

Georg Breidenstein,
Helga Kelle
**Geschlechter-
alltag in der
Schulklasse**
Ethnographische
Studien zur
Gleichaltrigenkultur



Kindheiten

JUVENTA

Welchen Gebrauch machen Kinder einer Schulklasse von der Geschlechterunterscheidung? Dieser Frage gehen die in diesem Buch versammelten ethnographischen Studien nach. In teilnehmenden Beobachtungen und mit ethnographischen Interviews nähern sich die Autorin und der Autor der Gleichaltrigenkultur in den Schuljahrgängen 4 bis 6. Die Aufmerksamkeit gilt alltäglichen Praktiken wie Ärgern, Lästern, Erzählen, Kommentieren oder Spielen. Die Schulklasse, die den Rahmen dieser Aktivitäten abgibt, ist durch die gemeinsam verbrachte Zeit, das Wissen übereinander und den Charakter einer spezifischen Öffentlichkeit bestimmt. Die einzelnen Kapitel des Buches widmen sich der kulturalistischen Beschreibung zentraler Themen des Schulalltags: Beliebtheit, Freundschaft, Verliebtheit, Sexualität und Entwicklung. Die verbindende Frage ist die nach der Bedeutung der Geschlechterunterscheidung im jeweiligen Kontext. Die Perspektive wird von der Frage nach den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen hin zur Frage nach der Praxis der Unterscheidung der Geschlechter verschoben. Dadurch gelingt es, den sozialen Sinn in den Blick zu bekommen, den es für die Beteiligten selbst macht, nach Geschlechtszugehörigkeit zu unterscheiden.

ISBN 3 7799 0203 6

JUVENTA

Kindheiten

Herausgegeben von Imbke Behnken
und Jürgen Zinnecker

Band 13

Die Herausgeber der Reihe „Kindheiten“ wollen der Kindheitsforschung mit verlegerischen Mitteln einen Ort wiedergewinnen, an dem sie sich sammeln und von dem aus sie in die aktuellen Diskurse eingreifen kann. Es gilt, in lesbarer Form eine Summe der gegenwärtigen Schwerpunkte von Kindheitsforschung zu geben. Dabei sollen die Erkenntnismittel und das Ethos zur Geltung gebracht werden, die den Sozial- und Kulturwissenschaften zur Verfügung stehen. Bloßes Meinen, wertbeladenes Urteilen und mythologisches Reden werden mit kritischer Analyse, empirisch hermeneutischen Verfahren und einer Haltung engagierter Distanz konfrontiert.

Der Titel „Kindheiten“ verweist darauf, daß es um die wissenschaftliche Erschließung von kindlichen Lebenswelten an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Zeiträumen geht. Der Wandel von Kindheit in Lang- und Kurzzeitperspektive interessiert hier ebenso wie der Vergleich soziokultureller Umwelten von Kindern in der Gegenwart. Der Plural bezieht sich auch auf Untersuchungsverfahren, Wissenschaftsdisziplinen und Fragestellungen. Kindheit erscheint in einem anderen Licht, wenn der Darstellung eine Fallstudie oder ein Kindersurvey, eine psychologische oder eine kulturwissenschaftliche Fragestellung zugrundeliegen.

Ungeachtet dieser pluralen Perspektiven möchten die Herausgeber ein Gemeinsames der hier vertretenen Kindheitsforschung herausstellen. Kindheit wird als wechselseitige Beziehung zwischen heranwachsenden Personen und ihren sich wandelnden soziokulturellen Umwelten aufgefaßt. Das heißt, Kindheit als gesellschaftliche Institution und Kindheit als Teil des Lebenslaufes - als Entwicklung, Lernerfahrung und Biografie - sind gleichberechtigte Themen der Forschung. Wichtiger noch und zugleich schwieriger in die Praxis umzusetzen: Kinder nicht nur als Opfer gesellschaftlicher Umstände, sondern auch als Handelnde und Mitgestaltende soziokultureller Umwelten sichtbar werden zu lassen.

Die Herausgeber hoffen, daß die Reihe dazu beiträgt, unser Wissen um und unser Verständnis für Kindheit zu einem ernstzunehmenden Bestandteil des Diskurses um die risikovolle Zukunft der Moderne werden zu lassen.

Georg Breidenstein, Helga Kelle

Geschlechteralltag in der Schulklasse

Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur

Juventa Verlag Weinheim und München 1998

Die Autorin, der Autor

Georg Breidenstein, Jg. 1964, Dr. phil., hat Geschichte, Sozialwissenschaften und Kunst studiert.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind Soziologie der Geschlechterdifferenz, Unterrichtsforschung und Methodologie qualitativer Sozialforschung.

Helga Kelle, Jg. 1961, Dr. phil., ist Erziehungswissenschaftlerin und zur Zeit Habilitationsstipendiatin der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Geschlechterforschung sowie Methodologie qualitativer Sozialforschung.

Dieser Band ist aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekt „Prozesse politischer Sozialisation bei 9-12jährigen Jungen und Mädchen“ entstanden, in dem die Autorin und der Autor wissenschaftliche Mitarbeiter waren und das von 1993 bis 1997 an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof. Dr. Juliane Jacobi durchgeführt wurde.

Die Kapitel 1, 2, 5, 6, 7, 8 und 9 wurden von Georg Breidenstein unter dem Titel „Knutschpacken, Lästern und Verliebtheit. Ethnographische Studien zur Praxis der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse“ von der Philosophischen Fakultät II der Universität Potsdam als Dissertation angenommen.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Breidenstein, Georg:

Geschlechteralltag in der Schulklasse : ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur / Georg Breidenstein ; Helga Kelle. - Weinheim :

Juventa Verlag, 1998

(Kindheiten ; Bd. 13)

ISBN 3-7799-0203-6

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1998 Juventa Verlag Weinheim und München
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen
Umschlagabbildung: Paul Klee, Ein Kinderspiel, 1939
Printed in Germany

ISBN 3-7799-0203-6

Zu diesem Buch

Dieses Buch ist Ergebnis langjähriger Zusammenarbeit der Autorin und des Autors im Rahmen eines Forschungsprojektes mit dem Titel „Prozesse politischer Sozialisation bei 9- bis 12jährigen Jungen und Mädchen“. Das Projekt wurde unter der Leitung von Juliane Jacobi von 1993 bis 1997 an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert. Juliane Jacobi danken wir dafür, daß sie das Projekt initiiert hat, und für Ermutigung, Hilfestellung und Diskussion während der Forschungsarbeit. Sie betreute die Dissertation Georg Breidensteins, die in dieses Buch eingeht, auch dafür sei ihr gedankt.

Die empirische Studie führten wir an der Laborschule Bielefeld durch. Wir danken der Schule und ihrer Leitung, daß sie eine für das Forschungsprojekt sehr förderliche Haltung einnahm. Als unmittelbar am Projekt beteiligten Lehrerinnen möchten wir Gisela von Alten, Wiltrud Döpp, Susanne Thurn und Annette Wack unseren Dank für ihr Vertrauen und ihre Geduld aussprechen. Sie waren inmitten der Belastungen des Schulalltags immer zu Auskünften und Hilfestellungen bereit, darüber hinaus diskutierten sie mit uns Beobachtungen, Interpretationen und - schließlich - Teile dieses Buches. Unser Dank gilt vor allem auch den Kindern aus zwei Gruppen der Laborschule für ihre Bereitschaft, uns zuschauen zu lassen, uns an ihren Aktivitäten teilnehmen zu lassen und uns ihre Welt zu zeigen und zu erklären.

Für die nötige Distanzierung vom Feld und die Systematisierung der Analysen waren immer wieder Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen des Kolloquiums zur empirischen Kulturosoziologie wichtig, das von Klaus Amann und Stefan Hirschauer an der Universität Bielefeld veranstaltet wird. Diesen beiden sowie Astrid Jacobsen, Herbert Kalthoff und Thomas Scheffer danken wir besonders für kritische Kommentare zu unseren Texten. Das vorliegende Buch ist nicht an einem Stück geschrieben worden, sondern schrittweise in Form einzelner Studien entstanden, die auch zum Teil schon als Aufsätze publiziert sind. Zu der Entstehung der ethnographischen Teilstudien haben im Laufe der Jahre viele Menschen durch Lektüre, Kritik und Anregung beigetragen. Wir danken insbesondere Juliane Brandstätter, Bettina Dausien, Ulrike Graff, Wiebke Kolbe, Jutta Wiesemann und Jürgen Zinnecker. Für die Gegenlese des Gesamtmanuskriptes danken wir Wiltrud Döpp, Ulla Linnemann und Klaus-Jürgen Tillmann. Nicole Reimer gilt unser Dank für Transkriptionen und vielfältige Hilfe und Regina Mahnke für die Erstellung der Druckvorlage. Mathias Hofmann danken wir für Computertips und Susanne Glocker für das abschließende Korrekturlesen.

Die Kapitel 1, 2, 5, 6, 7, 8 und 9 wurden von Georg Breidenstein als Dissertation an der Philosophischen Fakultät II der Universität Potsdam eingereicht.

Die Kapitel 3, 4 und 10 hat Helga Kelle verfaßt. Die Einleitung, die Einführungen zu den Hauptteilen und den Schluß haben wir gemeinsam geschrieben. Wir haben nicht nur die empirische Untersuchung gemeinsam durchgeführt, sondern auch die ethnographischen Analysen und Interpretationen intensiv diskutiert. Zudem verarbeiten wir jeweils auch das Beobachtungsmaterial des oder der anderen - dies ist im Text gekennzeichnet.

Vorwort

Die Debatte über Geschlechtsunterschiede hat in der Sozialisationsforschung und in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren eine Reihe von Fragen aufgeworfen, die zur Erweiterung von Forschungsdesigns zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen führten. Am stärksten rezipiert und damit für unser Verständnis der unterschiedlichen Entwicklung der Geschlechter besonders prägend waren Carol Gilligans Untersuchungen zur weiblichen und männlichen Moralentwicklung und zur Entwicklung von Mädchen in der Adoleszenz (vgl. Gilligan 1982, deutsch 1984; Brown/Gilligan 1994). Diese Forschungen haben aber auch zu lebhaftem Widerspruch in einer moraltheoretischen Debatte geführt, der vor allem die Konzeption empirischer Untersuchungen in dieser Forschungstradition zum Ausgangspunkt der Kritik machte (vgl. Nunner-Winkler 1991). Unabhängig davon beschäftigten sich Erziehungswissenschaftlerinnen vor allem mit den Wirkungen der Koedukation (vgl. Horstkemper 1987; Pfister 1988; Faulstich-Wieland 1991). Darauf, daß Geschlechterunterschiede in der sozialen Interaktion von Kindern eine Rolle spielen, wurde in der deutschsprachigen Forschung vor allem durch die Studien zu deren Alltagsleben hingewiesen (vgl. Krappmann/Oswald 1995).

Die Autorin und der Autor haben ethnographische Forschungsstrategien im Rahmen eines Projektes entwickelt, das vier Jahre lang an der Laborschule in Bielefeld Kinder im Alter zwischen neun und zwölf Jahren beobachtete. Sie legen nun mit dem Buch „Geschlechteralltag in der Schulklasse“ ihre Ergebnisse vor. Mit dem Fokus auf die Praxis der Geschlechterunterscheidung innerhalb der Gleichaltrigenkultur betraten sie hierzulande neues Terrain. Die Vorteile der Ethnographie als Forschungsstrategie liegen bei der Lektüre auf der Hand: Die Gleichaltrigenkultur wird ungemein konkret beschrieben, ohne je die theoretische Frage nach der Bedeutung der Geschlechterunterscheidung aus dem Auge zu verlieren.

Die ethnographischen Einblicke in die Gleichaltrigenkultur lassen sich nicht im Muster von makrosoziologisch breit belegten Ungleichheitsphänomenen diskutieren. Die konstruktivistische Perspektive erweitert vielmehr den Horizont der Geschlechterforschung. Es gibt nicht eine Logik der Geschlechterunterscheidung, sondern diese erfüllt viele verschiedene Funktionen. Die hier präsentierten ethnographischen Studien in zwei Schulklassen der Laborschule, die sich auf die Praxis der Geschlechterunterscheidung konzentrieren, stellen einen empirischen Beitrag zur Kindheitsforschung und zur Geschlechterforschung dar, der über bisher Bekanntes hinausführt. Kelle und Breidenstein kritisieren und modifizieren die bisherige Annahme der „getrennten Welten“ von Jungen und Mädchen in der Altersgruppe der Neun- bis Zwölfjährigen.

Ihre Studien vertiefen unser Verständnis des einen Systems der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Hagemann-White 1984).

Für die pädagogische Praxis und deren Reflexion könnte es von erheblicher Bedeutung sein, die Praktiken der Geschlechterunterunterscheidung durch die Kinder selbst zur Kenntnis zu nehmen. Befreite dieser Blick doch handelnde Erwachsene gegenüber Kindern vom sozio-politisch induzierten Ballast im Kopf, der die Wahrnehmung von Kindern mit ihren ganz eigenen Vorstellungen stört oder gar verhindert. Auch regen die Beobachtungen von Helga Kelle und Georg Breidenstein dazu an, darüber nachzudenken, wie eine Pädagogik, die sich explizit dazu versteht, die Geschlechterdimension in ihr Programm einzubeziehen, sich auf die Alltagspraxis und Selbstwahrnehmung der Kinder auswirkt. Eine sinnvollere Aufgabe für empirische Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft ist wohl kaum vorstellbar.

Potsdam/Berlin, im Mai 1998

Juliane Jacobi

Inhalt

<i>Zu diesem Buch</i>	5
<i>Vorwort</i>	7
<i>Einleitung</i>	13
<i>1. Das Feld und die Forschung</i>	21
1.1 Die Schule und die Pädagogik	22
1.2 Die Lehrerinnen	26
1.3 Die Kinder	28
1.4 Beobachtungssituationen	30
1.5 Interviews	33
<i>I. Die Ordnung der Schulklasse</i>	35
<i>2. Die Sortierung der Kinder in „Mädchen“ und „Jungen“</i>	37
2.1 Spielparteien bilden	38
2.2 Tische oder Zimmer verteilen	43
2.3 Pädagogische Prozesse organisieren	47
2.4 Argumentieren	51
2.5 Beobachten und beschreiben	54
2.6 Geschlecht als Klassifikationsmerkmal	58
<i>3. Die öffentliche Ordnung der Beliebtheit</i>	61
3.1 Die soziale Dynamik von Aufteilungsverhandlungen	64
3.2 Die Veröffentlichung von Personen in Interviews	68
3.3 Im Rampenlicht	76
3.4 Theorien zur Beliebtheit	93

4. Freundschaftsinszenierungen.....	103
4.1 Die Erzählrunde.....	106
4.2 Geheimnisproduktion.....	110
4.3 Beziehungszeichen.....	121
4.4 Freundschaften und Cliquen als Thema.....	124
4.3 Zusammenfassung.....	133
5. Exkurs zu den Methoden.....	137
5.1 Beobachten.....	140
5.2 Beschreiben.....	143
5.3 Interpretieren.....	148
II. Szenerien der Geschlechterunterscheidung.....	153
6. Der Sexualitätsdiskurs.....	155
6.1 Thema und Variationen.....	156
6.2 Interpretationen.....	161
6.3 Kommentare.....	164
6.4 Beleidigungen.....	168
6.5 Sexualität, Erwachsenenwelt und Geschlecht.....	173
6.6 Über die Handhabung des Küssens beim „Knutschpacken“.....	175
7. Verliebtheit und Paarbildung.....	181
7.1 Spiele und Anspielungen.....	183
7.2 Geständnisse und Geheimnisse.....	190
7.3 Paare und Publikum.....	196
7.4 Ansehen und Prestige als Effekt von Verliebtheit.....	199
8. Die Inszenierung des Geschlechtergegensatzes.....	203
8.1 Ärgern und Necken zwischen Mädchen und Jungen.....	204
8.2 Lästern über das andere Geschlecht.....	209
8.3 Verkleidung und Geschlechtertausch.....	213
8.4 Darstellung und Reflexivität.....	220

III. Alltagstheorien.....	223
9. Auskünfte über die Geschlechterdifferenz.....	225
9.1 Katrin: „Das sind ja auch nur sowelche wie wir.“.....	225
9.2 Björn: „Es war bei uns noch nicht richtig nötig“.....	230
9.3 Michel: „Ich fühlte das immer wie ne richtige Mauer zwischen der Klasse“.....	234
9.4 Nina: „Ich glaube, daß der gar nicht so ist, wie er tut.“.....	238
9.5 Zusammenfassung und Verallgemeinerung.....	241
10. Der Entwicklungsdiskurs.....	245
10.1 Die Neukodierung kultureller Praktiken.....	248
10.2 Vom „Älterwerden“ und von der „Pubertät“: Konzepte der Kinder.....	249
10.3 Die diskursive Konstruktion der Altersangemessenheit von Praktiken.....	255
10.4 Zusammenfassung.....	262
Schluß: Geschlecht als Zugehörigkeit.....	265
Anhang.....	271
Transkriptionsregeln.....	271
Literatur.....	271

Einleitung

Als Herta Schmidt (1936) eine Untersuchung über „Knaben und Mädchen im Sozialleben der Schulklasse“ veröffentlichte, hatte sie es mit dem Normalfall von Mädchenklassen und Jungenklassen zu tun. So ist es nicht verwunderlich, daß sie sich mit deren *Vergleich* beschäftigt (um dann festzustellen, daß die Unterschiede zwischen den Geschlechtern häufig übertrieben werden). Heutige Studien zur „Soziologie der Schulklasse“, so bezeichnet Schmidt ihr Forschungsgebiet, haben es mit dem Regelfall geschlechtsgemischter Lerngruppen zu tun. Die Geschlechtszugehörigkeit von Kindern wirkt sich nicht mehr als Kriterium der Zuordnung zu getrennten Schulen aus, sondern im *gemeinsamen*, „koedukativen“ Schulalltag. Dort gewinnt die Geschlechterunterscheidung in vielfältiger Weise Bedeutung. Unser Buch geht der Frage nach, wie neun- bis zwölfjährige Kinder von der Unterscheidung in „Mädchen“ und Jungen“ im Alltag ihrer Schulklasse Gebrauch machen.

Wir waren alle selbst einmal Schüler oder Schülerin und erinnern uns in vielfältiger Weise an den sozialen Ort Schule. Vielleicht verfügen wir über ähnliche Bilder wie jene finnischen Schüler, die Schule einen „Ameisenhaufen“ genannt haben (vgl. Gordon/Lahelma 1996). Diese Metapher aus dem Tierreich legt bewegte Bilder von Gewimmel sowie von körperlicher Nähe und Enge in einer Menschenmenge nahe. Schulen sind dichtbevölkerte Orte.

Auf den zweiten Blick verweist das Bild von staatenbildenden Insekten darauf, daß das geschäftige Leben, das für den Beobachter auf Distanz unüberschaubar wirkt, doch ganz geordnet abläuft: Der Schulalltag ist in hohem Maße durchorganisiert. Es gibt verbindliche Stunden- und Sitzpläne. Die Kinder wissen genau, wann sie wo sein sollen, routiniert machen sie ihre Wege durch die Institution. Komplementär zu den Bildern vom Schulalltag, die Trubel und Bewegung akzentuieren, fallen uns solche ein, die das Gleichmaß, die unendliche Wiederholung von Handlungsabläufen und auch das Stillsitzen betonen.

Die Schule kontrolliert und steuert die Aktivitäten von Kindern durch institutionalisierte Routinen (vgl. Kalthoff 1997), sie erweist sich aber auch als Bedingung und Ressource für vielfältige Interaktionen jenseits eines regulierenden Zugriffs. Die angedeuteten Routinen schulischen Lebens bilden nur den Hintergrund dessen, was uns in dieser Untersuchung in erster Linie interessiert: das Geschehen in der Schulklasse neben den und außerhalb der ausdrücklichen Belange des Unterrichts.

Was für ein Interaktionsfeld ist eine Schulklasse? Die Teilnehmerschaft ist nach dem Kriterium der (relativen) Altershomogenität zusammengesetzt und über Jahre relativ konstant, an den Schultagen verbringt man viele Stunden mit immer denselben Mitschülern und Mitschülerinnen. Diese hat man sich

nicht selbst ausgesucht, aber man muß mit ihnen zurechtkommen. Zugleich bildet die Intensität des Zusammenlebens in der Schulklasse die wichtigste Ressource für Freundschaften in diesem Alter.

Schulklassen stellen eine Form von Öffentlichkeit dar: Ihre Mitglieder stehen auf den Verlauf des Schultages gesehen immer wieder unter wechselseitiger Beobachtung. Die Schulklasse ist eine Bühne. Wenn zwei Kinder in der Pause miteinander reden oder spielen, gibt es häufig noch weitere Klassenangehörige, die die Rolle von Zuschauern übernehmen. Wenn die ganze Klasse im Unterricht versammelt ist, dann ist die Szene in der Regel dadurch gekennzeichnet, daß sich alle Beteiligten wechselseitig hören und, je nach Sitzordnung, manchmal auch sehen können. In dieser Klassenöffentlichkeit profilieren und blamieren sich die Kinder, sie beschweren sich, kommentieren sich wechselseitig und lachen übereinander. Oder sie schotten Gespräche ab, flüstern und tuscheln und versuchen der Klassenöffentlichkeit zu entkommen. Durch andauernde *face-to-face* Situationen können die Angehörigen einer Schulklasse gar nicht anders, als sich immer wieder zueinander in Beziehung zu setzen. Die Pädagogik stattet sie mit formaler Gleichheit aus: Sie beansprucht, die Kinder unter Absehung von ihrer kulturellen und individuellen Unterschiedlichkeit gleich zu behandeln und ihnen gleiche Chancen zu eröffnen. Doch für die Kinder finden sich Freunde und Feinde in der Schulklasse, zu anderen haben sie ein distanziert freundliches Verhältnis. Mit allen haben sie, auf die eine oder andere Weise, zu tun. Eine Schulklasse stellt ein zu einem gegebenen Zeitpunkt bestimmtes, aber über die Zeit bewegliches Gefüge an Beziehungen dar. Umgekehrt kann gerade in aktuellen Interaktionen etwas bewegt werden, während sich über die Zeit ein bestimmtes Bild vom Beziehungsgefüge verfestigt. Vor diesem Hintergrund wollen wir danach fragen, wie die Kinder untereinander Distinktionen interaktiv erzeugen, Unterschiede etablieren und ihre Klasse auf diese Weise sozial sortieren. Wie segmentieren und ordnen Kinder Schulklassen?

Die ethnographischen Analysen, aus denen sich die Untersuchung zusammensetzt, beruhen auf teilnehmender Beobachtung und offenen Interviews, die wir zwischen 1993 und 1996 in der Bielefelder Laborschule in den Jahrgangsstufen vier bis sechs durchführten. Die folgenden Bemerkungen zur theoretischen Perspektive sollen dem empirischen Gegenstand des Buches Kontur und Plausibilität verleihen.

Soziologie der Geschlechterdifferenz

Schulkinder der Altersgruppe, um die es hier geht (neun bis zwölf Jahre), separieren sich selbst nach Geschlecht: Wenn Kinder zum Beispiel ihre Sitzordnung in der Klasse selbst wählen können, sitzen sie überwiegend nach Geschlechtern sortiert. Jungen sind mit Jungen befreundet und Mädchen mit Mädchen. Manchmal bekommt man den Eindruck, Mädchen und Jungen lebten in getrennten Welten. So mangelt es mittlerweile nicht mehr an (auch eth-

nographischer) Forschung, die eine „Mädchen-“ und eine „Jungenkultur“ vergleichend gegenüberstellt: Während Jungen raumgreifenden, körperbetonten Aktivitäten nachgingen und sich zu größeren Gruppen zusammenschlossen, bevorzugten Mädchen Freundschaften zu zweit oder zu dritt (vgl. Thorne/Luria 1986; Nissen 1998). Während bei Jungen körperliche Kraft und coolness die bestimmenden Statusvariablen seien, zählten bei Mädchen der familiäre Hintergrund und das äußere Erscheinungsbild (vgl. Kless 1992). Jungen und Mädchen bildeten in Schulmensen getrennte Gruppen und pflegten unterschiedliche Gesprächsformen (vgl. Eder 1995). Ausgehend von den auffälligen Situationen der Geschlechterseparation wird gefolgert, daß die Entwicklung von Geschlechtsidentität vor allem in der eigenen Geschlechtsgruppe stattfindet (vgl. Eisenhart/Holland 1983).

Die herausragende Bedeutung der Geschlechterunterscheidung unter Schulkindern war zunächst einmal (wie in vielen anderen Kontexten) eine Entdeckung: Die feministische Forschung etablierte gegenüber einer vermeintlich geschlechtsneutralen, aber implizit androzentrischen Forschungstradition die Geschlechtsunterschiede als Forschungsgegenstand. Doch die Frage nach den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen, als so aufschlußreich sie sich erwiesen hat, bringt auch Probleme mit sich: Eine Forschung, die von vornherein durch die Aufmerksamkeit für die Unterschiede zwischen den Geschlechtern motiviert ist, arbeitet selbst mit der Geschlechterunterscheidung und kann sie infolgedessen nicht mehr beobachten (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). Thorne (1990) merkt an, daß eine Kindheitsforschung, die die beiden Geschlechtsgruppen einander vergleichend gegenüberstellt, die Kohärenz innerhalb derselben übertreibt und große Variationen innerhalb der Jungen- und innerhalb der Mädchengruppe übersehe. Beispielsweise gehe die Charakterisierung der 'Jungenwelt' oft auf die Beobachtung einer bestimmten Clique zurück, die zwar in der Dominanz ihres Verhaltens besonders auffällig sein könne, aber nicht die „Jungen“ schlechthin repräsentieren müsse (vgl. auch Hammersley 1993).¹ Zudem variiert die Ausprägung von Geschlechtsspezifität oder die Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeit mit dem jeweiligen Kontext und der Rahmung der Situation. Thorne (1990) schlägt vor, die Abfolge verschiedener schulischer Situationen als eine „Choreographie“ von Trennung und Vermischung der Geschlechter aufzufassen. Situationen, in denen Geschlechtszugehörigkeit unbedeutend ist, und solche, in denen ihr besondere Relevanz verliehen wird, seien theoretisch gleichermaßen signifikant (vgl. auch Goodwin 1990).

Uns geht es hier darum, die Bedeutsamkeit der Geschlechterunterscheidung, anstatt sie vorauszusetzen, als empirische Frage zu behandeln: Es gilt jene Situationen und Praktiken zu identifizieren, die der Geschlechterunterscheidung Relevanz verleihen. Wie wird die Unterscheidung von Kindern in

¹ Es kann auch passieren, daß man auf der Suche nach Unterschieden „überraschenderweise“ nicht fündig wird (vgl. Kauke 1995b).

„Mädchen“ und „Jungen“ in sozialer Praxis zur Geltung gebracht? Unter welchen Vorzeichen und mit welchen Effekten kommt die Geschlechterunterscheidung- zur Anwendung? Welchen sozialen 'Sinn' ergibt sie? Fragen dieser Art zu stellen erfordert eine Verschiebung der Perspektive: von den *Unterschieden* der Geschlechter zur Praxis der *Unterscheidung* zwischen Mädchen und Jungen.

Will man die Unterscheidung der Geschlechter zum Gegenstand der Beobachtung und Analyse machen, bedarf es der Distanznahme von bestimmten Annahmen des Alltagswissens über die Geschlechter, wie sie durch theoretische Überlegungen zur „sozialen Konstruktion“ des Geschlechts geleistet wird. Unserem Alltagswissen gelten die zwei Geschlechter als immer schon gegeben, unveränderlich und vor allem in der Natur begründet. Diese Annahmen wurden vor allem durch die ethnomethodologische Analyse des Phänomens der Transsexualität (vgl. Garfinkel 1967; Kessler/McKenna 1978; Hirschauer 1993a) erschüttert. Die soziologische Beschreibung der alltäglichen Leistungen, die Transsexuelle vollbringen müssen, um in ihrer Geschlechtszugehörigkeit (an)erkannt zu werden, verdeutlicht exemplarisch, daß man sein Geschlecht nicht einfach „hat“, sondern selbst zur Darstellung bringen muß. Die ethnomethodologische These vom „doing gender“ (Fenstermaker/West/Zimmerman 1991) ermöglicht es, den sozialwissenschaftlichen Blick auf die Geschlechterdifferenz zu radikalieren und Geschlecht als fortlaufende interaktive Leistung in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken.

Während es mittlerweile eine intensive theoretische Debatte um die „Kategorie Geschlecht“ gibt², mangelt es an empirischen Umsetzungen der theoretischen Einsichten (vgl. Hagemann-White 1993). Dies liegt vermutlich nicht zuletzt in der Schwierigkeit begründet, eine Unterscheidung untersuchen zu wollen, die in (fast) allen Bereichen von Alltagswirklichkeit eine soziale und kulturelle Selbstverständlichkeit ist und in die wir als Beobachter immer schon verstrickt sind. Die Praxis der Unterscheidung in Jungen und Mädchen, die beobachtet werden soll, strukturiert bereits die eigene Wahrnehmung. Wenn auch diesem methodologischen Dilemma letztlich nicht zu entkommen ist, so wollen wir doch den Versuch unternehmen, die Unterscheidung der Geschlechter in der Analyse zum *Gegenstand* der Betrachtung zu machen.³ Eine Forschung, die an den Konstruktionsprozessen interessiert ist, die in „Geschlecht“ eingehen, muß diese Kategorie in *Abhängigkeit* von Praktiken, Situationen und Themen untersuchen. Hirschauer (1994: 670) kennzeichnet die Perspektive einer Soziologie der Geschlechterdifferenz als „eine neue *Lokalisierung* von Geschlecht“, die Geschlechtszugehörigkeit von Individuen dezentriert, und sie in Gesten, Haltungen, Kleiderordnungen, kurz, in sozial organisierten Praktiken

² Vgl. allein für den deutschsprachigen Raum: Feministische Studien 2 (1993); Institut für Sozialforschung (1994); Wobbe/Lindemann (1994).

³ Vgl. Kelle (1997b) zur Diskussion der methodologischen Problematik anhand eines Vergleichs der Studien von Thorne (1993) und Eder (1995).

verortet. Wir wollen Praktiken daraufhin untersuchen, in welcher Weise sie die Geschlechterunterscheidung thematisieren oder 'ins Spiel bringen'.

Neben ihrer situativen und praktischen Kontextuierung geht es uns darum, die Geschlechterunterscheidung in Relation und in ihrer Verknüpfung mit anderen Formen sozialer Differenzierung zu beschreiben. Wir fragen nach dem Zusammenhang der Unterscheidung der Geschlechter mit anderen Ordnungen der Schulklassse wie dem Freundschaftsgefüge oder der Statushierarchie.

Peer Culture Forschung

Wir haben Kinder in der Schule beobachtet, aber wir beschreiben vorwiegend, was sie untereinander tun: Uns interessieren weniger die pädagogischen oder unterrichtlichen Bestimmungen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern, als die *immanenten* Strukturen und Regeln, denen es folgt. Dieser Forschungsgegenstand hat sich im angloamerikanischen Sprachraum als *peer culture* etabliert, ins Deutsche meist - nicht sehr schön - als „Gleichaltrigenkultur“ übersetzt. Die Bedeutung von Interaktionen unter Gleichaltrigen für die Sozialisation des Kindes führt Youniss (1994) aus: Die Gleichrangigkeit der Interaktionspartner und die Symmetrie der Beziehungen werden als maßgeblich für die Ausbildung der Fähigkeit zu reziproker Perspektivübernahme und damit als entwicklungsstimulierend angesehen.⁴

Neue Impulse bezog die *peer culture* Forschung aus einer Kritik und Abwendung von der Sozialisationstheorie, wie sie im Rahmen einer neuentstehenden Soziologie der Kindheit formuliert wird. Seit Mitte der 1980er Jahre postulieren verschiedene Entwürfe, Kindheit sei mehr und anderes als Vorbereitung auf die Welt der Erwachsenen.⁵ Die wichtigste Kritik am Sozialisationsbegriff betrifft dessen implizite Normativität: Indem er die Erforschung von Kindern von dem Ziel einer Entwicklung her konzipiert, konstruiert er Kinder immer als defizitär. Der Verdacht tauchte auf, daß einige der empirisch beobachtbaren, komplexen interaktiven Strategien von Kindern nicht einfach als primitive Versionen der Praktiken von Erwachsenen zu interpretieren, sondern durch spezifische Erfordernisse und Regeln der Gleichaltrigengruppe bestimmt sind und dabei keineswegs auf Funktionen im 'späteren' Leben verweisen (Corsaro/Streeck 1986: 15). Methodologisch verbindet sich mit der Betonung der *Gegenwärtigkeit* der Wirklichkeit von Kindern oft die Forderung nach einer

⁴ In dieser Forschungstradition stehen auch Krappmann und Oswald (1995a), die nach den „Entwicklungsaufgaben“ fragen, die die Gleichaltrigenkultur den Kindern stelle. Vgl. auch Beck und Scholz (1995) für eine sehr beobachtungsnahe Darstellung „sozialen Lernens“.

⁵ Programmatisch wurde diese Perspektive v. a. in Skandinavien, England und den USA formuliert: vgl. Alanen (1988); Corsaro und Eder (1990); Prout und James (1990); Waksler (1991).

Ethnographie, die Orientierungen und Muster der sozialen Praxis von Kindern in ihrer Eigenständigkeit zu entdecken in der Lage ist.⁶

Doch gilt es im Auge zu behalten, daß eine Perspektive, die die Eigenständigkeit von „Kinderkultur“ betont, in der Gefahr steht, diese zu romantisieren und an einer Mythologisierung des „Kindes“ mitzuwirken (vgl. Honig 1996). Die Differenz zwischen „Kindern“ und „Erwachsenen“ ist nicht per se gegeben (ebensowenig wie die Geschlechterdifferenz), sondern auch als soziale Konstruktion beschreibbar (vgl. Scholz 1995). An dieser Konstruktion wirkt nicht zuletzt die Kindheitsforschung und die Thematisierung von Kindern durch Erwachsene mit. Aus ethnographischer Perspektive wird zu fragen sein, wie sich die Kinder selbst auf die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern beziehen und in welcher Form sie an der Konstruktion dieser Differenz mitarbeiten. Vor allem aber ist im Fall unserer Studie der institutionelle Kontext der Schule als Bedingung und Ressource für *peer culture* in die Analyse einzubeziehen (vgl. Kelle 1997a).

Analytische Ethnographie

Das Anliegen unserer Studie besteht darin, in Bezug auf die soziale Ordnung der Schulklasse und die Praxis der Geschlechterunterscheidung das Potential einer methodischen „Befremdung der eigenen Kultur“ zu mobilisieren, das Amann und Hirschauer (1997: 12) der Ethnographie zuschreiben: Das weitgehend Vertraute werde auf Distanz zum Beobachter gebracht. In unterschiedlichen mikrosoziologischen Forschungstraditionen sind verschiedene Mittel einer methodischen Distanzierung von der untersuchten Alltagswirklichkeit entwickelt worden, die wir nutzen wollen. So findet sich im Werk von Goffman einerseits der Gebrauch einer verfremdenden Metaphorik, der des Dramas und Theaters, um einen neuen Blick auf das soziale Geschehen zu entwickeln, und andererseits der Gestus einer 'naturalistischen', die 'Oberfläche' betrachtenden Verhaltensforschung. Auch für die *Ethnomethodologie* ist die Operation einer „anthropologischen Verfremdung“ (Patzelt 1987: 35) kennzeichnend, um die Methoden der Wirklichkeitskonstruktion aufzudecken, derer Gesellschaftsmitglieder sich bedienen, die für diese jedoch in der 'Selbstverständlichkeit' und 'Normalität' der Alltagswirklichkeit ruhen (vgl. Weingarten/Sack/Schenkein 1976). Die *Konversationsanalyse*, als eine Spielart der Ethnomethodologie, gewinnt Distanz zu den Gesprächen, die sie untersucht, durch deren detaillierte Verschriftlichung und die Formalisierung der Betrachtungsweise (vgl. Bergmann 1981).

Um die Vielzahl der Phänomene und die Komplexität der Beobachtungen analytisch zu integrieren, wählen wir *Praktiken* als grundlegende Einheit der

⁶ Vgl. ausführlicher zu der Debatte um Kindheitssoziologie und Sozialisationsforschung: Kelle und Breidenstein (1996); Honig, Leu und Nissen (1996); Zinnecker (1996).

Analyse (vgl. Goodwin 1990: 8). Gegenstand der Betrachtung sind also nicht die Verhaltensweisen einzelner Personen oder sozialer Gruppen, sondern die interaktiven Praktiken, die aus aufeinander bezogenen, bestimmten Mustern folgenden Handlungen bestehen. Oder mit Goffman (1971: 9) gesprochen: „Es geht hier also nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen.“

Die ethnographische Forschung will die untersuchte Kultur nicht von außen beschreiben, sondern sich ihrem alltagsweltlichen Vollzug aussetzen. Sie setzt auf das Mitmachen, soweit dies eine Beobachterrolle erlaubt. So ist eine theoretisch interessierte Ethnographie von einer Doppelbewegung gekennzeichnet: Sie erfordert das Eintauchen in Alltagswirklichkeit und zugleich die analytische Distanzierung. Sie vollführt einen Balanceakt zwischen Quasi-Teilnehmerschaft - Ethnographen kennen die „Ehrenmitgliedschaft“ in Gruppen, die sie untersuchen - und Etablierung einer soziologischen Sicht auf soziales Geschehen, die den Teilnehmern nicht zur Verfügung steht, insofern sie in alltäglichen Handlungszwängen stehen.

Dabei kann die soziologische Analyse durchaus an die Alltagspraxis anschließen. Denn die Interpretation von Äußerungen ist nicht etwa eine Spezialität des Sozialwissenschaftlers, sondern auch alltägliche Aufgabe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. So bedürfen etwa alle Formen des Spielens, Erzählens, Herumalberns oder Lästerns einer gemeinsamen Arbeit am Status oder „Rahmen“ dieser Aktivität. Die berühmteste Frage einer „Rahmenanalyse“ (Goffman 1980) unter Schulkindern ist: „Spaß oder Ernst?“ Die Arbeit am Rahmen einer Aktivität ist konstitutives Element der sozialen Beziehungen der Beteiligten. Freunde können einander ohne Kränkung beleidigen, und zugleich stiftet einverständliches Ärgern Freundschaft. Die angemessene Interpretation und Beantwortung einer Äußerung weist einen als kompetentes Mitglied der Kultur aus, und zugleich konstituieren übereinstimmende Interpretationen eine gemeinsame Kultur. Die Mikroanalyse sozialer Praktiken führt insofern mitten hinein in die Beschreibung der spezifischen 'Kultur' oder gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion der untersuchten Gruppe.

Der Aufbau des Buches

Im ersten Kapitel werden das konkrete Feld der Studie, die Laborschule Bielefeld, und die einzelnen Erhebungssituationen vorgestellt. Da die Laborschule sich als staatliche Versuchsschule durch einige Spezifika gegenüber anderen Schulen auszeichnet, muß sie etwas ausführlicher dargestellt werden. In die Beschreibung unserer Beobachterrolle im Feld gehen auch die Reaktionen der Kinder auf die Forschung ein.

Die dann folgenden empirischen Kapitel sind als jeweils eigenständige Studien konzipiert, die auch unabhängig voneinander gelesen werden können. Es handelt sich nicht um eine durchgängig aufeinander aufbauende Argumentati-

on, sondern um eine Form der Analyse, die mehrfach neu ansetzt und ihre zentrale Fragestellung nach der Praxis der Geschlechterunterscheidung anhand unterschiedlicher empirischer Gegenstände und aus verschiedenen Perspektiven angeht. Das einzelne Kapitel findet seine Einheit in dem spezifischen Gegenstand, in dem *Thema*, dessen Beschreibung es sich widmet. Diese Themen konstituieren sich in den Praktiken und Diskursen der Schulkinder und sind von je spezifischer Bedeutung innerhalb ihrer sozialen Welt.

Die Kapitel 3 bis 5 beschreiben mit der Geschlechterunterscheidung, der Beliebtheitsordnung und dem Gefüge der Freundschaften und Cliquen drei grundlegende Formen der sozialen Sortierung der Schulklasse durch die Kinder. Der Exkurs zu unserem methodischen Vorgehen wendet sich an Leserinnen und Leser, die spezieller an der Beschreibung und Diskussion des ethnographischen Forschungsprozesses interessiert sind. Im zweiten Hauptteil (Kapitel 7 bis 9) greifen wir mit Sexualität, Verliebtheit und der Inszenierung der Unterschiedlichkeit der Geschlechter einige zentrale Praktiken und Themen heraus, die mit der Geschlechterunterscheidung verknüpft sind. Der dritte Teil arbeitet mit Interviewanalysen und widmet sich den Konzepten und Alltagstheorien der Kinder zur Geschlechterdifferenz und zu „Entwicklung“.

1. Das Feld und die Forschung

Unser Forschungsinteresse erforderte es, daß wir für einige Zeit am Alltag einer Schulklasse teilnahmen, um dort die interaktiven Praktiken der Kinder *in situ* zu beobachten. Wir suchten die Laborschule Bielefeld als Untersuchungs-feld aus, aufgrund ihrer räumlichen Nähe, ihrer besonderen Zugangsbedingungen und ihrer besonderen pädagogischen Prägung (wir kommen darauf zurück). Da es uns jedoch nicht um die besondere Kultur der konkreten Schulklasse ging, die wir beobachteten, sahen wir die abwechselnde Beobachtung zweier Gruppen vor. Auf dem Wege des Vergleichs hofften wir, einen Blick für das je Spezifische und für Verallgemeinerbares zu bekommen. Von 1993 bis 1996 führten wir fünf acht- bis zwölfwöchige Erhebungsphasen in zwei Schulklassen durch. In einer der beiden Gruppen beobachteten wir im vierten, fünften und sechsten, in der anderen im vierten und sechsten Schuljahr. So verfügen wir neben dem synchronen Vergleich zweier Klassen auch über einen bescheidenen Längsschnitt und können an einigen Stellen über Entwicklungen in der Geschichte der beobachteten Gruppen berichten.

Im Bereich der ethnographischen Forschung bezeichnet der Begriff des „Feldes“ die Wirklichkeit 'dort draußen'.¹ Der Wissenschaftler, der sich hinaus begibt, muß sich zunächst Zugang verschaffen zum Feld, und der Feldaufenthalt wird oft als anhaltende Fremdheitserfahrung beschrieben (vgl. Malinowski 1986; Kalthoff 1997a). All diese den Mythos Feldforschung begründenden Bedingungen stellten sich im Rahmen unseres Forschungsprojektes etwas anders dar. Unser Feld, die Laborschule Bielefeld, lag direkt vor der Tür, nur wenige Minuten von unserem universitären Büro entfernt. Das Feld ragte sogar in die Universität hinein, insofern die Schülerinnen und Schüler der Laborschule in ihren Pausen oft in die zentrale Halle der Universität herüberkommen, um hier etwas zu essen oder trinken zu kaufen oder einfach zwischen den vielen Erwachsenen zu flanieren. Unser Feldaufenthalt war meist auf circa zwei Zeitstunden beschränkt, dann verließen wir das Feld wieder, um das Protokoll der Beobachtungen zu verfassen. Schließlich war uns das Feld in mancher Hinsicht sehr vertraut, insofern das Leben in der Schulklasse zu den zentralen Erfahrungen unserer eigenen Biographie gehört. Die Beobachtungen aktivierten die Erinnerungen an die eigene Schulzeit, an das eigene Erleben der sozialen Situation der Schulklasse und an die eigene Form der Beteiligung an den Praktiken um die Geschlechterunterscheidung. (Und die heutige Sicht des Geschehens in der Schulklasse dürfte unweigerlich durch diese Erinne-

¹ Eine bisweilen fast mythische Aufladung des „Feldes“ als das Andere und Gegenüber der Wissenschaft resultiert aus seiner Abgrenzung wahlweise vom Lehnstuhl der frühen Ethnologie, vom Labor der experimentierenden Wissenschaft oder vom Begriffssystem der reinen Theorie.

rungen und Erfahrungen geprägt sein.) Und dennoch handelte es sich beim Hinüberwechseln in die Schule immer wieder um das Eintauchen in eine andere Welt.

Der Verstrickung der Beobachter in das Feld und der Gefahr des *going native* begegneten wir mit einem rekursiven Forschungsdesign. Ein Wechsel von Erhebungs- und Auswertungsphasen, von Feldaufenthalt und Distanzierung vom Feld mit der Möglichkeit der Reflexion der bisherigen Forschungserfahrungen ist auch im Sinne des „Theoretical Sampling“ im Rahmen gegenstandsorientierter Theoriebildung (Strauss 1991) unabdingbar (vgl. Kap. 5).

Wir beschreiben die Bedingungen und Methoden unserer Feldforschung in mehreren Schritten: Zunächst ist die Laborschule Bielefeld in ihren Besonderheiten und doch auch als ein Beispiel für Schule einzuführen, als nächstes die Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Lehrerinnen. Dann geht es um die Kennzeichnung der wichtigsten Beobachtungssituationen und schließlich um unsere Beziehungen zu den Kindern und deren Reaktionen auf die Forschung.

1.1 Die Schule und die Pädagogik

Die Laborschule Bielefeld ist ein flaches, langgestrecktes Gebäude mit einem charakteristischen, an eine Fabrikhalle erinnernden Dach.² Große Flächen grauen Sichtbetons und schnörkelloser Funktionalismus verweisen auf die Architektur der 1970er Jahre. Die aufdringlichste Wahrnehmung beim Betreten des Gebäudes ist eine olfaktorische: Es *riecht* nach Schule, nach verbrauchter Luft und nach großen Mengen von Menschen. Doch man gewöhnt sich schnell an diese Atmosphäre, und der optische und der akustische Sinn treten wieder in den Vordergrund. Schon auf der „Schulstraße“ - ein sich durch das ganze Gebäude ziehender breiter Gang - gibt es viel zu sehen: An den Wänden hängen Produkte aus Kunstunterricht oder Projekten, eine Glaswand gewährt Einblick in einen Computerraum, in dem sich oft mehrere Kinder vor den Bildschirmen drängeln, und vor allem während der Pausen herrscht ein ständiges Kommen und Gehen auf dem Gang.

Von der Schulstraße aus gelangt man über offene Treppen an den eigentlichen Ort des Geschehens: die „Fläche“. Hier eröffnet sich der Unterschied der Architektur der Laborschule zu anderen Schulgebäuden: Es gibt hier keine Klassenzimmer. Das Hauptgebäude der Laborschule besteht aus einem Großraum, der zwar durch zwei verschiedene Ebenen, Geländer, Auf- und Abgänge in sich differenziert ist, der aber nur sehr wenige Wände und kaum Türen aufweist. Die wenigen abgeschlossenen Räume sind Werkstätten, Labore, der Schulzoo, die Bibliothek, Umkleideräume für den Sportunterricht oder etwa

² Dieses „Sheddach“ des Laborschulgebäudes ist aus der englischen Fabrikarchitektur übernommen und soll den optimalen Lichteinfall von oben ermöglichen.

die Büros der Schulleitung. Doch den Großteil der Schulzeit verbringen die Kinder auf ihrer „Stammfläche“. Das ist derjenige Teil des Großraums, der der Klasse zugewiesen ist und den sie sich von anderen Territorien abgegrenzt hat. Als Begrenzungen der eigenen Fläche kommen Regale, Schränke, Stellwände oder Tafeln in Frage.³ Diese die einzelnen 'Klassenräume' abgrenzenden Möbel bieten zwar zum Teil optischen, aber keinen akustischen Schutz. Man kann sich jederzeit etwas über die Grenzen hinweg zurufen, und wenn es in der Nachbargruppe lauter wird, stört das auch hier die Konzentration.



Anhand des Großraums, des wohl augenfälligsten Spezifikums der Laborschule, das den von außen kommenden Besucher gleichermaßen ängstigt und fasziniert, läßt sich einiges von der pädagogischen Idee der Schule und ihrer Geschichte darstellen. Hartmut von Hentig, der „Erfinder“ der Laborschule, erinnert an die Motive für diese auch aus heutiger Sicht spektakuläre architektonische Grundentscheidung: Die Laborschule war konsequent als *Versuchsschule* konzipiert und der Großraum mit seiner flexiblen Nutzbarkeit versprach, die verschiedensten Lernformen und Lerngruppengrößen variieren und ausprobieren zu können.⁴ Eine andere inhaltliche Bestimmung des Großraums verweist deutlich auf die Zeit seiner Entwicklung, die frühen 1970er Jahre: „Der Großraum war nicht nur Sinnbild, sondern vielmehr Erfüllung einer neuen, auf Verständigung, 'Konfliktaustragung', gegenseitige Beobachtung angelegten Lebensform“ (Hentig 1997: 129). Diese Idee hat sich im Laufe der über 20jährigen Geschichte der Laborschule in mancher Hinsicht relativiert. Der Geräuschpegel ist manchmal so anstrengend, daß etwas abseits gelegene Flächen als Privileg gelten und sich viele Laborschullehrer

³ Vgl. Kelle (1997a) zur Bedeutung dieser Territorialisierungen und dem Stellenwert, den eine der wenigen Türen in diesem Rahmen erlangen kann.

⁴ Dies war nicht zuletzt die schulkonzeptionelle und architektonische Umsetzung von Ideen aus der „open classroom education“ der späten 1960er Jahre aus den USA und England (vgl. Silberman 1973).

heute geschlossene Räume wünschen. Und pädagogisch: „Wand“ wurde später zu einem Schlüsselwort der Laborschulpädagogik: etwas, was Schutz gibt, Anlehnung gewährt, Widerstand leistet, Grenzen setzt“ (ebd.).

Die Laborschule ist heute durch beides geprägt: Durch radikale reformpädagogische Ideen, die an ihrem Anfang standen und in vielen Aspekten auch heute ihre Praxis bestimmen, und durch ihre Geschichte, die diese Ideen in mancher Hinsicht modifiziert hat. Wir können hier nicht alle Besonderheiten der Laborschule ansprechen, sondern müssen uns auf diejenigen beschränken, die von Bedeutung für die Bedingungen unserer Feldforschung sind.⁵

Die Laborschule beginnt mit einer Vorschulklasse, in die Kinder schon mit fünf Jahren eingeschult werden. Diese bilden zusammen mit Kindern aus der ersten und der zweiten Jahrgangsstufe altersgemischte Gruppen in der Eingangsstufe. Erst mit dem Übergang in die dritte Jahrgangsstufe werden altershomogene Gruppen zusammengestellt. Die Laborschule führt dann dreizügig bis zur zehnten Klasse. Die Gruppen bestehen in der Regel aus 20 Kindern, zehn Jungen und zehn Mädchen.⁶ Als unsere Beobachtungen in der vierten Klasse einsetzten, waren die Kinder also im zweiten Jahr in dieser Konstellation zusammen. Daß die Gruppen dann auch im fünften und sechsten Schuljahr zusammenbleiben, verdankt sich der besonderen Konzeption der Laborschule, die Grund- und weiterführende Schule in sich vereinigt. Die Laborschule führt auch nach dem vierten Schuljahr keine Leistungs differenzierung in verschiedene Lerngruppen ein und bleibt bis zum Abschluß mit der Klasse zehn bei dem Prinzip der „inneren Differenzierung“ von Lerngruppen, um Leistungsunterschieden gerecht zu werden. Da es darüberhinaus nur in Ausnahmefällen ein 'Sitzenbleiben' gibt an der Laborschule, bleibt die Zusammensetzung der meisten Gruppen sehr viel stabiler als an anderen Schulen. Die intime wechselseitige Kenntnis der Kinder, die sich im Rahmen unserer Untersuchung als so zentral erwiesen hat, dürfte also an der Laborschule von besonderer Intensität sein.

An der Laborschule gibt es bis zur neunten Klasse keine Noten, keine in Ziffern ausgedrückte Leistungsbeurteilung. Stattdessen gibt es halbjährlich „Berichte zum Lernvorgang“, ausführliche Beschreibungen des individuellen Lernverhaltens und der Lernerfolge (vgl. Thurn 1997). Erst im neunten Schuljahr gibt es Notenzeugnisse und nach dem zehnten dann die verschiedenen Abschlüsse, die die Laborschule zu vergeben hat, vom Hauptschulabschluß über die Fachoberschulreife bis zur Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe. Weil die Leistungen der Einzelnen nicht benotet und skaliert wer-

⁵ Für eine vollständigere Darstellung der Laborschule sei auf deren Selbstrepräsentationen verwiesen: v. Hentig (1990); Thurn und Tillmann (1997). Eine erste Annäherung bietet auch Rumpf (1984) mit einem „Bericht über Streifzüge durch die Laborschule“.

⁶ Vgl. Groeben (1997) zu diesen und anderen Details die Organisation der Laborschule betreffend.

den, ist die Leistungshierarchie in der Gruppe weniger präsent als an anderen Schulen. Auch Laborschülerinnen und -schüler wissen, wer in welchem Fach zu den „Guten“ und wer zu den „Schlechten“ gehört, doch hat dieses Wissen nicht die Relevanz und Allgegenwärtigkeit, die es an der Regelschule auszeichnet.

Die Laborschule ist, zumindest an drei Tagen in der Woche, eine Ganztagschule. In der Schulmensa wird ein Mittagessen angeboten und der Unterricht endet erst um 16 Uhr. Die Zeiteinheit der Laborschule ist nicht die übliche 45minütige Schulstunde, sondern eine ganze Zeitstunde. Die Schule beginnt um 8.30 Uhr, die „kleine Pause“ zwischen der zweiten und dritten Stunde dauert von 10.30 bis 11 Uhr und die „große“ Mittagspause von 13 bis 14 Uhr. Während dieser Pausen dürfen die Schülerinnen und Schüler, auch dies ist anders als an den meisten anderen Schulen, auf ihrer Fläche bleiben.

In mancher Hinsicht kam die besondere Konzeption und Gestalt der Laborschule den Anliegen unseres Forschungsprojektes entgegen, bzw. ermöglichte sie nachgerade. Hervorzuheben sind vor allem zwei Aspekte, die zur Wahl der Laborschule als Forschungsfeld führten: Zum einen die besondere Sichtbarkeit uns interessierender Phänomene und zum anderen die institutionell vorgesehene und verankerte Rolle wissenschaftlicher Forschung an der Schule.

Schon die beschriebenen architektonischen Merkmale der Laborschule begründen eine größere Öffentlichkeit des Geschehens als dies an Regelschulen der Fall ist: Der Unterricht in den einzelnen Klassen ist auch für Außenstehende sichtbar. Darüberhinaus erhöhen bestimmte Elemente der laborschuleigenen Pädagogik und Unterrichtsorganisation die Beobachtbarkeit von Prozessen und Praktiken sozialer Differenzierung unter Schulkindern.

Die Laborschule ist insgesamt programmatisch als „Lebensraum“ für Kinder entworfen (vgl. v. Hentig 1990). Das heißt einerseits, daß es neben dem Unterricht zahlreiche und vielfältige Räume relativer Selbständigkeit für die Kinder gibt: Bibliothek, Mensa, Disco, Turnhalle, Spielplatz oder Uni. Hinzu kommen größere Anteile von Eigenarbeitsstunden und Projektunterricht, in denen die Kinder relativ eigenständig arbeiten. Und es heißt andererseits, daß die Pädagogik dem sozialen Leben der Gruppe besondere Aufmerksamkeit schenkt und entsprechende Zeit einräumt. Von Hentig (1990: 31) formuliert emphatisch:

„Die Gruppe ist das Publikum für das besondere Talent, aber auch das Tribunal für besondere Unarten der einzelnen; sie ist ein Forum für den Austrag von Kontroversen, eine Schiedsgemeinschaft bei der Lösung von Konflikten, ein Gremium zur Bestätigung von Planungen, eine Projektmannschaft.“

Bis zur vierten Klasse beginnt jeder Schultag mit einer Betreuungsstunde bei der Klassenlehrerin, die für wechselseitiges Erzählen der Kinder, für die Regelung von Gruppenangelegenheiten oder auch die Austragung von Konflikten

vorgesehen ist. Und auch in der fünften oder sechsten Klasse nehmen Prozeduren wie etwa die Aushandlung der Sitzordnung oder die Planung gemeinschaftlicher Aktivitäten breiten Raum ein.

Nun kann nach der Aufzählung all der, zum Teil gravierenden, Unterschiede der Laborschule von der Regelschule gefragt werden, von welcher allgemeinen Relevanz Beobachtungen an dieser Schule dann noch sein können, ob das, was hier beobachtet werden kann, nicht völlig unvergleichlich ist. Doch auch die Laborschule ist *Schule*. Der Schultag gliedert sich auch hier in Unterrichtsstunden und Pausen, es gibt Sitzordnungen, die zwar verhandelbar, für die Zeit ihres Bestehens aber verbindlich sind. Die Kinder, die diese Schule besuchen, folgen der Schulpflicht. Für den Rahmen unserer Untersuchung ist entscheidend: Die Mitglieder einer Lerngruppe werden von der Institution zusammengestellt, die Zugehörigkeit ist verbindlich. Die Kinder haben sich nicht wechselseitig ausgesucht, sondern müssen mit denen auskommen, die die Schule bestimmt hat. Im Rahmen des kontinuierlichen Bestehens der Gruppen entwickeln sich die Beziehungen der Kinder untereinander. Es sind diese *grundlegenden* Bedingungen des Zusammenlebens in der Schulklasse, die uns interessieren.⁷ Für die soziale Praxis und Alltagskultur der Kinder untereinander dürften die beschriebenen Spezifika der Laborschule nicht so gravierend sein, daß sie sich an anderen Schulen prinzipiell anders darstellen würde. Letztlich müssen jedoch Leser und Leserinnen entscheiden, ob sie ihre als Lehrerinnen, Schüler oder Schulforscherinnen an anderen Schulen gewonnenen Erfahrungen in unseren Beschreibungen wiederfinden.

1.2 Die Lehrerinnen⁸

Die Laborschule ist „staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld“. Der Versuchsschulcharakter der Laborschule setzt sich nicht zuletzt als Möglichkeit und Auftrag zu eigener wissenschaftlicher Forschung um. Dies vereinfachte die administrative Etablierung eines Forschungsprojektes an der Schule, da wir es nicht mit der Ministerialbürokratie, sondern direkt mit den Gremien der Schule zu tun hatten.

Doch es befreite nicht davon, konkrete Kooperationspartnerinnen unter den Lehrerinnen zu finden: Es stellt auch an der Laborschule eine ungewohnte Zumutung dar, den eigenen Unterricht über längere Zeiträume durch zwei

⁷ Die Laborschule spricht, dem besonderen Stellenwert, den die Gruppe in ihrer Pädagogik besitzt, nicht von „Schulklassen“, sondern von „Stammgruppen“. Wir weichen von diesem Sprachgebrauch im Feld ab, weil wir uns vor allem für jene Phänomene im sozialen Leben der Stammgruppe/Schulklasse interessieren, die wir für verallgemeinerungsfähig halten.

⁸ In diesem Fall können wir bei der weiblichen Form bleiben, da wir es im Rahmen unserer Feldforschung fast ausschließlich mit Lehrerinnen zu tun hatten. Nur in der sechsten Jahrgangsstufe war in einer der beiden Gruppen ein Lehrer an der Betreuung beteiligt, dessen Unterricht wir auch beobachteten.

Externe beobachten zu lassen. Die Zusagen der Lehrerinnen, die mit uns zusammenarbeiteten, waren hauptsächlich durch deren inhaltliches Interesse an den Fragestellungen des Forschungsprojektes motiviert und durch den Reiz, sich einer ungewöhnlichen Reflexion schulischer Praxis auszusetzen.

In dem Forschungsauftrag der Laborschule und dem „Lehrer-Forscher-Modell“ (vgl. Döpp 1997) fanden wir die institutionelle Grundlage für eine intensive und fruchtbare Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen. Die am Projekt beteiligten Lehrerinnen konnten im Rahmen des „Forschungs- und Entwicklungsplanes“ der Laborschule Freistellungsstunden bekommen,⁹ die ihre Mitarbeit und das zeitliche Engagement zumindest zum Teil honorierten. Aufgrund dieser Voraussetzungen konnten wir die Lehrerinnen nicht nur als Informantinnen, sondern auch als Diskussionspartnerinnen während der verschiedenen Phasen der Untersuchung einbeziehen: Von den ersten Beobachtungen bis zur Entstehung dieses Buches haben sie den Forschungsprozeß kritisch begleitet. Die Lehrerinnen beobachten die Kinder nicht nur über sehr viel längere Zeiträume als wir, sie verfügen zudem aufgrund langjähriger Berufserfahrung über Vergleichsmöglichkeiten und Interpretationspotential, die es für unsere Studie zu nutzen galt.

Zugleich wurde im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen immer wieder die Differenz der Perspektiven deutlich. So brachte es die Ausrichtung unserer Beobachtungen auf die Interaktionen der Kinder untereinander mit sich, daß der Unterricht der Lehrerinnen mehr und mehr aus den Protokollen verschwand. Das führte zum Beispiel dazu, daß eine der beteiligten Lehrerinnen sagte, sie wolle die Beobachtungsprotokolle von ihren Stunden nicht mehr lesen, da unsere Beschreibungen so wirkten, als finde kein Unterricht statt, sondern nur Nebenbeschäftigungen, Neckereien und anderweitige Gespräche der Kinder. Eine andere, systematische Differenz betraf die Richtung der Darstellungen. Während wir es als das Ziel unserer Untersuchung ansahen, möglichst genaue und detailreiche *Deskriptionen* des Geschehens in der Schulklasse zu erstellen, konfrontierten die Lehrerinnen, die in die Handlungszwänge der Praxis gestellt waren, sich und uns immer wieder mit der Frage nach den Möglichkeiten pädagogischen Agierens, die aus unseren Beobachtungen und Analysen folgen würden. Schließlich wurden im Austausch mit den Lehrerinnen Differenzen hinsichtlich der *Art* der Interpretation deutlich: Die Lehrerinnen argumentierten oft mit der Biographie einzelner Kinder, mit deren Elternhaus oder sozialem Hintergrund, um bestimmte Verhaltensweisen zu erklären. Demgegenüber ging es uns um einen interaktionistischen Blick auf das Geschehen in der Schulklasse, der Verhaltensweisen im Rahmen der Situationen, in denen sie auftreten, zu verstehen sucht. Uns erschien (zuviel) Wissen

⁹ Dieser „Forschungs- und Entwicklungsplan“ wird in Kooperation zwischen der Schule und ihrer „wissenschaftlichen Einrichtung“ aufgestellt, einem Institut der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Er beschreibt die Forschungsaktivitäten der Laborschule für jeweils zwei Jahre (vgl. dazu Tillmann 1997).

um biographische Hintergründe einzelner Kinder bisweilen sogar hinderlich für das Anliegen, eine kulturalanalytische Sicht der Ereignisse zu entwickeln.

Die Verschiedenheit der Perspektiven von in Handlungszwänge involvierten Teilnehmerinnen und desengagierten Beobachtern relativiert die Idee einer „kommunikativen Validierung“ von Forschungsergebnissen (vgl. Flick 1995: 245). Diese müßte zudem an erster Stelle die Kinder in den Prozeß der Interpretation einbeziehen. Doch hat sich im Rahmen unserer Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen gezeigt, daß eine Rückkopplung von Interpretationen an das Feld sehr wohl ein wichtiges Korrektiv sein kann und zugleich hilfreich ist, die eigene Perspektive in Differenz zur Perspektive der pädagogischen Praktikerinnen zu schärfen und zu begründen. Gerade in dieser Differenz bestimmen wir den 'Gebrauchswert' ethnographischer Forschung: sie bietet einen *anderen* Blick auf schulische Praxis an, keinen richtigeren oder wichtigeren, aber einen, der vielleicht ein neues Licht auf schulische Praxis zu werfen vermag.

1.3 Die Kinder¹⁰

Der „Zugang“ zu den Kindern war zunächst einmal durch unsere Absprachen mit den *Lehrerinnen* organisiert, die im Rahmen von Schule als *gate-keeper* des gewünschten Kontakts zu Kindern fungieren. Sie stellten uns den Kindern offiziell als „Gäste aus der Uni“ vor. In der Laborschule gehört die Präsenz von Besuchergruppen, Hospitanten oder Praktikantinnen zum Alltag der Schülerinnen und Schüler, so daß sie über die Anwesenheit zweier zusätzlicher Erwachsener im Unterricht nicht besonders irritiert wirkten. Allerdings betonten wir den Kindern gegenüber, daß sie sich auch gegen unsere Anwesenheit entscheiden könnten.

Wir stellten den Kindern unser Projekt mit allgemeinen Formulierungen vor: Wir erklärten, daß wir uns dafür interessierten, was bei ihnen in der Gruppe so passiere. Wir vermieden es, unsere auf die Praxis der Geschlechterunterscheidung im engeren Sinn bezogenen Forschungsinteressen zu benennen, um dem 'Anheizen' diesbezüglicher Inszenierungen nicht Vorschub zu leisten.¹¹ Wir wiesen darauf hin, daß wir vieles aufschrieben, aber nicht unter ihren richtigen Namen, sondern unter Codenamen, so daß keiner sie erkennen könne. Außerdem könnten sie jederzeit Einspruch gegen unser Beobachten erheben.

¹⁰ Wir verwenden die Bezeichnung „Kinder“, obwohl sie uns vor allem mit Blick auf die Mädchen und Jungen der sechsten Klasse, aus der ein Teil der Beobachtungen stammen, oft unangemessen vorkommt. Aber zum einen mangelt es an brauchbaren Alternativen und zum anderen entspricht der Begriff „Kinder“ dem Sprachgebrauch im Feld. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht nur von der Lehrerin so angesprochen, sondern bezeichnen sich auch selbst (noch in der sechsten Klasse) als „Kinder“. Zudem weist der Terminus den Vorteil auf, geschlechtsneutral zu sein.

¹¹ Nach Fine (1988) könnte man in diesem Fall von „shallow cover“, von einer eingeschränkt offenen Erhebung sprechen.

Während wir uns in Bezug auf unsere Forschungsinteressen leicht bedeckt hielten, bemühten wir uns im Kontakt mit den Kindern um Offenheit und Transparenz: Sie durften beispielweise jederzeit in unsere Notizen schauen oder erfahren, wer mit welchem Namen kodiert ist. Krappmann und Oswald (1995b: 47f.) beschreiben die Haltung des teilnehmenden Beobachters im Klassenraum als „Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit“. Sie argumentieren, daß gerade ein Beobachter, der versuche, sich besonders unauffällig und unsichtbar zu verhalten, Irritationen auslöse, insofern seine Identität ungeklärt bleibe. Stattdessen könnten die Kinder einen Beobachter, dessen Person und Beschäftigung ihnen einleuchte, in ihren Alltag integrieren bzw. sich an ihn gewöhnen. Diese Erfahrung können wir bestätigen: Das Schreiben in einem Notizbuch kann (zumal in einer Schule) zu einer akzeptierten Tätigkeit werden.

Die Rolle des teilnehmenden Beobachters kann in der Forschung mit Kindern keine Mitgliedsrolle sein: Man ist und bleibt „Erwachsener“ zwischen „Kindern“ (vgl. auch Krappmann/Oswald 1995b). Dies muß aus methodologischer Sicht aber kein Nachteil sein, denn gerade die Differenz zwischen Kindern und Forschern erlaubt es, 'naive' und 'ignorante' Fragen zu stellen und plausibilisiert den Wunsch der Forscher, alles wissen zu wollen (vgl. Fine 1988). Zugleich ist die implizite Stilisierung der Kinder zu „Experten“ ihrer Kultur für diese attraktiv: Sie geben gerne Auskunft, zeigen dem Beobachter Orte und Abläufe und erklären, wie sie „es immer machen“. Es gab verschiedene Gelegenheiten, bei denen sich einzelne geradezu als „Fremdenführer“ inszenierten. So bekamen wir beide unabhängig voneinander die Universität „gezeigt“. Wieweit sich Kinder bisweilen die Anliegen unserer Forschung zu eigen machten, wurde deutlich, als Dorle dem Beobachter anläßlich einer Geburtstagsfeier riet, er solle das mit der Verteilung des Kuchens so nicht aufschreiben, da diese normalerweise anders ablaufe.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß der Unterschied zwischen Forscherrolle und pädagogischen Rollen von den Kindern sehr schnell gesehen und aufgegriffen wird. Da es in unserer Gesellschaft kaum institutionalisierte Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern gibt, die nicht von einem Autoritätsgefälle geprägt wären, erscheint die Konstruktion der Forscherrolle für die Kinder anziehend: Erwachsene, die sich im Detail dafür interessieren, was sie tun und was sie sagen, ohne dies zu bewerten und ohne ein pädagogisches Interesse zu verfolgen, erleben sie selten. Die Kinder arbeiteten an der Etablierung unserer spezifischen, von pädagogischer Autorität deutlich unterschiedenen Rolle mit, indem sie in einigen Situationen vor unseren Augen Dinge taten, die offiziell verboten waren.

Die angesprochene Sichtbarkeit unserer Forschung brachte es mit sich, daß sie von den Kindern bisweilen aufgegriffen und in bestimmte Spiele oder Inszenierungen einbezogen wurde. Vor allem die Codenamen zogen immer wieder das Interesse der Kinder auf sich. Daß sie in unseren Notizen und Beschreibungen mit anderer Identität auftauchten, war Ansatzpunkt verschiedenster

Überlegungen und Scherze. Wir hatten auf die Frage, was das Ergebnis unserer Forschung sein würde, erklärt, wir würden ein Buch darüber schreiben. Dieses „Buch“ begann dann, in einer der beiden Gruppen ein reges Eigenleben zu führen. Wir bekamen Titelvorschläge, die etwa den Gruppennamen mit „Action“ oder „Star“ kombinierten. Es gab zum Beispiel auch die Anfrage zweier Mädchen, ob wir sie nicht mit ihrem richtigen Namen in „das Buch“ aufnehmen wollten, das würde ihnen nichts ausmachen!

Einige Male wurden wir als 'Protokollanten' funktionalisiert: Wir bekamen diktiert, was wir aufschreiben sollten. Lisa wollte, daß der Ethnograph notiere: „Tanja und Nina sind die Schönsten in der Klasse.“ In einer anderen Szene versuchten einige Mädchen die Beobachterin auszuhorchen, was sie denn vorhin bei einer Gruppe von Jungen aufgezeichnet habe. Uta erläuterte dazu: „Du bist jetzt unser Spion.“

Während die offensiven Varianten des Gebrauchs unserer Rolle als Forscher sich als Herstellung von Öffentlichkeit verstehen lassen, gab es auch Formen der Abgrenzung, die auf die Konstituierung von Privatheit zielten. So forderte das Aufnahmegerät bisweilen dazu heraus, sich in Zeichensprache zu unterhalten. Die Andeutung der Existenz höchst interessanter Sachverhalte, zu denen wir keinen Zugang hätten, konnte eine sehr macht- und lustvolle Inszenierung sein. *Axel will von mir wissen, was ich alles über ihn geschrieben habe. Ich antworte, daß ich einiges von dem, was er gesagt habe, aufgeschrieben hätte. Axel meint: „Aber nicht mein Geheimnis!“ Ich frage, was denn sein Geheimnis sei, aber Axel lacht nur und sagt, das werde immer sein Geheimnis bleiben. (Protokoll: G. B.)*

1.4 Beobachtungssituationen

Während der Erhebungsphasen waren wir im Durchschnitt zweimal wöchentlich ca. zwei Stunden für Beobachtungen in der Laborschule. Anfangs streuten wir unsere Beobachtungen relativ breit über die verschiedenen Situationen und Unterrichtsformen, die im Laufe eines Schultages vorkommen. Mit der Zeit stellten sich bestimmte Situationen als besonders ergiebig im Sinne unseres Forschungsinteresses an der Gleichaltrigenkultur und dem sozialen Rahmen der Schulklasse heraus. Es waren vor allem drei *settings*, die dann die Schwerpunkte unserer Beobachtungen bildeten: die Betreuungsstunden, die die ganze Gruppe im Sitzkreis versammelten, Beschäftigungen an den Tischen, während derer wir uns jeweils auf eine Tischgruppe konzentrierten und Pausen, in denen wir uns verschiedenen Gruppierungen oder einzelnen anschlossen. Diese drei Beobachtungssituationen erfassten unterschiedliche Konstellationen der Kinder und erforderten unterschiedliche Formen der Teilnahme von dem Beobachter und der Beobachterin.

In den Betreuungsstunden und oft auch am Beginn anderer Stunden bilden *alle* Kinder gemeinsam mit der Lehrerin einen *Sitzkreis*. Wir setzten uns mit

in den Kreis, möglichst an verschiedene Stellen. Im Fokus unserer Aufmerksamkeit standen in dieser Situation potentiell alle Kinder der Gruppe, die sich alle zu Wort melden und etwas beitragen konnten. „Betreuungsstunden“ behandeln programmatisch Angelegenheiten, die „alle angehen“. Regelmäßig wiederkehrende Tagesordnungspunkte sind zum Beispiel die sogenannten „Erzählrunden“, die Vorbereitung oder Durchführung von Geburtstags- oder anderen Feiern, das Vorlesen von Geschichten, die Verhandlung von Konflikten oder etwa die Aushandlung einer neuen Sitzordnung. Unsere Rolle in der Versammlung beschränkte sich meist auf die reine Aufzeichnungstätigkeit, wir hatten zu dem offiziellen Geschehen selten etwas beizutragen. Zunehmend versuchten wir neben der Ebene des offiziellen Gesprächsgegenstandes und -verlaufs auch Ereignisse zu erfassen, die sich gewissermaßen auf Nebenschauplätzen zutrugen: der geflüsterte Kommentar zur Nachbarin, das routinierte Sticheln und Ärgern oder auch das beifällige Lachen.

An der Laborschule spielt sich ein bedeutender Teil des Unterrichts in Form von Eigenarbeit ab. Vor allem während Übungsphasen arbeiten die Kinder in ihren *Tischgruppen* von drei bis sechs Kindern einzeln oder gemeinsam an bestimmten Aufgaben. Wir setzten uns je an einen Tisch dazu und achteten insgesamt darauf, daß alle Tischgruppen gleichmäßig berücksichtigt wurden. An den Tischen bestand unsere Tätigkeit neben der Aufzeichnung auch manchmal in kleineren Hilfestellungen bei den Aufgaben oder in der sporadischen Beteiligung am Gespräch. Gegenstände der Erhebungen waren in diesen Situationen der Austausch über die Arbeitsaufgaben und frei assoziierende Gespräche. Letztere konnten die Kritik aktueller Kinofilme, das Lästern über Mitglieder der Klasse oder Lehrerinnen, das Erzählen von Witzen und vieles mehr beinhalten. Wir bevorzugten für diese Situationen Unterricht, der die Kinder eher manuell beschäftigte, also genügend Raum für gleichzeitige Konversation ließ. Dafür kamen zum Beispiel einige Formen von Projektunterricht oder „Wahrnehmen und Gestalten“ (Kunstunterricht) in Frage, aber auch Unterricht, in dem Landkarten beschriftet, leichte Aufgaben gerechnet oder Lückentexte ausgefüllt wurden. Dies waren Stunden, die den Kindern erhebliche Freiräume der verbalen Gestaltung ließen und sich den einzelnen Tischgruppen geradezu als *Gestaltungsaufgabe* stellten: Die Zeit war auszufüllen und sie ging schneller herum, wenn man sich ein bißchen amüsierte.

Der dritte Schwerpunkt unserer Erhebungen waren die *Pausen*. Die Pausen bieten die größten Freiräume für die Kinder und die größte Varianz an Aktivitäten. Pausen können entweder auf der Fläche verbracht werden, oder man begibt sich in die Mensa, in den Schulzoo, in die Uni, auf den Spielplatz oder in die Schuldisco. Die Vielfalt an Optionen bringt die Notwendigkeit der Aushandlung der konkreten Pausengestaltung mit sich. Während der Aufenthalt auf der Fläche keiner weiteren Absprache bedarf und auch die Tierpflege im Schulzoo meist einzeln beziehungsweise mit einem festen Partner absolviert wird, beruhen alle anderen Aktivitäten, sei es das Essen in der Mensa, die Verfolgungsjagd oder das Fußballspiel, auf Verabredungen und dem Zusam-

menschluß zu kleinen Pausengemeinschaften. In der Pause geht es in besonderer Weise um die Bestimmung von Beziehungen und die Aushandlung von Zugehörigkeiten.

Vor der gleichen Aufgabe standen wir als Beobachter. Unser Aufenthalt auf der Fläche der Gruppe war auch während der Pause unproblematisch, doch unser Mitgehen zu den übrigen Orten des Pausengeschehens mußte immer neu verabredet werden. In der Pause war die Rolle des Beobachters komplizierter als während des Unterrichts. Denn beim Spiel, beim Spaziergang oder am Mittagstisch war ein externer Beobachter manchmal störend, auf jeden Fall war eine stärkere Teilnahme erforderlich: Wir besorgten uns auch etwas zu essen und lieferten Beiträge zum Gespräch. In der Pause konnten wir unsere Notizbücher nicht gut verwenden. Das Gesehene und Gehörte mußte nachher weitgehend aus dem Gedächtnis protokolliert werden.

Ähnlich wie in den Pausen waren unsere Beobachtungen auf der *Klassenfahrt* im vierten Schuljahr in einer der beiden Gruppen strukturiert. Auch hier galt es, Anschluß an die Aktivitäten kleinerer Gruppen zu finden und sich insgesamt anders einzubringen und mitzuspielen als bei den Beobachtungen in der Schule. Die Klassenfahrt war für uns von herausgehobenem Interesse, weil sich hier die Prozesse der Zusammenschlüsse und Abgrenzungen innerhalb der Schulklasse intensivierten. Die Klassenfahrt war auch der Ort besonders aufregender Verwendungen der Geschlechterdifferenz: „Knutschpacken“ wurde nur hier gespielt (vgl. Kap. 6.6).

Zugleich stießen wir hier am deutlichsten auf *Grenzen der Beobachtung*. Vor allem die Zimmer in der Jugendherberge dienten der Inszenierung von Intimität und waren nur unter Einschränkungen der Beobachtung zugänglich. Der folgende Ausschnitt zeugt von der Zwiespältigkeit der Beobachterinnenrolle in einer solchen Szenerie:

Disco im Zimmer von Tanja, Judith und Jasmin. Judiths spontane Einladung hatte ich fast nicht erwartet, weil Karin (die Lehrerin) gerade erzählte, daß sie selbst nicht so leicht in die Zimmer reinkomme; die Zugangsbedingungen für 'Fremde' (auch andere Kinder) zu den Zimmern sind ja sehr streng geregelt. Alle Mädchen tanzen, doch sie scheinen durch meine Anwesenheit verhaltener zu werden. Judith faßt immer wieder ihre langen lockigen Haare zusammen, als machte sie einen Pferdeschwanz, um sie dann wieder loszulassen und zu schütteln. Nina tritt an mich heran, ich solle bloß nicht auf die Idee kommen, mir das hier zu merken und aufzuschreiben. Aha, es ist eine intime Veranstaltung. Und ich störe sie doch spürbar. Judith fummelt am Kassettenrecorder herum, spielt immer neue Lieder an, sie wirkt unsicher, zum einen und zum anderen so, als wollte sie mir 'gute' Musik vorspielen. Ich schaue mir ihre Kassetten an, das entspannt Judith etwas. Irgendeine hat die Vorhänge aufgezogen, was immer an Discoatmosphäre da war, verflüchtigt sich jetzt. Ich habe das Gefühl, daß es kaum gelingen kann, solche intimen Situationen zu

beobachten, ohne sie grundlegend zu verändern. Die Mädchen wirken jetzt etwas unsicher ob der Situation, und ich bin es auch. (Protokoll: H. K.)

Die Aufforderung Ninas, nicht aufzuschreiben, stellt der Ethnographin ein zusätzliches forschungsethisches Dilemma. Denn diese Aufforderung markiert ein Geschehen gerade als spannend und sie zu befolgen hieße, die (interessante) Grenze der Beobachtbarkeit nicht dokumentiert zu haben. In der anderen Gruppe, allerdings im sechsten Schuljahr, wurde uns die Teilnahme an der Klassenfahrt verwehrt. Auf unsere Anfrage waren die Meinungen zwar geteilt und eine Mehrheit hatte nichts dagegen einzuwenden, aber da einige Kinder explizit äußerten, daß sie nicht auch noch auf der Klassenfahrt unter Beobachtung stehen wollten, verzichteten wir auf die Teilnahme.

Auch mit der Problematisierung unserer Beobachterrolle und unserer Forschung waren wir wieder, wie schon bei unserer Funktionalisierung als Protokollant oder Spionin, einbezogen in die Inszenierungen von Öffentlichkeit und Privatheit in der Schulklasse. Der Beobachter ist unweigerlich Teil des Feldes und verstrickt in dessen Praktiken und Strategien. Eine Veranstaltung, von der wir als Beobachter ausgeschlossen werden, ist (dadurch) in besonderer Weise als intim markiert.

1.5 Interviews

Unsere Beobachtungen ergänzten wir um Interviews. Diese dienten vor allem dazu, Konzepte und Interpretationen der Kinder zu dem Geschehen in der Schulklasse zu erheben. In den Interviews betätigten sich die Kinder zum Teil selbst als Soziologinnen bzw. Sozialpsychologen ihres Alltags und entwickelten entsprechende Theorien zur Beschreibung der Beziehungsstrukturen innerhalb ihrer Gruppe.

Im Anschluß an die zweite und dritte Beobachtungsphase führten wir Gespräche mit Kleingruppen, die überwiegend den Tischgruppen entsprachen. Nach der vierten und fünften Beobachtungsphase, also jeweils in der sechsten Jahrgangsstufe der beiden Gruppen, interviewten wir alle Kinder einzeln. Diese Interviews fanden in gesonderten Räumen in der Laborschule statt und dauerten im Schnitt etwa 30 Minuten. Wir hatten Leitfäden für die Interviews mit Themen, die angesprochen werden könnten, räumten aber den Interessen und Themen der Kinder immer Priorität ein.¹² Unsere Gesprächsstrategie zielte darauf, die Kinder 'zum Reden zu bringen', was in sehr unterschiedlicher Weise gelang. Der Erfolg der Gruppeninterviews hing davon ab, ob sich eine ernsthafte und konzentrierte Gesprächsatmosphäre innerhalb der Gruppe eta-

¹² Man könnte unser Vorgehen als eine Kombination aus „ethnographischem“ (Spradley 1979) und „narrativem“ (Schütze 1983) Interview ansehen, wenn diese Konzepte nicht in Bezug auf Erwachsene entwickelt und für Interviews mit Kindern in mancher Hinsicht unbefriedigend wären. Zu qualitativen Interviews mit Kindern gibt es (noch) keine eigene Methodenliteratur (vgl. Heinzel 1997).

blieren ließ. Die Einzelinterviews variierten sehr stark mit den jeweiligen Kindern und deren Affinität zu dieser Form des Gesprächs. Es gab Kinder, deren Redefluß kaum zu bremsen war und andere, die über einsilbige Antworten nicht hinauskamen. Doch auch situativ schwierige Interviews und 'Verweigerungen' erwiesen sich in der Analyse dann zum Teil als interessant und aussagekräftig.

Die Kombination mit der teilnehmenden Beobachtung war für die Interviews förderlich und hinderlich zugleich: Sie brachte den Vorteil mit sich, daß uns aus den vorangegangenen Beobachtungen eine ganze Reihe von Anknüpfungspunkten für die Interviews zur Verfügung standen. Gesprächsstrategisch war es allerdings von Nachteil, daß wir auch in den Augen der Kinder nicht mehr unwissend waren und es insofern nicht als unplausibel erschien, uns Ereignisse zu erzählen, die wir selbst erlebt oder Zusammenhänge zu erklären, deren Kenntnis wir schon durch unsere Frage gezeigt hatten.

Vor allem in den Gruppeninterviews betrieben die Kinder in einigen Passagen eine Informationspolitik, die uns zu Mitwissern von Regelübertretungen und Missetaten machte. Sie ließen sich versichern, daß die Lehrerinnen die Tonbänder nicht zu hören bekommen würden. Auch im Rahmen des Interviews ist die Ebene der Vertraulichkeit mit Erwachsenen attraktiv, denn das bedeutet, daß diesen keine Sanktionsgewalt eingeräumt wird.

Die Einzelinterviews ergaben eine große Varianz an Perspektiven auf das Geschehen in der Gruppe. Wir erhielten völlig unterschiedliche Darstellungen der Verhältnisse in der Klasse, die abhängig waren von der jeweiligen Positionierung darin. Die Interviews kommen zum Teil sehr nah an die einzelnen Kinder heran. Sie sagen, weniger durch das, *was* erzählt wird, als durch das *wie*, einiges über die Erfahrungen und die spezifischen Nöte des betreffenden Kindes in dem sozialen Gefüge der Schulklasse aus. Akzentuierungen des Geschehens, Auslassungen und 'Lücken' der Erinnerung können sehr aufschlußreich sein. Wir haben jedoch die punktuell entstehende Nähe zu der persönlichen Erfahrung der Informantin oder des Informanten im Interview nicht forciert und in der Interpretation nicht aufgegriffen, da wir dies durch unser Forschungsinteresse weder als erforderlich noch als gerechtfertigt ansahen: Die *kulturanalytische* Forschungsperspektive verlangte (und ermöglichte) die Abstraktion von den Erfahrungen der einzelnen Kinder, die wir beobachtet, interviewt und kennengelernt hatten. Dennoch werden sich der Leserin und dem Leser im Laufe der Lektüre auch Eindrücke über die konkreten Kinder vermitteln, die Protagonisten und Protagonistinnen des zu beschreibenden Geschehens waren. Diese Kinder werden bei der Fertigstellung unserer Untersuchung kurz vor dem Ende ihrer Schulzeit stehen und längst keine „Kinder“ mehr sein.

I. Die Ordnung der Schulklasse

Die drei folgenden Kapitel beschäftigen sich mit der Frage, wie sich das Feld der Schulklasse in der interaktiven Praxis ordnet. Sie analysieren vor allem solche Situationen und Praktiken, in denen sich die Mitglieder der Schulklasse auf kleinere Gruppen verteilen: auf Spielparteien, Tischgruppen, verschiedene Cliques oder etwa Ein- und Ausgeschlossene bezüglich eines bestimmten Wissens. In diesen Situationen werden Unterschiede zwischen den Einzelnen gemacht und die Mitglieder der Schulklasse immer aufs Neue sortiert. Wir zitieren die detaillierte Beschreibung spezifischer Praktiken aus unseren Beobachtungsprotokollen und fragen nach der immanenten Struktur und Regelmäßigkeit dieser Praktiken. Es geht also um zwei verschiedene, allerdings miteinander verknüpfte Formen von sozialer Ordnung: zum einen um die „Interaktionsordnung“ (Goffman 1994) und zum anderen um die Ordnung der Teilnehmerschaft. Dabei ist der Bezug der interaktiven Praxis auf die Ordnung der Schulklasse zirkulär zu denken: Die Praxis rekurriert auf die Ordnung, insofern sie daran anknüpft, und zugleich begründet sie die Ordnung, insofern sie diese fortschreibt (oder modifiziert).

Die Unterscheidung in „Mädchen“ und „Jungen“ organisiert für unterschiedliche Zusammenhänge eine Zweiteilung der Schulklasse. Betrachtet man Geschlecht nicht als Merkmal der Person, sondern oberflächlicher als Klassifikationskriterium, dann werden die vielfältigen Verwendungsweisen dieses Kriteriums sichtbar. In den anschließenden Kapiteln, die sich der Strukturierung der Klasse über Beliebtheit und Freundschaften widmen, wechselt die Perspektive: Während zunächst die Kategorie Geschlecht *im Unterschied* zu anderen Klassifikationskriterien auf ihre spezifischen Vorteile für situative Sortierungen der Angehörigen der Schulklasse befragt wird (Kap. 2), ist die Analyse im folgenden auf die je spezifische Logik von Beliebtheits- und Freundschaftsordnung (Kap. 3 und 4) ausgerichtet. Hier geht es um die Frage, wie die Geschlechterunterscheidung und andere Formen der Sortierung der Schulklasse - in Beliebte und Unbeliebte oder in Cliques - *zusammenhängen*.

2. Die Sortierung der Kinder in „Mädchen“ und „Jungen“¹

In dieser ersten ethnographischen Analyse wollen wir eine Bestandsaufnahme unterschiedlicher Verwendungskontexte der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse vornehmen. Es geht hier zunächst um einen Überblick über Situationen, die die Geschlechtszugehörigkeit von Kindern zum Thema machen. Dafür ist es nützlich, gegenüber der verbreiteten und auf den ersten Blick plausiblen Annahme, daß die Geschlechtszugehörigkeit immer schon gegeben und omnirelevant sei, eine Differenzierung einzuführen zwischen Geschlechtszugehörigkeit als Hintergrund Erwartung und als Thema sozialer Situationen (vgl. Hirschauer 1994: 677). Ob die Geschlechtszugehörigkeit in einer Situation im Hintergrund verbleibt oder in den Vordergrund tritt, hängt von der Art der Interaktion ab und davon, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich aufeinander beziehen. Thorne (1993: 65) führt zur Bezeichnung von Praktiken, die die Unterscheidung der Geschlechter in Szene setzen und ihr Relevanz verleihen, den Begriff des „borderwork“ ein: „When gender boundaries are activated, the loose aggregation ‘boys and girls’ consolidates into ‘the boys’ and ‘the girls’ as separate and reified groups.“

An der situativen Sortierung der Mitglieder der Schulklasse in „Jungen“ und „Mädchen“ sind die unterschiedlichen Akteure im Feld beteiligt: die Kinder, die Lehrerinnen und auch der Ethnograph und die Ethnographin. Wir greifen für die folgende Darstellung fünf interaktive Kontexte, die der Geschlechtszugehörigkeit der Kinder Bedeutung verleihen, exemplarisch heraus: Spiele und Rituale, die die Geschlechter unterscheiden, um die Zuordnung zu einer von zwei Parteien zu bestimmen (1.); Verhandlungen zur Aufteilung der Schulklasse in kleinere Einheiten, die die „Mischung“ der Geschlechter als eine spezifische Option nutzen (2.); besondere pädagogische Inszenierungen, die die Geschlechter separieren (3.); argumentative Auseinandersetzungen, die die Geschlechtszugehörigkeit der Kinder thematisieren (4.) und schließlich die ethnographische Beobachtung und Beschreibung selbst, die Gebrauch von der Kategorie Geschlecht macht (5.). Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Doch sie reicht aus, um die Vielfalt der Verwendungsmöglichkeiten der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse zu dokumentieren. Die Untersuchung richtet sich auf die je spezifische Pragmatik des Gebrauchs der Unterscheidung in Mädchen und Jungen. Es wird deutlich, daß die Attraktivität der Geschlechterunterscheidung nicht zuletzt in ihrer Vielseitigkeit liegt. Dennoch gelten die abschließenden Überlegungen (6.) jenen

¹ Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Aufsatzes von Georg Breidenstein: „Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse“. In: Zeitschrift für Soziologie 26. 5 (Oktober 1997): 337 - 351.

Merkmale der Geschlechterklassifikation, die sich über die unterschiedlichen Verwendungskontexte hinweg identifizieren lassen.

Die Analyse kann an die These Tyrells (1986: 425) anschließen, „daß das Geschlechterphänomen im Kern eine *Klassifikationsangelegenheit* ist, ein Fall von dualer Klassifikation, der aller Geschlechtsrollendifferenzierung die Weichen stellt; die soziale Differenzierung ist zuallererst eine klassifikatorische“.² Diese Perspektive mag gegenüber Assoziationen, wie sie sich etwa an ‘Geschlechtsidentität’ oder auch ‘geschlechtsspezifisches Verhalten’ knüpfen, als sehr abstrakt erscheinen, doch soll sie auf ihren heuristischen Ertrag geprüft werden. Während Tyrell allerdings Merkmale der Geschlechterklassifikation aus allgemeinen differenzierungstheoretischen Überlegungen heraus entwickelt, wird es hier darauf ankommen, diese anhand des Feldes der Schulklasse, bezogen auf eine lokale interaktive Ordnung, zu spezifizieren und zu kontextualisieren: Wie findet die Geschlechterklassifikation Verwendung in der sozialen Praxis von Schulkindern? Worin liegen spezifischer Sinn und Attraktivität der Geschlechterunterscheidung im Vergleich zu anderen Formen sozialer Differenzierung in der Schulklasse?

2.1 Spielparteien bilden

Wenn man das Pausengeschehen in einer Schule beobachtet, wird schnell offenkundig, daß es Spiele gibt, deren Struktur die Kinder in „Mädchen“ und „Jungen“ klassifiziert. Meist sind nicht alle Jungen und nicht alle Mädchen der Klasse beteiligt, aber für alle, die mitspielen, gilt: Die Geschlechtszugehörigkeit begründet die Zugehörigkeit zu einer von zwei Spielparteien.

Auf der Klassenfahrt im vierten Schuljahr wird „Knutschpacken“ gespielt: *Man beratschlagt die Regeln: „Jungen müssen Mädchen fangen und Mädchen müssen Jungen fangen.“ - „Wer gefangen ist darf sich aussuchen: Backpfeife, Handkuß oder Backenkuß“ - „Alles bis zum Mundkuß!“, wirft jemand ein, aber davon ist nachher nicht mehr die Rede. Vor allem die Jungen zögern zunächst noch, ob sie mitmachen sollen. Aber auf das Argument „Man kann sich's ja aussuchen“ hin, lassen sie sich darauf ein. Anfangs machen Nina, Tanja, Jasmin, Uwe, Alexander, Arne, Malte und Tanjas Cousine aus der anderen Gruppe mit. Es gibt vier Fänger bzw. Fängerinnen. Bald kommen Frido, Thomas, Nils und Axel dazu. Sie lassen sich die Regeln erklären und spielen mit. Aufgrund der geringen Zahl an Mädchen taucht immer wieder das Problem auf, daß bei drei „Mädchenfängern“ (so werden bald die mit Klebestreifen gekennzeichneten Fängerinnen genannt) und einem „Jungenfänger“ dieser nur noch ein Mädchen als potentielltes ‘Opfer’ hat, weil alle anderen*

² Eine ähnliche Auffassung vertritt Goffman (1994: 107ff). Vgl. auch Maccoby (1988), die aus dem Befund eines fehlenden Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Geschlechterseparierung von Kindern auf das Primat von Geschlecht als (kognitivem) Klassifikationsmerkmal schließt.

Fängerinnen sind. Umgekehrt kommen manchmal auf einzelne Fängerinnen eine größere Anzahl Jungen, die gefangen werden wollen. Außer Thomas und Nils wird auch Axel selten verfolgt, die ungleiche Verteilung des Gejagtwerdens ist v. a. auf der Jungenseite nicht zu übersehen. Die teilnehmenden Mädchen sind in der Unterzahl und alle gleichermaßen als Verfolgerinnen oder Verfolgte ständig unterwegs.

Dann kommen Daniel und Christian und wollen mitspielen. Arne und Malte sind dagegen, denn dann werde die Überzahl der Jungen noch größer. Nina, Tanja und Judith sind dafür, daß die beiden mitspielen dürfen, aber Arne und Malte bestehen lautstark auf ihrer Bedingung „nur wenn auch noch andere Mädchen mitspielen“. Das Problem wird dadurch gelöst, daß die Ethnographin als Mitspielerin gewonnen wird. Jetzt darf auch Daniel mitspielen. Er steht auch gleich im Mittelpunkt des Interesses. „Daniel rennt immer so weit weg“, beschwert sich Judith. Dann ergänzt sie grinsend: „Nicht, daß ich ihn unbedingt küssen will ...“ (G. B.)

Die Unterscheidung der Geschlechter wird als elementarer Unterschied zwischen dem „eigenen“ und dem „anderen“ Geschlecht erfahren: Kinder des eigenen Geschlechts sind in der Logik des Spiels bedeutungslos für die Ausrichtung des eigenen Verhaltens, Kindern des anderen Geschlechts gilt die Aufmerksamkeit. Sie muß man jagen, bzw. von ihnen wird man gejagt. Bei einem Spiel dieses Musters erhöht sich für einen selbst die Attraktivität des Spiels bei einer Überzahl von Angehörigen des anderen Geschlechts: Man ist gefragter als Jägerin bzw. als Gejagter.

In der beschriebenen Szene wird das Spannungsverhältnis zwischen der abstrakten Klassifizierung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in „Jungen“ und „Mädchen“ und der individualisierten Verteilung von Präferenzen für bestimmte Jungen oder bestimmte Mädchen anschaulich. Die Struktur des Spiels schreibt ein allgemeines Interesse für Teilnehmer des anderen Geschlechts vor, welches sich jedoch in der konkreten Umsetzung, dem Fangen und Küssen von Mitspielerinnen, auf Einzelne richtet. Es macht gerade den Reiz des Spiels aus, daß die Aufmerksamkeit für einen bestimmten Jungen in der Rahmung ‘versteckt’ werden kann, die ein allgemeines Interesse für Jungen fordert. Besondere Aufmerksamkeiten für bestimmte Personen des anderen Geschlechts werden nichtsdestotrotz von den Beteiligten genau wahrgenommen und registriert. Dabei steht den Teilnehmern und Teilnehmerinnen mit der Häufigkeit des Gefangen- und Geküßt-Werdens ein relativ genaues Maß für die eigene Attraktivität im Vergleich zu den Kindern des eigenen Geschlechts zur Verfügung. Insofern kann dieses Spiel einigen, die zwar als „Junge“ einbezogen, aber als Axel, Nils oder Thomas vernachlässigt werden, Enttäuschungen bereiten. Abstrakte Klassifizierung qua Geschlecht und Individualisierung der beteiligten Personen sind hier zwei ineinander verschränkte, nicht voneinander zu trennende Effekte der Struktur des Spiels.

Das Wechselverhältnis zwischen abstrahierendem Bezug auf die Kategorie Geschlecht und Konkretisierung in der Interaktion mit den Beteiligten spielt auch in Situationen eine Rolle, die nicht durch formalisierte Spielregeln strukturiert sind: *Arne kommt wieder, zieht seine Jacke an und fordert Christian auf: „Kommst du mit raus, Mädchen ärgern?“ „Vier Stück!“, ergänzt er mit leuchtenden Augen. „Mit Vergnügen“, sagt Christian. (G. B.)* Hier wird die in der Geschlechtsbezeichnung enthaltene Abstraktheit noch unterstrichen durch die Betonung der Maßzahl: „Vier Stück!“ Wenn Arne jedoch die Anzahl weiß, weiß er auch schon, wer dabei sein wird. Er hätte also auch die Namen der Mädchen nennen können. Mit der Ankündigung „Mädchen ärgern“ greift er auf einen unter den Jungen etablierten Topos zurück. „Mädchen ärgern“ als Bezeichnung einer bestimmten Aktivität gibt für diese die Relevanz der Geschlechtszugehörigkeit als Rahmung vor, doch wird es sich in der Umsetzung immer um konkrete Mädchen handeln.

Während in Spielen wie „Knutschpacken“ bereits die Spielregel die Gegenüberstellung der Geschlechter bestimmt, sind es in anderen, weniger formalisierten Aktivitäten Ritual oder Routine, die das Mit- und Gegeneinander der Geschlechter präfigurieren. Gestalt und Ablauf der jeweiligen Unternehmung sind allen Teilnehmern durch ungezählte Wiederholungen vertraut. Ähnlich wie „Mädchen ärgern“ ist die „Verfolgungsjagd“ eines jener Spiele, die ohne formale Regel und ohne weitere Absprachen funktionieren. Zumindest eine Variante der Verfolgungsjagd besteht darin, daß eine Gruppe von Kindern des einen Geschlechts sich auf der Flucht befindet, einer Flucht, die sich über das ganze Schulgelände und darüber hinaus erstrecken kann, und das andere Geschlecht die Verfolgung übernimmt (vgl. auch Krappmann/Oswald 1995a: 195; Thorne 1993: 68).



„Mädchen ärgern“ und „Verfolgungsjagd“ sind zwar nicht in Spielregeln formalisiert, aber sie stellen dennoch relativ klar umrissene Unternehmungen dar, die das Gegeneinander der Geschlechter vorstrukturieren. Demgegenüber

gibt es andere Aktivitäten, bei denen sich die Parteibildung Mädchen gegen Jungen spontan aus der Situation heraus entwickelt. Dies geht scheinbar 'naturwüchsig' vonstatten. Es gibt niemanden, der dazu aufrufen oder gar das Kriterium explizieren würde, dennoch formieren sich alle Beteiligten zu zwei Parteien, in denen die Geschlechter einander gegenüber stehen. So beobachteten wir in einer der beiden Klassen im vierten Schuljahr regelmäßig spielerische Raufereien zwischen Jungen und Mädchen. Diese fanden meist gegen Ende der großen Pause statt. Ein Beispiel: *Gerade beginnt eine Kloppelei zwischen Malte und Jasmin. Malte versucht, Jasmins Gürteltasche zu ergattern. Plötzlich ist ein Jagen, Fangen, Festhalten und Kloppen, auch Judith und Uwe jagen sich jetzt. Es gilt: die Geschlechter gegeneinander. Jasmin wirft sich samt ihrer Tasche auf die Polster in einer Ecke des Raumes, Malte hinterher, er hält Jasmin umklammert. Judith und Uwe schmeißen sich auch noch dazu. Knisternde Stimmung. Dann sind wieder alle auf den Beinen, kurzfristig hat Malte mal Jasmins Tasche. Jetzt mischt Tanja sich mit den Worten unters Volk: „Was macht ihr? Ich bin dabei. Eine muß Malte festhalten“. Was sie dann selbst besorgt. Meinem Eindruck nach hat Tanjas Intervention eine Solidarisierung der Mädchen untereinander bewirkt, vorher gab es die paarweisen Keibeleien zwischen Malte und Jasmin und Uwe und Judith. Alle haben großen Spaß. Die Jagerei führt jetzt aus dem Raum hinaus. (H. K.)*

Die Auseinandersetzung eines einzelnen Pärchens schafft für eine Anzahl von Kindern den Rahmen, auf den sie sozusagen 'gewartet' haben. Die Rangelei eines Jungen mit einem Mädchen funktioniert als Auslöser für ein allgemeines „Jungen gegen Mädchen“. Die Äußerung Tanjas „Was macht ihr? Ich bin dabei“ weist darauf hin, daß es sich bei der Rauferei trotz des Eindrucks von Chaos und Spontaneität um eine relativ klar umrissene Angelegenheit handelt, die man als solche identifizieren und an der man sich per Entschluß beteiligen kann. Die Beteiligten wissen, was zu tun ist. Man merkt der Beschreibung an, daß die Situation die Beobachterin durch ihre Unübersichtlichkeit überfordert, die Teilnehmerinnen aber sind orientiert. Dabei wird die grundlegende (auch für uns beobachtbare) Handlungsorientierung durch die Geschlechtszugehörigkeit geliefert, die über Bündnis und Gegnerschaft entscheidet.

Eben dies dürfte auf der Ebene der Pragmatik von Spielen die Bedeutung der Geschlechterunterscheidung ausmachen: Komplexe Aktivitäten wie die beschriebenen Verfolgungsjagden, Neckereien oder Raufereien werden durch die Gegenüberstellung der Geschlechter strukturiert und koordiniert. Mit der Geschlechtszugehörigkeit steht ein Merkmal zur Verfügung, das jedes Mitglied der Schulklasse einer von zwei zu bildenden Parteien zuordnet. Kein Kind ist weder/noch, und kein Kind ist sowohl/als auch. Der Bezug auf die Geschlechterunterscheidung bewerkstelligt auch die Offenheit von Spielsituationen und deren spontane Erweiterbarkeit um neue Teilnehmer. Einmal als Kriterium von Parteibildung etabliert, klärt Geschlecht auch für Neuhinzukommende jederzeit und unproblematisch, welcher von beiden Parteien sie sich anzuschließen haben.

Allerdings eignet es sich nicht für alle Spiele, wie das folgende Beispiel belegt. Eine Situation während der Klassenfahrt: Wir sitzen mit einigen Kindern aus der Gruppe und Petra, der Sportlehrerin, an einem langen Holztisch auf halber Höhe am Hang, als sich Jasmin von oben über die Brüstung beugt und ruft: „Ey, 'mal 'n paar Mädchen herkommen!“ Einige rennen sofort los, dann aber auch die Jungen, plötzlich sind alle weg. Als wir nachschauen, worum es geht, sehen wir alle an einem langen Seil ziehen: Mädchen gegen Jungen. Die Mädchen werden weggezogen, deshalb brauchten sie wohl Verstärkung. Bei der nächsten Runde 'mischen' sich aber die Mannschaften, Neueinsteiger schließen sich der jeweils schwächeren Seite an.

Während es in anderen Spielen attraktiv ist, möglichst viele Mitspieler des anderen Geschlechts zu mobilisieren, ging es hier zunächst darum, Mitspielerinnen des eigenen Geschlechts zu gewinnen. Interessant ist dann, daß Geschlecht als Kriterium der Parteibildung wieder fallengelassen wird: Beim Seilziehen kommt es darauf an, daß beide Mannschaften relativ gleich stark sind, sonst ist das Spiel sofort zuende. Geschlechtszugehörigkeit erweist sich gegenüber dem Spielzweck des Seilziehens als ein zu willkürliches Kriterium. Es wäre Zufall, wenn beide Geschlechter genau gleich stark wären. So wird dann auch die Ausgeglichenheit der Kräfte zum impliziten neuen Kriterium für die Einteilung der Parteien.



Abschließend wollen wir noch ein Beispiel aus dem fünften Schuljahr präsentieren, in dem Geschlecht als Kriterium der Parteibildung zwar vorgeschlagen wird, aber auf Unwillen und die Verweigerung der entsprechenden Zuordnung trifft. Es beginnt mit einer für die Pausengestaltung typischen Szene des Neckens und Ärgerns: Wenig später hat sich eine neue Aktivität entwickelt. Ich glaube Paul war es, der als erster „So schreibt man Mocassin“ an die Tafel der Nachbarfläche schrieb. Rebecca rennt hin und wischt es aus. Sie ist offensichtlich die Gemeinte. Den Namen habe sie sich zugezogen, weil sie so ein Indiander-Fan sei, lasse ich mir erklären. Zum Beispiel habe sie schon fünf-

mal „Winnetou“ durchgelesen. Jetzt greifen Philip und dann auch Michel und Mark die Sache auf und schreiben „Mocassin“ auf alle möglichen Flächen: An die Tafel der Nachbargruppe, an die Tafel, die die beiden Flächen trennt, und an beide Seiten der Tafel der eigenen Gruppe. Rebecca wird inzwischen von Jessica, Petra und Simone unterstützt beim Auswischen des Angeschriebenen. Manchmal wird variiert: „Mokassin und Winnetou“, „Mokassin + A. (offenbar ein Junge aus der Nachbargruppe)“, aber „Mokassin“ allein reicht auch schon. Inzwischen beteiligen sich auch Katrin und Susanna daran, „Mokassin“ zu schreiben. Jemand bemerkt: „Die kommen gar nicht mehr hinterher mit dem auswischen“. Michel schlägt vor „Mädchen gegen Jungen“ zu machen. Katrin läßt sich auch zunächst darauf ein, wechselt die Seiten und fängt an, allerdings etwas lustlos, wegzuwischen. Susanna habe ich nicht im Blick, aber ich glaube, sie schreibt weiter. Michel bemerkt dann aber auch: „Katrin und Susanna wollen bei uns sein.“ Katrin geht wieder dazu über, zu schreiben, auch Susanna unterstützt die Anschreiber. Das Spiel läuft aus, als die Auswischerinnen mit nassen Schwämmen die Oberhand gewinnen. (Wischen geht schneller als schreiben und auf nasser Fläche ist die Kreide nicht zu sehen.) (G. B.)

Als Katrin und Susanna sich nicht an die zunächst unausgesprochen praktizierte Aufteilung qua Geschlecht halten und die Parteien zudem ungleich scheinen, erhebt Michel das zuvor implizite Prinzip der Parteibildung zu einem expliziten Vorschlag. Aber Katrin und Susanna sind mit der ihnen qua Geschlecht zufallenden Aufgabe nicht zufrieden und wollen lieber weiterhin das Anschreiben unterstützen, das jetzt als Sache der Jungen etabliert werden soll. Die Weigerung der beiden, sich der Seite ihres Geschlechts anzuschließen, führt nicht etwa dazu, das Kriterium Geschlecht außer Kraft zu setzen, sondern zu dem Versuch Michels, die beiden in der nach wie vor als Jungensache markierten Partei („bei uns“) zu integrieren. Das Beispiel dokumentiert beides: Die Anfälligkeit des Kriteriums Geschlecht, durch einzelne Verweigerungen in Frage gestellt zu werden, und seine Stabilisierung durch die Integration der Verweigerung als Abweichung.

2.2 Tische oder Zimmer verteilen

Im organisatorischen Alltag einer Schulklasse ist es immer wieder notwendig, die Gesamtgruppe auf kleinere Einheiten wie Arbeitsgruppen, Tischgruppen oder Jugendherbergzimmer zu verteilen. Mit dem meist eher profanen Zweck der Aufteilung der Schulklasse im Rahmen von Unterrichtsorganisation kontrastiert der Stellenwert, den dieser Vorgang für die Kinder besitzt. Denn mit der Verteilung auf Kleingruppen werden zugleich soziale Beziehungen verhandelt. Es geht um Sympathiebekundungen, die Manifestation bestehender Freundschaften, aber auch um Wünsche nach Freundschaften. In diesen Verhandlungen vor der Öffentlichkeit der ganzen Klasse wird der jeweils aktuelle Stand des Sozialgefüges zugleich expliziert und fortgeschrieben (vgl. Kap.

3.1). Die Festlegung einer neuen Sitzordnung oder die Verteilung der Zimmer für die Klassenfahrt gehören daher zu den herausragenden Ereignissen im sozialen Leben einer Schulklasse. Und in den komplizierten Prozessen zur Aufteilung der Gesamtgruppe spielt die Geschlechterunterscheidung eine besondere Rolle.

Eine der beiden Klassen hatte im fünften Schuljahr ein besonderes Hilfsmittel für die Aushandlung der Sitzordnung entwickelt: kleine Namenskartchen aus Karton, mit denen Vorschläge zur Sitzordnung veranschaulicht werden konnten. Die Namenskartchen wurden in verschiedenen Konstellationen auf weiße Blätter gelegt, die die zu besetzenden Tische repräsentierten. Mädchennamen waren auf gelbem, Jungennamen auf grünem Karton geschrieben. Diese Farbgebung wird in der folgenden Szene ironisch-assoziierend aufgegriffen: *Als nächstes notiert habe ich mir die Aufforderung Julias: „Einer von den Grünen rüber!“ Sie bezieht sich auf einen Tisch, wo schon drei Mädchen (Gelbe) sitzen und ihrer Meinung nach noch ein Junge dazukommen könnte. Andreas' Assoziation dazu: „Kämpft für die Umwelt!“ Katrin greift die Formulierung Julias auf und sagt: „Zu uns irgendein Grüner. Ist mir egal welcher.“ (G. B.)*

Julia bezieht sich bereits ironisch auf den abstrakt-formalen Charakter der Geschlechterunterscheidung im Rahmen von Verhandlungen, in denen es um Personen und ihre konkreten Beziehungen geht, doch Andreas und Katrin versuchen in unterschiedlicher Weise den Effekt, den Julia erzielt, noch zu steigern: Andreas pointiert die Beliebigkeit der Kategorie, indem er sie verfremdet und in einen ganz anderen Rahmen stellt, den der Parteipolitik; und Katrin expliziert die bereits in Julias Formulierung enthaltene Indifferenz gegenüber allen konkreten Jungen: *„Ist mir egal welcher.“*

Was hier karikiert wird, die Abstraktheit der Kategorie Geschlecht, gehört zu ihren grundlegenden Merkmalen. Im folgenden wird sich zeigen, daß der Bezug auf die Geschlechterunterscheidung im Rahmen der Gruppenbildungsprozesse genau in diesem Sinne zur Anwendung kommt: im Kontrast und in Konkurrenz zu Kriterien, die sich auf konkrete Personen beziehen.

Grundlegend für diese Struktur ist, daß es so etwas wie eine 'Normalität' der Geschlechtertrennung gibt, wenn die Kinder die Sitzordnung frei wählen oder die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen selbst bestimmen dürfen. Dies konnten wir in beiden Gruppen, allerdings in unterschiedlichem Maß, beobachten.³ Wenn sich die Kleingruppen entlang den persönlichen Beziehungen der Kinder bilden, kommen überwiegend geschlechtshomogene Gruppen zustande. Das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit bleibt in diesem Prozeß jedoch implizit, der Bezug auf Kinder des eigenen Geschlechts stellt den 'Normalfall' dar und bedarf keiner besonderen Thematisierung. Explizit wird

³ Zu diesem Befund kommen auch andere Studien übereinstimmend: Schofield (1982: 129); Eisenhart/Holland (1983: 326); Maccoby (1988: 755); Thorne (1993: 37); Krappmann/Oswald (1995: 200).

das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit mit dem Bezug auf Kinder des je anderen Geschlechts.

Die Normalität der Geschlechtertrennung weist eine ihr eigene Beharrungskraft oder 'Trägheit' auf, wie das folgende Beispiel aus dem vierten Schuljahr verdeutlicht: *Karin, die Lehrerin, kündigt an, daß heute die Stadtrallye stattfinden wird. Sofort setzt allgemeines Geraune ein, es geht um Verabredungen für die Gruppenbildung. Nina flüstert ihrer Nachbarin zu, nein, es würden wohl Jungs in eine Gruppe kommen und Mädchen in eine andere. Karin unterbricht den Prozeß, indem sie sagt, es gehe noch gar nicht um Gruppeneinteilung, erst werde sie den ganzen Ablauf erklären. Zwischendurch flüstert Uwe seinen Nachbarn zu: „Wir fünf?“ Dabei breitet er die Arme aus, um zu zeigen, wen er als Gruppe zusammen fassen will: Alexander, Nils, er selbst sitzt in der Mitte, Malte und Daniel. Jetzt gibt Karin das Signal: Wer zusammen in eine Gruppe will, soll sich zusammensetzen, immer vier oder fünf Kinder. Eine Jungengruppe ist ja schon verabredet, eine andere findet sich, indem die nebeneinander sitzenden Axel, Christian und Florian sich umschauen und die im Kreis gegenüber sitzenden Björn und Frido dazurufen. Dann gibt es noch zwei Mädchengruppen: Judith, Lisa, Astrid und Jasmin die eine und Mona, Tanja, Nina und Uta die andere. Judith sagt, sie wäre gerne auch mit Jungen in einer Gruppe gewesen. Jasmin meint, ja, sie wollte Björn fragen, aber dann sei es schon zu spät gewesen. Judith wendet sich mit ihrem Wunsch auch noch an Karin, aber diese wiegelt ab. (G. B.)*

Ninas geflüsterte Auskunft nimmt hinsichtlich der Geschlechterunterscheidung das Ergebnis des Aufteilungsprozesses vorweg. Sie weiß schon, wie das immer läuft. Zugleich weist die Verneinung darauf hin, daß offenbar im Vorfeld der Gruppenbildung der Wunsch existierte, „mit Jungen“ zusammenzuarbeiten. Als es dann zur Verteilung kommt, entspricht das Ergebnis Ninas Prognose, obwohl niemand das Kriterium der Gleichgeschlechtlichkeit für die Gruppen vorgegeben hat. Judiths Frustration rührt daher, daß es ihr nicht gelungen ist, der Dynamik des Prozesses etwas entgegenzusetzen. Der Ablauf der Gruppenbildung ist hier zu schnell und zu selbstläufig, als daß Jasmin und Judith ihren Wunsch, mit Jungen in eine Gruppe zu kommen, hätten realisieren können.

An Judiths Wunsch ist außer seinem Scheitern an der Beharrungskraft der Normalität auch seine Form bezeichnend: *„mit Jungen“*. Judith nennt nicht bestimmte Jungen, mit denen sie gerne eine Gruppe bilden würde, sondern bezieht sich auf das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit als solches. Diese Struktur des Bezugs auf das andere Geschlecht findet sich auch in dem folgenden Protokoll einer Verhandlung über die Vergabe von Zimmern für die Klassenfahrt im vierten Schuljahr.

Gegenüber der Normalität der Geschlechtertrennung ist es manchmal allein die Möglichkeit gemeinsamer Gruppenbildung von Mädchen und Jungen, die der Markierung bedarf. So nennt die Lehrerin zunächst die Rahmenbedingun-

gen für die Verhandlungen über die Zimmerverteilung: Es gebe nur Vierer-Zimmer; mit Jungen und Mädchen, das sei ihr egal. Es gebe ja auch Jugendherbergen, wo man trennen müsse in einen Jungen- und einen Mädchenflur, aber hier könnten sie das machen, wie sie wollten. In der expliziten Betonung von Normalität stellt sich hier der Status des Besonderen für die Option der Gemischtgeschlechtlichkeit her.

Die Verhandlungen über die Zimmerbelegung nehmen ihren Fortgang: Karin fragt nach ersten Wünschen. Christian meldet sich: „Ich möchte mit Daniel.“ Karin fragt: „Wer möchte dazu?“ Alexander meldet sich: „Ich und Malte.“ Aber Christian sagt: „Ich fänd's auch gut mit zwei Mädchen. Und Daniel ist das egal“, ergänzt er für seinen Freund. Karin fragt also, welche Mädchen bereit seien, mit Daniel und Christian auf das Zimmer zu gehen. „Wir vier“, melden sich Carola, Lisa, Uta und Mona, da sie sich aber keinesfalls trennen wollen, kommen sie doch nicht in Frage. Außerdem hatten sich Jasmin, Judith und Nina für das Zimmer gemeldet. Karin fragt Christian, wen er sich aussuche, der sagt: „Astrid und Nina“, Daniel ist es egal. Karin schreibt also die ersten vier Namen in ein Zimmer: Nina, Astrid, Christian, Daniel.

Jasmin meldet sich, sie möchte mit Tanja und „mit Jungen“ auf ein Zimmer. Karin fragt: „Wer möchte?“ Björn und Malte melden sich, und dann auch Nils. Jasmin entscheidet: „Mit Björn“. Der wiederum will mit Malte zusammen. Karin schreibt Jasmin, Tanja, Björn und Malte in ein Zimmer. Dann melden sich Carola, Lisa, Uta und Mona für ein Vierer-Zimmer und werden auch eingetragen. Alex ist dran: „Ich will auf jeden Fall mit Florian - und umgekehrt.“ Florian nickt bestätigend. Nils meldet sich, er wolle auch in ein Mädchenzimmer. Karin schaut sich um: „Wer ist von den Mädchen noch übrig?“ - Nur noch Judith, die auch schon einen entsprechend betroffenen Gesichtsausdruck hat. Als sie gefragt wird, mit wem sie denn gerne auf ein Zimmer wolle, sagt Judith: „Mit Nina, Daniel und Christian“, aber das geht ja nicht, denn da ist schon Astrid. Karin trägt jetzt erst einmal Axel, Florian und dazu Frida für ein Zimmer ein. Axel sagt gleich dazu, daß es nicht in Frage komme, daß Thomas zu ihnen komme. Karin schaut, wer noch übrig ist. Uwe und Alexander melden sich: „Wir wollen zusammen“. - „Aber nicht zu zweit“, ergänzt Alexander. Will Judith dazu? Alleine will sie nicht in ein Jungenzimmer. (G. B.)

Wir haben sehr ausführlich aus dem Beobachtungsprotokoll zitiert, um die Kompliziertheit der Prozedur der Zimmerbelegung zu dokumentieren. Diese ist auch hier noch lange nicht zuende und wird am nächsten Tag noch einmal neu aufgenommen, doch die grundlegende Struktur der Bezugnahme auf Geschlechtszugehörigkeit ist schon sichtbar: Während Kinder des eigenen Geschlechts konkret, per Eigennamen, benannt werden, kommt für Kinder des anderen Geschlechts das Kriterium Geschlecht als solches zur Anwendung. Christian sagt: „Ich fänd's auch gut mit zwei Mädchen“, Jasmin wenig später möchte „mit Jungen“ - und in Nils' Wunsch, „ein Mädchenzimmer“, geht die

Abstraktion soweit, daß das Geschlecht einem Raum zugeschrieben wird. Gegenüber Kindern des eigenen Geschlechts sind Wünsche und Abneigungen klar konturiert, die Beziehungen sind entsprechend den Kriterien von Freundschaft und Status differenziert. In der Bezugnahme auf das jeweils andere Geschlecht jedoch ist (zunächst) die Geschlechtsgruppe als ganze angesprochen. Entsprechend dreht sich dann die Frage um: Nachdem Christian bzw. Jasmin ihren Wunsch nach Kindern des anderen Geschlechts angemeldet haben, fragt die Lehrerin alle Kinder des jeweils angesprochenen Geschlechts, wer dazukommen möchte. Erst im nächsten Schritt treffen Christian bzw. Jasmin ihre Wahl, welche Mädchen bzw. welche Jungen.

Zunächst nur allgemein das Kriterium Geschlecht zu nennen, verringert das Risiko, 'einen Korb zu bekommen', weil alle Mitglieder der Geschlechtsgruppe sich angesprochen fühlen können, aber nicht reagieren müssen. Manchmal läßt sich allerdings auch ein so pauschaler Wunsch nicht erfüllen. So geht es Nils und Judith, als die Optionen im Fortgang der Prozedur enger werden. Doch auch diese Zurückweisung läßt sich noch dem Geschlecht zurechnen.

Der Wunsch, mit Kindern des anderen Geschlechts eingeteilt zu werden, stellt sich im Rahmen der komplizierten Verhandlung über die Zimmerbelegung als eine spezifische Option dar: Gegenüber den konkreten und allseits bekannten Beziehungen zu den Kindern des eigenen Geschlechts, die eine mehr oder weniger fest gefügte Freundschaftsordnung konstituieren, eröffnet der Bezug auf das andere Geschlecht eine 'Ausweichmöglichkeit'. Insbesondere wenn die Beziehungen zu den Kindern des eigenen Geschlechts festgefahren sind und wenig Spielräume bieten, stellt der Bezug auf das andere Geschlecht eine zusätzliche und wenig vorbelastete Option dar. Hier wird das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit explizit, und es erweist sich im Rahmen der durch Beliebtheits- und Freundschaftsordnungen bestimmten Verhandlungen zur Aufteilung der Schulklasse gerade in seiner Abstraktheit als nützliche Alternative zu den Kriterien persönlicher Wertschätzung.

2.3 Pädagogische Prozesse organisieren

In der Schulklasse geht es oft um die Konstituierung von Reihenfolgen. Sei es die Übernahme des Tafeldienstes, die Wahrnehmung des Amtes der Versammlungsleitung, das Rederecht in der Erzählrunde oder der Wortbeitrag in einer Diskussion - immer lautet die Frage: Wer kommt dran? Wer darf als nächstes? Eine Form der Regulierung dieser Reihenfolge, zu der die Lehrerinnen manchmal greifen, ist die Maßgabe „Junge und Mädchen im Wechsel“. Indem Jungen und Mädchen gleichmäßig berücksichtigt werden, ist zumindest in einer Hinsicht „Gerechtigkeit“ gewährleistet. Denn Gerechtigkeit ist das permanente Problem der Reihenfolgen. Es steht immer im Raum, daß die einzelnen Mitglieder der Schulklasse ungleiche Berücksichtigung finden, daß Einzelne bevorzugt oder benachteiligt werden könnten. Während jedoch Gerechtigkeit in bezug auf 20 einzelne Kinder unmöglich zu erzielen ist, er-

scheint die Maßgabe „Junge und Mädchen im Wechsel“ als eine Möglichkeit, Gerechtigkeit bezogen zumindest auf eine Dimension der Unterschiedlichkeit und auf eine Dimension potentieller Ungerechtigkeit herzustellen. Eine Möglichkeit, die sich nicht zuletzt durch ihre Praktikabilität auszeichnet: Ein Abwechseln der Geschlechter ist unaufwendig einzuführen und leicht zu kontrollieren.

Als ein Handlungszusammenhang, in dem die Geschlechterunterscheidung thematisiert wird, erweist sich an der Laborschule eine Pädagogik, die bewußt auf das Thema Geschlecht reagiert. Anknüpfend an die Feststellung der Relevanz des Geschlechtsunterschiedes in der Schule, werden verschiedene Konzepte und Maßnahmen entwickelt, die jedoch ihrerseits die Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeit forcieren, indem sie Geschlecht zum Kriterium für das Drankommenkönnen oder etwa für die Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen machen. Ein Motiv für die Maßgabe „Jungen und Mädchen im Wechsel“ im Rahmen von Auswahlprozessen besteht darin, geschlechtsspezifische „Seilschaften“ zu verhindern, wie uns eine Lehrerin erklärte. Wenn man sie ließe, würden Mädchen nur Mädchen und Jungen nur Jungen wählen. Überhaupt läßt sich konstatieren, daß der Einfluß der Erwachsenen an der Schule zumeist in Richtung einer Abschwächung der Geschlechtertrennung wirkt (vgl. Maccoby 1988: 756; Thorne 1993: 37 und 55).

Es gibt jedoch an der Laborschule noch eine andere Form pädagogischer Bezugnahme auf die Geschlechterunterscheidung, die einer „Mischung“ der Geschlechter genau entgegengesetzt ist: die gezielte Separierung der Geschlechter zu bestimmten Gelegenheiten. Diese beruht auf Überlegungen zur Entwicklung einer „geschlechtsbewußten“ Pädagogik, das heißt einer Pädagogik, die von der Annahme geschlechtsspezifisch ausgeprägter Problemlagen für Jungen und Mädchen ausgeht und diese im Rahmen der Möglichkeiten von Schule bearbeiten will (vgl. Wachendorff u. a. 1992; Biermann/Lintzen/Schütte 1997). Ein curriculares Element, das in diesem Zusammenhang entwickelt wurde, ist die Einrichtung von sogenannten „Mädchen-“ und „Jungenkonferenzen“. Die Versammlungen werden alle paar Wochen einberufen, dauern etwa eine Stunde und sind bewußt außerhalb des normalen Unterrichts angesiedelt: Man geht in einen gesonderten Raum, es gibt Süßigkeiten und Getränke, die Gesprächsthemen werden von den Mädchen bzw. Jungen selbst vorgeschlagen. Die Mädchen- und Jungenkonferenzen sollen unter anderem eine Intimität bieten, „die die Möglichkeit schafft, Themen anzusprechen, die in der gemischten Gruppe so nicht zur Sprache kommen“, und sie soll „erlauben, ernsthaft an Problemen innerhalb der Mädchen- und Jungengruppe zu arbeiten.“ (Wachendorff u. a. 1992: 62)

Der folgende Ausschnitt stammt aus dem Protokoll einer Jungenkonferenz im vierten Schuljahr, welche die erste in dieser Gruppe war. Im Zusammenhang der Jungen- bzw. Mädchenkonferenzen wurde auch das Geschlecht der Beobachter relevant. Während wir sonst gleichermaßen zu allen Situationen Zu-

gang erhielten, war unausgesprochen klar, daß nur der Ethnograph für die Teilnahme an Jungenkonferenzen in Frage kam und nur die Ethnographin für Mädchenkonferenzen. Demgegenüber wird das Geschlecht der Lehrerin in dieser Jungenkonferenz zwar problematisiert, aber letztlich auch wieder de-thematisiert, als sich herausstellt, daß es keine männliche Alternative gibt. Keiner der Männer kenne sie gut genug, finden die Jungen. Nach den gemeinsamen Überlegungen zu diesem Problem gerät das Gespräch ins Stocken. Das Thema scheint abhanden gekommen. Karin verweist auf die Mädchenkonferenz: die Mädchen hätten sich so viel zu sagen gehabt, daß die eine Stunde kaum ausgereicht habe. Wenn sie, die Jungen jedoch damit nichts anfangen könnten, könne die Einrichtung Jungenkonferenz ja wieder fallengelassen werden. Ob sie dann nach Hause gehen könnten, will einer wissen. Nein, das nicht.

Zwischendurch klopft es an der Tür. Karin geht nachschauen und meint, es seien wohl Mädchen aus der Gruppe, die seien eben neugierig. „Wir haben ja auch nicht gestört“, sagen einige der Jungen. Insgesamt schwebt die Paralleleinrichtung „Mädchenkonferenz“ die ganze Zeit im Hintergrund. Karin erwähnt mehrfach lobend, daß die Mädchen so gut miteinander gesprochen haben, mehrfach wird gefragt, was denn auf der Mädchenkonferenz gelaufen sei. Axel will wissen, ob viel gelacht worden sei, als die Mädchen „über Liebe“ gesprochen hätten. Die Frage scheint ihm wichtig, er stottert etwas, als er sie formuliert, und wird rot. Aber Karin meint, es gebe ja noch andere Themen als die Liebe, die Mädchen hätten hauptsächlich über ihre Beziehungen untereinander gesprochen. Ob das nicht auch ein Thema für die Jungen sei, schlägt Karin vor. Sie dachte, daß auch von den Jungen einige nicht die Freundschaften hätten, die sie sich wünschten. (G. B.)

Die Situation ist für die Teilnehmer vor allem durch den Ausschluß des anderen Geschlechts bestimmt. Hauptsächlich die Abwesenheit der Mädchen macht die Jungenkonferenz aus. Die Jungenkonferenz wird durch die Paralleleinrichtung der Mädchenkonferenz mit Sinn und Zweck ausgestattet: Schon weil die Jungen von dieser ausgeschlossen waren, müssen sie sich jetzt ihrerseits als Geschlechtsgruppe konstituieren und eine Einrichtung rechtfertigen, von der die Mädchen ausgeschlossen sind.

Die verschiedenen Elemente der Inszenierung wollen eine besondere Rahmung der Situation bewerkstelligen: Es soll persönlich geredet werden, es soll Intimität geschaffen werden. Diese Intimität stellt sich vor allem in Abgrenzung zu der Öffentlichkeit her, die durch die ganze Schulklasse repräsentiert wird. „Jungen-“ und „Mädchenkonferenzen“ zeichnen sich dadurch aus, daß ein Teil der Schulklasse ausgeschlossen wird, wodurch für die anderen gilt, daß sie in besonderer Weise 'eingeschlossen' sind. Im Sinne der oben angekündigten Bestandsaufnahme unterschiedlicher Verwendungskontexte der Kategorie Geschlecht läßt sich festhalten: Hier werden also die Geschlechter unterschieden, um eine besondere Form des Dazugehörens zu einer Unter-

gruppe der Schulklasse zu organisieren, die besondere pädagogische Rahmungen ermöglicht. Bei der Zuordnung der einzelnen Kinder zu den jeweils Aus- und Eingeschlossenen zeichnet sich das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit dadurch aus, daß es in gewisser Weise neutral gegenüber den Personen ist. Geschlecht ist persönlich und unpersönlich zugleich: 'persönlich', insofern es identitätsrelevant ist bzw. in den Mädchen- und Jungenkonferenzen als solches gehandhabt wird - und 'unpersönlich', insofern man es sich nicht selbst zuzuschreiben hat. Niemand kann gekränkt sein, wenn er oder sie zu den Ausgeschlossenen gehört.

Die folgende Diskussion über Jungen- und Mädchenkonferenzen wurde in der sechsten Klasse geführt, als diese Einrichtung sich zumindest in ihrem Neuigkeitswert schon etwas erschöpft hatte: *Ich habe mich etwas verspätet und komme dazu, als die Tagesordnung für die Betreuungsstunde festgelegt wird. Katrin steht an der Tafel und macht die Gesprächsleitung. Als Ulla (die Lehrerin) den Punkt „Jungen/Mädchenkonferenzen“ nennt, kommen sofort unterschiedliche Reaktionen im Kreis: Simone sagt begeistert: „Ja, ja, ja!“ Andreas sagt vor sich hin: „Kein Bock auf Jungen/Mädchenkonferenz, das ist langweilig, da sitzt man nur rum, laber, laber...“ - Katrin notiert an der Tafel den TOP: „Jungen (Kerls) Mädchenkonferenz“. Von wem die Idee mit den „Kerls“ stammte, hab ich nicht mitbekommen*

Als der Punkt, der als „Jungen (Kerls) Mädchenkonferenz“ an der Tafel notiert ist, dran kommt, macht jemand den Vorschlag, „(Kerls)“ durch „(Knaben)“ zu ersetzen. Andreas diktiert: „Mädchen, in Klammern: Weiber.“ Michaela meldet sich und sagt, eine Stunde sei zu kurz. Andreas kommentiert gleich: „Eine Stunde ist zu lang für uns“. Michel stimmt ihm zu: „Ja, genau.“ Stefani macht den Vorschlag, freitags im Wechsel zwei Stunden für Mädchen bzw. Jungenkonferenz vorzusehen. Ralf sagt dazu: „Wir brauchen gar nicht soviel.“ Michel meint: „Wir haben jedesmal gar nichts gehabt.“ Sie hätten nur „rumgesessen“ und Andreas habe seine Comics rausgeholt. Ulla wendet ein, im Unterschied zu den Mädchen hätten die Jungen zwar nicht von sich aus Themen gehabt, aber wenn sie, Ulla, etwas vorgeschlagen habe, hätten sie sich doch etwas zu sagen gehabt. Katrin meint: „Eigentlich gibt's doch nur zwei Themen: die Mädchen über die Jungen und die Jungen über die Mädchen.“ Laura sagt: „Ich glaube, das Interesse ist gar nicht mehr so groß.“ Jetzt fragt Ulla, wer an Mädchen/Jungenkonferenzen interessiert ist. Simone, Stefani, Dorle, Michaela, Katrin und Jessica melden sich. Sechs sind offensichtlich zuwenig. Katrin schlägt vor „mal 'ne gemeinsame Konferenz“ zu machen. „Machen wir doch gerade“, sagt Ralf. Ulla beendet die Diskussion mit der Feststellung, sie werde die Konferenzen verschieben auf einen Zeitpunkt, an dem der Bedarf wieder größer sei. Michel jubelt: „Jaa!“ (G. B.)

Zunächst ist interessant, wie hier das institutionell und curricular vorgegebene Thema der Geschlechterklassifikation aufgegriffen und variiert wird. Katrin benutzt ihre exponierte Position als Versammlungsleiterin und vor allem

Schriftführerin, um mit den klassifizierenden Begriffen scherzhaft-provokativ zu spielen. Die Variationen „Kerls“, „Knaben“ und „Weiber“ machen deutlich wie anfällig Klassifikationen für den pejorativen Gebrauch sind.⁴ Anhand des Themas der „Jungen-“ und „Mädchenkonferenzen“ stellen sich die Kollektivitäten qua Geschlecht wie von selbst her. Andreas, Michel und Ralf sprechen von „uns“ bzw. „wir“ und meinen damit alle Jungen aus der Gruppe.⁵ Die Jungenkonferenzen verschaffen den Jungen der Klasse als „Jungen“ eine kollektive Erfahrung, wie sie ansonsten zwar manchmal behauptet oder beschworen wird (vgl. Kap. 2.4), wie sie aber sonst so gut wie nie Realität ist, da selten ausnahmslos alle Jungen betroffen sind. Eine solche Kollektivierung als Jungengruppe ergibt sich nur aus der Gegenüberstellung mit der Mädchengruppe. Diese Struktur bringt Katrin mit ihrer (scheinbar etwas unpassenden) Bemerkung auf den Punkt: „Eigentlich gibt's doch nur zwei Themen: die Mädchen über die Jungen und die Jungen über die Mädchen“. Ad absurdum führt sie die Diskussion dann mit dem Vorschlag einer „gemeinsamen Konferenz“. Denn der institutionelle Sinn der Geschlechterklassifikation kann nur in der Gegenüberstellung oder Separierung der Geschlechter liegen.

2.4 Argumentieren

Ein anderer Rahmen, in dem die Kategorie Geschlecht zum Einsatz kommt, ist der des Konflikts und der Argumentation zwischen Mitgliedern der Schulklasse. Es gibt immer wieder Auseinandersetzungen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit Beteiligter zum Thema gemacht wird, wodurch sich eine Konfliktpartei strategische Vorteile zu verschaffen sucht. *Jasmin, Tanja und Arne balgen sich um einen Ball: Zunächst hat Jasmin den Ball, doch dann schnappt Arne ihn sich. Tanja will dann auch mal den Ball und argumentiert: „Jungen haben sowieso viel öfter den Ball!“ Arne ist verblüfft, aber Tanja bestärkt noch einmal, Mädchen würden viel seltener den Ball kriegen. Als Tanja den Ball dann hat und Arne ihn sich zurückholen will, hält Jasmin Arne von hinten an den Armen fest. (G. B.)*

Tanjas Argument, daß Jungen öfter den Ball haben, ist nicht unplausibel, für die beschriebene Situation teilen wir dennoch Arnes Verblüffung, wie Tanja mit einem solchen Bezug auf allgemeinere Verhältnisse den konkreten Konflikt um den Ball zu ihren Gunsten zu entscheiden sucht. Tanjas Erfolg mit der argumentativen Strategie der Verallgemeinerung qua Geschlecht ist in dieser Situation möglicherweise dem Überraschungseffekt zuzurechnen.

In einer anderen Passage, die eine Diskussion in der ganzen Klasse im vierten Schuljahr dokumentiert, wird deutlich, daß die Zulässigkeit von Verallgemei-

⁴ Ein Beispiel für dieses Problem ist die Suche nach dem 'politisch korrekten' Begriff für „Neger“, „Schwarze“ oder „dunkelhäutige Menschen“.

⁵ Auf die Unterschiede im Bedarf an Jungen- und Mädchenkonferenzen und deren Interpretation kommen wir noch zurück (in Kap. 9.2).

nerungen qua Geschlechtszugehörigkeit sehr umstritten sein kann. Es wird im folgenden genau darüber mit großer Prägnanz verhandelt. Die Einrichtung der „Beschwerde“ von der hier die Rede ist, ist ein spezifischer Bestandteil der Betreuungsstunden in dieser Gruppe. Die „Beschwerde“ in der Versammlung der ganzen Klasse soll es den Kindern ermöglichen, Konflikte justiziabel zu machen. In der Versammlung werden dann beide Konfliktparteien angehört, um zu einem Urteil oder zu einer Einigung zu gelangen (vgl. auch Kap. 3.3). Allerdings kommt es in der Praxis manchmal zu einer gewissen Verselbständigung der Institution der Beschwerde, indem es in mancher Hinsicht als attraktiv erscheint, in der Versammlung eine Beschwerde zu führen.

Frido meldet sich für eine weitere Beschwerde. Karin (die Lehrerin) stöhnt, das solle wohl eine „reine Beschwerdestunde“ werden, aber Frido besteht darauf, daß er noch drankommt. Frido berichtet, Mädchen (ich glaube Tanja, Judith und Jasmin waren dabei) hätten ihn festgehalten und gefragt: „Wen liebst du?“ und hätten ihn nicht wieder in Ruhe gelassen.

Malte steigt darauf ein: „Die Mädchen beschwerten sich immer total, aber selber machen sie's!“ Malte erntet spontane Zustimmung von mehreren Jungen: „Genau!“ Jasmin rechtfertigt sich: „Es sah so aus, als ob Frido mitspielt.“ Aber Malte sagt: „Ich hab' gehört, wie Frido gesagt hat: 'Ich will nicht mehr', da bin ich gerade dran lang gegangen.“ Jetzt wendet Frido sich an Karin: „Du sagst, die Jungen sollen Mädchen nicht reinziehen, aber jetzt waren die Mädchen das.“ Noch einmal Zustimmung mehrerer Jungen. „Gecheckt?“ fragt einer. Nina beschwert sich: „Thomas hat sich gerade richtig gefreut, daß es endlich mal für uns was war.“ „Gecheckt“, habe er in ihre Richtung gesagt. Malte sagt: „Ich finde doof, daß gerade Mädchen das machen, die wissen doch, wie's ist.“ Jasmin ist dran: „Malte sagt einfach 'die Mädchen', aber Uta, Carola (sie zählt noch einige andere auf) waren doch gar nicht dabei.“ Malte: „Ihr sagt in Versammlungen auch 'die Jungen', obwohl nur Thomas das war.“ - „Oder du!“ Malte gesteht zu: „Von mir aus auch ich.“ (G. B.)

Den Anlaß der Beschwerde Fridos, die Nötigung preiszugeben, wen er „liebe“, lassen wir hier aus.⁶ Durch den Beitrag Maltes, der selber von dem konkreten Konflikt gar nicht betroffen ist, wird die Beschwerde Fridos über eine konkrete Situation zu einem Exempel in einer allgemeineren Auseinandersetzung zwischen „den Mädchen“ und „den Jungen“: „Die Mädchen beschwerten sich immer total, aber selber machen sie's!“ Hintergrund der Äußerung Maltes ist die Tatsache, daß die meisten der Beschwerden in der Versammlung das Verhalten von Jungen betreffen. So hält er es für hervorhebenswert, daß diesmal Mädchen im Zentrum der Kritik stehen. Sehr schnell bilden sich Allianzen entlang der Geschlechterunterscheidung: Mehrere Jungen stimmen Malte zu. Doch dann geht es zunächst noch einmal um die Aufklärung des konkreten

Sachverhalts von Fridos Beschwerde. Der nächste, der die Ebene der Verallgemeinerungen über „Jungen“ und „Mädchen“ wählt, ist Frido selbst. Vermutlich hat er durch den Beitrag Maltes die Chance erkannt, seinen Opferstatus in diesem Fall für die allgemeine Sache „der Jungen“ nutzen zu können. Für Frido ist vor allem die Lehrerin die Instanz, der man diesen Zusammenhang nahebringen muß, um dann in Zukunft (als Junge) gerechter behandelt zu werden.

Jetzt steigt das erste Mädchen auf die neue Ebene des Konflikts ein, aber nicht durch direktes Eingehen auf die Äußerung Fridos, sondern indem sie mit Thomas einen anderen Jungen der Schadenfreude bezichtigt. Die Kollektive qua Geschlechtszugehörigkeit scheinen beiderseitig hergestellt und die Mädchen in der Defensive zu sein. Doch das reicht Malte noch nicht und er 'setzt noch einen drauf': „Ich finde doof, daß gerade Mädchen das machen, die wissen doch, wie's ist.“ Diese Äußerung fällt genau genommen auf ihn selbst zurück, denn gemeint ist wohl: Die wissen doch, wie es ist, geärgert zu werden.

Doch Jasmin verläßt die Struktur der Geschlechterkonfrontation und setzt sich gegen die Verallgemeinerung als solche zur Wehr und zwar durch die einfache Aufzählung einiger Mädchen, die (in der Ausgangssituation) nicht dabei waren. Jasmin selbst war dabei, doch darum geht es offensichtlich längst nicht mehr. Ihr Argument ist durchschlagend, die Verallgemeinerung qua Geschlecht ist durch einzelne Gegenbeispiele tatsächlich entwertet. Die Strategie der Verallgemeinerung qua Geschlecht ist nicht nur gescheitert, sondern darüberhinaus selbst in die Kritik geraten: Malte fühlt sich genötigt, sich zu verteidigen und unternimmt den Versuch, den Vorwurf unzulässiger Verallgemeinerung umzumünzen und an die Adresse der Mädchen zu richten. Mit Thomas wählt er dabei einen Jungen, der eine soziale Randposition in der Gruppe innehat, um das Unrecht der Kollektivhaftung zu veranschaulichen. Als dies bemerkt wird und er spitzfindig selbst als Beispiel vorgeschlagen wird für einen, der als Konkretisierung eingesetzt werden könnte, gesteht er dies um der Wirkung des Argumentes willen zu.

Bemerkenswert scheint uns insgesamt, wie hier um die Zulässigkeit von Verallgemeinerungen gestritten wird, und insbesondere mit welcher Präzision eine solche widerlegbar zu sein scheint. Es gibt keine guten Gründe, verallgemeinernde Aussagen über „die Mädchen“ oder „die Jungen“ aufrecht zu erhalten, wenn Einzelbeispiele ihnen nicht entsprechen. Im Verständnis der Kinder bleiben auch Abstraktionen qua Geschlecht eng an die beteiligten, konkret handelnden Personen gebunden: „Die Mädchen“, das sind Uta, Mona, Carola, Tanja, Nina, Judith, Astrid, Lisa und Jasmin, „die Jungen“, das sind Frido, Uwe, Alexander, Arne, Thomas, Malte, Axel, Florian, Nils, Daniel und Christian.

Wenn negative Zuschreibungen an die Geschlechtszugehörigkeit geknüpft werden, wie dies in der argumentativen Auseinandersetzung der Fall ist, kann

⁶ Auf die verschiedenen Praktiken rund um „Verliebtheit“ kommen wir in Kap. 7 zurück.

die Identifizierung qua Geschlecht als solche problematisiert und zurückgewiesen werden.

2.5 Beobachten und beschreiben

Nach den Beispielen aus der Praxis der Kinder und der Pädagoginnen wollen wir schließlich den Blick auf die eigene Praxis lenken, die der Beobachtung und Beschreibung. Die Unterscheidung der Kinder in „Jungen“ und „Mädchen“ organisiert in mancherlei Hinsicht das Geschehen im Feld, in der Schulklasse, aber sie organisiert nicht zuletzt auch die ethnographische Beschreibung. Wenn man in den Beobachtungsprotokollen nach den Kategorien „Mädchen“ und „Junge“ sucht, stellt man fest, daß diese sehr oft nicht Zitate aus dem Feld darstellen, sondern den Beobachtern zuzurechnen sind.

Den einzelnen Kindern ein Geschlecht zuzuschreiben, gehörte wahrscheinlich zu den ersten Dingen, die wir taten, wenn wir eine Klasse neu kennenlernten. Wir identifizierten blitzschnell und gewohnheitsmäßig einzelne Kinder als „Junge“ oder „Mädchen“, gleich wenn wir die Gruppe zum ersten mal sahen, und wir benötigten dazu meist auch nicht die Kenntnis des Vornamens. Wir haben gelernt, das Identitätsmerkmal Geschlechtszugehörigkeit aus dem Zusammenspiel unzähliger Hinweise wie Kleidung, Körperhaltung, Stimme, Gesichtszüge etc. zu erschließen, und wir wenden dieses Wissen routiniert an. Wir können gar nicht anders, als unserem Gegenüber ein Geschlecht zuzuschreiben (vgl. Kessler/McKenna 1978).

Ohne daß wir uns dies im nachhinein bewußt machen könnten, spricht einiges dafür, daß die Verknüpfung der Kinder mit ihrem Geschlecht auch zu den ersten Schritten unserer Beobachtertätigkeit gehörte. Wenn es beim Feldeintritt darum ging, ein neues und unüberschaubares Geschehen ordnend zu strukturieren, war die Unterscheidung der Kinder in Mädchen und Jungen eine erste verfügbare Option. Die Zuschreibung der Geschlechtszugehörigkeit war auch weiterhin eine relativ einfache Möglichkeit, Kindern, die nicht den beobachteten Gruppen angehörten und die wir deshalb nicht namentlich kannten, ein - wenn auch dürftiges - Stück Identität zu verleihen. So ist in den Protokollen oft, wenn uns fremde Kinder in das Geschehen einbezogen sind, von einem „Mädchen aus einer anderen Gruppe“ oder einem „mir unbekannten Jungen“ zu lesen. Mit der Zuweisung des Geschlechts ist wenigstens etwas - wenn auch nicht viel - für die Identifizierung eines nicht näher bekannten Kindes getan.

Besonders sichtbar wird die alltägliche Praxis der Anwendung der Geschlechterunterscheidung, wenn sie sich situativ als unangemessen erweist, wenn sie im Sinne der Ethnomethodologie in die 'Krise' gerät. Das folgende Beispiel verdeutlicht die Probleme, die die Klassifizierung einer Situation durch das Merkmal der Gleichgeschlechtlichkeit mit sich bringen kann. Die Ethnographin schreibt: *Als ich um 12 Uhr 50 auf die Fläche komme, sitzen Karin und die Jungengruppe auf dem Teppich. Ich sehe das erst, als ich schon daneben*

stehe und sage: „Ah, ihr habt Jungenkonferenz, dann gehe ich wieder.“ Die Gruppe verneint das aber und Arne sagt, ich könne mich ruhig dazusetzen. Die Mädchen seien „beim Nähen“. Laut Stundenplan ist jetzt Förderunterricht.

Die Protokollantin verzeichnet präzise den Zeitpunkt, an dem sie die (bis auf die Lehrerin) gleichgeschlechtliche Zusammensetzung der Anwesenden bemerkt: „Ich sehe das erst, als ich schon daneben stehe.“ Mit der Feststellung des Merkmals der Geschlechtshomogenität wird für die Beobachterin auch die eigene Geschlechtszugehörigkeit relevant, und ihre eigene Anwesenheit wird ihr problematisch, da sie qua Geschlecht nicht dazugehört. Doch es stellt sich heraus, daß die Geschlechtszugehörigkeit gar nicht das Kriterium der Zusammensetzung der Anwesenden ist.

Der Ethnograph kommt etwas später zu derselben Situation hinzu und sitzt bezeichnenderweise einer ähnlichen Mißinterpretation auf wie zuvor seine Kollegin: *Als ich kurz vor ein Uhr auf die Fläche komme, sitzt Helga bereits mit Karin und den meisten der Jungen im Sitzkreis. Ich werde aufgefordert mitzumachen, es wird das „Mörderspiel“ gespielt. Ich wundere mich, wo die Mädchen sind. Die seien „beim Sticken und Nähen“, wird mir erklärt. Doch Karin meint, Sticken und Nähen müßten sie (die Jungen) doch auch. Mir wird klar, daß die Auswahl so zustande kommt, daß jetzt „Förder“ auf dem Stundenplan stand und hier die Schüler mit Rechtschreibschwächen versammelt waren, was eben fast alle Jungen betrifft. (G. B.)*

Auch der Ethnograph hält Geschlecht für das Kriterium der Zusammensetzung der Gruppe, auf die er trifft. Die Auskunft über die abwesenden Mädchen, sie seien beim „Sticken und Nähen“, hätte ihn auf eine falsche Fährte schicken können, da der impliziten Voraussetzung seiner Frage, daß das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit für die Aufteilung der Klasse ausschlaggebend war, nicht widersprochen wird. Die Verknüpfung von „Sticken und Nähen“ und „Mädchen“ hätte den Forscher auf überwunden geglaubte Geschlechterstereotype schließen lassen können. Die Lehrerin registriert dies prompt und interveniert, um etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen.

Die (potentiellen) Mißverständnisse kamen hier zustande, weil eine andere, dem Kriterium schulischer Leistung entsprechende Aufteilung der Schulklasse die Kinder (mehr oder weniger zufällig) entlang der Geschlechterunterscheidung verteilte. Für uns als außenstehende Beobachter erwies sich das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit als dominant gegenüber dem 'eigentlichen' Kriterium Rechtschreibschwächen. Diese Dominanz des Merkmals der Geschlechtszugehörigkeit ist unter anderem auf seine im Vergleich zu anderen Merkmalen größere Sichtbarkeit zurückzuführen - eine Sichtbarkeit, die einerseits darauf beruht, daß Geschlechtszugehörigkeit mithilfe äußerer Attribute zur Darstellung gebracht werden muß, und andererseits darauf, daß unser Blick auf die Wahrnehmung dieser Attribute geschult ist (vgl. Hirschauer 1993a: 25ff). Wenn sich eine Untergruppe der Schulklasse, für deren Zusam-

mensetzung wir das Kriterium nicht kennen, durch Gleichgeschlechtlichkeit auszeichnet, so fällt dies dem Beobachter schnell auf.

Situative Aufteilungen der Schulklassse nach Geschlecht 'fallen ins Auge'. In der folgenden Szene wird eine solche nicht nur von den auf die Kategorie Geschlecht fokussierenden Ethnographen wahrgenommen, sondern auch von den Kindern selbst bemerkt und aufgegriffen. Wir sind gemeinsam mit der Schulklassse und der Lehrerin auf dem Weg zu einem Ausflug in die Stadt: *Auf dem Weg zur Bushaltestelle zieht sich die Gruppe rasch auseinander, wobei die Jungen vorauslaufen und die Mädchen zurückbleiben. Einige der Mädchen bemerken, daß alle Jungen sich vor Karin (der Lehrerin) befinden, die etwa in der Mitte der ganzen Gruppe geht und alle Mädchen hinter ihr. Lisa spricht mich an, ich sei in der falschen Gruppe, ich müsse vor Karin gehen. Ich verspreche, mich zu beeilen, aber Lisa greift meine Tasche und zieht mich daran in Richtung Karin. (G. B.)*

Als der Geschlechtszugehörigkeit auf spielerische Weise Bedeutung verliehen wird, gerät auch das Geschlecht des Beobachters in den Blick. Bezeichnend für die Gesamtkonstellation ist, daß der Forscher in die Vergeschlechtlichung der Situation einbezogen und auf die entsprechende Seite geschickt wird, während die Position der Lehrerin als (sozusagen neutrale) Grenze zwischen den Geschlechtern fungiert. Dies mag daran liegen, daß es zu dem Ethnographen mit der Ethnographin ein gegengeschlechtliches Pendant gibt, was bei der Lehrerin nicht der Fall ist. Entsprechendes gilt ja auch für die Organisation der Mädchen- und Jungenkonferenzen: Die Position der Lehrerin, die eine intensive Beziehung zu der Gruppe hat, ist nur einfach besetzt und wird geschlechtlich neutralisiert, wohingegen es sich anbietet, zwei verschiedengeschlechtliche Beobachter in die Aufteilung nach Geschlecht einzubeziehen.

Die Beobachtungsprotokolle lassen sich aber nicht nur als Bericht über die Verwendung der Geschlechterunterscheidung lesen, sondern können auch auf die ihnen *eigene* Praxis der Geschlechterunterscheidung hin untersucht werden. Die Frage ist dann: Wie wird die Unterscheidung der Geschlechter im Rahmen der Abfassung von Beobachtungsprotokollen verwendet? Was leistet die Sortierung der Schulklassse in Mädchen und Jungen für die zusammenfassende Beschreibung des Geschehens?

Ein Ausschnitt aus der Beschreibung einer Pause: *Uta und Lisa schälen Möhren über der Mülltonne. Karin guckt noch weiter bei einzelnen nach Läusen, bei Tanja und Jasmin. Judith und Nina stehen auch dabei. Alle sagen, ihnen sei schlecht, sie hätten Kopf- und Bauchweh. Judith erklärt das damit, daß sie sich am Wochenende überfressen habe. - Mir fällt auf, daß im Moment alle Mädchen der Gruppe auf der Fläche sind, von den Jungen ist eine Weile niemand da, bis Frido kommt und jemand zum Tischtennis spielen sucht. (H. K.)*

Der Wechsel von der individualisierenden, einzelne Kinder namentlich erwähnenden Beschreibung hin zu der Thematisierung der Geschlechtszugehör-

rigkeit begründet einen deutlich markierten Registerwechsel im Stil der Beschreibung: Von der konkreten Beschreibung der Tätigkeiten einzelner Kinder zu der abstrakten Klassifizierung der 'Gesamtsituation' „auf der Fläche“. Das neue Register wird durch einen Gedankenstrich angezeigt, und das einleitende „Mir fällt auf“ wirkt im Sinne einer Rechtfertigung für die dann folgende Feststellung. Zusammenfassende und abstrahierende Qualifikationen sind problematisch und schwierig zu handhaben in einem Beobachtungsprotokoll, das so genau wie möglich einzelne Aktivitäten festhalten soll. Die Protokollantin schreibt in dem Bewußtsein, daß es unendlich viele Merkmale der Situation gibt, die zu erwähnen möglich wäre. Die Notierung des Merkmals der Geschlechtshomogenität wird hier durch seine „Auffälligkeit“ legitimiert: Gegenüber der meist gemischtgeschlechtlichen Zusammensetzung der Kinder auf der Fläche stellt es einen 'Sonderfall' dar.

Zuletzt notiert die Protokollantin präzise das Ende der Situation der Geschlechtshomogenität: „bis Frido kommt“. Ein einziger Junge reicht aus, um die auffällige (weil besondere) Situation der Gleichgeschlechtlichkeit zu zerstören. Die Feststellung des Endes der Geschlechtshomogenität ist wiederum von einem Registerwechsel im Beschreibungsstil begleitet: Die Ethnographin nennt den Jungen beim Namen (der Jungenname markiert hier die Geschlechtszugehörigkeit, denn es ist klar, daß es darauf ankommt) und verzeichnet sein konkretes Anliegen.

In einem anderen Beispiel ist von einer Besichtigung der Milchwerke im fünften Schuljahr mit zwei Schulklassen die Rede. Nach dem Rundgang gibt es kostenlose Proben der Produkte für alle, und die Beobachterin notiert: *Als ich zurückkomme, habe ich den Eindruck, als sei eine Schlacht im Gange. Obwohl ich nur kurz draußen war, hat sich die Stimmung massiv verändert. Es ist laut, regelrecht lärmig. Offenbar können die Kinder jetzt soviel trinken wie sie wollen, was bereits einen heißen Wettbewerb angeheizt hat. Es kommen erste Anspielungen auf „Kotzen“. Ich habe den Eindruck, als sei eine gewisse Maßlosigkeit besonders unter Jungen gefragt, obwohl sich die Mädchen auch nicht zurückhalten. Am Ende sind die Spitzenreiter unter den Jungen, man munkelt, ein dicker Junge aus der anderen Gruppe habe sieben Flaschen getrunken. Mark behauptet mir gegenüber, er habe auch sieben Flaschen getrunken, aber Simone widerspricht ihm vehement. Von Ralf und Philip höre ich jeweils, daß sie vier Flaschen getrunken haben, auf seine weiße Mütze anspielend meint Ralf, er habe die Kotztüte ja schon dabei. Jessica hat sich dagegen mit zwei Flaschen zufrieden gegeben. Die zweite hat sie sich sogar noch mit Simone geteilt, mit zwei Strohhalmen haben sie gemeinsam daran gezuckelt. (H. K.)*

Wieder ist die Thematisierung der Geschlechtszugehörigkeit durch eine zugleich einschränkende und rechtfertigende Formel eingeleitet: „Ich habe den Eindruck“. Die Protokollantin etabliert für die folgende Feststellung das rhetorische Format einer subjektiv gefärbten, vorsichtig abwägenden Einschätzung.

Dieses wird auch durch den Gebrauch des Konjunktivs und die einschränkenden Vokabeln „gewisse“ und „besonders“ unterstützt. Darüberhinaus folgt der Zuordnung einer Verhaltensweise an ein Geschlecht die Relativierung, daß das andere auch nicht frei davon sei. Die Protokollantin macht hier von verschiedenen rhetorischen Möglichkeiten der Einschränkung und Absicherung Gebrauch, weil sie weiß, daß verallgemeinernde Aussagen, die das Verhalten einzelner Akteure mit deren Geschlecht verknüpfen, von Leserinnen ganz anders in Zweifel gezogen werden können als Schilderungen konkreter Ereignisse, die im nachhinein nicht mehr überprüft werden können. So beeilt sich die Ethnographin dann auch, den 'empirischen Beleg' ihrer These zur Geschlechtsspezifik anzutreten: „Am Ende sind die Spitzenreiter unter den Jungen.“ Sie konkretisiert ihre Gegenüberstellung der Geschlechter an einzelnen Kindern: ein dicker Junge, Mark, Ralf und Philip auf der einen Seite, Jessica und Simone auf der anderen. (Wobei die Aufzählung konkreter Beispiele nicht vor der Frage schützt, ob es nicht auch Gegenbeispiele gegeben hätte.)

Die beiden Beispiele der Selbstbeobachtung zeigen zweierlei: Die Geschlechterunterscheidung wird, jedenfalls von der methodologisch reflektierten und mit den Debatten um die Kategorie Geschlecht vertrauten Ethnographin, mit großer Vorsicht und allen Zeichen der Unumgänglichkeit verwendet. Die Geschlechterunterscheidung bietet andererseits Möglichkeiten, die sie auch für die Ethnographie als unverzichtbar erscheinen lassen: Sie ist aufgrund ihrer hohen Sichtbarkeit (im Vergleich zu anderen Merkmalen) jederzeit verfügbar und bietet sich gerade in unübersichtlichen und verwirrenden Situationen an, um die Wahrnehmung zu orientieren und die Beschreibung zu strukturieren.

2.6 Geschlecht als Klassifikationsmerkmal

Wir haben die Praxis der Geschlechterklassifikation innerhalb sehr unterschiedlicher interaktiver Kontexte beschrieben. In Pausenspielen kam der Unterscheidung in Jungen und Mädchen die Aufgabe zu, die reibungslose Verteilung der Mitspielenden auf zwei Parteien zu organisieren. Innerhalb von Verhandlungen zur Aufteilung der Schulklasse in Untergruppen bot der Bezug auf Geschlechtszugehörigkeit die Option eines neutralen, unbelasteten Kriteriums. Für die pädagogische Inszenierung von Privatheit gegenüber der Öffentlichkeit der Schulklasse ermöglichte die Geschlechterunterscheidung den zeitweisen Ausschluß eines Teils der Gruppe. Im Rahmen argumentativer Kontroversen stellte der Bezug auf Geschlechtszugehörigkeit den Versuch dar, strategische Vorteile zu erlangen. Die Beobachtung und Beschreibung des Geschehens in der Schulklasse unterschied die Kinder in Mädchen und Jungen, um potentiell unübersichtliche und verwirrende Szenerien zu sortieren und zu strukturieren.

Nun machen die Analysen der unterschiedlichen Verwendungskontexte der Geschlechterunterscheidung vor allem auf die pragmatischen Vorteile der Geschlechterklassifikation aufmerksam: die Unterscheidung der Kinder in Mäd-

chen und Jungen ist eine, die aufgrund der hohen Sichtbarkeit des Merkmals der Geschlechtszugehörigkeit jederzeit zur Verfügung steht und sich ohne Aufwand praktizieren läßt; sie ist eindeutig (es gibt keine Überschneidung); sie ist vollständig (alle werden erfaßt) und sie ergibt in der Regel zwei etwa gleich große Gruppen, die gegeneinander spielen können oder die man beispielsweise getrennt versammeln, abwechselnd zu Wort kommen lassen oder vergleichend beschreiben kann.⁷

Von entscheidender Bedeutung für den interaktiven Gebrauch der Geschlechterunterscheidung ist ein weiteres Merkmal: der Charakter des *Zugeschriebenen*. „Für das Geschlecht, das man hat, kann man nichts“ (Tyrell 1986: 471). Die Geschlechtszugehörigkeit wird der Natur zugerechnet und am Körper festgemacht. Dieser askriptive Charakter sichert der Klassifizierung qua Geschlecht in der interaktiven Anwendung die Akzeptanz.

Während etwa Klassifizierungen in leistungsstarke und leistungsschwache Schüler oder in ruhige und laute als von vorneherein strittig und verhandelbar erscheinen, ist das Identitätsmerkmal Geschlecht als solches unproblematisch. Alle qualifizierenden Aussagen über Geschlechtsidentitäten, alle Verknüpfungen mit bestimmten Verhaltensweisen können (erfolgreich) bestritten werden (vgl. Kap. 2.4), zum Teil werden sie zum Gegenstand heftiger Abwehr oder ausufernder Erklärungsversuche (vgl. Kap. 9), doch das Identitätsmerkmal der Geschlechtszugehörigkeit steht nicht zur Disposition. Kein Kind würde bestreiten, ein Mädchen bzw. ein Junge zu sein. Wir kommen darauf zurück (im Schlußkap.)

Es hat sich gezeigt, daß die Geschlechterunterscheidung interaktiv vor allem als Unterscheidung zwischen dem *eigenen* und dem *anderen* Geschlecht relevant wird. Aus der Perspektive der sozialen Praxis betrachtet sind keine wie auch immer bestimmten 'Geschlechtsunterschiede' von Bedeutung, sondern es geht um die Frage: Gehört die andere Person zu meinem Geschlecht oder zu dem anderen?

Die Geschlechterklassifikation wirkt sich als Differenz zweier unterschiedlicher Formen, sich auf andere Kinder zu beziehen, aus. Die Unterscheidung zwischen den Kindern eigenen und denen anderen Geschlechts konstituiert zwei verschiedene *Modi* des Bezugs auf die Mitglieder der Schulklasse: den Modus der Bekanntschaft, der Alltäglichkeit, der individuellen Beziehungen einerseits - und den Modus der Fremdheit, des Besonderen, der Identifizierung qua Geschlecht andererseits. Dabei ist weniger das Ausmaß der Geschlechtertrennung im interaktiven Vollzug als die *Form der Bezugnahme* auf Geschlechtszugehörigkeit entscheidend.

⁷ Vgl. zu diesen Merkmalen der Geschlechterklassifikation auch schon Tyrell (1986: 469ff), der sich allerdings auf der Suche nach einer Erklärung für die „tendenzielle Universalität geschlechtlicher Differenzierung“ (473) nicht auf die Ebene der Pragmatik ihres Gebrauchs einläßt.

Zur Veranschaulichung sei noch ein Beispiel präsentiert: Daniel, der im Interview die folgenden Ausführungen macht, teilt mit vier Mädchen und einem Jungen einen Sechsertisch: „Weil ich glaube, man muß einfach da... drauf ... ja zum Beispiel Uwe und Alexander, die tun immer so, als ob Mädchen irgendwer weiß wer wäre und (..) und tun einfach so, als gäbe es die nicht. Ich finde, man sollte also auf Mädchen zugehen und an einem Tisch sitzen oder was zusammen machen. Dann lernt man sich auf diese Weise auch besser kennen und (..) Na ich finde es manchmal auch ein bißchen langweilig, ständig mit Arne oder mit Uwe oder so zu spielen. Das finde ich dann auch manchmal langweilig.“ Obwohl Daniel mit Mona, Uta, Astrid und Carola tagtäglich an einem Tisch sitzt, spricht er von diesen abstrakt als „Mädchen“, während er die Jungen, von denen er spricht, mit ihren Eigennamen nennt. In dieser Abstraktion erst, in dem klassifizierenden Bezug auf Geschlechtszugehörigkeit wird das andere Geschlecht als nicht zu Ignorierendes, als Kennenzulernendes, als ein Mittel gegen Langeweile konstruiert. Die Geschlechterunterscheidung konstituiert *Fremdheit*. In einem Feld, in dem die einzelnen sich über Jahre hinweg kennen und man vieles übereinander weiß, ermöglicht die Geschlechterklassifikation die Etablierung eines grundlegend „Anderen“ inmitten des allzu Bekannten.

3. Die öffentliche Ordnung der Beliebtheit

- Anke: Wenn Katrin über Lego erzählt, ja ich habe heute Lego gespielt, dann finden das alle Kinder toll. Wenn Moritz oder ich oder Petra oder irgendjemand mit Lego spielt,
/ja ist ja langweilig/ = [sehr schnell erzählt]
- Georg: /Ja aber ... /
- Helga: /Wie kommt das? /
- Michel: /Das ist weil ... /
- Anke: = Ja, weil Katrin so beliebt ist.¹

Die kurze Passage aus einem im fünften Schuljahr geführten Gruppeninterview vermittelt einen ersten Eindruck von der Bedeutung der Beliebtheit unter Schulkindern. Eine der Varianten, die Angehörigen der Schulklasse zu unterscheiden, ist die Sortierung in „beliebte“ und „unbeliebte“ Kinder. Kommt man als Beobachterin in eine vierte oder fünfte Klasse, so wird man durch Kommentare oder Andeutungen schnell auf die ‘besonderen’ Kinder aufmerksam gemacht.

Das soziale *ranking* - oder aus der Sicht der einzelnen die Stellung, das Prestige, der Status, die Popularität - ist auch eins der häufig bearbeiteten Themen in ethnographischen *peer culture* Studien.² Ein Teil dieser Studien orientiert sich an der Aufmerksamkeit der Kinder für die beiden Extreme, „Stars“ und „Außenseiter“, und vollzieht diese nach. Dies kann jedoch zu Verzerrungen oder blinden Flecken in der Sicht auf das Phänomen als ganzes führen: Was ist, so muß man fragen, mit denen „dazwischen“? Wie wäre das Mittelfeld der Konkurrenz um Ansehen zu beschreiben? Und wie die Beliebtheitsordnung als ganze?

Vom vierten bis sechsten Schuljahr spielt sich der überwiegende Teil sozialer Kontakte und Interaktionen in der Schule im Rahmen der Schulklasse ab. Beliebt oder unbeliebt ist man vor allem und zuerst in Beziehung zu den Angehörigen derselben Klasse. Die lokale Beliebtheitsordnung beschreiben wir deshalb mit Bezug auf diesen Rahmen.³ Wir nehmen die Erzeugung von extre-

¹ Wenn in Interviewausschnitten die Namen Helga und Georg auftauchen, sind damit immer Forscherin und Forscher gemeint.

² Vgl. an neueren US-amerikanischen Arbeiten Eder (1985 und 1995: 31ff), Canaan (1987), Adler/Kless/Adler (1992), Kless (1992), Evans/Eder (1993), Adler/Adler (1995).

³ Damit unterscheiden wir uns von den meisten amerikanischen Untersuchungen zu „popularity“, die diese auf den Schulkontext als ganzen beziehen und eher relativ kontextunabhängige „group ranking systems“ (Canaan 1987) identifizieren. Häufig wird für die in Rede stehende Altersgruppe über eine rigide, hierarchische Differenzierung berichtet, die als soziales Lernprogramm im Hinblick auf die Stratifikation der weiteren Gesellschaft verstanden wird.

men Popularitätsunterschieden in den Blick, achten dabei aber auch darauf, wie „die dazwischen“ auf spezifische Weise als Akteure ins Spiel kommen: Der Aspekt, daß die Schulklasse eine Form einer öffentlichen Bühne darstellt und daß manche Kinder in besonderer Weise ins Licht dieser Bühne gestellt werden, ist unser Fokus. Canaan (1987: 392f.) spricht, bezogen auf die ganze Schule, von einem „Kontinuum der Sichtbarkeit“, in dem nach der „top“ die „low“ und am Ende die „middle group“ angesiedelt sei. An diese Beobachtung einer Differenz zwischen einem Kontinuum der Sichtbarkeit und einem Kontinuum der Beliebtheit knüpfen wir an: Wir beschreiben die Herstellung besonderer Sichtbarkeit sowohl von unbeliebten als auch von beliebten Kindern im Rahmen der Schulklasse. Unter Einbeziehung der Kategorie Öffentlichkeit werden bipolare Statusmodelle irritiert.

Gegenüber der erwähnten US-amerikanischen Statusforschung bei Kindern und Jugendlichen ist ein methodologischer Einwand zu erheben, wie wir ihn auch schon für die Forschung zu Geschlechterdifferenzen formuliert haben (vgl. Einleitung): Es wird schon vorausgesetzt, was untersucht werden soll. Obwohl vor dem Hintergrund von Zuschreibungsprozessen interpretiert, tummeln sich Stars und Außenseiter in den Texten zu Statusdifferenzen, die Zuschreibung wird durch die Forschung reifiziert. Die Identifizierung von populären und unpopulären Kindern basiert auf dem sicheren Gefühl für sozialen Rang, das Beobachter von Gruppenprozessen mitbringen und das sie immer wieder befällt. Zudem machen Etikettierungen durch die Informanten es den Ethnographen scheinbar leicht, sie meinen, die Statusordnung unmittelbar an den Kategorien der Kinder ablesen zu können. Hier ist jedoch kritisch nach den Methoden zu fragen: Befragt man Kinder danach, welche Gruppierungen es unter ihnen gibt, zwingt nicht zuletzt die Frage sie zur Etikettierung.⁴ Ist die sozialwissenschaftliche und ethnographische Untersuchung von Statusdifferenzen auch auf diese Weise immer schon in die Konstruktion derselben verstrickt, so kommt es doch darauf an, methodische Distanz einzunehmen zur Alltagskompetenz der Wahrnehmung und Benennung von Statusunterschieden - sowohl auf Seiten der Kinder wie auf Seiten der Forscher - und die Praxis der Differenzierung selbst zu analysieren. Die Konzepte „Attribuierung“ und „Etikettierung“, die die *labeling approaches* betonen, sind zu sehr vom Ergebnis her gedacht, als daß sie Praktiken sozialer Differenzierung auf einem weniger 'akkumulierten' Stand der Beschreibung eröffnen würden. Will man

⁴ Wir teilen mit vielen soziometrischen Untersuchungen zwar den Bezug auf den Rahmen der Schulklasse, meinen aber, daß das methodologische Problem im Zusammenhang soziometrischer Forschung noch krasser und auch als ethisches Problem hervortritt. Denn die Kategorien, in die die Kinder ihre Mitschüler einteilen sollen, werden durch die Forschung vorgegeben, und zwar explizit zum Zwecke der Identifizierung und daran anknüpfenden pädagogischen Bearbeitung von „Außenseitern“. Zwar zielt die Soziometrie auf die Aufdeckung sozialökologischer Zusammenhänge, mündet aber mit Programmen zur Kompensation von „social skill deficits“ zum Teil wieder in der Individualisierung von Problemlagen, vgl. Asher/Cole (1990).

die *Erzeugung* von Statusunterschieden in Gruppen untersuchen, so ist es geboten, nicht immer schon von der 'Existenz' von Stars und Außenseitern auszugehen.⁵

Ebenso muß die Verknüpfung der Kategorien Status und Geschlecht zum Thema werden: Alle neueren ethnographischen Arbeiten differenzieren selbstverständlich beim Thema Beliebtheit nach Geschlecht - es gibt beliebte und unbeliebte Jungen und es gibt beliebte und unbeliebte Mädchen -, ohne daß dieser Umstand näher befragt oder beleuchtet wird. Es fehlt der Forschung der Impuls, sich darüber zu wundern, daß Beliebtheit mit den Index der Geschlechtszugehörigkeit versehen ist. Adler/Kless/Adler (1992) zum Beispiel unterscheiden die „Popularitätsfaktoren“ für Jungen und Mädchen und bestätigen damit geschlechtsspezifische Normen wie „sportliche Fähigkeiten“ für Jungen und „äußere Erscheinung“ für Mädchen (vgl. auch Eder 1985), für die im übrigen der sozioökonomische Status der Eltern relevanter sei als für Jungen.⁶ Handelt es sich also, wie Kless (1992) meint, entlang der Geschlechterunterscheidung um zwei Beliebtheitsordnungen? Wir wechseln gegenüber einer solchen Bestätigung von Geschlechtsspezifika wieder die Perspektive: Läßt sich die Beliebtheitsordnung als *eine* Ordnung darstellen? Wie greifen die Unterscheidungen nach Beliebtheit und Geschlecht alltagskulturell ineinander? Wie genau affiziert die Geschlechterunterscheidung die Beliebtheitsordnung von Schulklassen?

Gegenstand unserer Analyse sind nicht die unterschiedlich beliebten Personen und ihre (zugeschriebenen) Eigenschaften und Kompetenzen, sondern die Praktiken, die Beliebtheit zum kulturellen Thema und Gegenstand öffentlicher Problematisierung machen. In diesem Zusammenhang wenden wir uns im ersten Abschnitt der Herstellung besonderer Sichtbarkeit in Aufteilungsverhandlungen (für die Sitzordnung oder Mannschaften) zu. Quer zu den eindeutigen Sortierungen, bei denen häufig dieselben die ersten und die letzten sind, geht es dann im zweiten Abschnitt um die Thematisierung von Personen in den Interviews, die eine eigene Veröffentlichungspraxis konstituieren. Besonders beliebte und unbeliebte Kinder erscheinen hier in vergleichbarer Weise als öffentlich kritisierte Personen. Im ersten Teil des dritten Abschnitts, „Im Rampenlicht“, thematisieren wir dann „Beleidigungen und Huldigungen“ im Schulalltag, die soziale Differenzen sichtbar machen und aufgreifen. Im zweiten Teil greifen wir gruppenöffentliche „Beschwerden“ über einzelne Per-

⁵ In dieser Studie gehen wir methodisch so vor, daß wir ethnographische Befragungen und teilnehmende Beobachtung kontrastiv einsetzen. Wir versuchen, die Etikettierungen zugleich zu berücksichtigen und methodische Distanz zu ihnen zu gewinnen, sie nicht einfach für bare Münze zu nehmen.

⁶ Manche Faktoren geben implizite Bewertungen der Autoren und eine Fixierung auf Geschlechterdifferenzen zu erkennen: Die Beschreibung bei Adler/Kless/Adler (1992) des Faktors „savoir-faire“ (Jungen) ähnelt der des Faktors „Frühreife“ (Mädchen) - die Begriffe selbst transportieren allerdings deutlich unterschiedliche Konnotationen.

sonen auf. Im vierten und abschließenden Abschnitt gehen wir auf die Theoriebildung zur Beliebtheit durch die Kinder in den Interviews ein und fassen unsere Ergebnisse noch einmal zusammen.

Die Beschreibung von Veröffentlichungspraktiken verdeutlicht, wie die beobachteten und befragten Kinder an immer wieder denselben Personen, die wir deshalb 'öffentliche Personen' nennen, kollektiv einen Stil des Umgangs miteinander verhandeln.

3.1 Die soziale Dynamik von Aufteilungsverhandlungen

Will man die Analyse des Phänomens Beliebtheit nicht vom Ergebnis und nicht von den Personen her aufrollen - von persönlichen Fähigkeiten, Merkmalen, Identitäten her, die zugleich Voraussetzung und Effekt von Zuschreibungen sind -, so stellt sich die Frage: wie dann? Wir greifen die gruppenöffentliche Aushandlung von Sitzordnungen, Zimmern auf Klassenfahrten, Arbeitsgemeinschaften und Mannschaften hier wieder auf (vgl. Kap. 2.2), da deren spezifische Dynamik zu einer besonderen Sichtbarkeit einzelner Personen führt.

Die folgende Szene stammt aus einer Neuaushandlung der Sitzordnung während des sechsten Schuljahrs. Die beschriebene Gruppe greift zu einer technischen Hilfe für die Darstellung und das Ausprobieren verschiedener Varianten: Jedes Kind ist durch eine Karte mit seinem Namen repräsentiert. Die Gruppe sitzt im Kreis, alle Namenskarten lagen zunächst in der Mitte auf dem Teppich. Man befindet sich nun aber bereits am Ende der Verhandlungen.

Ulla, die Lehrerin, macht noch einmal den Vorschlag, an die Möglichkeit von Dreier-Tischen zu denken, weil manche Tische „zu stark“⁷ seien. Auch Susanna (die Schülerin, die heute Versammlungsleiterin ist) versucht wieder Ordnung zu erzeugen, indem sie sagt: „Also was will jetzt wer?“ Henrik sieht sich schon als Übrigbleiber und meint ironisch, so auf'm Teppich sei es aber so unbequem (ohne Sitzplatz an einem Tisch). Moritz und Henriks Karten liegen im Moment als einzige noch auf dem Teppich. Katrin stellt in den Raum, sie wolle „mal nen paar Jungs am Tisch sitzen haben“. Insgesamt stocken die Verhandlungen gerade, es zeichnet sich noch keine Lösung für alle Beteiligten ab.

Ulla meint, ob nicht Michel und Andreas noch Henrik dazunehmen könnten. Henrik will das nicht. Aufgefordert zu sagen, mit wem er denn wolle, meint er „Julia“. Verlegenes Lachen Henriks, seine Karte wird zugeordnet. Andreas sagt: „Moritz liegt allein da verlassen auf seinem Teppich.“ (H. K.)

⁷ Eine Maßgabe für die Tischzusammenstellung ist die einer Mischung aus stärkeren und schwächeren Schülern und Schülerinnen.

Das Repräsentationsverfahren mit Karten macht das Problem des Übrigbleibens besonders augenfällig: Man bleibt symbolisch auf dem Teppich liegen, während die anderen Karten in Gruppen sortiert inzwischen auf größeren Papierblättern liegen, die die Tische repräsentieren. Das Kartenverfahren macht auch Henriks selbstironischen Kommentar möglich, er dient der Auflockerung der gespannten Atmosphäre angesichts des Problems, daß zur gegebenen Zeit niemand mit Henrik und Moritz zusammensitzen will. Denn Susannas Aufforderung, es mögen noch einmal Wünsche angemeldet werden, verschleiert in gewisser Hinsicht die Hintergründe der laufenden Aushandlung: Nur diejenigen werden frank und frei ihre Wünsche anmelden, die sich zuvor mit anderen verständigt haben, daß sie eine Tischgruppe bilden wollen. Manche Kinder können sich ihrer Beziehungen und ihrer Beliebtheit auch so sicher sein, daß sie auf explizite Vorabsprachen verzichten können. Ist man dagegen unsicher oder hat man an der inoffiziellen Aushandlung nicht oder nicht erfolgreich partizipiert, ist die Gefahr groß, daß man bei der offiziellen Aushandlung in der Versammlung gruppenöffentlich einen Korb bekommt. Man hat also die Realisierbarkeit der Wünsche im Blick, wenn man sich zu Wort meldet oder wenn man schweigt.

Nachdem nun Henrik und Moritz besonders sichtbar, nämlich zum Problem geworden sind, sind die weiteren Entwicklungen bemerkenswert. Katrin „stellt in den Raum“, so das Protokoll, sie wolle „Jungs“ am Tisch sitzen haben. Die von außen besehen naheliegende Möglichkeit, daß Henrik und Moritz dafür in Frage kommen, steht dann aber überhaupt nicht zur Debatte. Vielmehr bedeutet Katrins Formulierung vor dem Hintergrund des Problems, wie Henrik und Moritz unterzubringen seien, daß sie diese beiden fraglos nicht ansprechen will mit ihrem Angebot, das aber, sollten sich attraktivere Jungen finden, die darauf einsteigen, zu einer Verschiebung der bisher eingeteilten Tischgruppen führen würde, wodurch sich dann auch die Optionen für Henrik und Moritz änderten. Die Verallgemeinerung qua Geschlecht ist hier von Nutzen für Katrin, insofern sie sich nicht direkt auf Henrik und Moritz beziehen muß. Die indirekte Form mag für Henrik und Moritz nicht weniger kränkend sein als eine direkte Ablehnung. Die beiden verstehen aber offenbar die Botschaft und fühlen sich nicht etwa angesprochen von Katrins Anregung. Und Katrin vermeidet ihrerseits, eine direkte Zurückweisung einstecken zu müssen, die möglich ist, wenn Personen namentlich als Tischgenossen gewünscht werden.

Auch die Lehrerin kommt nicht auf die Idee, Henrik und Moritz Katrin zuzuordnen, vielmehr macht sie den Vorschlag, ob nicht Michel und Andreas Henrik „dazunehmen“. Ist erst einmal jemand übriggeblieben, verändern sich die Teilnehmerpositionen in den Aufteilungsverhandlungen, von der zunächst gleichberechtigten Anmeldung von Wünschen hin zu der Unterscheidung in solche, die „aufnehmen“ können und solche, die aufgenommen werden sollen und am Ende aufgenommen werden müssen. Solche Personenkombinationen dagegen, deren Anmeldung widerspruchsfrei vonstatten geht, bekommen ver-

suchsweise einen Status, als seien sie bereits Tischgruppen. Das Verfahren selbst etabliert also Unterschiede.

Die Lehrerin fragt mit Michel und Andreas zwei Jungen, ob sie einen Jungen aufnehmen. Die Lösung des Problems des Übrigbleibens wird zunächst einmal an Angehörige des gleichen Geschlechts delegiert, dies auch, wenn die Möglichkeit gemischter Tischgruppen explizit im Raum steht. Die Normalität der Zuständigkeit der eigenen Geschlechtsgruppe, die solche Aufforderungen voraussetzen, wird durch diese immer auch erzeugt und zur Darstellung gebracht.

Henrik, der die ganze Zeit der Verhandlung über offenbar mit seinen Wünschen hinter dem Berg gehalten hat, äußert nun verlegen, durch den Vorschlag Ullas in die Ecke gedrängt, er wolle mit Julia zusammensitzen. Henriks Verlegenheit rührt nicht zuletzt daher, daß der Wunsch, mit einem namentlich genannten Angehörigen des anderen Geschlechts an einem Tisch zu sitzen, einer der vielen Anlässe für die Projektion von Verliebtheit durch andere Kinder ist, die dann zum Material des Ärgerns wird (vgl. Kap. 7.1). Doch Henrik, der im Moment nichts zu verlieren hat, entschließt sich zum Bekenntnis - und gewinnt. Dadurch wird allerdings Moritz' Übrigbleiben nur umso sichtbarer, worauf Andreas sarkastisch hinweist: „Moritz liegt allein da verlassen auf seinem Teppich“. Solche sarkastischen Bemerkungen haben einen ambivalenten Effekt. Sie verschlimmern einerseits die Situation für Moritz, andererseits lokalisieren sie die Spannung der anderen Teilnehmer.

Später gelingt es, auch Moritz noch unterzubringen. Der Verlauf der Verhandlungen hinterläßt jedoch Spuren.

Während es schon darum geht, welche Besetzung konkret welchen Tisch übernehmen soll, fragt Susanna noch einmal: „Sind alle zufrieden?“ Doch das geht unter. Es ist genau halb zehn Uhr, die Gruppe hat es geschafft in einer halben Stunde eine neue Sitzordnung auszuhandeln. Ich schnappe noch auf, wie Ulla sagt, der „Moritz-Tisch“ könne ja dann hier sitzen. (G. B.)

Das Übrigbleiben Moritz' drückt nicht nur dem Verlauf der Verhandlung seinen Stempel auf, sondern auch den beteiligten Objekten: Der Teppich, auf dem sich zunächst alle tummeln, wird zu „seinem“ Teppich und der Tisch, an dem er schließlich sitzen soll, wird zum „Moritz-Tisch“. Die possessive Zuschreibung der Objekte an Moritz markiert noch einmal seine besondere Sichtbarkeit im 'Raum'.

Das Übrigbleiben bei der Aushandlung der Sitzordnung wiegt besonders schwer, weil es um ein Arrangement der Personen geht, das längerfristig Bestand haben soll. Insofern kommt der Bewertung der Personen eine situationsübergreifende Bedeutung zu. Das ranking für die Sitzordnung ist allerdings nicht notwendig mit zum Beispiel dem im Sportunterricht identisch. Doch auch bei Verhandlungen von kurzfristigen Arrangements wie Arbeitsgemeinschaften, Mannschaften oder Spielgruppen entwickeln die Verfahren selbst eine Dynamik, die Unterschiede hervorbringt und selbstbezüglich verstärkt.

Eine im Sportunterricht häufig angewandte Technik des Auswählens zweier Mannschaften ist „Tip-Top“: Zwei Delegierte wählen jeweils abwechselnd ein Kind aus der Gruppe der Noch-zur-Verfügung-Stehenden für ihre Mannschaft. Im Laufe dieses Prozesses wird die Gruppe der Noch-nicht-Gewählten immer kleiner, bis auch die letzten verteilt sind. Der entscheidende Effekt dabei ist der, daß sich über die Reihenfolge des Gewähltwerdens eine spezifische Rangfolge (nach den Präferenzen der Wählenden) ergibt, die jeden und jede Einzelne in ein Verhältnis zu allen anderen setzt. Die in dieser Situation konkretisierte Rangfolge ist für alle sichtbar und stellt sich als Bewegung im Raum dar: Man wechselt seine Position, aus dem *pool* der zu Wählenden geht man zu seiner sich formierenden Mannschaft, die sich um den Wählenden gruppiert.

In einer Jungenkonferenz im vierten Schuljahr, an der der Beobachter teilnahm, wurde die Dynamik einer solchen Situation problematisiert. Die Lehrerin erkundigte sich, nach welchen Kriterien in einer Situation im Sportunterricht der letzten Woche ausgewählt worden sei. Als Antwort erhielt sie den Hinweis, daß man eben die, die schnell und geschickt seien, auswähle - und die man nett finde. Geben Schnelligkeit und Geschicklichkeit, also die jeweilige Eignung in Bezug auf den Zweck des Spiels den Ausschlag oder „Nettigkeit“? Während das Kriterium der sportlichen Fähigkeiten für Sachorientierung und Objektivierbarkeit steht, verweist Nettigkeit auf die subjektiven Präferenzen der Auswählenden. Die Thematisierung der Praxis des Auswählens zeigt die untrennbare Verknüpfung verschiedener Kriterien der Unterscheidung durch die Kinder. Indem sie zu einer Position in der Rangfolge zusammengefaßt und vereinheitlicht werden, stützt eines der zugeschriebenen Merkmale das andere: Beliebtheit macht sozusagen sportlich. Obwohl die Kriterien nach Situationen zu differenzieren sind, läßt sich demnach ein kumulativer Effekt feststellen, wenn „Beliebtheit“ eins der Auswahlkriterien ist - und das ist es meistens.

Die in der Öffentlichkeit der ganzen Klasse verhandelten Aufteilungen stellen oberflächlich betrachtet organisatorische Details im Alltag einer Schulklasse dar, es geht schlicht darum, die Gruppe auf zwei Mannschaften zu verteilen. Diese Verhandlungen entwickeln aber immer auch eine eigene soziale Dynamik, die zunächst situativ eine besondere Sichtbarkeit von einzelnen Personen im Rahmen der Schulklasse hervorbringt. Bleibt es keine singuläre Erfahrung, so ist das „Übrigbleiben“ oder „Letztersein“ ein Markierer für Personen, denen Beziehungen fehlen oder die von Seilschaften ausgeschlossen sind.

Die Beliebten werden dabei nicht im selben Maße thematisiert wie die Übrigbleiber. Bei anderen Gelegenheiten können aber auch die Beliebten zum 'organisatorischen' Problem werden: Wenn zum Beispiel bei einer anderen Sitzordnungs-aushandlung zu viele Kinder mit Laura zusammen an einem Tisch sitzen wollen, dann kann dies die Verhandlungen ähnlich strapazieren wie das Problem des Übrigbleibens. Besondere Sichtbarkeit und Verantwort-

tung ist auch damit verknüpft, sich in exklusive Positionen des Auswählens zu begeben. Sich in diesen Jobs zu exponieren, streben manche Kinder immer wieder, andere dagegen gar nicht an. Die Jungenkonferenz führte in der Folge dazu, daß die Probleme rund um die Aufteilungsverhandlungen in der Versammlung mit allen noch einmal aufgegriffen werden.

Das nächste Thema der Versammlung ist die Einteilung der Gruppen im Sportunterricht. Karin, die Lehrerin, berichtet noch einmal, daß es letztes Mal viel Ärger gegeben habe, daß viele traurig gewesen seien. Sie fragt, welche anderen Verfahren es gebe und schlägt vor, zum Beispiel, die beiden Schnellsten sollten Tip-Top machen. Eine andere Idee sei, daß die, die sich selten für so etwas meldeten, Tip-Top machten und Mannschaften wählten, zum Beispiel Florian oder Uta. Auf die Frage, wie es morgen laufen solle, sagen die meisten: Tip-Top. Aber wer? Florian wird vorgeschlagen und findet sich dann auch bereit. Dazu noch ein Mädchen. Karin fragt der Reihe nach: Mona, Uta, Carola und Astrid. Judith, Nina und Jasmin, die häufig auswählen, melden sich, aber von den zuvor Gefragten will keine. Dann ist Lisa einverstanden, den Job zu übernehmen. Nina gibt ihr noch „einen Tip“: sich vorher auf einem Zettel zu notieren, wen sie will. (G. B.)

Nina weist sich mit ihrem Tip als geübte Gruppenbilderin aus, die sich in dem Falle, in dem sie selbst nicht das Amt ausübt, in eine Beraterposition begibt. Dieser Tip unterstreicht noch einmal den Stellenwert des Auswählens.

3.2 Die Veröffentlichung von Personen in Interviews

Zu einem Teil bestätigen die Interviews ganz klar die Beobachtungen zur Rangfolge. Fragt man direkt danach, ob manche Kinder besonders beliebt oder besonders unbeliebt sind, dann hört man in hoher Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Interviews dieselben Namen wie bei den Aufteilungsverhandlungen. Es ist einfach Bestandteil des kollektiven Bewußtseins, wer die beliebtesten und die unbeliebtesten sind. Es soll hier aber nicht um eine Rekonstruktion des aktuellen *rankings* über die Nennung von Namen gehen.

Denn zu einem anderen Teil stiftet die Konfrontation mit der Art und Weise der Thematisierung von Personen in Interviews einige Verwirrung. Hier gerät das skalierte und polarisierte Bild durcheinander und muß neu zusammengesetzt werden. Immer dieselben Kinder aus der Klasse - die beliebten und unbeliebten im Sinne der Aufteilungsverhandlungen - werden auch dann immer wieder zum Thema gemacht, wenn wir nicht nach Beliebtheit fragen. Bei vielfältigen Themen kommt diesen Kindern qua Zuschreibung durch die anderen ein besonderer Akteursstatus zu, um den es hier gehen soll.

Das *setting* der Interviews ist eines, das in der Praxis der Kinder ohne die Forscher nicht vorkommt. Da die Kinder von uns Forscherinnen zu den befragten Experten in bezug auf ihre Praxis gemacht werden, müssen ihre Antworten als Artefakte der Forschung angesehen werden. Dies dequalifiziert sie nicht etwa

für die Analyse. Vielmehr lenken wir den Blick darauf, daß die Interviews eine Veröffentlichungspraxis eigener Art konstituieren, deren Handhabung durch die Kinder wir hier untersuchen. Gleichzeitig können wir die Verstrickung der Forscherinnen in die Konstruktion des Phänomens zeigen.

Wir stellen nun zwei komplexere Formen der Veröffentlichung von Personen in den Interviews vor: die projektive Beispielserzählung und die imitative Karikatur. Beide Ausschnitte im folgenden entstammen den Gruppeninterviews aus dem vierten Schuljahr.

Malte: Ich will bei den Jungen jetzt eigentlich gar nicht beliebter werden. Mir reichen die Freunde, die ich jetzt hab. Die reichen mir. Ich will (.) ich will gar nicht beliebter werden =

Uwe: Das ist jetzt / eigentlich nicht mehr so /

Malte: / = mir reicht das jetzt. / Weil das ist auch blöd, weil dann wird man immer beliebter und dann dann hast du (.) dann sind alle Jungen aus deiner Klasse als Beispiel, die sind alle so deine Freunde und so und dann scharen die sich immer um dich und so. Und ich =

Björn: Und wollen sich immer alle mit dir verabreden.

N.N.: Ja.

Malte: / Und dann (.) das will ich auch gar nicht mehr / =

N.N.: / das kann man dann gar nicht /

Malte: / = Mir reichen die Freunde, die ich jetzt habe. /

Uwe: / Mir kommt es immer auch so vor, /als ob er öfter sich auch Ausreden ausdenkt oder so.

Malte: Irgendwie, irgendwie, ja ich hab heute (.) ich kann heute nicht, obwohl er kann. Dann sagt er, er kann nicht, weil er keine Lust hat und sich / nicht traut zu sagen / =

N.N.: / Und dann /

Georg: Wer?

Malte: = daß er nicht will. Ja als Beispiel jetzt mal ich, als Beispiel.

Georg: Hm. Ach so.

Malte: Ja also, dann sag ich, ich kann heute nicht, ich fahre heute mit meinem Vater weg, und obwohl das gar nicht stimmt, nur weil ich mich nicht verabreden will und ich traue mich nicht, das denen zu sagen.

Georg: Hm.

Uwe: Ja ich hab auch manchmal (.), ich hab auch einmal bei dem angerufen und da, und da hab ich gefragt, ob er zurückruft und weil er fragen wollte und dann hab ich (.) und dann hat er aber nicht zurückgerufen und dann hab ich, dann hab ich an... Aber das finde ich dann auch schon komisch, weil dann =

N.N.: Eigentlich vergißt man sowas ja nicht. [leise im Hintergrund]

Uwe: Und ich hatte das auch durch's Telefon gehört, daß er da am Legospielen war mit Kevin, so heißt der Bruder von ihm.

Helga: *Wer jetzt? [sehr leise]*
 Uwe: *Kevin, so heißt der Bruder.*
 Helga: *Nein, von wem sprichst du?*
 Uwe: *Von Daniel. Und ähm und dann war der wieder am Legospielen und dann hat der gar nicht gefragt und dann hat er aber gesagt, das geht nicht. Und das kam mir dann auch irgendwie so vor*
 Björn: */Aber bei mir / =*
 N.N.: */oh /*
 Björn: *= Ich hatte Daniel mal ne Kassette gegeben, daß der mir die überspielt. Das war ne ganz neue Kassette, die mein Vater mir gegeben hat. Und die hab ich jetzt immer noch nicht. Und dann wollte ich mich mit ihm verabreden, weil meine Mutter auch manchmal ganztags arbeiten muß, mittwochs. Und dann wollte ich mich mit ihm verabreden; hab auch vorher Malte angerufen, weil der hatte sich schon mit Alexander verabredet. Und dann, dann hab ich gesagt, ja du kannst mich ja nochmal, oder dann ging das bei ihm nicht, weil die wegfahren wollten zum Angeln. Und zu seinem Opa da. Und dann wollten, hab ich gesagt, ja geht das morgen, und dann hat er gesagt, ja ich muß vielleicht noch mal anrufen, weil meine Mutter ist im Moment nicht da. Und dann hat der gar nicht mehr angerufen. =*
 Georg: *Ein bißchen lauter.*
 Björn: *= Und bei Florian war das genau dasselbe, aber der hat das wirklich vergessen.*
 Malte: *Ja, Florian ist nicht so.*

Malte führt ein persönliches Thema ein: Er wolle bei den Jungen „gar nicht beliebter werden“. Die fortgesetzten Wiederholungen dieser und anderer Sätzen rufen den Eindruck hervor, daß er gegen etwas anredet: Darf eigentlich unterstellt werden, daß man in der eigenen Geschlechtsgruppe immer beliebter werden will? Spricht Malte zunächst von sich selbst, so wechselt er bei der Erläuterung der Probleme, die das Beliebtheit mit sich bringt, auf das unpersönliche „du“. Er konstruiert also ein allgemeineres Beispiel. Dabei will einem zunächst nicht so richtig einleuchten, was daran so „blöd“ ist, wenn die anderen sich um einen scharen, bis Björn das Stichwort „verabreden“ ins Spiel bringt. Der erste Teil der Sequenz, die Einführung eines geschlechtsspezifischen Problems, endet dann damit, daß Malte noch einmal seine persönliche Lösung wiederholt: „Mir reichen die Freunde, die ich jetzt habe.“

Uwe führt dann ein ominöses „er“ ein, das als Pronomen sprachlich eine deutlich andere Funktion hat als das unpersönliche „du“. Die vorangegangene Thematisierung läßt ihn unwillkürlich an „ihn“ denken, den Prototypen für das formulierte Verabredungsproblem. Der denunziatorische Charakter im folgenden - „er“ denkt sich Ausreden aus - wird durch das „er“ nicht etwa abgeschwächt, vielmehr heizt es die Assoziationen an: Auch Malte greift es auf und scheint zu wissen, wer gemeint ist. Einzig die Forscher müssen zwi-

schenfragen, im Bemühen, sich wieder orientieren zu können. Die erste „Wer“-Frage bewirkt jedoch, daß von „ihn“ wieder abgelenkt wird, indem Malte sich auf die Durchführung seines ursprünglichen Themas besinnt und zu seiner Beispielskonstruktion zurückkehrt. Nachdem man aber mit „ihn“ bereits konkret geworden ist, scheint auch Malte sein Beispiel konkretisieren zu müssen: So setzt er sich jetzt selbst als Protagonisten ein, nicht ohne zwei Mal zu betonen: „als Beispiel“. Noch einmal schildert er die (letztlich nicht funktionierende) Methode, die darauf zielt, die Kränkung anderer zu vermeiden. Doch gegenüber Maltes situativ konstruiertem Beispiel setzt sich der konkrete Fall aus dem Alltag durch, so kann man Uwes Rückkehr zu „ihn“ interpretieren: Von „ihn“ zu sprechen ist anschaulicher und realitätshaltiger. „Sein“ Beispiel liegt bereits als facettenreiche Geschichte vor, die das Leben geschrieben hat.

Damit bekommt aber auch das Thema eine andere Fassung: weg von einem als allgemein behaupteten kulturellen Problem, das potentiell jeden Jungen betrifft, und hin zur Ansammlung von Vorwürfen an - Daniel, wie sich nun, nach nochmaliger Nachfrage der Forscherin, herausstellt. Maltes Fassung des Problems, die den je persönlichen Willen für das Beliebtheitsthema betont, vermag nicht länger zu überzeugen. Als Daniels Name endlich gefallen ist, wird die Kritik an seiner Person an weiteren Beispielen ausgeschmückt. Die Sequenz schließt durch den Vergleich mit Florian, der nicht „so“ sei. Man grenzt sich damit deutlich gegen Daniels Art des Problemmanagements ab.

Dabei sei noch einmal betont, daß Daniel das unterstellte Problem hat, weil er so „beliebt“ ist in der Jungengruppe. Die abgrenzende und abwertende Rede über „ihn“ mindert nicht etwa seine Popularität, sondern ist deren Ausdruck, insofern Beliebtheit hier als höchst ambivalentes Phänomen verhandelt wird. Die Beliebtheit hat ihren Preis darin, daß sich die anderen nicht gemein mit einem machen.⁸

In der Beispielserzählung wird Daniels Person einerseits überhöht, indem sie als Projektionsfläche für die Behauptung individueller 'Täterschaft' benutzt wird, die real vermutlich, davon zeugt die anfängliche allgemeine Thematisierung, so individuell nicht ist: Das Problem wird auf Daniel konzentriert. So in die öffentliche Kritik gestellt, wird Daniel aber andererseits entindividualisiert. Insofern „Daniel“ im Diskurs für das Thema steht, verschmelzen Person und Thema. Ein Typus ist hervorgebracht.

An dieser Sequenz ist beides zu spüren, die Hemmungen und der Drang, bestimmte Personen zum Thema zu machen. In den Interviews überwiegt mal das eine, mal das andere, immer aber wird an den häufig thematisierten Kin-

⁸ Eder (1995: 40) weist in ihrer Untersuchung darauf hin, daß es ein Mißverständnis sei zu meinen, daß die statushöchsten auch die beliebtesten seien. Da wir uns an den Teilnehmerbegriff „Beliebtheit“ für Status in der Klasse halten, müßten wir hier zu einer paradoxen Formulierung greifen: die „Beliebtesten“ sind nicht die Beliebtesten.

dern deutlich, daß sie besonders die Gemüter bewegen. Erst in der Durchführung der Interviews merkten wir, daß wir die Kinder und uns manchmal in peinliche Situationen brachten. Wir hatten nicht ausreichend bedacht, daß sie nicht gewohnt sind, abstrakt zu antworten, und wir waren infolgedessen auf die ausgiebige Thematisierung von Personen nicht vorbereitet. Wir versuchten situativ meist hilflose Reparaturmaßnahmen („Ja wir müssen ja auch nicht immer über Katrin reden, könnt ihr das auch allgemein sagen?“). Wir trafen auf das Phänomen, daß sich bestimmte Namen beziehungsweise Assoziationen mit bestimmten Personen immer wieder durchsetzten.

Die andere hier vorzustellende Form der Veröffentlichung von Personen ist die imitative Karikatur. Der Kontext für den folgenden Abschnitt ist die Thematisierung der „Erzählrunde“, eine regelmäßige Einrichtung der Klassenversammlung.

Georg: Wann wird's denn langweilig?

Nina: Wenn Nils erzählt. [sehr schnell gesprochen]

/ [Lachen] /

N.N.: / Ja. Genau /

Judith: Ja, er erzählt immer so: Wir sind zum Doktorsee gefahren und dann hab ich (.) mein Fahrrad wollte ich dann (.), hab ich dann in der Rutsche (.)

N.N.: An so ner / elektrischen Rutsche /

Jasmin: / Und dann hab ich / und dann hab ich gesagt Scheiße oder so
[Lachen]

Judith: Oder irgendwie hat er mal erzählt, da war so ein alter Mann, der hat dann da irgendwie hingekackt und dann kam sein Freund irgendwie und der hat das dann aufgegessen. Irgendwie so ne Scheiße, das wir irgendwie gar nicht glauben können.

Nina: Einmal hat er erzählt, daß er einen Lastwagen gefahren wäre und dann ähm hat er seiner Mutter erzählt, daß er gelogen hat. Und die Mutter hat das dann auf dem Elternabend erzählt und Karin hat uns das dann in der Versammlung erzählt.

Georg: Aber ihr erinnert es ja noch ganz schön genau, dafür, daß es langweilig ist.

Tanja: Außerdem, der erzählt immer so Einzelheiten

Judith: Ja, genau. Immer so, und dann hab ich gesagt, und / dann hat ein Freund gesagt /=

Lisa: / so ausführlich. /

Tanja: Ja genau.

Judith: = und dann war da irgendwie so ne Wiese. Und mein / Fahrrad /

Lisa: / und da waren / da Gänseblümchen und Sonnenblumen und noch ganz viele andere Blumen drauf.

Hinter der Interviewerfrage zu Beginn steht die Erwartung einer gegenstandsbezogenen Antwort. Doch auch hier gibt es ein personifiziertes Beispiel, das als einfache aber komplexe Antwort eingesetzt wird, die bei den anderen am Gespräch Beteiligten entsprechende Assoziationen weckt. Nicht spezifische Gegenstände an sich sind langweilig, sondern *wie* jemand erzählt: zu ausführlich, übertrieben, unglaublich. Ist die Art und Weise des Erzählens das Thema, so läßt sich am besten durch Imitation darstellen, was man davon hält. Als ob sie beweisen will, daß der Vorwurf der Unglaubwürdigkeit gerechtfertigt ist, unterbricht Nina dann die Reihe der 'Nacherzählungen'. Sie berichtet davon, wie eine Lüge Nils' über Mutter, Eltern, Lehrerin schließlich auch in der Versammlung der Kinder veröffentlicht wurde. Nina zitiert Eltern und Lehrerin als Zeugen für Nils' Schande, die hier im Interview aktualisiert wird und damit die Kette der Veröffentlichungen zu einem logischen Ende bringt, wenn auch die Forscher zu Eingeweihten werden. Der Effekt ist der, daß die Peinlichkeit ganz auf seiten Nils zu liegen scheint: Der Tatbestand der Lüge und der Grad ihrer Absurdität rechtfertigt die wiederholte öffentliche Bloßstellung.

Der Einwurf des Interviewers, daß „ganz schön genau“ erinnert werde, was langweilig ist, macht noch einmal deutlich, daß die Langeweile nicht das im Interview Darstellenswerte ist, daß die Kinder ihr eigenes Thema gefunden haben: das personifizierte Beispiel eines schlechten Erzählers, der sie aufregt - und auf seine Weise fasziniert. Das Ärgernis hat mit dem *setting* der Erzählrunde als gruppenöffentlicher Einrichtung zu tun, die bestimmten Regeln folgt: Jeder darf erzählen, alle müssen zuhören. Dieser Grundsatz der Gleichbehandlung verhindert nicht, daß die Kinder Unterschiede in der Rezeption machen. Am Beispiel von Nils werden die subtilen situationsspezifischen Standards thematisiert: Erzählungen müssen kurz und glaubwürdig und trotzdem spannend sein, damit sie die Gruppenöffentlichkeit nicht ungebührlich strapazieren.

Worin liegt nun die Parallelität der Thematisierung von „beliebten“ und „unbeliebten“ Kindern? Die Kinder funktionalisieren in den Interviews beide in gleicher Weise: Sowohl beliebte als auch unbeliebte Kinder sind die Protagonisten der Beispielerzählungen und der Karikaturen. Damit unterscheiden sie sich weniger voneinander, als vielmehr gemeinsam vom 'Mittelfeld', das nicht auf diese Weise ins Licht der Öffentlichkeit rückt.

Daniel und Nils, in bezug auf Beliebtheit von den Kindern ganz unterschiedlich eingestuft, werden beide zu Protagonisten einer Erzählung, mit der die anderen Fehlverhalten anklagen, in beiden Fällen geht es um Probleme der Aufrichtigkeit im Umgang miteinander. So differenziert man auch die Zuschreibungen an Personen betrachten muß, um Beliebtheit und Unbeliebtheit zu klären - Daniel werden nicht die gleichen Probleme zugeschrieben wie Nils -, so frappierend sind doch die Parallelisierungen, die die Kinder selbst vornehmen. So wird zum Beispiel Dorle und Katrin, die eine unbeliebt, die

andere beliebt, „der gleiche Trick“ zugeschrieben: Sie mischten beim Ärgern mit, bei Beschwerden wälzten sie dann aber die Schuld ab, indem sie sich strategisch als heulende Opfer inszenierten. In einem anderen Beispiel beklagen sich Daniel und Christian am Beispiel von Alexanders und Thomas' beläufigen Umgang mit Entschuldigungen über deren Nutzlosigkeit für die Wiedergutmachung.

Daniel: ... dann grinst Alexander nur ein bißchen und Karin [die Lehrerin] sagt auch nicht dazu viel. „Ja, mußt du dich entschuldigen“, fertig =

Christian: / Ja, na ja dann macht der das / =

Daniel: / = Ich finde, dann sollte /

Christian: = dann macht der das genauso wie Thomas. So: „Schuldige“.

Beiden Beispielen ist nicht nur gemeinsam, daß einem beliebten und einem unbeliebten Kind das exakt gleiche Verhalten zugeschrieben wird, sondern auch, daß Kinder gleichen Geschlechts einem direkten Vergleich ausgesetzt sind.

Die Beispiele funktionieren im Interview aufgrund der Abwesenheit der eingesetzten Protagonisten. Denn die thematisierten Kinder wehren sich gegen diese Protagonistenrolle, wo immer sie davon erfahren. Die hier in Rede stehenden Interviewpassagen enthalten durchweg moralische Anklagen und normative Argumentationen. Die Themen, für die immer dieselben Kinder als personifizierte Beispiele stehen, kreisen stets um Fragen des Miteinanders, um Fragen des 'guten Tons', über die man sich sozusagen am negativen Vorbild verständigt. Wir haben in der Analyse der Interviews drei Themenbereiche ausgemacht, die in den zitierten Beispielen vorkommen und die die Gegenstände moralischer Auseinandersetzung umreißen, die bevorzugt die Gemüter erhitzen.⁹

Da ist zum einen der Bereich, bei dem die Aufrichtigkeit und Integrität im Umgang mit anderen Kindern in Rede steht, wie im Falle der Verabredungsproblematik (oder auch wie im Falle der strategischen Beschwerdepraktiken, von denen man sich abgrenzt). „Gemein“ und „hinterhältig sein“, „lügen“, „petzen“, intrigieren, Geheimnisse verraten, mitmischen und sich dem Aussteilen entziehen, das sind die Praktiken, die hier zu nennen sind. Wenn sie sich auf diese Themen beziehen, bringen die Kinder die klarsten Vorstellungen von Richtigkeit und Falschheit zum Ausdruck.

⁹ Die experimentelle psychologische Forschung zur moralischen Entwicklung, bei Kohlberg (1981) und in dessen Nachfolge, arbeitet damit, Versuchspersonen konstruierte moralische Dilemmata vorzulegen. Das Beispiel des Verabredungsdilemmas - Lügen oder direkte Zurückweisung - zeigt, daß die ethnographische Forschung demgegenüber Vorzüge hat. Sie entdeckt die im Alltag situierten moralischen Dilemmata unter Kindern und bekommt die interaktiven Aushandlungen moralischer Positionen in den Blick.

Dann gibt es den Bereich, bei dem die Grenze zwischen Spaß und Ernst thematisiert wird. (vgl. Thorne 1993: 4f.). Die Topoi „alles gleich ernstnehmen“, „fies“ oder „brutal sein“, „immer gleich ausflippen“, „zu schnell beleidigt sein“, „zu schnell meckern“, „nicht einschätzbar sein“ erwecken den Eindruck, als ob es sich bei Beliebten und Unbeliebten vor allem um solche Kinder handelte, die „keinen Spaß verstehen“. Die Relativierungen wie zum Beispiel „zu schnell“ deuten darauf hin, daß in diesem Bereich die Trennung zwischen richtig und falsch nicht so einfach ist, daß also nicht die Praktiken an sich verpönt sind, sondern deren zu schnelle, zu häufige, zu umfassende Anwendung.

Außerdem gibt es den Bereich der Verhandlung über Darstellerqualitäten, also über die Frage, wann die Qualität der Darbietung die Inanspruchnahme der Öffentlichkeit der Gruppe rechtfertigt. Diese Frage wird zum Beispiel im Falle von Nils erzählerischen Fähigkeiten eindeutig beantwortet. Die Stichworte „angeben“, „Macho“ oder „toller Macker sein wollen“, „cool“, „zickig“, „patzig“, „aufgetakelt“, „arrogant“, „eingebildet“ oder „unverschämt sein“, zeigen an, daß man hier den Bereich verlassen hat, wo die Antworten im strengen moralischen Sinne „richtig“ oder „falsch“ lauten können.¹⁰ Man befindet sich nun bei der Frage nach dem guten Geschmack. Gerade auch die Darstellungsaspekte unterliegen einer feinsinnigen und distinktiven Kritik.

Diese hier analytisch getrennten Bereiche gehören pragmatisch häufig zusammen, in Nils' Beispiel geht es im selben Atemzug ums Lügen und um die erzählerischen Fähigkeiten. Die obige Reihung der Themenbereiche zeigt demnach nicht schon eine Hierarchie der Wichtigkeit der Fragen für die Kinder an. Richtiges Verhalten und guter Stil gehören untrennbar zusammen. Die Unbeliebten und die Beliebten, so könnte man nach der Analyse der Gruppeninterviews meinen, tun sich in den Augen der anderen Kinder in beidem nicht gerade hervor. In der Abgrenzung von ihrem Vorbild konstruiert sich der Rest der Kinder ein spezifisches (moralisches) Selbstverständnis. An den beliebtesten und unbeliebtesten Kindern werden moralische Dilemmata des Gruppenlebens bearbeitet. In Fragen des „Angebens“, des Geheimnisverrats, der angemessenen körperlichen Distanz oder der angemessenen Gefühlsbeherrschung geben besonders populäre ebenso wie unpopuläre Kinder personifizierte Beispiele dafür ab, wie man es nicht machen sollte. Positive Vorbilder bleiben dabei implizit: Das Mittelfeld vermeidet weise die öffentliche Selbststilisierung, rückt aber Stars und Außenseiter in bedenkliche Nähe zueinander, indem es kollektiv Zweifel an deren Integrität hegt. Es formiert den Chor, der die Taten, Präntionen und Aspirationen der Schauspieler kommentiert.

¹⁰ Auch Krappmann und Oswald (1995a: 178) berichten, daß Kinder in ihren Interviews und Gesprächen gegen Angeber und Bestimmer Stellung bezogen. Sie schließen daraus, daß die „Tendenz, auf Gleichheit untereinander zu achten“, unter Kindern mehr Legitimität besitze als die „Tendenz zu Dominanz“.

3.3 Im Rampenlicht

Die in den Gruppeninterviews hervorstechende Thematisierung von immer wieder denselben Personen veranlaßte uns, in der zweiten Runde Interviews im sechsten Schuljahr, die wir als Einzelinterviews durchführten, die Frage zu stellen, ob einzelne Kinder „besonders im Rampenlicht“ stehen. Dabei war uns die Mehrdeutigkeit der Frage zunächst selbst nicht klar. Selma fragt zum Beispiel zurück: „Die ausgeschlossen werden?“. Aber auch andere Kinder verstehen die Frage anders als gemeint.

Astrid: Und, ähm, Tanja, die is eben alleine mehr, ne, dadurch steht die son bißchen im Rampenlicht manchmal, weil, ähm, weil dann das Thema manchmal auch darüber is, ne, daß sie eben so alleine is und, ja.

Dorle: Die gibt es eigentlich immer. Positiv oder negativ.

Auch die Frage, ob einzelne Kinder „außen vor“ bleiben, führt in Einzelfällen zur Aushandlung mit dem Interviewer, was damit gemeint sein soll. Judith fragt zurück: „Nee, daß die beliebt sind oder wie?“ Diese zunächst verwirrenden Antworten und Aushandlungen bestätigen, mit analytischer Distanz betrachtet, die These von der relativen Nähe, in die besonders beliebte und unbeliebte Kinder gerückt werden.

Die Funktionalisierung von bestimmten Personen für die Verhandlung von moralischen bis hin zu darstellerischen Problemen, die wir in den Interviews gefunden haben, findet sich auch im Beobachtungsmaterial wieder. Immer dieselben Kinder werden auch bei anderen Gelegenheiten als bei den Aufteilungsverhandlungen besonders sichtbar. Darum soll es in den folgenden Abschnitten gehen.

Beleidigen und Huldigen

Wir betrachten zunächst beiläufige Interaktionen im Schulalltag. Auch an Tischen, in Pausen, auf der Schulstraße lassen sich Praktiken beobachten, die einzelne Kinder in besonderer Weise hervorheben. Es sind dies Szenen, in denen die Kinder zu ähnlichen Mitteln greifen wie in der Thematisierung von Personen in den Interviews.

Rebecca, Jessica und Anke mutmaßen, wie Katrin sich wohl angestellt hätte beim Fotografiertwerden (durch uns Forscher): Sie hätte sich bestimmt mit „wehenden Haaren“ in Positur gebracht. Sie machen die Bewegung des Haare-aus-dem-Gesicht-Streichens nach. Oder nein: Gestylt, „mit Aftershave“. Dann üben die drei Mädchen 'Hüften schwingen'. Ich glaube, es geht immer noch um Katrin, habe es aber nicht genau mitbekommen. Eine sagt: „Oh, mein Arsch wackelt noch nicht richtig.“ Sie gehen jedenfalls hin und herwackelnd die Schulstraße entlang. (G. B.)

Mittels Projektion und (übertriebener) Imitation entwickeln Rebecca, Jessica und Anke hier eine Typisierung Katrins. Sie 'bearbeiten' hier an Katrin die Merkmale und den Habitus eines bestimmten Mädchentyps. Katrin fungiert in dieser Szene aus dem fünften Schuljahr, ähnlich wie Daniel im Interview, als lebendes Beispiel. Was es hier so lebendig macht, ist seine Komplexität: Länge und *styling* der Haare, Positur, Gestik, Hüftschwung und Hinternwackeln bilden die zusammengehörenden Insignien einer typisierten Geschlechtsdarstellung. In der Situation steht der Spaß im Vordergrund, den man sich unter der Voraussetzung von Katrins Abwesenheit macht. Das Wissen um eine gemeinsame Haltung gegenüber dem dargestellten Verhalten gehört zu den Voraussetzungen der gemeinschaftlichen Karikatur (vgl. Kap. 8.2). Der Spaß ist gewürzt mit dem Grad der Selbstgefälligkeit, den man Katrin andichtet. Eine gewisse Ambivalenz der 'Bearbeiterinnen' zu ihrem 'Material' ist dennoch zu verzeichnen: Aus der Imitation spricht einerseits die Verachtung für den Aufwand, den zu betreiben man Katrin unterstellt.¹¹ Andererseits spricht aus dem Nachvollzug auch eine gewisse Anerkennung der unterstellten Arbeitsleistung. Wesentlich an der Szene ist aber, daß sich Rebecca, Jessica und Anke über den Umweg der Zuschreibung an Katrin in die Lage versetzen, die verpönten Darstellungen selbst konkret auszuprobieren. Eins der Mädchen legt Katrin Worte in den Mund, die diese so nie sagen würden, für die Sprecherin aber durch die Verschiebung auf Katrin aussprechbar werden.

Diese Szene verweist in zweifacher Hinsicht auf die Öffentlichkeit der Schulklasse: Sie belegt das wechselseitige Unter-Beobachtung-Stehen der Akteure, ohne das Katrin nicht in der Form zum Material werden könnte. Und sie kommentiert beziehungsweise karikiert, welche habituellen Effekte das Bewußtsein vom Unter-Beobachtung-Stehen zeitigen kann, nämlich die übertriebene Selbstbeobachtung.

Fehlt dem „Nachmachen“ allerdings das Karikaturistische, so fällt es beim Publikum durch, etwa wenn Paul Moritz bei Wortspielen am Tisch einen „Nachmacher“ schimpft. Dieses Etikett schreibt bestimmten Kindern mangelnde Originalität des Verhaltens zu und impliziert damit den Anspruch, daß diese für die Teilhabe an assoziativen Spielen mitzubringen sei. Paul markiert Moritz als unwürdigen Mitspieler und schließt ihn vom Spiel am Tisch aus.¹²

Die Formen der Herabsetzung gehen aber über solche Etikettierungen hinaus. Am Tisch von Paul, Moritz, Marc und Michel im vierten Schuljahr kommt es zu folgender Szene.

¹¹ Eder (1995: 113ff) macht auf das Dilemma aufmerksam, daß man weder keine Kontrolle, noch zuviel Kontrolle über die eigene Erscheinung zeigen dürfe.

¹² Unter den Schimpfwörtern und Herabsetzungen, die Personen mit einem kurzen Hieb markieren, gibt es geschlechtsunspezifisch verwendete wie „Nachmacher/in“ oder „Petze“ und geschlechtsspezifisch eingesetzte wie „Wichser“, „Schwuchtel“ u. ä. (vgl. Kapitel 5.4).

Englischsprachiges Intermezzo am Tisch: Das Wort „silly“ macht die Runde, ein Wortspiel wird angedeutet, ich verstehe - nichts. Es geht zu schnell, schon sind Michel, Marc und Paul bei „grunzenden Schweinen“.

Moritz fragt: „Wißt ihr, wo ich hinfahre?“ Michel fährt ihn an: „Halt die Fresse.“ Moritz läßt sich nicht beirren und erzählt, daß er ins Winnetou-Land fährt (Bad Segeberg? Legoland?). Die anderen sind wenig interessiert, Marc sagt: „Leise, Moritz.“

Michel erzählt mir jetzt, daß Moritz bei der Fahrradprüfung „Chopper“ gefahren sei, das heißt auf dem Gepäckträger sitzend, ansonsten normal fahrend. Das würden sie immer gerne machen, aber bei der Fahrradprüfung mit dem Polizisten sei das wohl etwas dumm gewesen (bedeutungsvolle Pause). Er fragt Moritz, ob er durchgefallen sei, Moritz sagt, er wisse es noch nicht. Die anderen wissen aber, daß sie bestanden haben. (H. K.)

Diese Szene dokumentiert einen Baustein vom kontinuierlichen Ausschluß Moritz' von laufenden Aktivitäten am Tisch. Moritz' Rolle wird sozusagen über unterschiedliche Interaktionen hinweg konstant gehalten. Zunächst erfolgt ein explizites Einklagen der Einhaltung des schulischen Gebots, während der Arbeit am Tisch keine Nebengespräche zu führen - „Leise, Moritz“. Marc mißt allerdings deutlich mit zweierlei Maß und macht Moritz damit zum 'Ungleichem'. Im zweiten Teil der Szene erzählt Michel eine Moritz betreffende Anekdote, er führt Moritz an einem ausgesuchten Beispiel vor.¹³ Michel betreibt hier die Veröffentlichung einer Moritz kompromittierenden Situation mit großer Selbstverständlichkeit, so als sei sie für Moritz weniger verletzend, weil seine Dummheit bereits allgemein bekannt ist. Diese Praxis trägt in besonderer Weise zur Konstruktion öffentlicher Personen bei: Die sie betreffenden Informationen werden als Allgemeingut gehandhabt, als allgemein zur Verfügung stehende Ressource für lustige Erzählungen oder Karikaturen.

Schwieriger zu identifizieren und zu analysieren als diese aktiven Formen sind andere Praktiken der Mißachtung, die mit Unterlassungen zu tun haben. Die folgende Szene spielt sich wiederum an einem Tisch im fünften Schuljahr ab.

Henrik: „Ich hab' jetzt nen Baß in meiner Anlage.“ Ich kann nicht erkennen, ob er sich an jemand bestimmten wendet. Dorle: „Meine Anlage ist' immer noch weg.“ Henrik erzählt eine längere Geschichte über eine Nachbarin, die sich gestört fühlte, es geht immer noch um seine Anlage. Er wendet sich jetzt deutlicher an die ihm gegenüber liegende Tischseite, also an Philip und Julia, doch es reagiert niemand auf seine Geschichte, alle, auch Dorle, arbeiten weiter an ihren Aufgaben und halten den Blick gesenkt. (Mir fällt auf, daß mein eigenes Zuhören sich wahrscheinlich häufig nach dem von anderen Kindern gezeigten Interesse richtet, ich kann hier nicht wiedergeben, was Henrik

¹³ Er verletzt Moritz' „Informationsreservat“, sein Recht, die Kontrolle über die ihn betreffenden Informationen auszuüben (vgl. Goffman 1974: 68f.).

genau erzählt hat. Hat 'Weghören' auch für die Kinder einen ansteckenden Effekt?) (H. K.)

Interaktionsmaßregeln und die normalen Formen der Achtungsbezeugung werden uns Beobachtern häufig erst bewußt, wo sie ausbleiben. Daß man am Tisch eine Reaktion erwarten darf, wenn man etwas erzählt, fällt in diesem Beispiel auf, in dem Henrik geflissentlich ignoriert wird. Daß man desgleichen eine Reaktion erwarten darf, wenn man jemanden direkt anspricht, fällt uns dann auf, wenn Ralf zehn Mal „Susanna“ sagt, damit sie sich ihm zuwendet. Daß man sich in der Versammlung und im Unterricht üblicherweise gegenseitig ausreden läßt, fällt uns am Beispiel von Dorle auf, die permanent unterbrochen wird, weil die anderen meinen, sie nuschelt. Daß man in ernsthaft empfundenem Bedrängnis mit Solidarisierungen aus dem Publikum rechnen darf, wird deutlich, wenn Anke, die von Moritz bedrängt wird, statt dessen den distanziert-sarkastischen Kommentar von Jessica erntet: „Anke in Hektik, Anke in Wut, Anke in wütender Hektik.“

Demonstrative Unterlassungen werden zu eben solchen durch Platzierung. Sicher gibt es an Tischen hektische Situationen, in denen auf niemandes Erzählung eingegangen wird, ohne daß dies als Herabsetzung interpretiert werden muß. Im obigen Beispiel ließe der Charakter der Situation, die Ruhe am Tisch, eine Reaktion aber zu, bestünde sie auch nur in einem „Leise, Henrik!“. Henrik wird dagegen eine normale Reaktion verweigert, indem man ihn 'wie Luft behandelt'. Manche Kinder erlangen für uns Beobachter gerade dadurch besondere Sichtbarkeit, daß sie für andere Kinder unsichtbar zu sein scheinen.¹⁴

Gegen das Ignoriertwerden sperren sich allerdings, wenn nicht die Personen, dann die Körper. Der Kontext der folgenden Beobachtung ist ein Sitzkreis im fünften Schuljahr.

Die Lehrerin sagt Moritz, er solle an die Tafel gehen und diese abwischen. Also wischt Moritz die Tafel. Er wird dabei von Marc, Paul und Henrik behindert, die unter der Tafel sitzen, sich aber nicht vom Fleck rühren. Moritz muß um sie herumturnen. Erst als die Lehrerin sie auffordert, sich woanders hinzusetzen, ziehen Marc und Paul um. Nun hält Andreas, der in der Ecke sitzt, seine Beine langgestreckt unter die Tafel, so daß Moritz immer noch nicht unbehindert arbeiten kann. Als Moritz mit Putzen fertig ist, fragt er die Lehrerin, wo Kreide ist. Moritz geht los, Richtung Fläche und tritt dabei auf Marcs (letzte, ihm selbst noch verbleibende) Geburtstagseinladung, die auf der Erde liegt, womit Moritz sich ein anschnautzendes „Ey!“ einhandelt. (H. K.)

¹⁴ Auch Eder (1985: 159f.) weist auf die Signifikanz von Vermeidungsverhalten hin: Der schulische Rahmen sei dadurch gekennzeichnet, daß man sich physisch gesehen nicht von anderen separieren könne, deshalb erlange die Vermeidung von Interaktionen mit anderen (wie zum Beispiel Körper- oder Blickkontakt) spezifische Bedeutungen innerhalb von Statusprozessen.

Dieses Beispiel zeigt, wie in engen räumlichen Verhältnissen 'Nichtstun' provozierenden und beleidigenden Charakter bekommen kann. Die wiederholte Behinderung Moritz' bei der Ausübung seiner Ämter steht im Kontrast zur Empfindlichkeit Marcs am Ende der Situation, der sich umgehend über die Territoriumsverletzung, das Auf-den-Zettel-treten, beschwert. Während Moritz in seiner körperlichen Präsenz hier scheinbar geringen Einfluß auf die Ausrichtung der anderen Körper hat - sie rühren sich demonstrativ nicht vom Fleck -, hat die Anwesenheit anderer dagegen von vornherein eine richtunggebende Wirkung. Bei zusammenstehenden Gruppen läßt sich häufig an den Körperhaltungen beobachten, daß die Erzählungen besonders an eine Person gerichtet sind.

Werden die einen durch die Anhäufung von Beleidigungen und die Nichtanerkennung ihrer „Territorien des Selbst“ (Goffman 1974) sichtbar 'unsichtbar', so scheinen andere permanent in einem Lichtkegel zu stehen. Sind wir in den Interviews auf die Parallelität des Umgangs mit besonders beliebten und unbeliebten Kindern gestoßen, so läßt sich für die unmittelbaren Interaktionen mit diesen Kindern sagen, daß beiden auch hier erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Die anderen differenzieren ihre Achtungsbezeugung allerdings in hohem Maße, je nach dem, wen sie meinen vor sich zu haben. Die einen werden beleidigt, den anderen huldigt man.

Als Marc einmal laut aufschreit, sagt die Lehrerin, jetzt reiche es, er müsse sich jetzt wegsetzen. Marc, Michel und Paul waren vorher schon sehr unruhig gewesen und ein oder zwei Mal kollektiv ermahnt worden. Als die Lehrerin jetzt jedoch Marc wegsetzen will, ruft Katrin sofort „Ich war es!“ Sie hat offenbar etwas geschmissen und Marc getroffen. Katrin erklärt: „Er hat nur geschrien, weil es ihm weh tat.“ Die Lehrerin läßt sich jedoch nicht darauf ein und besteht darauf, daß Marc seinen Platz verläßt. Ralf und Michel fangen an rhythmisch zu rufen: „Marc ist unschuldig. Marc ist unschuldig.“ Als Marc seine Sachen unter dem Arm hat und aufsteht, sagt er: „Tschuß Ralf, tschuß Katrin, tschuß Leute.“ Er geht um den halben Tisch herum zu der Ecke von Anke und Michaela, um sich dort mit einem „Hallo Leute“ zu setzen. Zu Michaela sagt Marc: „Mach dich nicht so fett, ich setz mich jetzt hierhin.“ (G. B.)

Die Darstellung von Status in solchen Situationen ist von seiner Erzeugung und Reproduktion nicht zu trennen. In diesem Beispiel aus dem sechsten Schuljahr dient die Maßnahme der Lehrerin als Vehikel für eine besondere Form der Huldigung: Marcs Mitschüler und Mitschülerinnen solidarisieren sich nicht einfach mit ihm, sondern dramatisieren scheinbar ihre Solidaritätsbekundungen, wodurch die Situation komödiantische Züge bekommt. In der Inszenierung folgen aufeinander: die Schuldübernahme („Ich war es!“) sowie Marcs Entlastung durch Katrin, das Beharren der Lehrerin auf ihrer Entscheidung, der Chor, bestehend aus Ralf und Michel, der Marcs Unschuld bestätigt, Marcs Abschied und Abreise sowie Ankunft in der Verbannung. Die

'Dramatisierung' benutzt den Topos des unschuldigen Opfers ironischerweise für eine Heldenerzählung: Als Marc sich verabschiedet oder spätestens, als er am neuen Ort ankommt („ich setz mich jetzt hierhin“), weiß man, daß man hier jemand vor sich hat, der einen Ruf zu verteidigen hat. Die Ironisierung des unschuldigen Opfers funktioniert, weil Marc es zwar situativ ist, als Typus aber etwas ganz anderes darstellt.

Direkt im Anschluß an die obige Situation geht es am neuen Tisch von Marc um die Kodennamen, die wir Forscher den Kindern zur Anonymisierung geben. Bereits in anderen Situationen hatten wir bemerkt, daß wir durch die Wahl der Namen offenbar unfreiwillig zur Markierung bestimmter Personen beigetragen hatten.

Als die Rede einmal auf Marcs neuen Namen „Marc“ kommt, erkundige ich mich, was es damit auf sich habe. „Mark Owen“, es gebe einen Sänger dieses Namens, klärt Marc mich auf. Anke ergänzt: „Mark Owen von Take That.“ Dies löst jedoch schallendes Gelächter aus, in das dann auch Michaela und Susanna einstimmen. Marc steht auf und geht an den Tischen entlang der Reihe nach zu Laura, Katrin, Paul, Simone und Henrik, um ihnen zu erzählen, was Anke gesagt hat: „Mark Owen von Take That!“ Der Bericht wird jeweils mit einem Lachen quittiert. Als Marc von seiner Runde zurück ist, versuche ich mir erklären zu lassen, worum es geht. Wenn ich es jetzt richtig verstanden habe, verhält es sich so, daß der Sänger von Take That Mark Oh heißt, während Mark Owen alleine auftritt. Dies muß Anke verwechselt haben. Ich frage nach der Schreibweise der Marks beziehungsweise danach, wie Marc seinen Namen geschrieben haben will. Marc meint, die Sänger-Marks schrieben sich mit „k“, er jedoch wolle mit „c“ geschrieben werden, denn er wolle mit denen nichts zu tun haben. (G. B.)

Wir treffen hier noch einmal auf ein (extremes) Beispiel dafür, wie jemand öffentlich vorgeführt wird: Anke wird für ihr Mißverständnis von der Runde ausgelacht. Nachdem Marc kurz zuvor als Protagonist im Mittelpunkt stand, ist es nun (durch Marcs Aktivität) Anke, allerdings in völlig anderem Sinne. Beide Formen, 'Vorführung' und Huldigung, bewirken, daß bestimmte Akteure aus der Masse der Kinder und dem Strom der 'normalen' Achtungsbezeugung hervorgehoben werden. Die einen häufen Ehrbezeugungen, die anderen Ehrverletzungen an.

An der beschriebenen Situation sind nun vor allem auch die Assoziationen in bezug auf Marcs Kodennamen bemerkenswert: Marc wird in Verbindung gebracht mit für die Kinder populären Personen des öffentlichen Lebens, als „Marc“ scheint er selbst diesem Leben zugehörig. Marcs Distanzierung von dieser Projektion verweist jedoch auf die formale Nähe von Beleidigungen und Huldigungen: Häufig ist nicht der Form nach entscheidbar, ob es sich um das eine oder das andere handelt. Die Deutung ist vielmehr in hohem Maße kontextsensitiv und subjektiv. Als Anke von ihrer Lehrerin den Spitznamen

„Anke Huber“¹⁵ erhält, empfindet sie das als Beleidigung, wie sie uns Forschern gegenüber im Interview deutlich macht. Auch funktionieren gespielte Huldigungen als Beleidigungen: Der ironische Gebrauch von Kommentaren wie „toll, Marc, ganz toll“ ist ein beliebtes Stilmittel. Der Kommentar „wir wissen, daß du toll bist“ bezieht sich noch enger auf die unterstellten Darstellungsabsichten und die Typizität des kommentierten Akteurs. Traut man sich bei beliebten Kindern, diese in ihrer Anwesenheit zu kommentieren oder gar zu karikieren, ist dies eine Quelle von Statusgewinn, wohingegen kein besonderer Mut dazugehört, unbeliebte Kinder zu beleidigen.

Huldigungen tauchen in unserem Material viel seltener auf als Beleidigungen. Es gibt kaum eine Kultur des Huldigens, die frei von Ironie wäre. Auch das oben zitierte Beispiel der ‘Dramatisierung’ funktioniert über Ironie: Die Kränkung und Entehrung, unschuldig bestraft zu werden, wird umgedeutet in ein - komödiantisch inszeniertes - Heldenepos. Ähnlich wie in den Interviews überwiegt die herabsetzende Distinktion: Es fällt leichter zu vermitteln, für wie doof man jemand hält, als zu schmeicheln, bewundern, applaudieren, loben oder anzuerkennen. Beleidigungen und Huldigungen sind also für die Kinder nicht etwa komplementäre Praktiken auf einem Achtungskontinuum. Der Reiz von Huldigungen für den Einsatz in Interaktionen besteht in ihrem ambivalenten Charakter, in der Möglichkeit der Inversion. Die interaktive Deutung, ob Huldigung oder Beleidigung, wandelt auf einem schmalen Grad und steht auf der Kippe. Die Interpretation von Situationen entscheidet sich in der Reaktion des Adressaten. Der Vorwurf „keinen Spaß zu verstehen“ aus den Interviews, der sowohl besonders beliebte wie unbeliebte Kinder trifft, erscheint hier in einem neuen Licht. Über Beleidigungen und Huldigungen werden diese Kinder verstärkt Prüfungen unterzogen, ob sie Spaß verstehen.

In einer der beiden Gruppen gibt es im vierten Schuljahr eine von der Lehrerin geförderte ausgeprägte Kultur des Geschichtenschreibens. Für Geschichten braucht man Protagonisten, auch auf diese Weise kann man zur öffentlichen Person werden.

Jasmin zweifelt: „Ich weiß auch nicht, ob ich die Geschichte weitermache. Ich glaub, ich fang eine neue an.“ - „Wie soll die heißen?“ Jasmin überlegt kurz und meint dann: „Uwe und Alexander.“ Björn sagt: „Ich frag schon mal, ob sie dürfen.“ Er meint: Ob die beiden erlauben, daß ihr Name verwendet wird. Uwe und Alexander sitzen am Nachbartisch. Sie wollen wissen: „Was für eine Geschichte?“ - „Eine Idiotengeschichte.“ - „Dann nicht!“ verweigern Uwe und Alexander den Gebrauch ihrer Namen, das ganze ist aber nicht so ernst gemeint. Dann schlagen die beiden vom Nachbartisch aus noch vor, wenn Jasmin eine Idiotengeschichte schreiben wolle, könne sie doch über Thomas schreiben. (H. K.)

¹⁵ Das ist der Name einer deutschen Tennisspielerin.

Die fertigen Geschichten werden in der ganzen Gruppe vorgelesen, so rücken die Protagonisten und Protagonistinnen ins Rampenlicht. Die Praxis, daß die realen Akteure um Erlaubnis gefragt werden, ob ihre Namen Verwendung finden dürfen, zeigt, daß die fiktiven Protagonisten eng mit den realen Namensgebern verknüpft bleiben. Ähnlich wie in den Beispielerzählungen in den Interviews werden die fiktiven Akteure auf diese Weise mit ‘Fleisch und Blut’ ausgestattet. Auch ernten die realen Akteure beim Vorlesen Kommentare wie „hey, hey, Björn“, wenn der fiktive Björn in der Geschichte aktiv wird. In der Fiktionalisierung werden sie zum ‘Charakter’, mit dem dann die realen Personen wieder spielerisch identifiziert werden. In der Regel ist es eine Ehre, als Protagonist in Geschichten aufzutreten. Die Anspielung auf die Umkehrung dieser Regel mit dem Begriff „Idiotengeschichte“ wird dann auch gleich für einen kränkenden Besetzungsvorschlag für den „Idioten“ benutzt. Björn und Alexander verschieben die potentiell sie treffende Kränkung auf Thomas.

Wir wenden uns im folgenden dem beleidigenden oder ehrenvollen Potential zu, das bestimmten Personen als solchen angeheftet wird. Die Beliebten und Unbeliebten werden hier insofern zum Material, als ihre Namen als Synonyme für einen bestimmten Status Verwendung finden. Wenn die Anhäufung von Ehre oder von Kränkungen für einzelne weit fortgeschritten ist, dann personifizieren sie für andere Ehrge Gewinn oder -verlust.

Die folgende Szene ist Teil einer „Erzählrunde“ im sechsten Schuljahr.

Eine ganze Reihe Kinder wollen nichts erzählen: Philip, Stefani, Michel, Laura, Rebecca, Dorle. Die nächste, die will, ist Julia. Dorle habe bei ihr geschlafen - Zwischenkommentar Andreas: „Du Arme!“ - dieser Kommentar bleibt ohne sicht- und hörbare Reaktion, obwohl ich, neben Julia sitzend, sicher bin, daß sie und auch Dorle ihn gehört haben. Auch ich bin sprachlos und möchte das am liebsten nicht gehört haben. Eine Strategie in so einer Situation ist das ‘Überhören’. Dorle guckt bedröppelt, sie empfindet es sicher nicht als Scherz. Doch weiter geht’s in Julias Erzählung. (H. K.)

Weiter oben haben wir das Weghören bei Henriks Erzählung als Mißachtung gedeutet, in diesem Fall, dem Überhören einer Beleidigung, interpretieren wir es als Höflichkeit Dorle gegenüber. Andreas’ gespieltes Mitleid bezieht sich darauf, daß es in der Klasse nicht attraktiv ist, sich mit Dorle zu verabreden. Das geheuchelte Mitleid Julia gegenüber kränkt beide, Julia und Dorle, allerdings besteht die Kränkung für Julia ‘nur’ darin, wie ihr Zusammensein mit Dorle bewertet wird. Dorle scheint also - im Lichte von Andreas’ Kommentar - schon qua Person einen herabsetzenden Effekt für diejenigen zu besitzen, die mit ihr in Verbindung stehen.¹⁶

¹⁶ Thorne (1993: 73ff) weist darauf hin, daß statusniedrigen Kindern häufig eine beschmutzende Wirkung zugeschrieben wird, die diese dann als ‘Waffe’ in Interaktionen einsetzen können. In unseren Beobachtungen gibt es Beispiele für solche Selbststigmatisierungen, die man im Prozeß der ‘Materialisierung’ von Status als weit

Das Image von Personen ist in diesen Fällen so weit zu Status im Wortsinne geworden, daß Personen als Material mit 'feststehender' Bedeutung, als Personifizierung von fehlender Attraktivität fungieren. Status ist zur Substanz geworden und wird als Material für etwas anderes benutzt, nämlich dafür, auch diejenigen zu markieren, die in Kontakt mit bestimmten Personen kommen. Status färbt dann ab. Dieser Abfärbungseffekt basiert darauf, daß der Kontext (die Schulkasse), in dem der Status verortet ist, über längere Zeit stabil bleibt. Und nur in diesem Kontext machen diese spezifischen Beleidigungen Sinn.

Ein bevorzugtes Feld der Form von Beleidigung, bei der man sich weitgehend auf die Zusammenstellung von Namen beschränken kann, um einen bestimmten Bedeutungshorizont aufzurufen, ist die Projektion heterosexueller Verbindungen (vgl. Kap. 7.1, vgl. auch Eder 1995). Diese Form der Beleidigung ist ritualisiert, man könnte fast sagen standardisiert (*Ralf sagt zu Simone: „Moritz liebt dich.“ Simone kontert: „Du liebst Anke und Dorle.“*). Die Verdinglichung von Status in der Ritualisierung ermöglicht es auch, daß diese Form in einen anderen Rahmen übertragen werden kann, den des Spiels. Auf einer Karnevalsfeier kommen zum Beispiel bei einem Pfänderspiel bevorzugt solche Strafen zum Einsatz, bei denen die Gestraften einen unbeliebten Jungen küssen sollen.

Die Kinder differenzieren in der Form der Beleidigungen klar die Attraktivität für Angehörige des anderen und des eigenen Geschlechts im Sinne unterschiedlicher Beziehungssysteme. Der Effekt bei Beleidigungen, die mit gegengeschlechtlichen Beziehungszuschreibungen arbeiten, ist der, daß man *als* Junge oder *als* Mädchen gekränkt wird, indem 'sexuelle' Präferenzen projiziert werden. Demgegenüber ist der Effekt bei Beleidigungen, die mit gleichgeschlechtlichen Beziehungen oder deren Zuschreibungen arbeiten, der, daß man in erster Linie als Person mit einer bestimmten Stellung in der Gruppe gekränkt wird, die durch den Kontakt mit unbeliebteren gefährdet wird. Diese Form ist weniger ritualisiert, vielmehr - denkt man an Andreas' Spruch „Du Arme“ - taucht sie eher spontan, assoziativ reagierend in Form des Kommentars auf. Attraktivität bei den *eigenen* erscheint als 'geschlechtsneutrale'. Ralf bedauert Julia *nicht als* Mädchen.

Beschwerden im Kreis

Wir kehren zur Situation der Versammlung aller Mitglieder der Klasse im Kreis zurück. Die Institution der „Beschwerde“ sichert einzelnen Kindern die Möglichkeit, bei Konflikten die Vermittlung der Lehrerin und der ganzen Gruppe in Anspruch zu nehmen. Die Lehrerin nimmt dabei die Rolle der

fortgeschritten interpretieren kann. *Thomas steht auf, kommt zu Alexander und Malte herüber, tut so, als streue er etwas von seinem Kopf auf Alexander und Maltes Heft und sagt: „Hier, Läuse von mir.“ Dann zieht er wieder ab. Alexander und Malte versuchen ihn zu ignorieren. (H. K. Protokoll)*

Richterin ein. Zum Zwecke der Verhandlung müssen erst einmal Täter und Tathergang aus der Sicht des Geschädigten dargelegt werden. Diese Anklagen ziehen dann häufig Verhandlungen und Kontroversen nach sich über die genaue Rekonstruktion des in Rede stehenden Vorgangs, über Schuldanteile und die Verteilung von Opfer- und Täterschaft. Diese Verhandlungen funktionieren mithilfe einer Ausdifferenzierung von Sprecherrollen: Neben Kläger und Angeklagtem melden sich hier freiwillige Zeugen für und gegen die Anklage und spontane Verteidiger zu Wort. In den seltensten Fällen ist der Weg von der Klage zur Genugtuung für den Kläger kurz, vielmehr gerät er oft genug selbst in den Strudel von Gegenanschuldigungen. Sich über jemand anderes gruppenöffentlich zu beschweren, ist eine riskante Praxis.

Ähnlich wie in den Interviews geraten im Zuge von Beschwerden immer wieder dieselben Kinder in die Kritik. Während aber die in den Interviews geäußerte Kritik von vornherein verallgemeinernd und verdichtend in Bezug auf den Charakter bestimmter Personen ist - „die ist immer so eingebildet, beleidigt und ähnliches“ -, beziehen sich die Beschwerden zunächst einmal ganz konkret auf einzelne Konfliktsituationen. Über welche Dinge kommt es zu Konflikten, die dann in die Versammlung getragen werden, die die Kinder also über die Konfliktsituation hinaus beschäftigen?

Da ist zunächst der Bereich der persönlichen Grenzverletzungen: Man beschwert sich zum einen über körperliche Übergriffe wie „zu nahe kommen“, „küssen“, tätliche Angriffe, festhalten, zu viel Platz beanspruchen, zum anderen über verbale und informationelle Grenzverletzungen. Wenn also die eigenen Geheimnisse verraten, Gerüchte über einen verbreitet, man Opfer von Schimpfwörtern oder gestischen Provokationen ist, dann hat man Grund, sich zu beschweren. Der Vorwurf, jemand habe sich „eingemischt“, bezieht sich dagegen auf die Verletzung von Beziehungsgrenzen.

Ein zweiter Gegenstandsbereich ist durch das Thema mangelhafter Gefühlsbeherrschung markiert: Da geißelt man, in der Folge von Untaten, die „Ruppigkeit“, „Reizbarkeit“, „Aggressivität“, den „Jähzorn“ des Gegenspielers. Und schließlich gibt es den Beschwerdebereich, bei dem es im weitesten Sinne um die Verletzung informeller Spielregeln geht. Diese Beschwerden können sich auf das Verhalten in Spielen beziehen, das durch formale Regeln nicht erreicht wird, wie zum Beispiel nicht angespielt werden oder nicht drangenommen werden. Diese Vorwürfe verhalten sich komplementär zu dem der Verletzung persönlicher Grenzen, dem „zu nahe kommen“: Hier beschwert sich jemand, daß er oder sie gemieden wird. Ein komplexer Vorwurf im Zusammenhang von Spielen ist desweiteren der des „Spielverderbers“. Zu nennen sind hier aber auch jene Vorwürfe, die sich außerhalb von formalen Spielen auf die Mißachtung des 'guten Tons' beziehen. „Nicht aufhören können“ mit Ärgern, das „nein“ des Mitspielers ignorieren, dieses sind ebenfalls Anlässe für Beschwerden in der ganzen Gruppe.

Die Institution der Beschwerde beruht darauf, daß die Übertretung von expliziten Regeln für die Fälle geahndet werden kann, in denen Konflikte situativ nicht zu regeln sind. Betrachtet man die obigen Themen im Überblick, so zeigt sich, daß auch die ansonsten implizit bleibenden Regeln des Miteinanders der Schüler und Schülerinnen in die klassenöffentliche Diskussion gebracht werden. In Beschwerden kommt der Klärungsbedarf in bezug auf Interaktionsregeln, die unterhalb der Ebene des formal Geregelten liegen, zum Ausdruck: Nicht selten geht es um Übertretungen, die erst in Beschwerden zu eben solchen gemacht werden. Die Institutionalisierung von Beschwerden folgt der Idee, man solle als einzelner das Recht haben, die Gruppenöffentlichkeit zu einer Rechtsinstanz zu machen, mit dem Effekt, daß auf diesem Wege allgemeingültig und verbindlich für die Gruppe ausgehandelt wird, wie miteinander umzugehen sei. Wie verhält sich nun die Idee der Beschwerde zur Beschwerdepraxis? Wie sieht die konkrete Durchführung aus, welche Effekte zeitigt sie? Welchen Reiz haben Beschwerden für die Kinder?

Um mit dem Reiz zu beginnen: Da die Angeklagten anwesend sind, ist der Prozeß der Wahrheitsfindung häufig kontrovers und langwierig. Dadurch eignen sich Beschwerden dazu, Versammlungen auszudehnen und den Übergang zum Unterricht hinauszuzögern. Florian spricht vom „Beschwerdenehmen“, eine Formulierung, die darauf hindeutet, daß man etwas bekommt, wenn man sich beschwert. Und Susanna meint zu Beschwerden: „Manchmal freue ich mich auch, wenn sowas ist, daß die Leute dann so lange darüber quatschen.“ Beschwerden dienen also noch anderen als den vorgesehenen Zwecken, zumal es keinen Automatismus zwischen Konfliktthemen und öffentlichen Verhandlungen gibt. Die oben genannten Anlässe führen in den selteneren Fällen zu Beschwerden in der Versammlung. Viele Konflikte nimmt man leicht, sie regeln sich in der Situation beziehungsweise werden nach Ablauf der unmittelbaren Interaktion nicht noch einmal aufgegriffen. Werden sie allerdings in die Versammlung getragen, so ist damit immer schon etwas über die Beziehung von Kläger und Beklagtem zum Ausdruck gebracht: Sie ist nachhaltig gestört, der Konflikt nicht von den Beteiligten selbst zu lösen beziehungsweise für den Beschwerdeführer nicht mehr duldbar. Öffentlich werden mit Beschwerden also immer auch aktuelle Beziehungskonstellationen: Wer 'kann' mit wem und mit wem nicht? Eine Szene aus dem vierten Schuljahr:

Dann kündigt Karin an, daß Axel eine „Beschwerde“ habe und erteilt ihm das Wort. Axel ist noch sichtlich aufgewühlt und berichtet von seinem Streit mit Uwe: Er habe Uwe „Uwe Seeler“ genannt - in Anspielung auf seinen Forschungscodennamen - und das sei zuerst Spaß gewesen. Uwe habe ihn auf den Boden gedrückt, bis er es zurückgenommen habe. Dann, als er in der Pause rausgegangen sei und noch einmal „Uwe Seeler“ gerufen habe, habe Uwe ihn mit einem Schneeball beworfen, und Alexander habe ihn festgehalten und Uwe habe ihm dann noch einen Schneeball ins Gesicht gedrückt.

Jetzt hat Uwe das Wort: Er meint, es sei anders gewesen. Axel habe auch beim Weglaufen noch „Uwe Seeler“ gerufen und außerdem habe er den Schneeball nicht geworfen, sondern Axel nur einen „in den Nacken gelegt“. Der Schneeball habe Axel „nur ein bißchen naß gemacht“, aber der sei „sofort jähzornig“ geworden.

Jetzt meldet Nils sich als Zeuge. Er hat gesehen, daß nicht Uwe, sondern „ein Großer“ Axel mit dem Schneeball beworfen hat. Axel hat inzwischen den Kopf auf die Brust sinken lassen und sagt auch auf Nachfrage nichts mehr. Karin spricht ihn an: „Ich finde das nicht richtig, daß du beleidigt bist.“ Björn meldet sich und meint, Axel habe „schon öfters eine Beschwerde gemacht“, wobei sich dann herausstellte, daß er seinen Anteil am Konflikt hatte.

Uwe sagt: „Als Hilfe für Axel: Wenn ihr euch gegenseitig ärgert, würde ich mir vorher überlegen, wann wird's ernst.“ Er führt als Beispiel noch eine Auseinandersetzung mit Malte an, „da wurde aus Spiel Ernst, da hat er auch nicht gemerkt, wo seine Grenze ist.“ Karin nimmt das auf und bestätigt, Axel wisse seine Grenze noch nicht gut, verbindet das aber mit dem Appell an die anderen, darauf zu achten im Umgang mit Axel. Uwe meint jedoch, das kriege man gar nicht mit, denn es gehe „von 0 auf 100“ bei Axel. Björn stößt in das gleiche Horn: „Es geht ganz ruckartig, das kann man gar nicht merken.“

Uwe spricht noch einen anderen Aspekt an: „Vielleicht ist es in deinen Augen ungerecht, Axel, daß Alexander mir geholfen hat, aber für mich ist es selbstverständlich, daß einem der Freund hilft.“ Karin spricht Axel noch einmal an und fragt ausdrücklich: „Kannst du das annehmen, Axel?“ Ich verstehe das so, daß danach gefragt ist, ob er die Kritik an seiner Person und seinem Jähzorn „annehmen“ könne. Axel nickt. Uwe hat noch einen abschließenden Beitrag. Er schlägt Axel vor, sich „ein Vorbild an Nils zu nehmen“. Der sei früher auch jähzornig gewesen und habe sich jetzt „im Griff“. (G. B.)

Die Schilderung des Hergangs aus Axels Sicht enthält implizit die Vorwürfe „Unangemessenheit der Mittel“ und „zwei gegen einen“ an die Adresse Uwes und Alexanders, so läßt sich Uwes Verteidigungsrede deuten, die die für das 'Zurückärgern' gegen Axel eingesetzten Mittel als angemessen rechtfertigt. Bemerkenswert dabei ist, daß weder Axels Necken mit dem Codennamen noch die Rache mit dem Schneeball an sich als ungebührlich verhandelt werden. Ist man sich über den Rahmen „Spaß“ einig, sind zunächst einmal alle Mittel erlaubt, zum Streitpunkt wird erst, wer für das Umkippen des Spaßärgerns in Ernst verantwortlich ist.

Uwe gibt in dieser Hinsicht den Ball zurück an Axel. An dem Ablauf wird ein typischer Effekt von Beschwerden deutlich, nämlich die reziproke Wirkung öffentlicher Anklagen, die Axel nicht bedacht zu haben und in seinem, wie die Lehrerin meint, beleidigten Rückzug zu realisieren scheint. Das Risiko, über die Thematisierung anderer selbst zum Thema der Versammlung zu werden,

ist hoch. Axels Schuß ist nach hinten losgegangen, im folgenden ist er selbst das ausschließliche Thema der Kritik.

Wie sieht der weitere Ablauf und die Konstruktion der Person Axels im Spiegel der Kritik konkret aus? Wie gelingt es, den Spieß umzudrehen? Björn ist der erste, der die Ebene des konkreten Beispiels verläßt und die Berechtigung von Axels konkreter Beschwerde entwertet, indem er ihm als Eigenschaft zuschreibt, daß er sich gerne ungerechtfertigterweise beschwert. Bemerkenswert ist auch der nächste Schritt in der Verhandlung, den Uwe unternimmt: Er wechselt vollständig die Rolle, vom Angeklagten zum wohlmeinenden Berater desjenigen, der zuvor sein Ankläger war. Die Nichtigkeit von Axels ursprünglicher Beschwerde kommt in der Formulierung „wenn ihr euch gegenseitig ärgert ...“ zum Ausdruck. Hier will es so scheinen, als habe Uwe den Ball, den er zuvor an Axel zurückgegeben hat, gar nicht erst aufgefangen. Mit diesem sprachlichen Mittel katapultiert sich Uwe strategisch aus der Thematisierung heraus und suggeriert, daß das aktuelle Thema selbstverständlich Axel heißt, „der seine Grenzen nicht kennt“. Dieser Topos, den auch die Lehrerin aufgreift, ist bedenkenswert im Spiegel des Eingangskonflikts, wer zu welchen Teilen für den Umschlag von Spaß in Ernst verantwortlich sei. Was zuvor ein gemeinsames und damit auch gemeinsam zu lösendes Problem war, ist nun undefiniert in ein Problem Axels: Der müsse sich „in den Griff“ bekommen.

Der Ablauf ist zugleich Ausdruck und Reproduktion von Axels aktueller Stellung in der Gruppe. Mit dem „Jähzorn“ greift man auf einen Begriff zurück, der sich in der Gruppe für die Beschreibung Axels bereits etabliert hat und deshalb (für Uwe) in der gegenwärtigen Auseinandersetzung attraktiv ist. Die Typisierung, die Personen in der Klassengeschichte erfahren, wird zur strategischen Ressource in Auseinandersetzungen. „Axels Jähzorn“ als reales Problem für andere soll hier nicht bestritten werden. Die Aufmerksamkeit liegt aber darauf, wie Axels Ruf in der gegebenen Situation aktiviert wird. Integrität und Glaubwürdigkeit von Personen stellen sich situationenübergreifend her, in Auseinandersetzungen wirft man demnach mehr als das situative Recht in die Waagschale. Es kommt zu einer Vermischung von Situations- und Personenbeurteilung, die die Waagschale zugunsten derjenigen beschwert, die über ein gepflegtes Image verfügen.

Ein zentraler Effekt der Inanspruchnahme öffentlicher Beschwerden ist also die Darstellung und öffentliche Verhandlung des Leumunds der Streitparteien. Die Personen selbst, und nicht etwa nur die Taten, stehen in der öffentlichen Diskussion. Das wesentliche Risiko besteht nicht darin, im Streitpunkt und situativ unrecht zu bekommen, sondern darin, daß sich das Verfahren gegen denjenigen wendet, der es anstrengt. Während allerdings die Lehrerin einen Sozialfall konstruiert, indem sie besondere Rücksichtnahme reklamiert und versucht, das Problem an die ganze Gruppe zu verweisen, beklagen die Kinder die besondere Belastung, der die Klasse durch die ‘Eigenschaften’ bestimmter Kinder ausgesetzt ist, und benutzen diese Zustandsbeschreibung für die Ver-

schiebung der Verantwortung für das Problem auf die Seite jener Kinder. Pädagogische Absicht und die Effekte der Aktion der Lehrerin geraten in der Versammlung in Widerspruch.

Der Status eines Sozialfalls ist insofern kein ‘Status’, als permanent daran gearbeitet wird. Die Konstruktion eines Sonderfalls unter Gleichen bezeichnet ein moralisches Dilemma und ist eine ständige Herausforderung für die Angehörigen einer Schulklasse. Dies kommt in Problemdiskussionen immer wieder zum Ausdruck. Die folgende Szene aus dem vierten Schuljahr steht im Kontext der wöchentlichen Verteilung von Diensten in der Schulklasse (wie Tafel säubern, Blumen gießen und ähnliches), bei der Thomas übriggeblieben ist. Aufgrund dieses Problems versucht die Lehrerin, die formale Vorgabe - je zwei Leute für einen Dienst - zu verändern: Einer bereits eingeteilten Paarung soll der Übrigbleiber zugeteilt werden.

Malte macht den Vorschlag, daß Thomas allein bleiben soll. Dieser Vorschlag macht Karin wütend, sie sagt zu Malte, er solle sich mal vorstellen, ihm würde es so gehen. Sie wolle der „Gruppe“ jetzt noch mal „klarmachen“, daß Thomas sich in letzter Zeit wirklich bemüht und gebessert habe, die Gruppe müsse ihm auch eine „Chance geben“.

Björn sagt, er habe noch eine Beschwerde über Thomas. Karin will davon im Moment aber nichts wissen und die Teambildung nicht davon abhängig machen. ... Das Problem ist, daß einfach niemand mit Thomas zusammenarbeiten will. Thomas benennt Björn und Malte als sein mögliches Team. Auf diese Weise kommt Björn mit seiner Beschwerde doch zum Zug, die begründen soll, warum es für ihn und Malte nicht zumutbar ist, Thomas als Dienstpartner zu akzeptieren. Thomas soll Björn unvermittelt geschlagen haben, obwohl Björn gar nichts gemacht hat. Malte und Björn waren in ein Spiel verwickelt, bei dem Malte eine Anspielung auf Thomas gemacht habe, worauf Thomas sauer geworden sei und Malte und Björn gehauen habe. Bei der Rekonstruktion der Ereignisse und der Klärung von Schuldfragen geht es jetzt in schnellem Tempo hin und her. Uwe meint, Björn sei in gewisser Weise „selbst Schuld“ (daß Thomas ihn gehauen habe). Björn bestreitet das auf das heftigste: „Ich habe den gar nicht berührt!“ Das wollen Nils und Thomas selbst anders gesehen haben, „türlich“ rufen beide empört. Nils unterstützt Thomas und schildert und macht nach, wie Björn Thomas getreten und gehauen habe. Thomas sagt, er habe auch noch eine Beschwerde. Karin geht darauf aber nicht ein und stellt klar, daß das jetzt nicht weiterführen würde, daß erst einmal dieser Streit geklärt werden müsse; ich bin erstaunt über Thomas, der insistiert, er wolle trotzdem etwas sagen. Nachdem er dies noch ein weiteres Mal betont und auch noch andere Gesprächsfetzen laufen, gibt Karin ihm Gelegenheit, sich zu äußern.

Thomas meint, Björn und Alexander hätten ihn geärgert und Malte habe ihn, Thomas, in einer abfälligen Bemerkung gemeint. ... Malte bestreitet das nicht, er behauptet jetzt aber, einen anderen Thomas als den aus der Gruppe ge-

meint zu haben. Karin macht das sauer, sie sagt, das sei die dümme Ausrede, die ihr seit langem untergekommen sei. „Malte, gib’ das jetzt bitte mal zu!“

Malte fährt jedoch noch fort, indem er Thomas anspricht, er habe gar nicht ihn gemeint, Thomas habe sich nur angesprochen gefühlt. Während dessen unterhalten sich in der Ecke, in der ich sitze, Björn und Uwe darüber, ob es glaubhaft sei, was Malte sagt. Björn meint, er kenne auch verschiedene mit Namen Thomas, Uwe scheint Maltes Glaubwürdigkeit dagegen zu bezweifeln. (H. K.)

Abermals entfaltet die ursprüngliche Beschwerde eine Dynamik, die auch den Beschwerdeführer ins Gerede bringt. Zum Sozialfall wird allerdings nur Thomas: Die Lehrerin appelliert ihn betreffend an „die Gruppe“. Dieser virtuelle Adressat täuscht die einzelnen jedoch nicht darüber hinweg, daß sie ganz persönlich die Konsequenzen trügen, ließen sie sich zu Vertretern „der“ Gruppe machen. Im gegebenen Fall ist niemand dazu bereit. Mit großem Engagement diskutiert man jedoch die Tatbestände, die den Beschwerden zugrundeliegen, und hat damit für eine Weile die Frage der Einteilung Thomas’ in den Hintergrund gedrängt. Interessant ist, daß Thomas sich nicht einfach zum Angeklagten machen läßt, sondern über die eigene Inanspruchnahme des Beschwerdeverfahrens eine Symmetrie der Rollen in der Verhandlung durchsetzt, indem er auf einer eigenen Beschwerde besteht, die sich auf dieselbe Situation bezieht.

Wir wollen die Aufmerksamkeit im folgenden nun auf Aspekte lenken, die den Hintergrund dieser und der zuvor zitierten Beschreibung ausmachen. In der Darstellung des anderen Beobachters taucht die Situation wie folgt auf:

Dann kommt noch eine Beschwerde Björns über Thomas zur Verhandlung. Diese weitet sich aus, weil Thomas sich über Malte beschwert, der ihn im Bus geärgert hat. Während sich die Ermittlung des Tatbestandes und der Vollzug der Wiedergutmachungen durch Entschuldigungen hinziehen, ist eine Gruppe Mädchen sichtlich genervt. Nina stöhnt auf: „Oh, Karin!“ und meldet sich gemeinsam mit Tanja, anscheinend um einen Abbruch des Themas zu erreichen. Aber Karin läßt sich nicht beirren. Da wenden sich die in einer Ecke zusammensitzenden Mädchen anderen Beschäftigungen zu. Nina spielt mit Tanjas Haar und Carola mit Utas. (G. B.)

Hier bezieht sich der Beobachter auf das Geschlecht der Akteure für die Beschreibung. Die beobachteten Mädchen fühlen sich von der Adressierung der Lehrerin, die Gruppe solle Thomas „eine Chance“ geben, überhaupt nicht angesprochen. Im Kontrast dazu erscheint die lebhaftige Beteiligung verschiedener Jungen an der Diskussion als Ausdruck ihrer Betroffenheit von dem Konflikt und dessen Konsequenzen. Wie selbstverständlich rezipieren die Kinder die Verhandlung geschlechtsspezifisch: Für die Unterstützung einer der beiden Konfliktparteien und die Beurteilung der Glaubwürdigkeit machen sich Jungen zuständig, während sich Mädchen ausklinken. Sukzessive stellt sich die

Zuständigkeit von Jungen für Jungen her, ist der Hintergrund für die Betroffenheit doch die Gefahr, Thomas zugeteilt zu bekommen. Davor müssen sich die Mädchen offenbar weder fürchten noch schützen. Die Kinder verbringen außerhalb des Unterrichts viel Zeit in gleichgeschlechtlichen Gruppierungen. Auf dieser Basis fußen gewissermaßen die Zuständigkeitszuschreibungen an die Geschlechtsgruppe bei Problemfällen: Wer den Ausschluß betreibt, soll auch verantwortlich für die Integration sein. Die Verteilung der Probleme sieht Jasmin im Einzelinterview im sechsten Schuljahr so:

Jasmin: Das is so, wir haben unser Problem mit Tanja und die ham ihr Problem mit Nils. (.) Wenn ich mich jetzt mit Nils befassen würde, nimmt mir ja keiner das Problem mit Tanja ab, höh.

Die Entlastung von der sozialen Zuständigkeit für alle Mitglieder der Gruppe hat den Preis der moralischen Aufladung der Geschlechtszugehörigkeit. Geschlecht verpflichtet. Die geschlechtsneutralisierenden moralischen Appelle der Lehrerin an „die Gruppe“ werden nicht als solche aufgenommen. Geschlecht schützt.

Die Veröffentlichung von Beschwerden zeitigt für die Beschwerdeführer selbst paradoxe Effekte. Sie ist als Möglichkeit gedacht, unter Einschaltung der Gruppenöffentlichkeit Gerechtigkeit und Wiedergutmachung einzuklagen, führt effektiv aber häufig dazu, den „Beschwerdenehmer“ selbst zu stigmatisieren als einen, 'der es nötig hat', dem es nicht gelingt, alleine oder mithilfe von Freunden seine Konflikte zu regeln. Der Schutz der Öffentlichkeit verkehrt sich dann in das Risiko, als Sozialfall vorgeführt zu werden. Die gruppenöffentliche Beschwerde ist demnach von einem grundlegenden Widerspruch bestimmt: Kinder ohne Freunde sind zugleich in stärkerem Maße angewiesen auf und gefährdet durch die Öffentlichkeit.

Die Zuschreibung der Zuständigkeit für Problemfälle an die eigene Geschlechtsgruppe erreicht mit der Institutionalisierung von nach Geschlecht getrennten Versammlungen - den „Mädchen-/Jungenkonferenzen“ - eine neue Stufe. Diese geschlechtshomogenen Versammlungen gibt es etwa ab dem vierten Schuljahr zusätzlich zu den allgemeinen Versammlungen. In diesen „Konferenzen“ geht es neben den Problemen mit dem abwesenden anderen Geschlecht auch und gerade um die Probleme „unter Mädchen“ und „unter Jungen“ (vgl. Kap. 2.3). Zur öffentlichen Person wird man dadurch zunächst einmal im Verhältnis zur eigenen Geschlechtsgruppe.

In dem Beispiel mit Thomas haben wir gesehen, daß Angehörige der 'unbeteiligten' Geschlechtsgruppe in Versammlungen mit allen häufig versuchen, die gruppenöffentliche Thematisierung abubrechen oder abzuwenden. Die Institutionalisierung der Mädchen-/Jungenkonferenzen bewirkt vor diesem Hintergrund nicht nur eine Fort- und Festschreibung geschlechtsspezifischer Zuständigkeiten über die Formierung der Mädchengruppe und der Jungengruppe - die als solche im sonstigen Schulalltag nicht auftreten -, sondern

wirkt auch zurück auf die Wahrnehmung dessen, was öffentliche, alle angehende Angelegenheiten seien. Mit dem Hinweis auf geschlechtsspezifische Betroffenheit kann die Ausgrenzung oder auch Selbstausgrenzung von Thematisierungen aus der Versammlung aller betrieben werden.

Ich sitze am Tisch von Stefani, Rebecca, Dorle. Stefani fragt mich, ob ich gleich mit zur Mädchenkonferenz gehe. Ich sage ja, Dorle fragt mich, ob ich denn überhaupt wisse, was eine Mädchenkonferenz ist. Ich sage nein, und Dorle und Stefani erklären es mir. Dorle: „Es geht da halt um so private Sachen, was die Jungen nichts angeht, und über Jungen“. Stefani: „Ja, was uns stört.“ (H. K.)

Was die Mädchen angeht, geht eben nicht alle an. Der Ausschluß der Jungen definiert „private Sachen“, die Geschlechterunterscheidung ragt also in die Konstruktion des Privaten selbst - und damit auch des Öffentlichen - hinein. Das geschlechtshomogene setting scheint für Dorle gleichbedeutend mit dem Ausschluß der Öffentlichkeit. Der einerseits mittels Ausschluß erreichte Schutz vor den Jungen erhärtet andererseits geschlechtsspezifische Zuständigkeit: Mit bestimmten Problemen bleibt man unter sich. Dabei ermöglicht die Geschlechterseparation eine reibungslose Thematisierung der jeweils anderen als Jungen respektive als Mädchen. Der exklusive Rahmen der geschlechtshomogenen Konferenzen ist ein Ort der Inszenierung geschlechtsspezifischer Betroffenheit. In diesen Konferenzen wird die Regel, daß man sich nur über Anwesende beschweren darf, durchbrochen. Auf diese Weise werden die geschlechtstypischen Probleme nicht, wie Dorle meint, „privatisiert“, sondern politisiert.

Blickt man nun auf die Beschwerdepraxis über einen längeren Zeitraum, so läßt sich sagen, daß die Thematisierung von Personen, wie wir sie im vierten Schuljahr kennengelernt haben, im sechsten Schuljahr quasi verschwunden ist. Die Nachfrage nach Mädchen-/Jungenkonferenzen nimmt immer mehr ab und auch der Charakter der Versammlungen aller verändert sich. Björn meint zum Beispiel: „Ja also Beschwerde gibts irgendwie im Moment nich, das regelt man jetzt eher mehr untereinander.“ In den Interviews ist auf die Frage nach der Bedeutung der gruppenöffentlichen Beschwerden nun immer häufiger zu hören, korrespondierend etwa zu der Formulierung „Beschwerde nehmen“, das „bringe“ nichts. Vor allem wird die Zuständigkeit der gruppenspezifischen oder geschlechtshomogenen Teilöffentlichkeit zurückgewiesen: Konflikte gingen nur die unmittelbar Beteiligten etwas an. Anscheinend ist eine Sensibilisierung gegenüber den pädagogisch beabsichtigten, aber auch gegenüber den unbeabsichtigten Effekten der öffentlichen Thematisierung von Personen für diese Verschiebung verantwortlich. Der wirksamste Schutz davor, selbst zum Thema oder für Problemfälle zuständig gemacht zu werden, ist, ganz auf öffentliche Beschwerden zu verzichten.

3.4 Theorien zur Beliebtheit

In diesem abschließenden Abschnitt betrachten wir Thesen, in denen sich die Kinder um abstrakte Beschreibungen der Beliebtheitsphänomene in der Schulklasse bemühen. Die eingangs anhand der Forschungsliteratur gesetzten Fragezeichen - in bezug auf das Mittelfeld der Konkurrenz um Ansehen, in bezug auf das bipolare Statusmodell („Stars“ und „Auenseiter“) und in bezug auf den Zusammenhang von Status- und Geschlechterdifferenzierung - greifen wir hier abschließend im Spiegel der Beliebtheitstheorien der Kinder noch einmal auf. Auf diesem Wege differenzieren wir vorliegende Beschreibungen der Beliebtheitsordnung und fassen unsere Ausführungen noch einmal zusammen.

Klassifikationen: Die Beliebten, die Unbeliebten und die „Ausgeglichenen“

In diesem und den folgenden Absätzen verfolgen wir zunächst die Thesenbildung, die Michel im Einzelinterview im sechsten Schuljahr betreibt. Wir hatten gesehen, daß Kinder aus dem Mittelfeld nicht in dem Maße als Personen zum Gegenstand von kollektiven Verhandlungen werden wie die Beliebten und Unbeliebten. In der Sicht Michels unterscheidet sich das Mittelfeld auch nach Gemütsverfassung und Aktivitäten.

Michel: Sagen wir so, in der Klasse gibt es Leute, sagen wir mal gut gestellt (.) sagen wir wie bei den Tieren, das is sone Ordnung, ja. Da sind welche beliebt und welche unbeliebt. Da gibt es dann noch welche dazwischen.

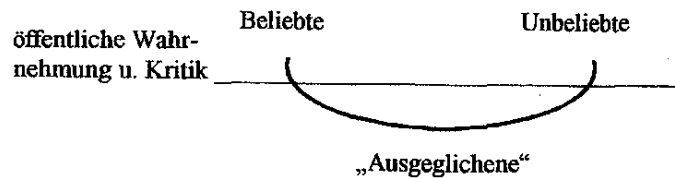
Helga: Aha.

Michel: Dazwischen zwischen unbeliebt und beliebt, weißte. Und so dazwischen das sind eigentlich die, die ausgeglichen sind. Das ist okay, weißte. Die zoffen sich nicht.

Michel folgt seinen Assoziationen: Von den „gut gestellten“ kommt er zur „Ordnung“, neben den beliebten muß er hier auch die unbeliebten einführen. Dann bemüht sich Michel weiter um Vervollständigung der Klassifikationselemente der „Ordnung“, die er nun einmal angesprochen hat, es gebe auch noch die „dazwischen“. Mit dem Bild der „ausgeglichenen“ wird der Eindruck erweckt, daß die dazwischen ein streßfreieres Gruppendasein führen, als es beliebten und unbeliebten Kindern möglich ist. Der Zusatz, das sei „okay“, verweist auf fehlende Statusaspirationen, die dazwischen sind Michels Ansicht nach zufrieden mit dem, was sie haben. Sie müssen sich nicht „zoffen“, um ihre Stellung zu verteidigen oder Achtung, die ihnen verweigert wird, zu erzwingen. Beliebten und Unbeliebten scheint dagegen gemeinsam, daß sie sich sichtbar „zoffen“.

Das Verhältnis der drei von Michel benannten Gruppen wäre mit einem linearen Hierarchiemodell, das für statusniedrige und Kinder des Mittelfeldes eine Aufstiegsorientierung voraussetzte, nicht angemessen abgebildet. Michels

Auffassung nach sind es die Beliebten und Unbeliebten, die um Ansehen kämpfen müssen. Als Modellgraphik schlagen wir vor:



In gewisser Hinsicht unterscheiden sich Beliebte und Unbeliebte gemeinsam vom Rest der Schulkasse, und zwar in Hinsicht auf die Verwicklung in Konflikte und die öffentliche Aufmerksamkeit, die jene nach sich zieht. Als ein zentrales Merkmal der kollektiven Zuschreibung von extremen Statuspositionen haben wir die gruppenöffentliche Kritik herausgestellt, die die Kinder im wesentlichen auf besonders beliebte und unbeliebte einzelne konzentrieren. Mithilfe des Begriffs „öffentliche Personen“ haben wir die relative Nähe dieser beiden Gruppen zueinander und deren Distanz zum Rest der Klasse gefaßt. Der Rest wirkt vor öffentlicher Kritik in Interviews, Versammlungen und weiteren Situationen im Schulalltag geschützter, als es die Beliebten und Unbeliebten sind. Einer Vorstellung, daß in bezug auf Status alle 'nach oben' streben, halten wir die Beobachtung entgegen, daß nicht alle Kinder ins Rampenlicht drängen.

Natürliche Ordnung?

Über den Vergleich mit der Tierwelt ruft Michel sozialdarwinistische Bedeutungen für seine Erläuterung der „Ordnung“ auf. Daß der willentliche persönliche Einfluß in diesem Gebiet gering ist, kommt auch im weiteren Verlauf noch mehrmals zum Ausdruck. Als die Interviewerin Michel danach fragt, wie man beliebt wird, sagt er: „Also ich glaub nicht, daß man das werden kann.“ Diese Antwort, in dieser Form oder in Variationen, taucht in vielen Interviews auf. Und bei der Frage, ob man sich aussuchen kann, mit wem man was zu tun hat, fragt Michel rhetorisch zurück: „[Prustet] Mit wem man was zu tun hat? Aussuchen?“. Die Stellung in der Klasse ist in der Sicht der meisten Kinder eine feststehende Angelegenheit - man ist beliebt oder ist es nicht. Als von der Natur gegebene ist die Ordnung anscheinend auch nicht erklärbar oder erklärungsbedürftig. Marc: „Das kann man nicht erklären, warum manche Kinder beliebt sind und manche nicht.“ Dem je gegenwärtigen Erleben der Ordnung als massive und unverrückbare wird auf diese Weise Gewicht verliehen.

Verhaltensforschung

Michel: Ja also entweder man ist beliebt oder man ist nicht beliebt. Das hat ja auch was mit dem Verhalten zu tun. Ob man nett ist oder ob man immer blöde Sprüche macht. Obwohl das mit den blöden Sprüchen

kann man auch nicht sagen. Marc macht ja auch immer blöde Sprüche und er ist beliebt. Also (.) ich weiß nicht. Das ist irgendwie so.

Helga: Ist das so, wenn man einmal beliebt ist, ist man immer beliebt?

Michel: Nee [betont]. Wenn du eine zeitlang nur Mist baust, dann bist du auch ganz schnell wieder unbeliebt also (.) Das ist einfach so wie du drauf bist. Das ist irgendwie, weißte, da gibt es Zeiten, da ist man total nöckelig und macht jeden an, ne. Oh nee und so. Und dann ist man eher unbeliebt. Und wenn man dann wieder witzig ist, dann ist man ja beliebt. Aber zum Beispiel Anke und so, die sind auch die meiste Zeit irgendwie so (.) so (.) zickig eben, weißte. Dann ist man eben unbeliebt. Und wenn man dann nicht aufhört, dann wird man eben nicht beliebter so.

Michel begibt sich zunächst in einen offenen Widerspruch, ohne daß dieser ihn irritieren würde: Entgegen dem Einleitungssatz, man sei beliebt oder eben nicht, stellt er die These auf, daß Beliebtheit vom Verhalten abhängt. Am Beispiel „blöde Sprüche machen“ versucht er die Ableitung von niedrigem Status aus „blödem“ Verhalten zu konkretisieren. Mit Marc fällt ihm dann allerdings direkt das Gegenbeispiel zu seiner These ein, das ihn kurzzeitig ratlos macht. Im zweiten Anlauf wiederholt sich dann dieser Ablauf des Wechselspiels von abstrakten Thesen und konkretem Personenbeispiel, mit dem Unterschied, daß das Ergebnis dieses Mal 'stimmt': Das Beispiel Ankes dient Michel zum Beleg seiner These, daß Verhaltensstarrheit zur Reproduktion eines niedrigen Status beiträgt. Michels Bemühungen an dieser Stelle lassen sich als parallel zu solchen der Statusforschung auffassen, die Statusunterschiede auf „soziale Kompetenz“ zurückführen.¹⁷

Die Nachfrage „einmal beliebt - immer beliebt?“ zwingt Michel zur Differenzierung. Blickt man auf die Klassengeschichte, so kommt heraus, daß sich die Beliebtheithierarchie nicht zwangsläufig so fix darstellt, wie sie den Kindern je gegenwärtig und spontan auf Nachfrage erscheint. Angesichts der auftauchenden Widersprüche zwischen einer Hypostasierung des Status quo und seiner Historisierung ist es umso beeindruckender zu sehen, daß die Kinder die Starrheit der je gegenwärtigen Rangordnung nicht revidieren, sondern nur modifizieren. Bei Michel wird aus dem 'man ist es oder ist es nicht' ein 'man

¹⁷ Adler/Adler (1995: 146) beziehen sich zusammenfassend auf Forschungsliteratur in diesem Gebiet mit dem Begriff „social skill deficit hypothesis“. Die so subsumierten Studien nehmen aber zumeist kompliziertere Zusammenhänge in den Blick. So interessiert sich Kinney (1993) für den Kreislauf von Zuschreibungen durch andere, Gefühle und Selbstwahrnehmung der „nerds“, ihr Verhalten und wiederum dessen Einfluß auf Etikettierungen. Kritisch anzumerken zu Kinneys Forschungsinteresse ist, daß er sich dem sozialen Prozeß der Distribution von Status von der Seite der (betroffenen) Individuen her nähert, seine Aufmerksamkeit gilt letztlich der Formierung von Identität im sozialen Kontext. In diesem Zusammenhang schreibt er dem Verhalten der Stigmatisierten eine relativ große Rolle zu.

bleibt, was man ist, wenn man sein Verhalten nicht ändert'. Michels Versuch, die Beliebtheit an Verhalten und Eigenschaften der Person zu knüpfen, der eine bestimmte Stellung zugeschrieben wird, trägt die Erklärungsbemühungen im weiteren Interviewverlauf jedoch nicht dauerhaft.

Sozialökologie

Helga: Aber es ist schon eine Sache vom Verhalten, meinst du? Weil du jetzt am Anfang so gesagt hast, na ja man ist es oder man ist es nicht.

Michel: Ja okay. Sagen wir so, ich glaube, es hat auch ein bißchen was damit zu tun, mit welchen Leuten man sich abgibt. So mit den Unbeliebten oder mit den Beliebten. Eine zeitlang war ich die ganze Zeit mit Andreas zusammen, weil ich mich gut mit ihm verstanden habe, und schon war ich unbeliebt. (.) Und dann war ich wieder mit den anderen zusammen und mit meinen normalen, mit Philip, Paul und Marc ne, und dann war ich bei allen wieder beliebt, weißte. Das ist (.) das kann man irgendwie nicht so wissen, so richtig, weißte. Aber mir persönlich ist das ziemlich egal. Solange ich mit meinen besten Freunden okay bin, weißte, da kann mir egal sein, was die Klasse von mir hält.

Michel bleibt nicht bei dem Kurzschluß von Verhalten auf Beliebtheit stehen. Als die Interviewerin noch einmal explizit nach der Bedeutung des Verhaltens fragt, sieht Michel sich zu einer weiteren Differenzierung veranlaßt: Es kommt auch darauf an, mit welchen Leuten man sich „abgibt“. Er gibt die eigenen positiven und negativen Erfahrungen an, bei denen sich der Status seiner Freunde auf ihn ausgewirkt hat. Nach Michels Erfahrung haftet Status also nicht in dem strengen Sinne einer Person an, wie es der Begriff suggeriert. Beliebtheit ist übertragbar, wie eine Krankheit oder eine Eintrittskarte. Nur daß die Übertragung nicht nach dem Muster Sender-Empfänger, sondern reziprok verläuft: Für beide Seiten, zwischen denen eine Verbindung hergestellt wird, wirkt sich die Verbindung aus. Michel kennzeichnet seine früheren und auch jetzt wieder aktuellen Freunde als seine „normalen“, sein dazwischenliegender Statusabfall bekommt dadurch die Konnotation der Abweichung.

Zum Schluß distanziert sich Michel davon, daß die Meinung „der“ Klasse für ihn relevant sei. Diese Distanzierung relativiert die Bedeutung des Klassenrahmens, impliziert vor allem aber auch eine Vorstellung davon, für wen die Klassenmeinung eben nicht „egal sein kann“: Eine kollektive und eindeutige Einschätzung von Personen gibt es überhaupt nur für die Fälle, für die das Feld nicht durch Freundschaften segmentiert und differenziert ist, nämlich für die Außenseiter.

Die Kinder relativieren vor allem auch in bezug auf einzelne Verhaltensweisen oder Eigenschaften wie das „Spaßverstehen“.

Philip: Anke ist manchmal - die ist ein bißchen ausgeseitert von den anderen. Also die wird ein bißchen abgeschoben manchmal. (.) Und ich glaube, wenn man der dann sagen würde, bist du blöd, dann wird die das dann wahrscheinlich anders auffassen als wenn ich jetzt zum Beispiel zu Julia sagen würde, oh bist du blöd. (.) Weil Julia - wir ärgern uns gegenseitig immer so ein bißchen aus Spaß und wir wissen auch, daß das dann mehr aus Spaß gemeint ist. ...
Ich meine auch, daß es vielleicht so darauf (.) Ich glaub, wenn Anke jetzt auch zum Beispiel mit Laura oder mit mir oder mit Julia oder so mit Kindern zusammen wäre, die ziemlich im Mittelpunkt stehen. Vielleicht würde sie das dann auch schon anders auffassen. Vielleicht wäre das dann schon wieder ein bißchen was anderes.

Ein Indiz für die Auffassung, es handele sich bei Beliebtheit weniger um eine individuelle Eigenschaft, als um einen interaktiven Prozeß, liefert Philip zu Beginn, indem er das Substantiv „Außenseiter“ in ein Verb transformiert (das dann aktivisch und passivisch verwendet werden kann). In Philips Anschauung ist es nicht einfach eine Sache Ankes, ob sie jemand ist, die Spaß versteht oder nicht, sondern es ist eine Frage des Beziehungs- und Situationskontextes. Die Zuschreibung von solchen Eigenschaften wie „schnell beleidigt sein“ an Personen erfährt in der Reflexion eine soziale und historische Relationierung.

In der folgenden Sequenz aus dem fünften Schuljahr, die zum Teil bereits aus der Eingangssequenz bekannt ist, geht es um den Zusammenhang der Rezeption von Erzählungen und Beliebtheit.

Anke: Zum Beispiel immer, Moritz hätte mit Lego gespielt oder seiner Schwester, und dann finden die anderen Kinder das halt langweilig ne. Kommt Katrin dran, ja also ich war heut bei bei Brause und das war ganz romantisch =

Petra: Brause, das ist ihr Pferd

Anke: = ja ihr Pflegepferd. Ich saß auf dem Pferd und das war ganz toll =

N.N.: / Und dann denken alle/

Anke: = / Warte mal. / Alle Kinder hören mit ganz vielen Ohren zu, ne. Oh toll, Katrin. Super.
[alle reden durcheinander]

Anke: Wenn Katrin über Lego erzählt, ja ich habe heute Lego gespielt, dann finden das alle Kinder toll. Wenn Moritz oder ich oder Petra oder irgendjemand mit Lego spielt,
/ja ist ja langweilig / = [sehr schnell erzählt]

Georg: / Ja aber /

Helga: / Wie kommt das? /

Michel: / Das ist weil ... /

Anke: = Ja, weil Katrin so beliebt ist.

Zunächst stellt Anke einen Zusammenhang her zwischen interessanten Erzählthemen und dem Phänomen der Beliebtheit. Bereits im zweiten Abschnitt haben wir gesehen, daß die Kinder die Qualitäten als Erzähler als nicht unerheblich für Beliebtheit ansehen. Doch wieder, wie im Falle von Michels Darstellung, entwickelt sich die Gesprächssequenz hier so, daß ein einfacher Ableitungszusammenhang keinen Bestand hat. Die Opposition langweiliges Thema - tolles Thema löst Anke am Ende wieder auf, indem sie deutlich macht, daß ihrer Ansicht nach Katrin auch in dem Falle auf größeres Interesse stoßen würde, in dem sie selbst ein langweiliges Thema präsentiert. Wenn überhaupt, ist der Ableitungszusammenhang umgekehrt: Beliebtheit wertet Themen auf. Anke will aber wohl sagen, daß es völlig egal ist, was Katrin erzählt, ihr wird qua Status in jedem Fall zugehört. Anke stellt damit implizit die These von der Verselbständigung des Beliebtheitsphänomens auf: Beliebtheit und Unbeliebtheit reproduzieren sich selbst, relativ unabhängig von Eigenschaften, Erzählthemen oder anderen Dingen mehr. Am Beispiel von Einladungen zu Geburtstagsfeiern (Nils: „Du ladest die nicht ein, dann laden die dich auch nicht ein“) findet Florian in einer anderen Sequenz für die Selbstläufigkeit von Beliebtheitsphänomenen die Metapher der „Spirale“ und kennzeichnet damit die Rekursivität, über die sich (Un)beliebtheit herstellt und reproduziert.

Systemtheorie (I): Beliebtheit und Geschlecht

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir an mehreren Stellen herausgearbeitet, daß die Beliebtheitsordnung als (nach Geschlecht) zweigeteilte betrachtet werden kann: In den Schuljahrgängen vier und fünf gibt es das beliebteste Mädchen und den beliebtesten Jungen - und nicht etwa ein beliebtestes Kind. Man vergleicht sich und konkurriert *unter* Mädchen und *unter* Jungen, und qua Geschlechtszugehörigkeit ist man zuständig für Ausschluß und Integration von Außenseitern. Die Vorstellung von einer Zweiteilung wirft allerdings auch Probleme auf, suggeriert sie doch eine Aufspaltung in zwei voneinander relativ unabhängige Systeme. Informieren wir uns also auch in dieser Frage noch einmal bei den Kindern.

Michel meint im Rückblick, daß man im vierten und fünften *Schuljahr* „durch ne Freundin angesehen oder weniger angesehen werden (konnte). Kommt ganz darauf an, was für eine Freundin du hattest. Das war auch wieder so ein Punkt.“ In diesen kurzen Sätzen ist die Beliebtheitsordnung im Hinblick auf den Stellenwert gegengeschlechtlicher Beziehungen skizziert: Sie fördern das (allgemeine?) Ansehen, so Michel, wenn dieses bereits in bezug auf die beteiligten Einzelpersonen gegeben ist. Unter Jungen (Mädchen) und in bezug auf Jungen (Mädchen) ist Beliebtheit am ehesten als eine Anhäufung „guter Beziehungen“ zu beschreiben, während sich Unbeliebtheit über das Fehlen solcher Beziehungen definiert. Michels Sätze enthalten nun vor allem eine Differenzierung hinsichtlich der Bedeutung der Formierung gleich- und gegenge-

schlechtlicher Beziehungen: Während man als Junge viele Freunde haben kann, ist nur „eine“ Freundin vorgesehen. Während man also im Hinblick auf das Ansehen in der Klasse mehrere gleichgeschlechtliche Freunde braucht, so kommt es für die eine gegengeschlechtliche Beziehung umso mehr darauf an, daß es die 'richtige' ist. Diese Exklusivität ist einer der Hintergründe dafür, daß Paare in der Klassenöffentlichkeit eine große Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Kap. 7.3). Diese Struktur wirkt zurück auf die Wahrnehmung von Beliebtheit: Wo sich die Beliebtheit bei den Angehörigen der eigenen Geschlechtsgruppe durchaus an realen Beziehungen messen läßt, da muß man in bezug auf die Beliebtheit bei den anderen die Beziehungschancen ermessen. Die Frage nach der Attraktivität beim anderen Geschlecht bietet damit größeren Raum für Spekulation und Projektion.

Dabei stehen Beliebtheit bei den eigenen und Attraktivität für die anderen in einem lebendigen Austauschverhältnis. Das zunächst auf die eigene Geschlechtsgruppe bezogene *ranking* kann durch die Geschlechterunterscheidung sowohl Bestätigung als auch Entlastung erfahren: Wer bei den *eigenen* beliebt ist, ist häufig auch für die anderen attraktiv, jedoch ist die Attraktivität für Angehörige des anderen Geschlechts eben nicht gleichbedeutend mit der für die Angehörigen des eigenen Geschlechts.

Dieser Umstand wird in der Summe der Einzelinterviews im sechsten Schuljahr deutlich. Fragen nach Beliebtheit führten besonders bei einer Gruppe immer wieder zu der Nachfrage: „Bei den Jungen oder bei den Mädchen?“ Diese Nachfrage war offenbar notwendig geworden, weil es keine Deckung der Beliebtheiten bei den einen oder anderen (mehr) gab. Die Beliebtheitsordnung differenziert sich vom vierten bis sechsten Schuljahr vor allem entlang den unterschiedlichen Beziehungsmodellen aus, die auf die Geschlechterunterscheidung rekurren. Im vierten Schuljahr geben die Kinder tendenziell *eindeutige* Antworten auf die Frage nach beliebten Kindern: Mädchen nennen beliebte und unbeliebte Mädchen, Jungen antworten entsprechend. In dieser Eindeutigkeit drückt sich vor allem aus, daß der Bezug auf Angehörige des eigenen Geschlechts für die meisten vorrangig ist. Im sechsten Schuljahr dagegen verfangen sich die Antworten in einem Geflecht aus vier Strängen, die sich in Fragen der Beliebtheit verfolgen lassen: Bei Mädchen beliebte Mädchen? Bei Mädchen beliebte Jungen? Bei Jungen beliebte Jungen? Bei Jungen beliebte Mädchen? Die Ausdifferenzierung der Beliebtheitsphänomene stellt eine Erhöhung von Komplexität innerhalb *eines* zweigeschlechtlichen Systems dar.

Systemtheorie (II): Beliebtheit und soziale Formationen

Damit der Komplikationen nicht genug. Einerseits wird im sechsten Schuljahr das Phänomen des *ranking* selbst zunehmend bewußt und gerät in die Kritik. Die Schulklasse zerfällt in Grüppchen mit konkurrierenden Stilen, wodurch die Frage, wer im Rampenlicht oder Mittelpunkt steht, nicht mehr so recht

'passen' will.¹⁸ Andererseits geben die Angehörigen von einzelnen Gruppierungen ihre Statusaspirationen nicht auf. Dies machen Lisas parodistische Antworten deutlich. Wenn sie im folgenden von Gruppen spricht, so meint sie meist Tischgruppen.

Lisa: Jaa. Die im Mittelpunkt stehen sind irgendwie Judith, Jasmin und so. Der Tisch da.

Georg: Wie kommt das? Meinst du stehen mehr im Mittelpunkt als ihr [Lisas Tischgruppe] zum Beispiel?

Lisa: Jaa, stehen se, weil, weiß nich, also in dieser Gruppe stehen halt die am meisten im Mittelpunkt in dieser einen Gruppe halt wo auch noch Axel und so drin sind da steht, und öhm, in unserer Gruppe steht überhaupt keiner im Mittelpunkt.

Georg: In eurer Fünfergruppe jetzt meinst du? Mhm. Und von den Jungs gibts auch welche die besonders im Mittelpunkt stehen?

Lisa: Mmh, ja, dieser Axel und so halt, da stehen irgendwie alle im Mittelpunkt von der Gruppe, und von unserer Gruppe steht überhaupt keiner im Mittelpunkt, so is das.

Georg: Mnhmmh.

Lisa: Aber ich meine unsere Gruppe beachtet die, das ja nich so, daß die im Mittelpunkt stehen, die beachten sich dann immer gegenseitig, daß sie im Mittelpunkt stehen [lacht], so irgendwie is das.

Georg: Was heißt denn dann Mittelpunkt in dem Fall, wenn ihr die gar nich beachtet?

Lisa: Mmh, ja das hast du doch gesagt, daß die da im Rampenlicht stehen, nur für Carola, Astrid, Mona, Uta und mich und Dani und Christian und Florian, Björn weiß ich nich, kann schon sein, für die, für die stehen, für uns stehen die nich im Mittelpunkt.

Georg: Ach so.

Lisa: Aber für, für, für, Jasmin, Nina, Judith, Selma, Tanja, also Tanja steht nich im Mittelpunkt, aber für die stehen die anderen im Mittelpunkt, ne, und Axel und Alexander und Frido und Uwe, für die stehen, die finden, daß sie selber im Mittelpunkt stehen. [Georg lacht laut auf]

Lisa: Und die beachten sich dafür, daß sie selber im Mittelpunkt stehen, die, die die, die, öhm, die, die dann, die finden das toll, daß sie selber im Mittelpunkt stehen und beachten sich alle gegenseitig, daß sie im Mittelpunkt stehen, verstehst du?

Georg: Ja, nich so ganz einfach, aber so ungefähr versteh ich es jetzt glaub ich.

Lisa: Ja, okay.

Die Ausdifferenzierung von Beziehungen - Zweierfreundschaften, „miteinander gehen“, gleich- und gemischtgeschlechtliche Cliques - läßt die Ordnung der Beliebtheit in der Klasse immer weniger als eine einheitliche erscheinen. Dennoch ist die Frage danach, wer im Mittelpunkt steht - auch wenn sie sich nicht mehr eindeutig beantworten läßt - nicht abgeschafft oder irrelevant geworden.

Lisa zeigt vor allem, daß Beliebtheitsphänomene reflexiv geworden sind. Ihre Antworten stellen sowohl einen ironischen Kommentar auf die 'anderen' dar - das sind in diesem Fall die Kinder beiderlei Geschlechts, die sich im Mittelpunkt wähnen und noch nicht gemerkt haben, daß ihnen das Publikum abhanden gekommen ist - als auch auf das Format des Interviews, vermittels dessen der Interviewer etwas über das Phänomen der Beliebtheit herausbekommen möchte. Gekonnt führt Lisa den Interviewer in die Irre. Doch selbst die ironische Distanzierung vom Thema des Im-Mittelpunkt-Stehens beschreibt die Schulklasse als ein über dieses Thema strukturiertes Feld.

¹⁸ Canaan (1987) und Kinney (1993) berichten über eine Abnahme der Rigidität des Statusgruppensystems von der „middle school“ zur „high school“, die eine „trendy group“ der „middle school“ verliere an Einfluß, es gebe mehr Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen. Für Laborschüler und -schülerinnen stellt sich eine Flexibilisierung der Beliebtheitsordnung offenbar früher als für amerikanische Schüler ein.

4. Freundschaftsinszenierungen



Freunde oder Freundinnen machen ihre Beziehung im Schulalltag für andere sichtbar. Inszeniert wird Freundschaft für andere, für Publikum, für von der Freundschaft Ausgeschlossene. Mit „Freundschaftsinszenierungen“ meinen wir also nicht die ganze Breite der Praxis von Freunden untereinander. Einmal mehr interessiert uns die Schulklassse als Öffentlichkeit und als Rahmen, auf den bezogen die Kinder soziale Differenzen darstellen. Die enge Verbindung zum Beliebtheitskapitel liegt auf der Hand, Popularität bedeutet, viele Freunde oder Freundschaftschancen zu haben. Wir wenden uns in diesem Kapitel aber anderen Praktiken zu: Die Geheimnisproduktion oder Beziehungszeichen funktionieren sowohl nach außen wie auch nach innen als Annoncen, die die Beziehung, indem sie sie zeigen, erneuern. Die teilnehmende Beobachterin steckt qua Definition in der Rolle der Zuschauerin von außen, deshalb konzentriert sich die Beschreibung auf die Zeichen für andere. Dieses Kapitel behandelt also Phänomene von Einschluß und Ausschluß, Freundschafts- und Feindschaftsinszenierungen gehen Hand in Hand (vgl. Adler/Adler 1995).

Diese Auffassung vom Gegenstand unterscheidet die Studie von der bisherigen Forschung zu Freundschaften im Kindesalter, die die Identitäts- und Entwicklungsrelevanz von Freundschaften betont: Mit Freunden zu sprechen, stelle einen „key interpersonal process“ dar, die Reziprozität der Perspektiven werde hier zentral eingeübt (vgl. Kinney 1993).¹ Kinney kommt zu dem Schluß, daß Kinder, die keine Freunde haben, weniger kompetent in (Selbst-)darstellungstechniken sind. Und auch Fine (1981) greift Goffmans Begriff

¹ Auch Youniss (1994: 20, 59ff, 84, 110) beschäftigt sich an vielen Stellen mit der Bedeutung von Freunden für die Entwicklung.

„impression management“ auf als Teil der „self-presentational skills“, um die Bedeutung von Freundschaften für die Entwicklung von Interaktionskompetenz zu betonen. Wir wollen hier jedoch nicht die Frage der Kompetenzunterschiede oder die Bedeutung von Freundschaften für die Sozialisation klären, sondern den sozialen Sinn von Freundschaftsinszenierungen im Rahmen der Klasse erforschen. Nicht die Inszenierung des Selbst in Freundschaften, sondern der Freundschaften selbst steht hier im Vordergrund.

Diese Verschiebung betrifft auch die analytische Aufmerksamkeit für die Geschlechterunterscheidung. Übereinstimmend berichten eine Reihe von Autoren (Thorne 1993, Eder 1995, Krappmann/Oswald 1995a) über die ganz überwiegende Präferenz für gleichgeschlechtliche Freundschaften. Die These, daß Mädchen und Jungen sich weitgehend in „getrennten“ Sozialwelten bewegen, bezieht aus dieser Beobachtung einen guten Teil ihrer Berechtigung. Aber es ist nicht diese Trennung, die uns hier interessiert: Die Inszenierungen, die es in diesem Kapitel zu untersuchen gilt, finden zumeist im zweigeschlechtlichen Kontext der Schulklasse statt und werden in diesem Rahmen rezipiert.²

Innerhalb der Schulklasse entsteht eine Vielzahl an loseren oder festeren Freundschaftsformen. Oswald (1993) unterscheidet „Typen von Gruppenformationen in der Grundschule“ mit den Begriffen „Gruppe“, „Geflechte“ und „Interaktionsfelder“. Der Begriff Gruppe erfaßt Freundschaftsgruppen mit mehreren Kindern, die sich durch interne (hierarchische) Differenzierung und relativ klare Außengrenzen auszeichnen. Ein Geflecht - diesen Begriff sieht Oswald für die Beschreibung der Kinderwelt als adäquater an - ist dagegen so etwas wie ein über Jahre konstanter *pool*, innerhalb dessen es zu wechselnden Freundschaften kommt, ohne daß sich eine feste Gruppenstruktur herausbildete. Interaktionsfelder schließlich verfügen „über keine Gruppenmerkmale, außer daß seine Mitglieder untereinander öfter interagieren als mit anderen“ (ebd.: 358) und ohne daß sich die dazugehörenden Kinder als Freunde bezeichneten. Oswald entwickelt seine Begriffe ausgehend von einer Kritik des zu undifferenzierten und gleichwohl populären Begriffs *peer group*. An anderen Stellen betonen Krappmann und Oswald (1995a) zusätzlich die große Bedeutung dyadischer Freundschaften in der Sozialwelt der Kinder.

Diese ebenfalls in ethnographischer Forschung entwickelten Differenzierungen der sozialen Formationen helfen, das soziale Feld der Schulklasse zu strukturieren. Wir konzentrieren unsere Darstellung auf den Bereich, für den auch die Kinder explizit von Freundschaft reden.³ Wir verwenden also einen

² Zur Kritik an der „getrennte Welten“-These vgl. Thorne (1993), Krappmann/Oswald (1995a) und Kelle/Breidenstein (1996).

³ Damit ist weder gemeint, daß es im Feld einen konsistenten Begriff von Freundschaft gibt, noch daß wir uns hier methodisch auf die Kinder als Informanten verlassen. Freundschaft ist vielmehr ein umstrittenes Etikett für Beziehungen unterschiedlicher Art. Wir schließen diese Vielfalt nicht per Definition aus, sondern klammern sie deskriptiv ein.

weiten Begriff von Freundschaft, der über den engeren Kreis von dyadischen Freundschaften hinausgeht, aber nur eine Teilmenge der von Oswald benannten Formationen ausmacht. Für die Kinder unseres Feldes sind es über die Zeit vom vierten bis sechsten Schuljahr vor allem die folgenden Konstellationen, die eine Rolle spielen in der sozialen Strukturierung der Klasse: Zweierfreundschaften, lose Freundschaftsgruppen von drei bis sechs Kindern und relativ stabile Cliques mit festem Zusammenhalt über unterschiedliche Situationen hinweg. Häufig stellen Tischgruppen lose Freundschaftsformationen dar, jedoch meist keine festen Cliques, weil für die Zusammenstellung der Tische noch andere Kriterien zählen als Freundschaft. Die räumliche Nähe kann jedoch Freundschaft stiften (vgl. Hallinan 1979: 53).

Die öffentliche Aufmerksamkeit in bezug auf diese sozialen Formationen verschiebt sich: Während im vierten Schuljahr die Zweierfreundschaften im Vordergrund stehen und der Begriff „Clique“ noch kaum vorkommt, so sind es im sechsten Schuljahr diese Grüppchen von etwa vier bis sechs Kindern, die besondere öffentliche Wahrnehmung und Diskussion erfahren.⁴

Dies ist der Hintergrund für die Informationspolitik in der Schulklasse, die Gegenstand der ersten drei Abschnitte dieses Kapitels ist. Zunächst geht es um eine laborschultypische Einrichtung, die „Erzählrunde“ (1.), in der häufig über Verabredungen berichtet wird. Daneben sind hier auch die Geheimnisproduktion (2.) und körpersprachliche Beziehungszeichen (3.) zu behandeln. Im Bereich der Informationspolitik, wie zu sehen sein wird, ist die Unterscheidung in Ein- und Ausschlüsse oftmals nicht einfach: Teileinschlüsse können sich als raffinierte Formen des Ausschlusses erweisen.

Im vierten Abschnitt geht es um Freundschaften und Cliques als Thema, wie es in den Interviews behandelt wird: Die Auskünfte zum Thema lassen sich als eigene Form der Inszenierung - für die Interviewenden - verstehen. Dem normativen Horizont dieses Diskurses gilt die Aufmerksamkeit. Die Zusammenfassung (5.) greift noch einmal den Wandel der Pausenkultur vom vierten bis zum sechsten Schuljahr auf. Dieser betrifft sowohl die Inszenierung von Freundschaften als auch die daran geknüpften normativen Auseinandersetzungen. „Cliques“ bringen eine andere Ordnung der Schulklasse hervor, als wir sie in der Beliebtheitsordnung beschrieben haben.

⁴ Diese Entwicklung steht im Zusammenhang der besonderen Organisationsform an der Laborschule: Erst ab dem dritten Schuljahr werden altershomogene Stammgruppen gebildet, die dann aber bis zum zehnten Schuljahr kontinuierlichen Bestand haben. Im vierten Schuljahr gehen die Klassen also erst ins zweite Jahr ihres Bestehens, und so erzählen die Kinder selbst auch in den Interviews davon, daß sich alle miteinander wechselseitig noch nicht so lange kennen.

4.1 Die Erzählrunde

Als einen festen Tagesordnungspunkt der „Versammlung“ gibt es im vierten und fünften Schuljahr die sogenannte „Erzählrunde“. Diese dient dazu, den Angehörigen der Klasse von Erlebnissen, bei denen sie nicht dabei waren, zu berichten. Besondere und nicht enden wollende Erzählrunden sind solche nach den Ferien, aber auch im Verlauf des Schuljahres wird die Erzählrunde ausgiebig dafür genutzt, das Leben außerhalb der Schule in die Klassenöffentlichkeit hereinzuholen. Dabei fiel uns schon in der ersten Beobachtungsphase im vierten Schuljahr die besondere Form auf, die diese Erzählungen häufig annehmen:

Christian beginnt die Erzählrunde: „Heute gehe ich zu Florian. Florian ist mit dem Fahrrad da und ich auch, das finde ich gut.“

Björn ist nun dran: „Daß gestern, da war Christian bei mir ...“ Er erzählt, daß sie mit dem Computer gespielt hätten, dann sei ihnen langweilig geworden, dann seien sie nach draußen gegangen und hätten eine Falle für Räuber gebaut.

Uta fängt ihre Erzählung mit den gleichen Worten an: „Daß gestern, ist Mona bei mir gewesen ...“

Malte eröffnet mit: „Daß heute, gehe ich wahrscheinlich in die Stadt ...“ (G. B.)⁵

In der Erzählrunde ist die Ressource Zeit knapp. Alle, die erzählen wollen, sollen auch Gelegenheit dazu bekommen. Auch kann man altersspezifische Gepflogenheiten annehmen und eine gewisse Verlegenheit, vor allen anderen Kindern über persönliche Dinge zu erzählen. Der unvollständige Satzbau drückt den Grad der Formalisierung des Erzählens im spezifischen Rahmen der Erzählrunde aus. Weggelassen werden Formulierungen wie „ich möchte euch erzählen, daß ...“. Über die grammatikalische Verkürzung hüpfen die Kinder wie von selbst in die Erzählerrolle. Das etablierte Formular leistet Hilfestellung.

Der knappe Bezug auf die zeitliche Rahmung, mit der die Erzählungen häufig begonnen werden („daß heute“, „daß gestern“), verweist aber vor allem darauf, daß man zügig zur 'eigentlichen' Mitteilung vordringt: Wer bei einem gewesen ist, wen man besucht hat, mit wem man sich verabredet hat oder mindestens, wen man zufällig getroffen an - in der Regel von den Angehörigen der

⁵ Als Anekdote aus der Praxis der teilnehmenden Beobachtung läßt sich berichten, daß die Ethnographin in der ersten Beobachtungsphase mit der Lehrerin über ihre Verwunderung sprach, daß so viele Erzählungen mit „daß“ beginnen. Die Lehrerin machte daraufhin die Kinder darauf aufmerksam, und später im Interview beschwerten sich manche Kinder, daß sie jetzt keinen Satz mehr mit „daß“ anfangen dürften. Die hier zitierte Szene stammt aus der anderen der beiden Beobachtungsgruppen

eigenen Schulklasse.⁶ Die Vereinheitlichung der sprachlichen Form korrespondiert mit der Formalisierung und Reduzierung der Inhalte: Es ist dieses Wer-mit-wem, das von Interesse ist. Allenfalls wird noch kurz darauf hingewiesen, welcher Art die gemeinsamen Aktivitäten waren oder sein werden. Diese Kürze eines großen Teils der Beiträge zur Erzählrunde verwunderte uns Beobachter nachhaltig, entsprachen sie doch zu wenig unserer Vorstellung davon, was eine Erzählung sei.

Bei den ebenfalls vorkommenden längeren Erzählungen fällt das Bemühen auf, etwas Spektakuläres mitzuteilen. In der gleichen Erzählrunde wie oben:

Als Malte Florian als nächsten drannimmt, ärgert sich der neben diesem sitzenden Frido, der sich auch gemeldet hatte, er wollte wohl das Gleiche erzählen. Florian berichtet, daß gestern Frido bei ihm gewesen sei, daß dieser immer mit seinen Mäusen habe spielen wollen, (Frido grinst bei dieser Erzählung), daß sie dann draußen an einer Baumbude weiterbauen wollten, daß sie sich dann aber Bretter besorgen mußten, was schwierig war. (Frido genießt die Erzählung Florians offensichtlich, er grinst die ganze Zeit.) Axel meint, er müsse was dazu sagen und fragt dann Florian etwas, was für die Umsitzenden kaum zu verstehen ist. Dann erklärt er: „Wir spielen da immer Dampfer mit total vielen Tieren ...“ Es stellt sich heraus, daß er mit Florian zusammen aus Holz ein Schiff gebaut hat und jetzt fragen wollte, ob sie davon Bretter genommen hätten. Florian bestätigt, das sei der Fall. Jetzt will Frido noch „was dazu sagen“: Es sei „voll schwierig“ gewesen, „die Bretter vom alten (gemeint ist wohl das Schiff) auf den Baum zu tragen.“ Frido schließt mit: „... und ich nehme“, aber Florian besteht darauf, daß es sein Recht ist, weiter dranzunehmen. (Denn es ist noch immer seine Erzählung.) (H. K.)

Die Attraktivität des Erzählens liegt darin begründet, daß man sich als interessanten Verabredungs- und Spielpartner inszenieren kann, vor allem aber übermittelt man Nachrichten über aktuelle Freundschaften, neue Kontakte und deren Ausgestaltung, man inszeniert die Freundschaft für die anderen zur Kenntnisnahme. Fridos Verhalten deutet darauf hin, daß er in Florian gerade erst einen Freund gefunden hat oder zu finden hofft. Axel zeigt mit seiner Intervention an, daß er ebenfalls mit Florian befreundet ist und sich bei ihm auskennt. Er wirkt leicht alarmiert, ob Florian und Frido Spielmaterial verwendet haben, das er und Florian bereits verbaut hatten.

Das Risiko des Erzählens auf der anderen Seite liegt darin, daß man sein Publikum langweilt und ermüdet. Die Neigung zu Spektakulärem beugt dem Vorwurf der unangemessenen Inanspruchnahme von Redezeit vor. Phantasievolle Spielaktionen, Kino-, Theater-, Schwimmbad- oder Eisbahnbesuche,

⁶ Unsere Beobachtungen bestätigen die von Krappmann und Oswald (1995a: 67ff) und von Zeiher und Zeiher (1994: 131), daß sich der ganz überwiegende Teil der Verabredungen unter Zehnjährigen unter den Angehörigen derselben Schulklassen abspielt. Oswalds „Geflechte“ sind bei Zeiher und Zeiher „Verabredungszusammenhänge“.

Übernachtungen bei befreundeten Kindern oder gemeinsames Zelten, dieses sind die erzählenswerten Dinge, die goutiert werden. Spektakulär wird es aber erst da, wo man über das Brechen von Verbotten und Tabus, wo man vom „Scheißbauen“ berichten kann, oder wo man besonders witzige Begebenheiten zu erzählen hat. Diese Erzählungen sind dann die Publikumserfolge.

Als nächster erzählt Daniel, daß Carola bei ihm war, was sehr viel Spaß gemacht haben muß, denn die beiden kichern während Daniels Erzählung fast unentwegt. Es geht um eine Spielzeugente, der Daniels kleine Schwester Kopf und Schwanz abgehackt hat, was zu großer Heiterkeit in der Gruppe führt. ...

Nina erzählt, Tanja habe am Samstag bei ihr geschlafen. Sie hätten sich kostümiert und seien auf eine Party gegangen, dort habe es einen als Frau verkleideten Mann gegeben, und als die Kostüme getauscht werden sollten, habe er gesagt: „Wer will meine Busen haben“, das finden wieder alle witzig. (H. K.)

Die Publikumserfolge belohnen zunächst einmal den Erzähler oder die Erzählerin für narrative Qualitäten, sie bestätigen aber auch die Freundschaft, aus deren Leben berichtet wird, indem das Publikum diesem Attraktivität bescheinigt. Die kollektive Rezeption kann dabei zum subtilen Gradmesser für Aktivitäten werden, die 'in' sind.

Für die Einschätzung des Effekts von Erzählrunden muß man sich den gesamten Rahmen vor Augen führen. Das obige Beispiel ist Teil einer Erzählrunde, bei der von zwanzig Kindern fünfzehn etwas erzählen. In den Jahrgängen vier und fünf ist eine solch hohe Beteiligung nichts Ungewöhnliches. Erzählrunden bieten häufig einen aktuellen Gesamtüberblick darüber, wer sich gerade mit wem trifft, treffen wird oder getroffen hat. Man annonciert die Verabredungen im Kreise derer, die dafür in Frage kommen und kann zum Beispiel Kommentare ernten wie „ganz schön ausgebucht“.

Die Erzählrunden können eher den Aspekt der Selbstdarstellung und der Involviertheit der Erzählerin ins Verabredungsgeschäft betonen, oder sie können stärker den Aspekt der Freundschaftsinszenierung hervorheben, wenn es zu kollektiven Erzählungen durch verschiedene Beteiligte kommt.

Als nächste kommt Laura dran. Sie erzählt ganz begeistert von einem Treffen, bei dem Julia, Rebecca, Susanna und Stefani dabei waren, auch die anderen Beteiligten werden jetzt ganz aufgeregt und geben ihre Beteiligung durch Bewegungen und Dazwischenquatschen zu erkennen. Sie sind Fahrrad gefahren, insgesamt „sechzehn Kilometer“, so Laura. Julia ergänzt, daß es bei Rebecca ganz „schlammige Wege“ gegeben habe, sie habe sich beschmiert, und dann sei es Susannas Idee gewesen, Marc zu besuchen - Susanna widerspricht, „nein nicht meine“ - doch, meint Julia, es sei Susannas Idee gewesen. Es kommen 'wissende' Lacher, es scheint bedeutungsvoll, was nicht erzählt wird. Das Verständnis dieser Situation wird noch dadurch erschwert, daß Simone jetzt von anderen Kindern berichtet, die sich getroffen und dann bei Marc an-

gerufen hätten, von Andreas habe sie erfahren, daß die anderen bei Marc seien. (H. K.)

Diese Sequenz, die aus der Zeit Ende des fünften Schuljahrs datiert, deutet bereits auf eine Verschiebung in bezug auf die sozialen Formationen hin. Im vierten Schuljahr sind die Mitteilungen in der Erzählrunde ganz überwiegend solche über Kontakte zu zweit. Wir haben hier zwei Formen des Erzählens dargestellt: die kurzen und hochformalisierten Mitteilungen und die ausführlicheren Erzählungen mit einer Betonung auf spektakulären Aktivitäten, die ausgeschmückt werden. In diesem Beispiel nun scheint eher wichtig mitzuteilen, daß man bei bestimmten 'In-Treffen' zu mehreren dabei war, daß man auf dem Laufenden ist, und weniger, was man dort tatsächlich getan hat. Die Erzählkultur zeichnet sich zunehmend durch eine Kunst des Andeutens und Weglassens aus, die dasjenige, was eigentlich gar nicht erzählt wird, spektakulär erscheinen läßt. Der Effekt der Erzählung konzentriert sich darauf, daß sich die Beteiligten als Eingeweihte inszenieren. Zuhörende können sich zusätzlich in diese Inszenierung einklinken durch Kommentare, die den Stil der Erzählung aufgreifen, indem sie mehr verbergen als offenbaren, zum Beispiel „das kann ich mir gut vorstellen, was ihr da gemacht habt“. Man inszeniert sich auf diese Weise zumindest noch als potentiell Dazugehörender.⁷ Der Informationsgehalt für den Rest der Klasse reduziert sich vollends auf das Wer-mit-wem.

Im sechsten Schuljahr läßt das Interesse am Erzählen deutlich nach.

Susanna ruft den vierten Tagesordnungspunkt auf, die Erzählrunde. „Wer will erzählen?“, fragt sie. Schweigen. Der Lärm von gerade eben ist einer hörbaren Stille gewichen. Niemand meldet sich, ich habe den Eindruck von Peinlichkeit, einige kichern. Ich glaube, Susanna meint, dann müßten sie es eben der Reihe nach machen, verschiedene Kommentare werden laut, ich bekomme nicht alles mit, aber Henrik hat sich offenbar gemeldet und Ulla [die Lehrerin] reagiert, dann könne die Runde ja bei ihm beginnen.

Henrik fängt dann auch an zu erzählen, wie er bei Marc gewesen sei, sie mit einem Bobtail auf dem Eis gespielt haben, das Eis sei „weggekracht“, das sei „ganz witzig“ gewesen. Henrik guckt immer wieder Marc an, als wolle er dessen Zustimmung zu seiner Erzählung abschätzen. Henriks Augen leuchten, er hat interessante Erlebnisse zu berichten. Nach den ablehnenden Gesten zur Erzählrunde vorher fühle ich mich jetzt wieder ganz in schon Bekanntes hineinversetzt, die Faszination des Erzählens in der Gruppe. Ich bin überrascht über den Stimmungswechsel. (H. K.)

Die frühere Praxis, daß immer derjenige, der gerade erzählt hat, den nächsten drannehmen darf, wird hier verändert, weil es schwerfällt, überhaupt einen Einstieg ins Erzählen zu finden. Die Zeit der Konkurrenz um Redezeit scheint

⁷ Dieser andeutende Erzählstil findet sich selbstredend nicht nur in den institutionalisierten Erzählrunden.

vorbei, auch wenn die Attraktivität des Erzählens wieder aufscheint, als es erst einmal angeschoben ist. Die Kinder wirken ambivalent: Die etablierte Praxis wird ihnen einerseits peinlich und ist ihnen andererseits noch immer teuer. Aber der Bedarf an Wer-mit-wem-Informationen nimmt ab, weil sich die Freundschaftsformationen gefestigt haben und kaum mit Überraschungen gerechnet werden muß. Vor allem verändert sich allmählich das Verhältnis zur Öffentlichkeit der Schulklasse, zur ganzen Klasse als einem für alle relevanten Publikum. In den Interviews am Ende der Beobachtungsphase ist nun der Tenor, die Erzählrunden seien „langweilig“. Sie büßen Unterhaltungswert und Orientierungsfunktion ein.

4.2 Geheimnisproduktion

Neben der Annoncierung von Beziehungen in Erzählrunden gibt es eine ganze Reihe von anderen Formen, der Klasse oder Teilen der Klasse Beziehungen vorzuführen. Insbesondere das Teilen von Geheimnissen verstehen die Kinder als Freundschaftszeichen. Ein Geheimnis für sich zu behalten, es nicht „weiterzusagen“, erweist einen als vertrauens- und damit freundschaftswürdig.

Diese Bedeutung des Wahrens von Geheimnissen als Freundschaftsnorm stellt Valtin (1991) in ihrer experimentellen Untersuchung mit 76 Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren heraus. Sie beschreibt, wie sich der Begriff des Geheimnisses im Laufe der ersten Schuljahre entwickelt und verändert.⁸ Während für jüngere Kinder die Grenzen der Geheimhaltung noch mit den Grenzen des Ichs zusammenfielen und sie deshalb zu einer gewissen „Geständnisbereitschaft“ neigten, finde sich bei Zehnjährigen Verschwiegenheit als Freundschaftsnorm und eine „differenzierte Geheimhaltung“, die sich allerdings zu einer „rigorosen Geheimhaltung“ bei den Zwölfjährigen entwickle. Valtin sieht die Bedeutung von Geheimnissen unter Kindern in erster Linie entwicklungstheoretisch in einer Abgrenzung von den Normen der Erwachsenen, wobei sie auch darauf hinweist, daß „die Schulklasse Merkmale eines öffentlichen Raums“ hat. „Aber nicht diese Öffentlichkeit des kindlichen Lebensgeländes, sondern die eingreifenden Verbote und Drohungen werden die Kinder ängstlich machen“ (ebd.: 28). Valtins Blick auf Geheimnisse ist also eingegrenzt auf solche, die Kinder im Verhältnis zu Erwachsenen konstruieren. Demgegenüber wollen wir nach der Inszenierung von Geheimnissen unter Kindern und in der Öffentlichkeit der Schulklasse fragen.

Für die ethnographische Beschreibung ist die Differenz von Normen der Geheimhaltung und Geheimhaltungspraxis wichtig. Das Interviewmaterial verdeutlicht die normativen Diskurse, die die Kinder über Geheimhaltung - „weetersagen“, „lästern“ und ähnliches - führen. Im Beobachtungsmaterial

⁸ Den Kindern in der Untersuchung wurde ein Film gezeigt, in dem ein Kind „petzt“, daß ein anderes geraucht habe. Das Geheimnis besteht hier also in einer von Erwachsenen verbotenen und sanktionierten Handlung.

zeigt sich dagegen, wie in der interaktiven Praxis mit Geheimnissen umgegangen wird. Geheimnisse sind alltagskulturell oft nicht im strengen Sinne geheim. Die Diskrepanz von Normen und Praktiken kommt in den Blick: Verschwiegenheit als Freundschaftsnorm ist die eine Seite, eine recht durchlässige, aber zwischen verschiedenen Teilnehmern differenzierende Informationsweitergabe ist die andere Seite. Nicht in erster Linie Erwachsene, sondern vor allem andere Kinder werden situativ ausgeschlossen.

Gesprächs- und Informationsreservate



Auf solche Ausschlüsse werden wir Beobachter allerdings nicht selten dort aufmerksam, wo wir uns selbst ausgeschlossen fühlen. Die Techniken des „sich Abschottens“, wie es in einem Beobachtungsprotokoll heißt, unterbinden den gleichmäßigen Fluß von Informationen in der Öffentlichkeit der Schulklasse, indem sie bei dessen Voraussetzungen ansetzen: Hör- und Sichtbarkeit werden behindert und kontrolliert, wenn geflüstert wird, man dicht im Kreis zusammensteht oder sich als Gruppe eng über ein Objekt beugt. Die Stellung der Körper zueinander ergibt geschlossene Formationen, die es Außenstehenden schwermachen, sich zwanglos dazuzugesellen oder einzumischen. Wir sprechen hier, in Anlehnung an Goffman (1974), von „Gesprächsreservaten“.⁹

Ich setze mich an den Tisch von Laura und Katrin, an dem Andreas und Michel heute fehlen. Ob Michel jetzt schon seit letzter Woche fehle, frage ich, ja, der habe einen „Virus“ sagt Katrin auf eine Art, als sei das irgendwie anzüglich, was ich nicht so recht verstehe, außer daß mir Julias Drüsenfieber einfällt, das Anlaß zu anzüglichen Bemerkungen bot. Katrins Antwort vermittelt

⁹ Goffmann (1974: 69) bezeichnet mit diesem Begriff „das Recht einer im Gespräch befindlichen Gruppe von Individuen, nicht durch die Einnischung oder das Mithören anderer Personen behelligt zu werden“.

mir den Eindruck, daß sie zuständig ist für Auskünfte Michel betreffend. Ich sitze also den beiden Mädchen gegenüber, die in ein mir nicht verständliches, weil leise gesprochenes Zwiegespräch verfallen. Sie flüstern nicht richtig, schotten sich aber - wodurch? - ziemlich ab, so daß ich verstehe, dies hier ist nicht für mich bestimmt. Ich schnappe nur Brocken auf: Es geht um Michel, außerdem hat Katrin einen neuen Pullover, den sie Laura beschreibt. Freundinnentalk.

Laura meint zu mir, sie habe gerade was Tolles erlebt, als ich frage, was denn, erzählt sie, ihre Uhr sei wider Erwarten wasserdicht, sie hat sie mit ins Schwimmbecken genommen. Ich fühle mich nicht so richtig verarscht, nehme aber an, daß die beiden gerade vorher noch Interessanteres geredet haben. (H. K.)

In diesem Beispiel aus dem sechsten Schuljahr wechseln sich gemeinsames Tischgespräch mit der Beobachterin und Zurückziehen zweier Freundinnen ab. Es gibt zwar bevorzugte Gegenstände für Geheimnisse bei den Kindern (vgl. Kapitel 7.2), nämlich solche Informationen, die in besonderem Maße die persönliche Verletzbarkeit konstituieren. Man muß aber auch, wie dieses Beispiel zeigt, eine relative Beliebigkeit der Gegenstände konstatieren und die situative Inszenierung hervorheben, die ein Geheimnis erst zum Geheimnis macht. Die Geheimniswürdigkeit haftet also entgegen dem Alltagsverständnis nicht an den Gegenständen, sondern wird situativ erzeugt.

An obigem Beispiel sind die Strukturmerkmale der Inszenierung interessant. Die Forscherin wird von der Rolle einer Gesprächsteilnehmerin in die der Beobachterin eines Gesprächs (zurück-)verwiesen, sie wird vom Akteur zum Publikum. Auffällig ist hier die Permeabilität der Gesprächsgrenzen; die Metapher des „Gesprächsreservats“ ist also in gewissem Sinne zu streng. Als Zuhörerin ist die Forscherin nicht völlig ausgeschlossen: Sie schnappt noch Teile des Gesprächs auf und wird im Wechsel aus- und eingeschlossen. Gerade das (akustische) Teilverstehen heizt die Phantasie an und weckt das Interesse daran, mehr mitzubekommen. Für Katrin und Laura auf der anderen Seite besteht der Reiz darin, die Lautstärke so zu dosieren, daß das Publikumsinteresse erhalten bleibt, aber nicht zuviel durchdringt. Die Geheimnisse werden so für beide Seiten zur Attraktion, wenn auch in verschiedenem Sinne. Am Ende der Situation interpretiert die Protokollantin folglich den Wiedereinschluß als gezielte Desinformation, die über die zuvor von Katrin und Laura behandelten Themen hinwegtäuschen soll und im Grunde genommen den Ausschluß erneuert. Die Technik der Desinformation, den gezielten Ausschluß von bestimmten Informationen, aber eben nicht vom Gespräch als ganzen, setzen die Kinder auch untereinander ein: Auf diese Weise werden Gesprächsteilnehmer zweiter Klasse konstruiert.

Die Kinder schreiben dem Thema Geheimhaltung moralische Brisanz zu. Im folgenden Beispiel kommt es zur Verhandlung über die Legitimität von Geheimnissen in der Gruppe.

Als Simone bei unserem Tisch vorbeikommt, wendet sich Katrin an sie und fragt: „Darf ich mitmachen?“ Simone zögert: „Wir sind schon sechs.“ Katrin fragt nach: „Aber als Schiedsrichterin oder Auswechselspielerin?“ Ich verstehe, daß es um die bevorstehende Sportstunde geht. Simone versucht abzuwiegeln, 'das' stehe noch gar nicht fest. Sie bedeutet Katrin mit Gesten, sie solle nicht auf etwas aufmerksam machen, was noch in (offenbar geheimer) Vorbereitung sei. Ich frage nach, was sie denn gleich in Sport machen und bekomme die etwas zögernde Antwort, einige würden Fußball spielen, andere würden „Freisport“ machen (manchmal gibt es „Wunschstunden“ im Sportunterricht, in denen die Kinder selbst aussuchen können, was sie machen wollen). Moritz meint, einige hätten „ein Geheimnis“. Susanna entgegnet ihm: „Ja und, wenn sie ein Geheimnis haben wollen?“ Moritz wendet ein: „Aber nicht im Sport, das geht alle an.“ (G. B.)

Zum Geheimnis werden hier verschiedene Dinge gemacht: gegenüber Katrin zunächst die konkrete Zusammensetzung der Gruppe der „sechs“ - sie weiß offenbar schon, welche Aktivität geplant ist und hat damit einen Informationsvorsprung gegenüber dem Beobachter, dem auch noch die Information über die geplante Aktivität vorenthalten wird. Moritz' Charakterisierung „eines“ Geheimnisses könnte man also ergänzen um die Beobachtung, daß Geheimnisse im öffentlichen Raum geschichtet konstruiert werden und unterschiedliche Teilnehmer zu unterschiedlichen Schichten vordringen oder zugelassen werden. Nur diejenigen, die vollständig informiert sind, können sich als Eingeweihte begreifen, die sich grundlegend von anderen Teilnehmern unterscheiden.

Wie sich später herausstellt, planen einige, Basketball zu spielen. Die Kontrolle des Informationsflusses wird in diesem Beispiel genau dann eingesetzt, wenn der Unterricht auf die Erfüllung der Wünsche der Schüler und Schülerinnen im Rahmen der „Wunschstunde“ ausgerichtet ist. In diesem Kontext ist die Informationskontrolle strategische Größe in der Bildung exklusiver Zirkel: Sie dient der Regulierung des Zugangs zur Gruppe der Basketballspielerinnen. Die Freiheit der Wahl erhöht den (Erfolgs)Druck, attraktiven Aktivitäten mit attraktiven Partnern nachzugehen. Man könnte aber auch sagen, daß Aktivitäten und Spielpartner durch die Geheimnistuerei, die Teilinformationen durchläßt, auch für Außenstehende 'attraktiviert' werden.

Susanna reklamiert ein Recht auf Geheimnisse, dem Moritz in bezug auf den Sportunterricht widerspricht. Moritz' Einwand, der Sport gehe alle an, mutet seltsam an, stellt er doch den Versuch dar, die Legitimität von Geheimnissen nach spezifischen Situationen im Schulalltag zu differenzieren. Man ahnt, wie fiktiv und vergeblich Moritz' Einlassung im Hinblick auf eine Moralisierung der Praktiken ist, denn die Informationspolitik ist in ihrer Subtilität und Komplexität nicht normativ zu regeln. Sein Anspruch darauf, im Sportunterricht keine Geheimnisse zuzulassen, bezieht sich auf die Durchsetzung der Chancengleichheit bei der Wahl von Aktivitäten und Mitspielern durch den Zwang

zur Veröffentlichung. Die Chancengleichheit wird jedoch durch Schichtung und Dosierung von Informationen unterlaufen.

Freundinnen und Freunde sind privilegierte Informationsempfängerinnen, Freundschaften konstituieren sich über Informations- und Gesprächsreservate, die allerdings die Gefahr von Übergriffen und das Risiko des Verrats in sich tragen. Durchblicken zu lassen, mit wem man Geheimnisse teilt und mindestens anzudeuten, welcher Art diese sind, hat aber eine eigene Funktion: Die Darstellung von Freundschaft läßt einen im öffentlichen Raum nicht alleine dastehen, während man gleichzeitig den Zumutungen des In-der-Öffentlichkeit-Stehens die machtvolle Demonstration dessen entgegensetzt, daß diese Öffentlichkeit nicht auf alles Zugriff hat. Das praktische Fehlen der 'Wasserdichte', die Geheimnissen als Freundschaftsnorm unterlegt wird, ist durchaus funktional für die eigene Positionierung in der Klasse. Indem man etwas 'durchsickern' läßt, ohne es zu offenbaren, stellt man sich gleichzeitig in die Öffentlichkeit und grenzt sich gegen sie ab.

Der „Briefkasten“

In einer der Beobachtungsgruppen gibt es die im fünften Schuljahr eingeführte Einrichtung eines „Briefkastens“ für Briefe an Gruppenmitglieder oder die Lehrerin. Einmal in der Woche wird er geöffnet.

Moritz schließt den Briefkasten auf und liest in folgender Reihenfolge die Namen derjenigen, die einen Brief erhalten: Henrik, Simone, Henrik, Katrin, Michaela, Dorle, Dorle, Julia („supergeheim“), „meine liebe Rebecca“, Anke, Dorle, Philip, Rebecca, Henrik, Michaela, Petra, „00Katrin“, Stefani (die mit einem Spitznamen adressiert wird), Ulla (jemand bemerkt, es sei ein „roter“ Brief) und ein Brief an „unbekannt“.

Katrin hat schnell gelesen und sagt laut, so daß alle es hören können: „Danke, Marc, danke!“ Anke nimmt Katrin einen Brief wieder weg, er ist falsch zugestellt worden und in Wirklichkeit für Petra. Philip ruft Julia zu: „Briefe lügen oft!“ Julia schimpft: „Du bist ein Arschloch! Ein richtiges Arschloch“. Erst als Philip seinen Spruch wiederholt und Julia ihm auf den Rücken haut, merke ich, daß Julia es nicht ernst meint. Sie lacht dabei, als sie Philip noch einmal Arschloch nennt. (G. B.)

Ankes Intervention zeigt, daß von anderen wahrgenommen wird, wer wem schreibt. Die Zustellung der Briefe im Rahmen der Versammlung wird zusätzlich zur Bühne der Inszenierung von Beziehungen, wenn man, wie Katrin oder Philip, durch Kommentar darauf aufmerksam macht, von wem man einen Brief bekommen hat. Deutlich ist hier wieder die Reduktion der Mitteilung auf diesen Beziehungsaspekt, denn die Kommentare machen den Inhalt der Briefe für das Publikum einmal mehr zum Geheimnis. Freunde und Freundinnen können sich, vom Rest der Klasse unbemerkt, so viele Briefe schreiben wie sie wollen. Dafür brauchen sie keinen „Briefkasten“. Tatsächlich hat die Einrich-

tung des Briefkastens eine eigene Briefproduktion angeregt, es werden nun Briefe für den Briefkasten geschrieben, die unter anderen Umständen wohl ungeschrieben geblieben wären. Auch behalten die Kinder im Blick, wie gefüllt der Briefkasten am Donnerstag ist, gegebenenfalls werden für die Öffnung am Freitag noch Briefe produziert. Denn die Einrichtung des Briefkastens eröffnet Möglichkeiten der Anzeige und Demonstration von Beziehungen oder zumindest von Kontakten. Den Briefen, die zwar öffentlich zugestellt, aber nicht verlesen werden, kommt der Status des öffentlich angezeigten Geheimnisses zu (vgl. Kap. 7.2). In dieser Hinsicht ist der Briefkasten eine Fortsetzung der Erzählrunde mit anderen Mitteln. Die Klasse wird grob in Kenntnis gesetzt über das Beziehungsgefüge, Details bleiben ausgespart und der Phantasie des Publikums überlassen. Diese widersprüchliche Dynamik von gleichzeitigem Ein- und Ausschluß macht die Öffnung des Briefkastens spannend - zusätzlich zu der Spannung, die man als Mitglied der Klasse empfindet ob der Frage, ob man wohl selbst einen Brief bekommt und damit über die Verlesung der Adressen als Briefempfängerin öffentlich wahrgenommen wird.

Freundschaftskonflikte

Ist die öffentliche Anzeige von Geheimnissen im Rahmen der Praktiken rund um den Briefkasten eher lustvoll, so stehen in anderen Beispielen eher Anforderungen und Zumutungen des In-der-Öffentlichkeit-Stehens im Vordergrund. Im folgenden werden im vierten Schuljahr Tischgruppen neu verhandelt.

Tanja bleibt als einziges Kind stehen, weil Lisa und Nina sie nicht an ihrem Tisch haben wollen, was Tanja aber gerne möchte. Judith, die auch noch dort sitzt, hat nichts dagegen. Nina und Tanja vermeiden es, sich anzugucken, obwohl auch Lisa gegen Tanja ist, habe ich das Gefühl, daß es um Nina und Tanja geht. Nina macht sich starr, Karin, die Lehrerin, versucht mit den Mädchen zu verhandeln. Ein anderer Vorschlag Karins ist, daß Uwe, Alexander und Frido den Tisch tauschen, damit ein Fünftisch mit Judith, Nina, Lisa, Jasmin und Tanja gebildet werden kann. Als die Jungen verstanden haben, was Karin meint, erklären sie sich bereit, doch die anderen Mädchen wollen nicht und Jasmin fehlt heute, so daß die Verhandlungen nicht so recht weiterkommen. Also meint Karin, Nina und Lisa sollten es sich noch einmal überlegen im Laufe des Tages, solange solle Tanja jedenfalls bei ihnen sitzen, denn ohne Jasmin könne man jetzt nichts festlegen. Tanja zögert noch, sich neben Nina zu setzen, sie sieht gekränkt aus, was ich gut verstehen kann, denn Nina hat einen völlig kalten Ausdruck. Nina widerspricht Karin zwar nicht mehr, sieht aber dermaßen beleidigt aus, daß Tanja, als sie sich schließlich hinge setzt, sofort anfängt zu weinen und den Kopf auf den Armen verbirgt. Judith tröstet Tanja. Nina zeigt keine Rührung, ich habe den Eindruck, daß sie ihre Sache durchziehen will. Ihre Haltung schockt mich einerseits etwas wegen ihrer Härte, andererseits kenne ich die Hintergründe nicht, es könnte sich also auch um Standfestigkeit handeln. Dieser Konflikt ist jedenfalls eine

Überraschung, weil die beiden ja zusammen im Urlaub waren und es während der Erzählrunde keine Andeutung einer Mißstimmung gab. Allerdings war mir ganz am Anfang aufgefallen, daß Tanja schon mit einem indignierten Gesicht in die Gruppe kam, so daß ich glaubte, daß irgend etwas sie bedrückt. Ihr Ausdruck war schon sehr auffällig, sonst hätte ich ihn wahrscheinlich - noch bevor ein Wort gesprochen wurde - nicht registriert. (H. K.)

An Tanjas Kränkung werden implizite Erwartungen unter Freundinnen deutlich. Für die Tischgruppe ausgewählt zu werden und freigehalten zu bekommen, versteht sich unter Freundinnen von selbst. Tanjas Verhalten deutet darauf hin, daß Nina ihr das öffentliche Bekenntnis zur Freundschaft verweigert. Insofern Territorialverhalten Freundschaften konstituiert und anzeigt, spricht dessen Ausbleiben ebenfalls eine deutliche Sprache: Ninas Verhalten hat den Status einer öffentlichen Aufkündigung ihrer Freundschaft zu Tanja. Dabei bleiben die Hintergründe (zumindest für die Beobachterin) im Dunkeln und werden nicht zum Gegenstand der Verhandlung. Wenn die Konflikte zwischen Freundinnen auch aus der Klassenöffentlichkeit herausgehalten und taktvoll ins Reich des Privaten verwiesen werden, so ragen sie doch deutlich in die Öffentlichkeit hinein, weil sie eine ganze Reihe von alltagspraktischen Entscheidungen in der Klasse, die normalerweise Freundinnen privilegieren, beeinflussen. Korrespondierend zu den Privilegien bringen Freundschaften in der Schulklasse also auch eigene Kränkungsmöglichkeiten und Verletzlichkeiten mit sich. Nicht immer ziehen Konflikte solche Dramen wie zwischen Tanja und Nina nach sich, wenn im Schulalltag Tränen fließen, sind aber häufig Beziehungsprobleme der Grund dafür. Durch die Klassenöffentlichkeit sind wirkungsvolle Möglichkeiten gegeben, 'Besitzansprüche' zurückzuweisen und Beleidigungen, Schmähungen, Disprivilegierung und Aufkündigung der Freundschaft zu inszenieren. Freundschaftskonflikte, die in der Schulklasse ausgetragen werden, sind deshalb für die beteiligten Kinder sehr schwerwiegend.

Die „Postbotin“

Der Begriff „Postbotin“ stammt aus derselben Beobachtungsgruppe und ist die Bezeichnung für eine Intrigantin, die nicht zur Weitergabe bestimmte Informationen hin- und herträgt.

Aus einem Gruppeninterview im vierten Schuljahr:

Judith: ...und dann war Astrid mal die Postbotin. ... Also wir haben uns über, in der letzten Mädchenkonferenz darüber unterhalten, (.) wie das im Dritten war. Und da wurden viele ausgeschlossen. Und halt Astrid war dann halt so ein bißchen, die hat so ein bißchen getan, als ob sie zu Nina hält.

Nina: Und dann immer erzählt

Judith: Ja, zum Beispiel Tanja und ich haben jetzt Nina ausgeschlossen =

Nina: Ja. Und Jasmin und ich haben Judith und Tanja so ziemlich ausgeschlossen.

Judith: = Ja. Und zum Beispiel hat Astrid so getan, als ob sie zu uns hält, ne. Und dann hat sie es aber, wir haben ihr das dann erzählt, daß wir die anderen zum Beispiel doof finden, Nina jetzt, ja.

Nina: Und dann ist sie zu mir gerannt und hat das =

Judith: sofort erzählt.

Nina: = die finden dich doof. Und dann hab ich gesagt, ich finde die auch doof. Und dann ist sie wieder dahin gerannt und hat gesagt, die findet euch auch doof. Und die ist halt immer hin und her gerannt. Also sie hat immer so getan, als würde sie zu einer Gruppe halten und würde die immer aushorchen und dabei hat sie beide immer ausgehorcht und ist immer witsch, witsch

Judith: Aber Astrid hat auch schon ganz schön viele Tränen im Dritten fallen lassen.

Nina: Ja, also ich finde das also, ich weiß nicht, ob ihr euch daran noch erinnern könnt, ich hab das schon mal in ner Mädchenkonferenz angesprochen. Da saßt ihr beide an dem Tisch und da war die Lehrerin auch da und da habt ihr die ganze Zeit gesagt, sie stinkt. Astrid. Aber das war auch, sie durfte am Tisch nicht sitzen. Und ihr habt manchmal auch ein bißchen gesummt.

Dieses Interviewmaterial versetzt mitten hinein in die normativen Fragen in bezug auf Geheimhaltungspraktiken und Freundschaften. Die Metapher „Postbotin“ ist hier besonders sprechend, weil eine Postbotin nicht für die Informationen verantwortlich ist, die sie übermittelt. Es gehört zu den Verfehlungen Astrids in den Augen der Gesprächsteilnehmerinnen, daß sie sich diesen Effekt zunutze zu machen versuchte. Die Beteiligten entwerfen retrospektiv das Portrait Astrids als Doppelagentin, die das Vertrauen verschiedener Zweierfreundschaften mißbraucht hat. Das kostbare Gut, das Astrid dabei veruntreute, besteht in den Informationen, wie die Freidinnenpaare sich wechselseitig „finden“. Das zu schützende Informationsreservat, das Freundschaften konstituiert, umfaßt nicht zuletzt die geteilten Meinungen zu anderen, angrenzenden, konkurrierenden Freundschaftsformationen, die man nicht selten „doof“ findet. Im Falle der Meinungen über andere sind die Informationen nicht streng vertraulich: Über vielfältige Interaktionen im Alltag kann man sehr wohl einschätzen, was andere von einem halten, aber die Kolportage außerhalb des Kreises derjenigen, die sich über die Meinung verständigt haben, ist mit einem Tabu belegt. Darin liegt die Wirkungsmacht dieser Meinungen im öffentlichen Raum begründet: Das Feld ist für Spekulationen eröffnet, weiß man doch nicht *genau*, was die anderen über einen reden. Die Sensibilität der Information liegt dann nicht in der ungefähren Meinung, die man kennt, sondern im Wortlaut, darin, wie *genau* über Abwesende geredet wurde.

So kann man auch auf die Idee kommen, aus der Weitergabe vertraulicher Informationen einen eigenen Vorteil zu ziehen. Astrids Fehler, der ihr kollektive

Ächtung und Deklassierung beschert hat, bestand nicht so sehr darin, daß sie die Regel mißachtete, daß bestimmte Informationen nicht für das „Weitersagen“ vorgesehen sind. Das „Weitersagen“ kann dann goutiert werden, wenn man glaubhaft machen kann, daß man die Seiten gewechselt hat. Dies aber macht man glaubhaft, indem man etwas weitersagt. In der Diskussion über die Vorfälle drücken die Beteiligten etwas von dieser paradoxen Struktur des Vertrauensserwerbs aus: Nicht schon der unilaterale Verrat, sondern die Doppelagentschaft wird als Problem gesehen, das *so tun als ob* man „zu jemandem hält“. Im Gespräch von Judith, Nina und Jasmin über Astrids Doppelagentschaft zeigt sich so eine in die Alltagskultur eingelassene Doppelmoral in bezug auf das „Weitersagen“. Die von Valtin (1991) entdeckte „rigorose Geheimhaltungspflicht“ als Freundschaftsnorm unter Zwölfjährigen stellt so etwas wie die normative Oberfläche dar, darunter liegen die Normen, nach denen tatsächlich gehandelt wird und in denen „weitersagen“ gewissermaßen vorgesehen ist. Neben den rigorosen Normen existiert eine praktische Ethik.

Astrid hat in der Sicht der anderen 'ein Eigentor geschossen' und sich als Freundin disqualifiziert. Es ist ihr nicht gelungen, ihrerseits den zweiseitigen Verrat geheimzuhalten, was aber die Bedingung dafür wäre, ein „effective gossip“, wie Canaan (1987) es nennt - deutsch etwa eine „überzeugende (oder wirkungsvolle) Klatschtante“ -, zu sein. Der Geheimnisverrat zahlt sich auf dem Freundschaftsmarkt nur aus, wenn man selbst in der Lage ist, die Weitergabe der Information über den Verrat zu kontrollieren, was schwer möglich ist. Hohes Risiko bedeutet möglicherweise hohen Gewinn, wahrscheinlicher aber hohen Verlust (vgl. ebd.: 395). Beschreibt man die Aushandlung von Freundschaften im Kontext der Schulklasse als marktförmig, so wird plausibel, daß gerade die Verknappung von freundschaftsrelevanten Informationen, die über die Tabuisierung des Weitersagens angestrebt wird, eine Funktion erfüllt, können doch die Trägerinnen von Informationen diese sozusagen in klingende Münze umzusetzen versuchen. Im Falle Astrids kommt es jedoch zu dem widersprüchlichen Effekt, daß sie sich Vertrauen, das sie nicht bereits genießt, auch nicht erwerben oder erschleichen kann. Umgekehrt stabilisieren Astrids Übergriffe auf die jeweiligen Informationsreservate die Freundschaften, die durch jene konstituiert werden. Vielleicht war Astrids Fehler aber auch die falsche Einschätzung des Wertes ihrer Information.

Auffällig an den letzten beiden Sequenzen ist die Geschlechtshomogenität der Freundschaftskonstellationen, die allerdings, schaut man sich entsprechende Untersuchungen zu dieser Altersgruppe an, wenig überrascht (Thorne 1993, Eder 1995, Krappmann/Oswald 1995a). Auch in dem, wie Judith, Nina und Jasmin über spezifische Freundschaftsprobleme reden, wird deutlich, daß der *pool* möglicher Freundschaften in der eigenen Geschlechtsgruppe besteht. Dieser bringt 'geschlechtsspezifische' Probleme im Sinne von *Problemen in*

der Geschlechtsgruppe hervor.¹⁰ Die soziale Integration bezieht sich zunächst einmal auf die eigene Geschlechtsgruppe (vgl. Kap. 3), geschlechtshomogene Freundschaftspräferenzen haben zirkuläre, eine sich selbstreproduzierende Tendenz. Denn die Geschlechtsgruppe als Freundschaftspool wird auch zur Adresse für Verrat; diesbezügliche Sorten von Informationen fließen innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe und sind für Angehörige des anderen Geschlechts einfach nicht interessant. Über die Freundschaftsinszenierungen im engeren Sinne hinaus werden spezifische Informationsreservate über die Geschlechtsgruppen konstituiert. Freundschaftsrelevante Informationen werden tendenziell geschlechtshomogen rezipiert. Die Segmentierung des Freundschaftsmarktes nach Geschlecht, auf die Klasse als ganze gesehen, begrenzt das Angebot und konzentriert die Nachfrage.

Lästern

Das Lästern ist eine spezifische Praxis, die genau die Sorten Geheimnisse beziehungsweise Informationen generiert, deren Weitergabe Astrid zum Verhängnis geworden ist. Beim Lästern geht es darum, sich darüber zu verständigen, was man von anderen, nicht unmittelbar am Austausch Beteiligten hält. Anders als Kommentare, die direkt an die Adresse des Kommentierten gehen, ist das Lästern nicht, oder mindestens vordergründig nicht für die Ohren des Lästerobjekts bestimmt. Oft sorgt die räumliche Nähe jedoch für die Spannung, ob der 'Belästerte' nicht doch etwas mitbekommt.

Die Wahrnehmbarkeit des Lästerns für Außenstehende und möglicherweise selbst zum Gegenstand gewordene, sozusagen der inszenatorische Charakter des Lästerns, ist es, der Philip im Interview im sechsten Schuljahr beschäftigt.¹¹

Philip: Ja, so Laura und Susanna und Michaela und so, weißt du, und Katrin, die, da hat man so das Gefühl, wenn man, wenn man einzeln was mit denen macht, sind die total nett auch und so. Aber wenn man dann irgendwie weggeht, schließen sich die irgendwie zusammen und dann hat man das Gefühl, daß die sofort anfangen zu lästern. Und ich hab neulich, also gestern, mit Petra darüber geredet

¹⁰ Das hier behandelte Problem des Intrigierens wird in der Literatur im wesentlichen als eines beschrieben, das vorwiegend Mädchen betrifft (vgl. Canaan 1987, Eder 1995). Die öffentliche Inszenierung von Geheimnissen und deren Verletzung - bis hin zu den Diskussionen in der Mädchenkonferenz, von denen die Gesprächsteilnehmerinnen berichten - mag eher eine Sache der Mädchen sein. Erinnert sei hier aber an die Diskussion über Daniels Informationspolitik in Kap. 3.2: Die Echtheit von Freundschaft und die Gefahr des Verrats beschäftigen Jungen und Mädchen gleichermaßen.

¹¹ Wir haben auch andere interaktive Aspekte des „Lästerns“ untersucht, etwa den Binnenaspekt der Teilnahme an einer kollaborativen Aktivität und deren interne Dynamik (vgl. Kap. 8.2).

und die findet das auch so. Und die nervt das auch richtig. Und ich hab einfach ein ganz schlechtes Gefühl dabei.

Georg: *Und was ist, und das sind die zwei Fronten, die du gerade meinst?*

Philip: *Ja. Also so, daß, daß ein paar Kinder einfach schlecht gemacht werden, die so, über die die ganze Zeit gelästert wird. Und das ist, das finde ich einfach total blöd. Weil das war vorher nicht so und irgendwie, die ziehen jetzt auch immer mehr Kinder so zu sich rüber, weißt du. Dorle, die war vorher auch ganz anders. Die war ja auch eigentlich mehr so so ein Kind, weißt du, was mehr so an ner (.) so außen mehr stand. Und die wird jetzt auch total von denen reingezogen. Die wird auch immer gehässiger. Neulich hat Julia einen Spaß mit der gemacht und Dorle sieht sowas eigentlich immer ein und lacht dann auch darüber und da ist sie sauer weggegangen. Zu Michaela und so. Und dann haben sie, und dann hat man auf jeden Fall so das Gefühl, daß die wieder anfangen zu lästern. Das finde ich doof.*

Die räumliche Dimension von Gesprächs- und Informationsreservaten, die sich über das Lästern konstituieren, markiert Philip besonders durch die Metaphern „weggehen“ und „zusammenschließen“, für die Außenwahrnehmung werden deutliche Zeichen gesetzt, die einer Symbolisierung der Aktivität des Lästerns gleichkommen. Durch halblautes Sprechen wird für Philip der Effekt ausgelöst, den man 'was ich halbweiß macht mich heiß' nennen könnte.

Sprachlich ist in der Eingangspassage interessant, daß Philip Ist-Sätze anfängt, sich dann selbst unterbricht, um „ein Gefühl“ zum Ausdruck zu bringen. Er macht dadurch von Anfang an einen sehr präzisen und gewissenhaften Eindruck. Philip antizipiert Gegenargumente: Noch bevor er seine Kritik äußert, stellt er in Rechnung, daß „die“ einzeln total nett seien. Philip objektiviert die geäußerten „Gefühle“, indem er in zwei Fällen nicht von sich, sondern von „man“ spricht. Das „Gefühl“ ist eine Instanz, die der Sache Gewicht verleiht. Philip macht deutlich, daß er nicht weiß was, aber doch weiß, daß gelästert wird. Dafür zieht er das Gespräch mit Petra als Bestätigung heran.

Philip erlebt das Lästern als Feindschaftsinszenierung („zwei Fronten“). Er verleiht seinen Ängsten Ausdruck, was passiert, wenn man in manchen Situationen nicht (mehr) dabei ist. Diese Ungewißheit ist Teil der machtvollen Inszenierung, die das Lästern darstellt. Man ist ständig von Verletzung bedroht, da man die Kontrolle über die einen selbst betreffenden Informationen nicht ausüben vermag. Das Bedrohliche am Lästern ist also, daß man sich in keiner Weise davor schützen kann. Machtvoll ist es auch deshalb, weil die ausgestreuten negativen Bilder über Personen eine Wirkung innerhalb der Gruppe entfalten.

Neben die potentielle persönliche Betroffenheit vom Lästern tritt in Philips Analyse eine Gefahr für die Gruppendynamik, die er an dem Beispiel mit

Dorle erläutert. Die Verschärfung seiner Problemsicht wird durch die Wortwahl angezeigt: „daß ein paar Kinder *einfach* schlecht gemacht werden, die so ... über die die *ganze* Zeit gelästert wird“ (Hervorhebung für die Interpretation). Die Aktivität scheint immer von der lästernden Gruppe auszugehen, obwohl das folgende Beispiel Dorles andersherum abläuft: Dorle geht nach einem Konflikt mit Julia zu „Michaela und so“. Philip wiederholt noch einmal, daß Dorle von denen jetzt „reingezogen“ werde. Dieses Beispiel, bei dem die Beschreibung seiner Beobachtungen widersprüchlich ist, zeigt Philips und wahrscheinlich nicht nur seine Ambivalenz hinsichtlich des Lästerns. Er findet die Ausschluß- und Abgrenzungspraktiken moralisch verwerflich und lehnt sie ab, gerät aber auch in den Bann der Machtentfaltung, die sie ermöglichen. An Dorle, „ein Kind, weißt du, was mehr so an ner (.) was mehr so außen stand“, macht er plausibel, daß die Möglichkeit des Einschlusses, die gleichzeitig mit dem Ausschluß konstituiert wird, korrumpierbar macht. Es wüßte wahrscheinlich jeder gern, was in diesem Lästern-Zirkel geredet wird.

Angeichts dessen, was wir weiter oben über die tendenziell geschlechtshomogene Rezeption von freundschaftsrelevanten Informationen gesagt haben, ist Philips Beschreibung interessant. Obwohl in seinem Beispiel nur Mädchen vorkommen, redet er im zweiten Abschnitt konsequent von „Kindern“. Weder die Praxis des Lästerns an sich, noch die Betroffenheit davon ist in Philips Darstellung als geschlechtsspezifisch markiert. Zumindest in Philips Sicht geht sie alle an.

4.3 Beziehungszeichen

Im vierten Schuljahr wunderte uns Beobachter besonders die Annoncierung von Beziehungen im Rahmen der Erzählrunde. Im sechsten Schuljahr spielt diese Form des Erzählens keine große Rolle mehr, dafür fallen nun zunehmend andere Formen von Beziehungszeichen auf, nämlich solche, die nonverbal funktionieren.¹² In bezug auf Gesprächsreservate und die Praxis des Lästerns haben wir bereits auf die Bedeutung der Formierung von Körpern im Raum hingewiesen, die für Zuschauer wie Teilnehmer einen symbolischen Charakter hat. Doch nicht immer sind solche Formationen so massiv, daß man als Beobachterin zu Begriffen wie Pulk oder Zirkel greift, die auf mehr als zwei Teilnehmer verweisen.

Freunde im Schulalltag suchen die körperliche Nähe zueinander - die Voraussetzung für unmittelbare Interaktionen. Es gibt eigene Praktiken, die diese Nähe herstellen und absichern, wenn sie gefährdet ist, wie das „Freihalten“ von Plätzen, das die Kinder betreiben, wo immer sich die Gelegenheit bietet.

¹² Damit benutzen wir den Begriff des Beziehungszeichens hier in sehr viel engerem Sinne als Goffman (1974), für den Nonverbalität kein Abgrenzungskriterium ist. Goffman wendet ihn auf ganz unterschiedliche Formen von Zeichen, unterschiedliche soziale Beziehungen und unterschiedliche öffentliche Kontexte an.

Wer wem freihält und wer mit wem häufiger „zusammenhängt“, dies sind untrügliche Hinweise auf Freundschaftsbeziehungen.

In der Analyse stößt man auf das Problem, daß in der Öffentlichkeit viele unmittelbare Interaktionen von Zuschauenden als Beziehungszeichen gedeutet werden können, aber nicht müssen.¹³ Verschiedene Autoren (vgl. Gordon/Lahelma 1996, Eder 1995) verweisen darauf, daß die Schule einen Haufen Kinder in körperliche Nähe zueinander bringt und damit auch permanent zu Interaktionen nötigt. Außerdem haben die Angehörigen einer Schulklasse eine kollektive Beziehungsgeschichte und sind dadurch miteinander verbunden. Es ist deshalb keineswegs so, daß zum Beispiel abgeben, teilen¹⁴ oder trösten - obwohl sie eher freundschaftliche Aktivitäten darstellen - notwendig als Beziehungszeichen für Freundschaften zu interpretieren sind. Wie gelingt es nun, im klassenöffentlichen Kontext, in dem man in einem steten und erwartungsgemäß freundlichen interaktiven Austausch mit vielen steht, spezifische Zeichen zu setzen, die die Freunde füreinander und für andere 'besondern'?

Der Kontext der folgenden Beobachtungen ist eine Mathematikstunde im sechsten Schuljahr, die im Sitzkreis durchgeführt wird.

Das dann folgende Thema ist Oberflächenberechnung. Katrin beteiligt sich jetzt nicht mehr so stark wie vorher, als sie sich ständig gemeldet hat. Mir fällt auf, daß Simone und sie immer näher zusammenrücken. Katrin legt zeitweilig ihren Kopf auf Simones Schulter. Sie nesteln gegenseitig an den Händen herum oder halten sich an den Händen. Eine weitere Variante des Körperkontakts ist, daß Katrin sich bei Simone unterhakt und so deren Hand ergreift. (Diese 'Zeichen' sind eigentlich nicht anders als bei Simone und Mark auch. Anders ist allenfalls Katrins Art, die demonstrativer wirkt als Simones.) Katrin scheint diejenige zu sein, die sich immer wieder Simone nähert und nicht umgekehrt. In der heutigen Runde haben allenfalls noch Susanna und Michaela eine vergleichbare körperliche Nähe zueinander, an einer Stelle ermahnt Ulla sie, Susanna solle mal Michaelas Schuhbänder in Ruhe lassen. (H. K.)

Theoretisch ist die Möglichkeit denkbar, daß Freundschaften mit Paarbeziehungen verwechselt werden können. Theoretisch deshalb, weil in der Praxis der Index der Geschlechtszugehörigkeit die Interpretation festlegt auf entweder „Freundschaft“ oder „Paarbeziehung“. So teilt die Beobachterin zwar die

¹³ Goffman (1974) vermeidet es, sich auf dieses ethnographische Problem einzulassen - wie kann die teilnehmende Beobachterin wissen, was die Teilnehmer situativ wissen -, wenn er die Deutung von Beziehungszeichen grundsätzlich mit einer Kann-Bestimmung versieht.

¹⁴ Wir haben bisher vor allem informationsbezogene und räumliche Reservate untersucht, ein weiterer Phänomenbereich, den man im Zusammenhang dieses Kapitels entfalten könnte, ist der Umgang mit „Besitzterritorien“ (Goffman 1974: 67), zu dem neben den genannten auch solche Praktiken gehören wie abgucken lassen, Dinge oder Geld ausleihen, tauschen und ähnliches, vgl. auch Krappmann/Oswald (1995a: 110).

Verwunderung mit, daß die Zeichen „eigentlich“ nicht verschieden sind, damit teilt sie aber zugleich das Wissen mit, daß es sich im Falle Simones und Marcs um ein Paar handelt und im Falle Katrins und Simones nur um Freundschaft handeln kann.¹⁵

Lyman und Scott (1967: 241) weisen darauf hin, daß man in der Öffentlichkeit nicht frei über den eigenen Körper verfügen kann. Erst recht nicht kann man wie es einem beliebt über die Körper von anderen verfügen. Ähnlich wie für Lyman und Scott stellt auch für Goffman (1974: 67) die „Körperhülle“ ein „Territorium des Selbst“ dar, das in unmittelbaren Interaktionen von Verletzung bedroht ist und entsprechend geschützt wird. Dieser Verletzbarkeit des Körperterritoriums entspricht auf der anderen Seite der symbolische Gehalt, der den vom Individuum gestatteten Grenzüberschreitungen zuzusprechen ist (vgl. Goffman 1994: 61). Man erlaubt nur besonderen Menschen, sich einem in der Form zu nähern, wie Katrin es im Beispiel tut.

Der Zeichencharakter ist von der Rahmung abhängig. Bei Fangspielen zum Beispiel ist die Überschreitung von Grenzen der Körperterritorien in die Spielregeln eingelassen, hier büßt Körperkontakt seinen beziehungsanzeigenden Charakter ein. Umgekehrt kann dieser also nur für solche Situationen gelten, in denen Körperkontakt nicht vorgesehen ist.



Auch gilt es, die Formen des Körperkontakts, die hier gemeint sind, genauer zu beschreiben. In obigem Beispiel tauchen bereits eine ganze Reihe solcher

¹⁵ Goffman (1974: 308) spricht in diesem Zusammenhang von der „Homonymie“ der Zeichen: Sie sind gleich, transportieren aber verschiedene Bedeutungen. Die Homonymie ermöglicht das Spiel mit Bedeutungen durch den Wechsel des Bezugsrahmens: So kann es Mädchen passieren, die Arm in Arm gehen, daß sie als „lesbisch“ bezeichnet werden, und sie können selbst mit diesem Etikett kokettieren. Diese Spiele verweisen jedoch letztlich auf die Dominanz von Heterosexualität einerseits und gleichgeschlechtlicher Freundschaft andererseits.

Formen auf wie Kopf auf die Schulter legen, an den Händen (oder Schuhbändern) nesteln, an den Händen halten, unterhaken, zu ergänzen sind insbesondere Arm in Arm gehen oder stehen, auf dem Schoß sitzen, sich von vorne oder von hinten umfassen. Gemeinsam ist all diesen Formen, sieht man vielleicht vom Nesteln ab, daß sie Stellungen sind. Meist handelt es sich um Verschränkungen der Körper zu einem Gebilde, in manchen Fällen um symmetrische. Verschränkung und Symmetrie symbolisieren die Beziehung.

Das oben beschriebene Beispiel erscheint in einem neuen Licht, wenn man weiß, daß Katrin und Simone keine 'dicken' Freundinnen sind und es auch nicht werden. Gerade auf der Grundlage dessen, daß die festen Freundschaften nicht jeden Tag neu ausgehandelt werden, läßt sich mit Beziehungszeichen spielen und so wiederum der Raum für Spekulationen über neue Beziehungen und deren Charakter öffnen. Dadurch, daß man einen Stil des Miteinanderumgehens vorführt, der 'eigentlich' Freundinnen vorbehalten ist, kann man mit Beziehungszeichen eine Art Verwirrspiel treiben, die das Publikum aufmerksam läßt und den Beziehungsmarkt aufmischt. So ist in einem anderen Beispiel der Körperkontakt zwischen Simone und Philip vor dem Hintergrund zu sehen, daß Simone und Marc ein festes Paar sind. Situative Annäherungen und Sympathiebekundungen können zweifellos längerfristige Beziehungen stiften, im klassenöffentlichen Kontext scheint uns aber besonders das Spiel der Zeichen bedeutsam, das immer auch einen situativen Sinn ergibt. Beziehungszeichen zeigen nicht immer Beziehungen an, sie können auch als Selbstläufer in Szene gesetzt werden. Diese Verwirrspiele sind jedoch ein Luxus, den sich vor allem beliebte Kinder leisten können. Man wird selbst nur an der Darstellung fiktiver Beziehungen mitwirken, wenn diese auch real für einen attraktiv wären. Verwirrspiele manifestieren also den Marktwert der Spielerinnen und Spieler.

4.4 Freundschaften und Cliques als Thema

In den vorangegangenen Ausführungen haben wir uns vereinzelt bereits dem Verhältnis von Moral und Praxis gewidmet. Die rigorose Freundschaftsnorm der Wahrung von Geheimnissen wird in der Praxis der Geheimhaltung in der Klasse konterkariert, das im moralischen Diskurs tabuisierte „weetersagen“ wird praktiziert und nicht in jedem Fall als Vertrauensbruch interpretiert. Und „lästern“ wird zwar abgelehnt, man kann sich der Macht, die es entfaltet, aber auch nicht entziehen.

Die Öffentlichkeit der Klasse macht die praktische Nichteinhaltung von Freundschaftsnormen unübersehbar. So fallen die Interviewaussagen zum Thema auseinander in solche, die schlicht moralische Glaubenssätze zu Freundschaften wiedergeben und solche, die sich anhand solcher Glaubenssätze in komplizierte Argumentationen verstricken, weil die Interviewten den Beobachtern gegenüber nicht verleugnen können oder wollen, daß die Praxis ganz anders aussieht. Im Zusammenhang der Öffentlichkeit der Klasse emp-

finden die Kinder im vierten und fünften Schuljahr moralische Nöte vor allem in bezug auf das Verabredungsgeschäft (vgl. Kap. 3.2) - es gibt einen Zwang zum Mitmischen, manchmal aber auch das Problem, daß die Verabredungen zuviel werden. In der Folge dieses Problems und der oben genannten Praktiken beschäftigt die Kinder vor allem die Frage der Echtheit des Interesses aneinander und wie man sich dessen sicher sein kann. Man stellt eine Aufrichtkeitsnorm auf.

Auf der Ebene der Glaubenssätze gibt es aber für das vierte und fünfte Schuljahr einen hohen Konsens. Wir beschäftigen uns deshalb in diesem Teil eingehender mit den Einzelinterviews aus dem sechsten Schuljahr. Hier scheinen parallel zum Aufkommen von Cliques neuartige normative Auseinandersetzungen auf. Die beiden beobachteten Gruppen zeigen in den Interviews im sechsten Schuljahr eine unterschiedliche Bewertung des Phänomens „Cliques“, die sich aus der Art und Weise, wie über Cliques geredet wird, erschließt. Wir werden im folgenden deshalb beide Gruppen getrennt behandeln und jeweils häufiger gebrauchte Muster oder Beschreibungsformulare im Umgang mit dem Thema, Definitionen von Cliques und den Gebrauch von Metaphern und Topoi analysieren.

Cliquenablehnung

- Dorle: Cliques?
 Georg: Cliques.
 Dorle: Cliques?
 Georg: Kennst du nicht? Also Untergruppchen, also kleinere
 Dorle: Ja, Klippen!
 Georg: Mhm?
 Dorle: Klippen!
 Georg: Klippen?
 Dorle: Ja! Das heißt nicht Cliques.
 Georg: Cliques heißt das.
 Dorle: Klippen gibt's nicht.
 Georg: Naja gut, ist egal. Kannst du nennen, wie du willst.

Daß mit dem Interviewer erst ausgehandelt werden muß, worum es gehen soll, stellt eine Ausnahme dar, die den Leserinnen ihres Slapstick-Charakters wegen nicht vorenthalten werden soll. Bei der meist zur Einführung des Themas gestellten Frage, ob es Cliques oder Untergruppchen in der Gruppe gibt, wissen die Kinder meist sehr gut, wovon die Rede ist. Wir erhielten, in Variationen, häufig die gleichen Antworten, deshalb beschäftigt uns zunächst die Typizität dieser Antworten. Ein Typus ist, die Frage zwar zu bejahen, die Bejahung aber auch direkt wieder einzuschränken.

- Jessica: Ja schon [zögerlich], aber ich finde, daß das im Moment nicht so stark ist also (...) [räuspert sich]. Vielleicht schon so Gruppchen

oder so (.) na ich weiß nicht, ob das so direkt Cliquen oder so eigentlich nicht, sondern (.) so, daß die vielleicht mehr zusammen sind und so, aber eigentlich genau so viel auch mit den anderen machen.

Entsprechend trifft man auch auf eingeschränkte Verneinungen. Es fällt eine Abwehr gegenüber dem Gebrauch des Begriffs Clique auf. Auch andere Befragte ringen um das Etikett, um dann solche Begriffe wie „Freundschaften“, „Grüppchen“ oder „Freundschaftsgrüppchen“ vorzuziehen.¹⁶

Jessicas Ausführungen sind in einer weiteren Hinsicht vielsagend und typisch, nämlich in Hinsicht auf die zeitliche Relativierung. Eine Reihe von Kindern gestehen die Existenz von Cliquen für frühere Zeiten zu oder räumen deren Möglichkeit in der Zukunft ein. Manche sagen, daß es mal Cliquen gab, um dann zu betonen: „Aber jetzt nicht mehr!“ Und Moritz sieht die Sache so: „Nee, ich glaub ne Clique seh ich bis jetzt nich. Nö, ne Clique seh ich jetzt nich, bis jetzt nich.“ Die Wiederholungen Moritz' haben etwas Beschwörendes, so als müsse er sich von der Richtigkeit seiner Aussage selbst noch überzeugen. Die Existenz von Cliquen in die Vergangenheit oder Zukunft zu projizieren entlastet die Gegenwart.

Neben dem Muster der zeitlichen Eingrenzung der Existenz von Cliquen gibt es auch das der Entgrenzung. Julia: „Na ja, also ich denke Cliquen gab's immer und wird's wahrscheinlich auch immer wieder geben, bloß wichtig ist halt dann auch, daß, daß also solche Cliquen auch mit anderen mal bereit sind was zu machen, ne.“ Ob zeitliche Ein- oder Entgrenzung, in beiden Fällen gewinnt man den Eindruck, daß die Existenz von Cliquen offenbar ein Problem darstellt und nicht einfach für die Gegenwart konzediert werden darf. Allerdings scheinen nicht alle Befragten dieses Problem zu empfinden. Paul: „Also Cliquen? Öh ja, ich, Philip, Mark, Michel, Henrik und ja ... sonst?“ Manche Kinder zählen schlicht Cliquen und deren Mitglieder auf und bemühen sich um wertneutrale Beschreibungen.

Die Kinder sprechen in bezug auf die Cliquenbildung von „Mädchencliquen“ und „Jungencliquen“ oder leiten ihre Aufzählungen existierender Cliquen mit „bei den Jungen“ und „bei den Mädchen“ ein. Dabei hat man das eigene Geschlecht besser im Blick und kann hier besser Auskunft geben. Der Bezug auf die eigene Geschlechtsgruppe steht bei der Mehrheit am Anfang der Antworten. Die Auskünfte über Cliquen in der anderen Geschlechtsgruppe werden zum Teil als weniger zuverlässig markiert („also das weiß ich nicht so genau“, vgl. Kap. 9) oder werden nicht mehr als Aufzählung der Mitglieder durchgeführt. Viele diagnostizieren eine bestimmte Mädchen- und eine bestimmte

Jungenclique, weitere Cliquenbeschreibungen wirken unsicherer und manchmal eigens 'konstruiert' für eine umfassende Beantwortung der Frage.

Schon die Antworten auf die einleitende Frage deuten darauf hin, daß es starke normative Auseinandersetzungen um das Thema „Cliquen“ gibt. Die für uns Beobachter zum Teil überraschenden Reaktionen auf die Frage nach der Existenz von Cliquen, die wir aus den Beobachtungen schon als verbürgt ansahen, spiegeln unterschiedliche Positionen in diesen Auseinandersetzungen. Bei vielen Reaktionen gewinnt man den Eindruck, daß der Subtext lautet, 'Cliquen darf es nicht geben'. Wir reagierten auf die implizite Normativität und griffen unsererseits stärker auf den Begriff „Grüppchen“ zurück. Die sich andeutenden negativen Konnotationen in bezug auf „Clique“ bestätigen sich bei den Definitionen, die von dem Begriff gegeben werden.

Das dominanteste Merkmal in den Definitionen von Cliquen, das sich in obigen Ausschnitten bereits andeutet, ist das des Ausschlusses von Dritten oder „anderen“.

Moritz: *Wenn jetzt zum Beispiel, wenn ganz viele ähm (.) wenn jetzt zum Beispiel fünf Kinder oder so zusammen sind, ne und dann immer zusammen sind und dann jemand dann mitgehen will und die den nicht lassen.*

Georg: *Wenn die andere ausschließen würden.*

Moritz: *Ja.*

Anke: *Manchmal. Wenn manche da rein wollen und dann nicht kommen und ... (.)*

Helga: *Wie meinst du das: 'und nicht kommen'?*

Anke: *Ja, die lassen einen dann nicht rein, wenn man mit denen was machen will oder so. Dann wollen sie nur mit ihrer tollen Clique [betont die letzten drei Worte, hebt die Stimme dabei].*

Mit der Definition der Clique als geschlossener Gemeinschaft geht meist die Beschreibung einher, daß Leute in Cliquen „immer“ oder meistens etwas „zusammen machen“. Viele Beschreibungen setzen den Akzent dabei weniger auf das „was“, als vielmehr auf das „daß“.

Marc: *„Ach, die sind immer zusammen, machen immer zusammen Scheiße oder Gutes, reden immer zusammen, lästern zusammen, essen zusammen. Machen halt alles eigentlich so zusammen.“* Der Bezug auf das „immer etwas zusammen machen“ findet sich auch bei den Kindern, die (die eigene) Clique anders definieren. Michaela: *„Aber irgendwie (.) Ich meine, wir machen ja auch was mit anderen. Is' nicht so, daß wir nur zusammen hängen. Und nur was zusammen machen. So ist es ja nicht. Aber irgendwie (.) Ich weiß nicht [lacht].“*

Michaela rechtfertigt ihr Tun und setzt sich implizit mit dem Vorwurf der Exklusivität auseinander, dem sich Cliquen ausgesetzt sehen.

¹⁶ Der Diminutiv ergibt sich aus der Abgrenzung zur laborschulspezifischen Bedeutung Gruppe=Klasse, er drückt aber wohl auch etwas von dem Bemühen aus, das ganze Thema kleinzuhalten.

Auch die Bemühungen um Differenzierung zeugen von der normativen Aufladung des Themas. Michel zum Beispiel führt die Differenz zwischen „richtig dollen“ und „schwachen“ Cliques ein, nur letztere gebe es im Moment noch. Dorle dagegen unterscheidet zwischen Cliques in der Schule und „privaten“ Cliques. Implizit bezieht sie sich damit auf die Öffentlichkeit der Schulklasse.

Dorle: *Ich find das eigentlich weniger gut. Private Klippen find ich besser.*

Georg: *Und was heißt das?*

Dorle: *Halt daß die sich privat treffen irgendwo und daß die was zusammen machen, aber nicht in der Schule sich gegen irgend jemanden aufspielen.*

Georg: *Ach so. Also findest du Cliques bestehen dann darin, daß man sich gegen jemand zusammenschließt oder?*

Dorle: *Nee, daß das (.) die sich (.) halt zusammenhalten und halt auch so erzählen und halt nicht jemanden ausschließen, daß sie (?) Also daß einfach alle gleich sind.*

Dorle expliziert und kritisiert den Effekt der Praxis der Cliquesbildung im Rahmen der Schulklasse: Es sind nicht länger alle gleich.

Ein wiederkehrendes Motiv in der Beschreibung ist, daß manche „einzeln total nett“ seien, nur in der Clique seien sie eben „arrogant“. Der starke Vorwurf an Cliques, daß sie sich über andere erheben, weckt anscheinend das Bedürfnis, sich von der Anklägerrolle auch wieder zu entlasten, indem man differenziert zwischen den Einzelpersonen und der Clique.

Die Erzählungen, wer mit wem in einer Clique ist, weisen eine große Schnittmenge auf, sind aber nicht deckungsgleich. Das finden wir überraschend, aber auch erklärlich. Es scheint so etwas wie den Kern einer Clique zu geben, zu dem noch andere dazukommen können. Die strengen Definitionen haben also in der kulturellen Praxis keine unmittelbare Entsprechung, sowohl was die Frage des Ausschlusses als auch die des 'immer etwas zusammen Machens' betrifft. Die Unterschiede in den Zuschreibungen hängen selbstverständlich auch davon ab, in welcher Weise man selbst involviert ist. Auffällig ist, daß manche der Kinder, die wir während der Beobachtungen als wichtige Akteure erlebten, sich selbst eher zurückhaltend im Rahmen von Cliques positionieren (Michaela, Susanna, Marc). Neben einer gewissen Bescheidenheit in der Bestimmung der eigenen Rolle zeugt dieser Umstand einmal mehr von der Schwierigkeit, Cliques offensiv zu vertreten.

Die starken Metaphern und Bilder in der Beschreibung der Bedeutung von Cliques erschienen uns zunächst schwer verstehbar, suggerieren sie doch eine extreme Zweiteilung der Klasse, die nicht unmittelbar zu den Auflistungen der vorhandenen Cliques passen will. In den schwächeren Varianten sprechen die Kinder von zwei „Gruppen“ oder „Seiten“. Rebecca spricht dagegen von „getrennten Lagern“ und „Krieg“, wenn es darum geht, wer mit wem „hält“.

Philip spricht von „zwei Fronten“, wobei damit sowohl die Grenze zwischen Jungen und Mädchen als auch die zwischen Cliques gemeint ist, weil die Cliques weitgehend geschlechtshomogen organisiert sind. Auch Michel spricht von „Fronten“ zwischen Mädchen und Jungen und davon, daß eine „Mauer zwischen der Klasse“ gewesen sei (vgl. Kap. 9.3).

Bei den Bildern zur konflikthaftern Zweiteilung der Klasse scheinen die Kinder meist ganz konkrete Vorbilder von aktuellen Konflikten zu haben. Wie paßt diese mit der Aufteilung in Cliques zusammen? An den Beschreibungen dessen, was die Cliques tun und was sie auszeichnet, fällt auf, daß die Darstellung häufig binär organisiert wird.

Susanna: *Wir sind einfach einfach ein paar mehr zusammen. Also die einen sind, sind die bessereren als die anderen, weiß ich nicht. Irgendwie, also ich finde, wie ich das unterscheiden würde, die einen sind nicht so besonders und die anderen sind netter irgendwie [lacht].*

Georg: *Hm.*

Susanna: *Und die sehen das wahrscheinlich auch so oder so. So wie ich ungefähr. Denke ich mir mal so.*

Der Gegensatz, der bei Susanna noch vage zwischen den „nicht so besonderen“ und den „netteren“ aufgemacht wird, lautet bei Katrin die „aufgehibbelten“, die witzig seien und lachten, versus die „ruhigeren“, die auf der Fläche blieben, um zu lesen oder zu malen. Und Laura findet, daß ihre Clique mehr unternimmt und mehr Spaß hat als die „anderen“, die sich zwar etwas vornehmen würden, aber nichts geregelt bekämen.

Diese binär organisierten Beschreibungen unterstellen zwei verschiedene Habitus in der Klasse. Die polarisierenden Metaphern geben darüber Auskunft, daß diese unterschiedlichen kulturellen Stile nicht friedlich nebeneinander existieren. Es gibt im wesentlichen zwei Perspektiven auf die Praxis von Cliques: die Kritik an Arroganz und am Lästern von außerhalb und die Qualitäten nach innen, Spaß haben, Scheißbauen, sich gegenseitig necken, ärgern und lästern 'positiv' besetzen. Durch die beiden Positionen ist eine soziale Konfliktlinie markiert, die eine moralisierende Rhetorik und normative Kommentare hervorbringt. Darauf verweist Susannas Anspruch, die einen seien die besseren. Reizwörter wie „arrogant“, „schlichter Geschmack“, „aufgehetzt“, „faul“, „motzen“ und „cool tun“ charakterisieren die Rede über die jeweils anderen beziehungsweise darüber, was zwischen den Cliques passiert.

Dabei bleiben die Charakterisierungen häufig merkwürdig abstrakt. Rebecca ist eine der wenigen, die die differenten Habitus konkretisiert. Sie beschreibt in längeren Passagen unterschiedliche Auffassungen und sich daran knüpfende Interaktionen und Konflikte rund um Kleidung und Musik.

Rebecca: *Und die sind dann auch immer so aufgetakelt und so. Und irgendwie immer total toll und voll super und überhaupt die Besten und die Hübschesten und so. Die fühlen sich auf jeden Fall so. Ich fin-*

de das nicht so [lacht]. Auf jeden Fall finden die sich dann immer so toll. Ich meine, die sind ja so ganz nett, aber in der Schule finde ich das schrecklich. ...

Ja, im Vierten da waren ungefähr alle gleich. Bis auf Katrin, die war da auch schon ein bißchen so. Und Laura hat sich da mitreißen lassen. ... Die läuft ja jetzt auch schon mit solchen hohen Absätzen herum. Und so. Ich meine ja nur irgendwie. Ich finde das ja nicht so schlimm, aber (.) wenn sie dann das nächste Mal im Mini-rock rumläuft, das finde ich dann auch irgendwie doof. Als wären die im Achten. Ich meine, die können ja anziehen, was sie wollen, aber ich sehe das aber nicht so gerne.

In dieser Beschreibung besteht der normative Zündstoff wiederum im (zugeschriebenen) Überlegenheitsanspruch einer bestimmten Clique. Dabei unterliegt der Beschreibung wie selbstverständlich die Folie der Geschlechterunterscheidung: Rebecca bezieht sich nur auf Mädchen. Eder (1995: 38) berichtet für ihre Untersuchung ebenfalls davon, daß die „snobbishness“ bestimmter Mädchen Gegenstand offener Debatten gewesen sei. Rebecca weist darauf hin, daß nicht länger alle gleich sind, sie betont die kulturellen Differenzen innerhalb der Mädchengruppe. Im sechsten Schuljahr ist die Konkurrenz der Stile ausgebrochen.

Cliquenaffirmation

Auch in der zweiten Beobachtungsgruppe scheint im sechsten Schuljahr vieles nicht mehr so wie „früher“ zu sein. Auch hier dient der Bezug auf die Vergangenheit der Konstrastierung und Qualifizierung der gegenwärtigen Verhältnisse. Allerdings ergibt sich ein anderes Bild als in der ersten Gruppe: Während früher noch alle „mehr so zusammen waren“, sprechen die Kinder für die Gegenwart zum Beispiel wie Uwe so: „Also seit dem vierten, was sich verändert hat glaub ich, ... daß sich irgendwie diese, diese Gruppen gebildet haben oder sowas.“ Auch Florian redet von „diesen Gruppen“, ein sprachlicher Hinweis darauf, daß spezifische Gruppierungen im Gespräch mit den Interviewern als eingeführt und bekannt vorausgesetzt werden.¹⁷ Auch die Verwendung des Cliquenbegriffs ist, anders als in der anderen Gruppe, weitgehend unproblematisch. Auf die Frage nach der Existenz von Cliquen reagieren die meisten Kinder mit Aufzählungen davon, wer mit wem in einer Clique ist. Der Cliquenbegriff nimmt in unterschiedlichen Interviews verschiedene Konnotationen an, im ganzen wirkt er aber weit weniger normativ aufgeladen als in der anderen Gruppe. Ausnahmen sind die Aussagen von Frido und Astrid, für die eine Clique einer „Gang“ oder einem „Club“ gleichkommt. Im Falle dieser Begriffsauffassung lautet die Diagnose für die Gegenwart, daß es die Clique,

von deren 'Schutzgelderpressungen' die Erzählung der Klassengeschichte zu berichten weiß, nicht mehr gibt. In anderen Interviews erscheinen Cliquen dagegen, wie gesagt, höchst gegenwärtig. Die hohe Übereinstimmung in den Auflistungen der Cliquen ergeben sich daraus, daß in dieser Klasse die Cliquen weitgehend identisch sind mit den vorhandenen Tischgruppen der Sitzordnung. Die Aussagen ergeben folgendes Bild geschlechtshomogen zusammengesetzter Cliquen: Astrid, Mona, Uta, Lisa und Carola; Jasmin, Judith, Nina und Selma; Christian, Daniel, Florian und Björn; Uwe, Axel, Alexander und Frido. Von dieser klaren Einteilung kann auch relativ abgeklärt berichtet werden. Problematisch erscheint eher etwas anderes als die Existenz von Cliquen: Tanja und Nils sitzen am Ende unserer Beobachtungsphase an Einzeltischen, und so fühlen sich einige Kinder in den Interviewabschnitten zu Freundschaften und Cliquen dazu genötigt, etwas zu Tanja und/oder Nils und Phänomenen des Ausschlusses oder Selbstausschlusses zu sagen. Nicht die Norm 'Cliquen darf es eigentlich nicht geben' ist für die Thematisierung in dieser Gruppe bestimmend, er zentriert sich vielmehr in der Überzeugung, daß Übrigbleiber zu vermeiden sind, sich manchmal aber nicht vermeiden lassen. Dieses Gruppenbild der vier Cliquen plus zwei einzelne Kinder ist allerdings nicht in allen Interviews repräsentiert. Die Geschlechterunterscheidung macht der Klarheit einen Strich durch die Rechnung.

Uwe: *Oh ja also (.) es gibt also, ich würd mal so sagen, s'gibt drei Gruppen, also irgendwie so ähm der Tisch von Flo und so und Björn auch noch nen bißchen, ähm, das is so, also die spielen immer Fußball und sind gute Freunde und so und an meinem Tisch und so bei uns irgendwie eher so mit, also mit den Mädchen machen wir was zusammen und so und manche gehen zusammen von ähm uns und, ja wir gehen inner Pause meistens inne Uni oder so, ähm, dann noch von Lisa der Tisch, ich weiß nicht genau was die immer machen, ähm, also die machen ja inner Pause irgendwie so ihre Witzchen da am Tisch oder sowas.*

In Uwes Beschreibung bilden seine eigene Tischgruppe und „die Mädchen“ Judith, Selma, Nina und Jasmin - diese sind anscheinend „die“ Mädchen, die anderen fallen unter die Bezeichnung „von Lisa der Tisch“ - eine größere gemischte Clique. In den Darstellungen von Frido und Nina ist der Cliquenbegriff sogar tendenziell den gemischten Gruppierungen vorbehalten. Die Cliquen definieren sich allgemein in dieser Gruppe weniger über Exklusivität, als vielmehr über „gleiche Interessen“, dies ist ein wiederkehrender Topos in den Beschreibungen, der die Vorstellung nahelegt, daß man Aufnahme finden kann, wenn man entsprechende Interessen ausbildet. Maßgeblicher Teil der gleichen Interessen ist dabei die Art des Interesses am anderen Geschlecht.

Tanja: *Ja die ham halt andere Interessen und, ähm, ähm, also so, Jasmin und Judith und die, die ähm die machen halt mehr mit Liebe und sowas und Uta und Lisa und so, die sind halt eher lustiger und,*

¹⁷ Für die meisten Kinder steht dem Gebrauch des Begriffs „Gruppe“ hier also nicht entgegen, daß es zu Verwechslungen mit der Gruppe/Klasse als ganzer kommen könnte.

ähm, und Daniel und die die sind halt auch eher lustiger und die machen auch gerne was mit Uta und die, und ähm Axel und die die, die sind halt auch so für Liebe und so und, ähm, die machen dann halt auch gerne was mit den andern Mädchen.

In ihren weiteren Ausführungen reserviert Tanja, ähnlich wie Selma, den Cliquenbegriff für diejenigen, ob Jungen oder Mädchen, die „für Liebe“ sind. Unter der Überschrift „andere Interessen“ rückt sie je eine der Jungengruppen und eine der Mädchengruppen in kulturelle Nähe zueinander. Ähnlich wie bei der anderen Klasse bekommt man den Eindruck habitueller Oppositionen vermittelt. Anders als bei der anderen Klasse, bei der einerseits starke Metaphern die Grabenkämpfe anzeigen, aber andererseits die inhaltliche Ausformulierung der kulturellen Polarität tabuisiert zu sein scheint, bemühen sich die Kinder dieser Gruppe, den Interviewerinnen reichhaltiges Anschauungsmaterial und Beispiele zu liefern. Metaphern fallen dabei nicht auf.

„Was mit Liebe“ oder „Liebesspiele machen“ (Astrid) stellt vor allem unter Mädchen eine Charakterisierung eines bestimmten kulturellen Profils dar, das in diesen Formulierungen von solchen Mädchen thematisiert wird, die nicht unbedingt selbst involviert sind. In ähnlicher Bedeutung kommen die Bezeichnungen „mit Jungen was zusammen machen“ (Selma, Judith), „über Jungen reden“ (Selma) oder „sich für Jungen interessieren“ (Nina) durch in diesem Bereich engagierte Mädchen zum Einsatz. Die Charakterisierung dessen, was eine Mädchenclique eint, wird hier über den Bezug auf das andere Geschlecht erbracht. Die Konstruktion des kulturellen Gegenübers erfolgt entweder durch Negation des Interesses für Jungen oder durch solche Beschreibungen wie „die eher lustiger sind“, „die lesen“, die sich nichts aus „tollen Klammotten“ und „Schminken“ machen.

Unter den Jungen ist der Bezug auf das andere Geschlecht weit weniger definitionsmächtig für kulturelles Profil, jedenfalls im Gespräch mit den Interviewern. Hier definiert sich kulturelle Differenz so: Gegenübergestellt werden diejenigen, die in den Pausen „Fußball spielen“ (kommt bei allen Befragten vor) und diejenigen, die „rauchen“ (Florian), „ärgern“ (Alexander), „Scheiße bauen“ (Axel) oder „in die Uni gehen“ (Christian und andere). Nur Uwe unterscheidet zwischen denen, die schon (gerne) eine Freundin haben (hätten) und denen, die lieber mit ihren Freunden was zusammen machen.

Das Motiv der relativ friedlichen Koexistenz von allerdings klar getrennten Gruppen bestimmt für die meisten Kinder die Darstellung der Verhältnisse in ihrer Klasse. Man hat dabei überhaupt kein Verständnis für die jeweils anderen und findet „langweilig“, womit sie sich beschäftigen.

Tanja: Und die anderen, die laufen halt eher so in der Schule rum und die sehen immer ganz gelangweilt aus eigentlich, ähm, aber anscheinend langweilen die sich nicht, sondern die gehen halt immer ins OS (Oberstufenkolleg) und inne Uni und inne Disco, all sowas. ...

Für mich wär das auch ziemlich langweilig nur in der Schule rumzulaufen und nichts zu machen.

Frido: ... zum Beispiel Lisa, also die restlichen Mädchen außer den viere, also die ich jetzt gerade genannt habe, die, die anderen lachen voll irgendwie über irgendwas, ich weiß nich, gar nich über was, aber über, über zum Beispiel: wir gehen jetzt, ähm, wenn die irgendwo, wir gangen oder gingen oder ging, gingen is ja richtig, und wenn man zum Beispiel irgendwie gangen sagt, dann fangen die alle an zu lachen obwohl das überhaupt nich witzig is finde ich.

Helga: Also Du verstehst deren Witze gar nicht?

Frido: Nein. Versteht auch keiner glaub ich.

Während für die andere Gruppe in der Rede über Cliquen der Modus der Bewertung und die Kritik am Avantgarde-Anspruch einer bestimmten Clique vorherrschte, ist es in dieser Gruppe der Modus des Unverständnisses und der Indifferenz. Man betont, daß man gar nichts mit den anderen zu tun haben will. Die unterschiedlichen Habitus scheinen hier weniger Konfliktpotential in sich zu bergen, die Differenzen wirken in gewisser Weise aber auch noch weniger überbrückbar. Die Norm der Einheit der Klasse erscheint in diesem Diskurs nicht einmal mehr als negativer Bezug.

4.3 Zusammenfassung

Wir haben die Thematisierung von Cliquen für die beiden Untersuchungsgruppen getrennt behandelt, weil die diesbezüglichen normativen Auseinandersetzungen sich unterschiedlich darstellen. Abschließend weisen wir jedoch noch einmal auf einige gemeinsame Entwicklungen der sozialen Formationen hin. Die normativen Konflikte stellen wir also wieder vor den Hintergrund der beobachteten Praxis.

Die Gestaltung der Pausen, die in erster Linie die Bühne für Freundschaftsinzenzierungen abgeben, unterliegt vom vierten bis sechsten Schuljahr einem Wandel: Im vierten Schuljahr verabredet man sich eher zu zweit oder man sucht solche Orte wie den Bauspielplatz oder die eigene Fläche auf, an denen man eine größere Anzahl von Mitgliedern der Klasse vorzufinden erwartet, um sich dann zwanglos in größere Spielgemeinschaften (Fangspiele, Jagden, Phantasiespiele, Gesellschaftsspiele) einzuklinken, die ihre Teilnehmer in aller Regel aus der eigenen Klasse rekrutieren. Es gibt dabei bevorzugte und weniger bevorzugte Spielpartner, es kann relativ stabile Spielgemeinschaften geben, die sich aber nicht als Cliquen sehen oder gesehen werden. Glassner (1976) unterscheidet für Schulpausen zwischen einem „friendship activity model“ und einem „formal activity model“. In jedem Fall stellt die Schulklasse sowohl für Zweierfreundschaften als auch für Spielgemeinschaften den orientierenden Rahmen dar. In Erzählrunden und Versammlungen verständigt man sich in der ganzen Gruppe, man führt einen öffentlichen Diskurs über Normen

und 'Spielregeln' des Miteinanders in der Klasse, in das sich Freundschaften einordnen. Dabei genießt die Privilegierung von Freundschaften im Rahmen der Klasse eine hohe Akzeptanz: Bei der Aushandlung der Sitzordnungen ist Freundschaft stets ein Kriterium und bei der Zimmerverteilung für eine Klassenfahrt im vierten Schuljahr, bei der einzelne Tische aufgefördert sind, eine Lösung für die ganze Klasse zu finden, verkündet Alexander: „Machen wir doch erst mal das Natürliche, Daniel und Christian“, worauf diese beiden Freunde als erste zusammen für ein Zimmer eingetragen werden. Die Privilegien von Freunden werden im Diskurs naturalisiert.

Im sechsten Schuljahr verliert sich das „formal activity model“ für die Pausengestaltung zusehends. Für eine Reihe von Kindern haben sich konstante Zweierfreundschaften herausgebildet, die auch weiterhin Bestand haben. Auch die Bildung von Cliquen, zu der es vermehrt kommt, findet im Rahmen der Klasse statt. Diese neuentstehenden, größeren sozialen Formationen, die die Klasse anders segmentieren als Zweierfreundschaften oder institutionalisierte Tischgruppen, verändern auch die Klasse als ganze. Wo die Exklusivität von Zweierfreundschaften kaum problematisiert, vielmehr tendenziell naturalisiert wird, da sorgt der Ausschlußcharakter von größeren sozialen Formationen schon eher für Zündstoff. Das Problem mit der Exklusivität von Cliquen besteht auch darin, daß diese sich von der Verpflichtung auf gemeinsam ausgehandelte Normen, die die Klasse als Kollektiv konstituieren, zunehmend abgrenzen. In der einen Gruppe wird diese Abgrenzung, die vor allem eine bestimmte Mädchengruppe betreibt, noch geächtet, in Reminiszenz an die Einheit der Klasse, in der anderen Gruppe präsentiert man sich dagegen mit dem Gestus der Selbstverständlichkeit distinktiv. Im Ergebnis laufen aber beide Spielarten auf eine Betonung kultureller Differenzen *innerhalb* der Klasse hinaus: Man redet über unterschiedliche Interessen, Stile, Habitus, die bewertet werden.

Es ist, als unterliege die Klasse einem Prozeß der kulturellen Zellteilung. Wir berichteten vom Gebrauch der Verallgemeinerungen „die Jungen“ und „die Mädchen“ (vgl. Kap. 2.4). Im vierten und fünften Schuljahr bezeichnen diese Sammelbegriffe jeweils alle Jungen oder alle Mädchen einer Klasse. In den Interviews aus dem sechsten Schuljahr fällt nun zusätzlich eine andere indexikalische Verwendung auf. „Die Jungen“ sind hier häufig aus der Perspektive einer bestimmten Mädchengruppe ganz bestimmte Jungen, mit denen sie sich kulturell verbunden fühlt, und nicht mehr alle Jungen der Klasse (dies gilt auch für den umgekehrten Fall, siehe Uwes Ausführungen). Neben die nach wie vor gepflegte Stilisierung von „Mädchenkultur“ und „Jungenkultur“ treten andere Markierungen kultureller Differenz, zum Beispiel die Differenz zwischen den „coolen“ und den „Ruhigeren“ - ein denkwürdiger und, wenn man es recht bedenkt, nicht gleich ganz eingängiger Gegensatz, der sich anhört, als würde in zwei verschiedenen Sprachen gesprochen. In der Sicht der Ruhigen tun die *coolen* nur *cool*, und in der Sicht der *coolen* meint ruhig sein keine

Gemütsverfassung, sondern Langweilertum, so paßt die Semantik in beide Richtungen.¹⁸

In ihrer Informationspolitik, zum Beispiel im öffentlich angezeigten Geheimnis, konstruieren die Kinder Freundschaft vor allem als Gegengewicht zum Anspruch der Gleichheit aller Mitglieder der Klasse und zur öffentlichen, verbindlichen Aushandlung von Normen. Über die Zugangskontrolle zu Gruppenterritorien differenzieren Freundschaftsinszenierungen dieses Feld der Gleichen, sie erzeugen Ungleiche. Insbesondere die räumlichen Bedingungen sorgen für Beschränkungen des Informationsflusses, die als Ressourcen für Freundschaftsdarstellungen genutzt werden. In diesen Inszenierungen nutzen die Kinder die Öffentlichkeit für Selbstdarstellung und Distinktion und tragen damit zur spezifischen Ausgestaltung der Klassenöffentlichkeit bei. Freundschaften und Cliquen inszenieren sich als attraktive Inseln oder Interaktionsreservate, die Teilnehmer 'besondern'.

In dieser Eigenschaft bringen sie eine spezifisch andere soziale Ordnung der Klasse als die Beliebtheitsordnung hervor. Während diese alle Einzelnen in ein Verhältnis zu allen anderen Mitgliedern der Klasse setzt und darin die Einheit der Klasse rekonstruiert, sprengen Freundschaften gewissermaßen den Rahmen. Die Kinder schützen sich vor den Anforderungen des Gleichseins in der Klasse, indem Freunde sich untereinander als 'gleicher' konzipieren als im Verhältnis zu den anderen Angehörigen der Klasse.

¹⁸ Vgl. zum Etikett „cool“ auch Kap. 6 und 10.

5. Exkurs zu den Methoden¹

Die vorliegende Studie versteht sich als „ethnographisch“, und es muß zunächst darauf hingewiesen werden, daß es sich bei der Ethnographie nicht um eine Methode handelt - jedenfalls nicht um eine Methode im Sinne eines bestimmten Instrumentariums, das man zur Anwendung bringen würde, um (wissenschaftliches) Wissen zu generieren. So wird denn auch eher vom „ethnographischen Forschungsprozeß“ (Amann/Hirschauer 1997) oder von der Ethnographie als einer „Forschungsstrategie“ (Lüders 1995) gesprochen als von der „Methode“ der Ethnographie.

„Ethno-Graphie“ meint, ganz allgemein, die *Beschreibung* einer bestimmten Ethnie, einer Menschengruppe, die durch eine gemeinsame Kultur gekennzeichnet ist. Die Ethnographie war lange Zeit identifiziert mit ihrer Herkunftsdisziplin, der Ethnologie, und konnte geradezu als deren Synonym verwendet werden.² Aber auch in der (amerikanischen) Soziologie gibt es schon seit den 1940er Jahren Studien, die heute als Vorläufer (und Vorbilder) einer an der Beschreibung der eigenen Gesellschaft interessierten Ethnographie gelten.³ Die *explizite* Reklamation der Ethnographie als Strategie zur soziologischen Erforschung der *eigenen* Kultur ist jedoch relativ jungen Datums.⁴

Ein neuer Stellenwert der Ethnographie als empirischer Strategie für die *Soziologie* wird programmatisch begründet über die „Explorationsbedürftigkeit komplexer Gesellschaften“ (Amann/Hirschauer 1997) oder etwa die Vervielfältigung der „kleinen Lebenswelten“ in moderner Gesellschaft (Knoblauch 1996; ähnlich auch Honer 1993). Van Maanen (1995: 10) diagnostiziert ein wachsendes Interesse an „Kultur“, das die Konjunktur der Ethnographie begründe: „Growing interest in the distinctly modern idea of culture - as something held by all identifiable groups, organizations, and societies - has put ethnography in play virtually everywhere.“

¹ Wir schieben an dieser Stelle eine Darstellung und Reflexion des methodischen Vorgehens dieser Studie ein. Leser und Leserinnen, die daran weniger interessiert sind, können bei Kapitel 6 weiterlesen.

² Einen instruktiven Überblick über die Entwicklung der Ethnographie im Rahmen von Ethnologie und Kulturanthropologie geben Fuchs und Berg (1993).

³ Zum Beispiel die berühmte Beschreibung der „Street Corner Society“ von Whyte (1943).

⁴ In der 1978er Auflage des „Lexikons zur Soziologie“ (Fuchs/Klima u. a.) etwa heißt es zu dem Stichwort „Ethnographie“ noch: „Eine Disziplin, die sich ohne ausgeprägte theoretische Erkenntnisinteressen der Beschreibung primitiver Gesellschaften widmet“ (ebd.: 210). Die Etablierung der Ethnographie als soziologischer Strategie läßt sich für die USA etwa an der 1987 erfolgten Umbenennung der Zeitschrift „Urban Life and Culture“ in „Journal for Contemporary Ethnography“ ablesen (vgl. Lofland 1995).

Die Ethnographie hat in den Methodenkanon qualitativer Sozialforschung Aufnahme gefunden.⁵ Allerdings gibt es zumindest zwei strukturelle Bestimmungen der Ethnographie, die sich ihrer Kanonisierung als „Methode“ widersetzen: Dies ist zum einen der Vorrang des Forschungsgegenstandes vor der Methodisierung des empirischen Zugriffs, wie er aus der methodologischen Begründung der Ethnographie folgt; und es ist zum anderen das Primat des Schreibens bzw. des *Textes* über die Methode, wie es sich aus der aktuellen Debatte um die „Krise der ethnographischen Repräsentation“ (Berg/Fuchs 1993) ergibt. Wir wollen beide Bestimmungen kurz erläutern, um dann die Konsequenz zu skizzieren, die wir daraus für die Methodenreflexion ziehen.

Die Strategie der Ethnographie beinhaltet es, *hinzugehen* zu denjenigen, die man beforschen will und für begrenzte Zeit an ihrem Leben *teilzunehmen*. Der Ethnograph macht sich vor Ort und unter Bedingungen der Teilnahme, das heißt unter Handlungszwängen, ein Bild von der beforschten Kultur. Unter der Voraussetzung, daß es sich bei der zu beschreibenden Kultur um eine 'fremde' handelt, deren Relevanzen und Regeln man nicht schon vorher kennt, ist es erforderlich, die ethnographische Vorgehensweise dem jeweiligen Feld anzupassen, sich vom jeweiligen Forschungsgegenstand selber leiten zu lassen. Amann und Hirschauer (1997: 17) spitzen dieses Postulat zu: „Der entscheidende methodologische Schritt für die Etablierung ethnographischer Empirie ist daher die Befreiung von Methodenzwängen, die den unmittelbaren, persönlichen Kontakt zu sozialem Geschehen behindern.“ Wo jedoch die einen die „Gefahr methodischer Beliebigkeit“ (Flick 1995) sehen oder andere Anlaß zu der Ermahnung, die ethnographische Tradition zu studieren (Wolcott 1995), verweisen Amann und Hirschauer (1997: 19) auf den „Methodenzwang“, den das Feld selber ausübe. Sie berufen sich auf ein kultursoziologisches Verständnis vom Gegenstand selbst:

„Das Feld ist kein Dschungel, sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen. Aus diesem Grund liegt der Ethnographie - wie auch einigen anderen qualitativen Verfahren - das Postulat zugrunde, daß der Methodenzwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin ausgehen muß.“

Die Bestimmung ethnographischer Forschung von der anderen Seite, vom Produkt her, deutet sich schon in der doppelten Verwendung des Begriffs Ethnographie an: Er bezeichnet sowohl den Forschungsprozeß als auch dessen Ergebnis, den fertigen Text. Man kann Ethnographie betreiben, aber man kann eine Ethnographie dann auch lesen. In den letzten zehn Jahren ist vor allem die Ethnographie als *Produkt* in das Zentrum des kritischen Interesses gerückt. Die Thematisierung der Autorenschaft des Ethnographen (Geertz

⁵ Dies geschieht allerdings teilweise unter dem synonym verwendeten Etikett der „teilnehmenden Beobachtung“ (Flick, Kardoff u. a. 1991) und teilweise in unklarer Abgrenzung zu diesem (Flick 1995). Zur Verwendung beider Termini vgl. auch Lüders (1995).

1988)⁶ und der „ethnographischen Autorität“ (Clifford 1988) haben Fragen nach der Legitimität ethnographischer Darstellungen und nach dem Modus der Repräsentation der Beforschten aufgeworfen. Während sich einerseits die Kulturanthropologie mit ihrer Verwurzelung in kolonialen und postkolonialen Strukturen auseinandersetzen muß, speist sich ein anderer Teil der Debatte aus der poststrukturalistischen Kritik, die die Sozialwissenschaften insgesamt betreffen (vgl. Clifford/Markus 1986; Berg/Fuchs 1993). Dabei trifft die kritische Wendung zur textuellen Verfaßtheit wissenschaftlichen Wissens die Ethnographie in besonderem Maße, da ihre Datenbasis von jeher aus (selbstgeschriebenen) Notizen und Berichten besteht. Ohne auf die komplizierte Diskussion um ethnographische Repräsentation hier näher eingehen zu können, wollen wir doch auf einen ihrer *Effekte* für die Methodendiskussion innerhalb der Ethnographie hinweisen: Da sich die dekonstruktivistische Kritik auf *Texte* richtet, setzen auch die rekonstruktiven Bemühungen bei der (Neu-)Gestaltung von Texten an. Überlegungen zu einer „dialogischen Anthropologie“ (Tedlock 1993) stehen der Auffassung gegenüber, daß es sich bei Ethnographie unhintergebar um „storytelling“ handle, welches entsprechend selbst- und stilbewußt zu handhaben sei (z. B. Denzin 1994). Welchem Projekt man auch den Vorzug geben mag, ethnographische Forschung wird im wesentlichen als eine *Schreibpraxis* aufgefaßt. „Was macht der Ethnograph? Antwort: er schreibt“ (Geertz 1983: 28). Die Frage der 'Validität' ethnographischer Forschung wird zumindest in der aktuellen Debatte als Frage nach der Glaubwürdigkeit des ethnographischen Textes identifiziert (vgl. auch Reichertz 1992).

Der skizzierte Stand der methodologischen Debatte legt es also nahe, den ethnographischen Forschungsprozeß als einen zweifach konditionierten zu beschreiben: einerseits orientiert an den Gegebenheiten und Regeln des konkreten Forschungsgegenstandes, des *Feldes*, und andererseits den spezifischen Erfordernissen einer Praxis des Schreibens, der Herstellung eines *Textes* unterworfen. Vor diesem Hintergrund ist die folgende Methodenreflexion nicht als eine Beschreibung des methodischen 'Apparates' oder als eine Auflistung methodischer 'Instrumente' und ihrer Verwendung angelegt, sondern sie will Einblicke in konkrete Problemstellungen geben, wie sie in den verschiedenen Wendungen und Entwicklungen des Forschungsprozesses auftauchen. Es gab nicht eine Methode, die wir im Forschungsprojekt zur Anwendung gebracht hätten, sondern es gab Vorbilder, Absprachen, Versuche und Modifikationen. Wir wollen auf den folgenden Seiten einige der zentralen Probleme, auf die wir gestoßen sind, darstellen und beschreiben, zu welchen Entscheidungen wir gefunden bzw. welche Umgangsweisen mit dem Problem wir praktiziert haben.

⁶ Wenig später und folgerichtig wird dann auch „Geertz als Autor“ (Wolff 1992) einer dekonstruktiven Lektüre unterzogen.

Es handelt sich um den Versuch, die Frage nach den Methoden gewissermaßen ethnographisch zu wenden: Was läßt sich aus der Beobachtung der *Praxis* der Ethnographie für eine Methodendiskussion gewinnen? In dem Versuch der Selbstbeobachtung geht es weniger um eine 'Validierung' der Ergebnisse der ethnographischen Studie, denn um die Dokumentation der Offenheit und Kontingenz des Forschungsprozesses. Wir werden mehr Fragen aufwerfen, als Lösungen präsentieren.⁷

Wir orientieren die Darstellung an den drei zentralen Praktiken des ethnographischen Forschungsprozesses: dem Beobachten, dem Beschreiben und dem Interpretieren. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß man diese drei Aspekte analytisch tatsächlich trennen könnte. Auch Beobachtung und Beschreibung enthalten selbstverständlich Interpretation, dies wird im folgenden noch deutlich werden.

5.1 Beobachten

Daß es sich beim Beobachten nicht um ein schlichtes Wahrnehmen dessen, 'was ist', sondern um einen hochselektiven Vorgang von kaum zu bewältigender Komplexität handelt, wird schnell realisieren, wer auch nur eine Stunde das Geschehen in einem Klassenzimmer 'beobachtet'. Es ist schlechterdings unmöglich, 20 Kinder gleichermaßen im Blick zu behalten - oder auch nur mitzubekommen, was in zwei unterschiedlichen Ecken zur gleichen Zeit passiert. Selbst wenn man seine Aufmerksamkeit auf zwei oder drei Kinder konzentriert, gibt es Phasen, in denen man Gefahr läuft, 'den Anschluß zu verlieren', weil sich die Ereignisse mit rascher Geschwindigkeit weiterentwickeln. Zudem kann sich die Beobachtung menschlichen Verhaltens nahezu unbeschränkt hinsichtlich eines Registrierens subtilster Ausdrucksqualitäten verfeinern, wie sie sich in Gestik, Mimik oder Stimmchwankungen artikulieren. Wo anfangen und vor allem: wo aufhören?

Die grundlegende Anforderung besteht darin, die (unabdingbare) *Selektivität* als (gewollte) *Fokussierung* von Beobachtungen zu gestalten. Es geht darum, es nicht (nur) dem Zufall zu überlassen, was in die Wahrnehmung des Beobachters dringt, sondern die Auswahl der beobachteten Ereignisse in gewissem Umfang zu steuern und dafür Kriterien zu entwickeln. Das grundlegende Modell, an dem wir uns hinsichtlich dieses Problems, der Steuerung von Beobachtungen, orientiert haben, war das des „Theoretical Sampling“, wie es Glaser und Strauss (1967) entwickelt haben: „Das Theoretical Sampling ist ein Verfahren, bei dem sich der Forscher auf einer analytischen Basis entscheidet,

⁷ Daß der *Effekt* des reflexiven Unternehmens jedoch trotzdem darin liegen mag, das Vertrauen in unsere Studie zu erhöhen, ist nicht ganz ungewollt. Fuchs und Berg (1993: 22) vermuten: „Die kritische Reflexion der anthropologischen und soziologischen Erkenntnisweise mit deren eigenen Mitteln bekräftigt diese eher und festigt deren Hegemonialanspruch.“

welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese finden kann“ (Strauss 1991: 70). Die entscheidende Maßnahme zur Umsetzung dieses Modells ist die Verschränkung von Datenerhebung und -analyse, die zunächst vor allem im Rahmen des Forschungsdesigns zu organisieren ist. Der Wechsel zwischen Erhebungsphasen im Feld und Auswertungsphasen, während derer man sich aus dem Feld zurückzieht und die gewonnenen Daten analysiert, ist konstitutiv dafür, daß der „Prozeß der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert* wird“ (ebd.).

Dieses Modell des *theoretical sampling* hat sich in der Praxis unseres Forschungsprojektes bewährt, insofern wir mit den sich entwickelnden Kategorien der Auswertung tatsächlich zunehmend sicherer und zielgenauer in der Fokussierung der Beobachtungen wurden. Nachdem wir erste interpretierende Memos verfaßt und erste Thesen formuliert hatten, wußten wir genauer, auf welche Situationen wir unsere Aufmerksamkeit richten wollten und welche Art von Beobachtungen in die Linie unserer Auswertungen 'paßten'. Dabei versprach (und erbrachte) die zunehmende Fokussierung unserer Beobachtungen auch immer neue und genauere Einblicke in die soziale Welt der Schulkasse.

Doch die Beobachtungen waren nicht nur daraufhin zu organisieren, daß sie an vorhandene Konzepte anschließen, um diese weiter ausarbeiten zu können, sondern es war auch immer wieder anzustreben, bisherige Eindrücke zu ergänzen. Es ging auch darum, etwas zu sehen, was wir bislang noch *nicht* gesehen hatten.

Für die Fokussierung der Beobachtungen lassen sich zwei verschiedene Optionen einander gegenüberstellen: Zum einen die Suche nach *interessanten* Situationen, nach Szenen, die 'beschrieben werden wollen'; und zum anderen die formale Festlegung des Fokus (auf einzelne Kinder, auf bestimmte Orte), um *Kontraste* zu erzeugen, zu dem, was sich 'aufdrängt'. Während es der ersten Variante darum geht, zu ermitteln, inwiefern bestimmte Situationen (auch für die Teilnehmer) eine besondere Attraktivität entwickeln, ist es das Anliegen der zweiten, ein 'vollständigeres' Bild der beforschten Kultur zu gewinnen, in das jene spektakulären Situationen einzuordnen wären.

Für beide Optionen gibt es mustergültige Beispiele in der Literatur zur Gleichaltrigenkultur. Die erste ist repräsentiert durch Thorne (1993), die sich im wesentlichen auf die Beschreibung herausgehobener Aktivitäten zwischen den Geschlechtern beschränkt, um abschließend die Frage zu stellen, warum diese Situationen auch für die Teilnehmer einen besonderen Stellenwert hätten und inwiefern sie „extra perceptual weight“ (ebd.: 85) trügen. Thorne erklärt die Anziehungskraft dieser Szenen aus deren spezifischer Form heraus. Sie verweist auf den ritualisierten Charakter dieser Szenen und argumentiert, daß die rituelle Dimension eines Geschehens helfe, die Aufmerksamkeit zu konzentrieren, und das Gedächtnis inspiriere. Aus einer solchen Überlegung heraus ist es durchaus sinnvoll, sich bei der Fokussierung der Beobachtungen von dem eigenen Interesse an bestimmten Situationen leiten zu lassen und darauf

zu vertrauen, daß diese auch innerhalb der Kultur der Teilnehmer von herausgehobener Bedeutung sind. Dieses Vertrauen knüpft letztlich an die zitierte kultursoziologische Überzeugung von der Methodizität des Gegenstandsbereiches an.

Eine entgegengesetzte Position formulieren Krappmann und Oswald (1995), die ein Beispiel für die Formalisierung der Beobachtungen bieten. Sie entwickelten das Verfahren der von ihnen so benannten „Überkreuz-Fokussierung“: Zwei Beobachter haben jeweils eine Stunde zwei nebeneinandersitzende Kinder im Fokus, die sie dann für eine weitere Beobachtungsstunde tauschen. Krappmann und Oswald begründen ihr Verfahren folgendermaßen: „Es empfiehlt sich aus mehreren Gründen, sich für vorab festgelegte Zeitperioden auf zwei Kinder zu konzentrieren und nicht interessanten Ereignissen im Klassenzimmer 'nachzulaufen'. Wechselt man den Beobachtungsfokus, wenn sich irgendwo interessante Ereignisse anzudeuten scheinen, dann bekommt man häufig den Anfang der Interaktionen nicht mit und stört durch das unvermeidlich auffallende Hinzueilen. ... Zweitens werden durch die ausdauernde Beobachtung auch unscheinbare Vorkommnisse protokolliert, die sich erst in den Auswertungen als wichtige Bestandteile der Kinderwelt erweisen.“ (ebd.: 32).

Zwischen diesen beiden Optionen ist keine abschließende Entscheidung zu fällen. Der Chance, auch abseitige und weniger spektakuläre Praktiken zu erfassen, steht das Risiko gegenüber, wichtige Verdichtungen des Geschehens zu verpassen. Oder anders und bezogen auf das Modell des „*theoretical sampling*“ formuliert: Es ist das Dilemma zwischen der Ausrichtung der Erhebungen an den bislang entwickelten Kategorien und dem Erfordernis, die Beobachtungen immer wieder zu öffnen und auch zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt des Forschungsprozesses zu ermöglichen, daß noch Neues und mit den bisherigen Thesen Kontrastierendes in den Blick geraten kann. Dieses Dilemma ist organisatorisch oder technisch nicht zu lösen und es bleibt der Abwägung in der konkreten Situation und in gewisser Weise der Intuition der Beobachterin und des Beobachters überlassen. Immerhin hatten wir, dadurch daß wir zu zweit im Feld waren, die Chance, in einigen Situationen beide Optionen zu realisieren: Zugleich dort zu sein, „wo es *action* gibt“ (Goffman 1971) und die Kontinuität einer etwas 'abseitigeren' Beobachtung zu wahren.

Am Ende der fünften und letzten Erhebungsphase stellte sich dann der Effekt ein, den Strauss (1991) die „Sättigung der Theorie“ nennt. Wir notierten nach der Durchführung der letzten Interviews in einem Memo:⁸ *Helga erzählt, wie*

⁸ Über einige unserer Diskussionen haben wir sogenannte „Memos“ (Strauss 1991) verfaßt. Memos dienen im Forschungsprozeß der analytischen Durchdringung des Materials oder eben auch der Reflexion methodischer Problemstellungen. Heute sind diese Memos zugleich als *Dokumente* des Forschungsprozesses interessant. Aus einigen Memos werden wir im folgenden ausschnittsweise zitieren um zu veranschaulichen, wie sich methodische Probleme im Forschungsprozeß selbst darstellten.

sie sich über eine bestimmte Formulierung (Astrids Antwort auf die 'Rampenlicht-Frage') gefreut habe, weil diese so gut zu unseren Überlegungen zu der besonderen Sichtbarkeit einzelner Kinder paßte. Mir ging es mehrfach ähnlich, daß ich einzelne Formulierungen schon in der Situation mit bestimmten unserer Thesen in Verbindung brachte oder in Analysen einsortierte. Ich interpretiere diese Erfahrung als Hinweis darauf, daß wir mit unseren Erhebungen an dem Punkt einer gewissen 'Sättigung' angelangt sind. (Wenn wir schon sozusagen auf bestimmte zitierbare Formulierungen 'warten', wäre der nächste Schritt doch wohl, sie gleich selbst zu erfinden.) (G. B.)

5.2 Beschreiben

Was und wie man beschreibt, ist unmittelbar davon abhängig, was man beobachtet hat. Insofern ist das Abfassen der Beobachtungsprotokolle eng mit den oben angesprochenen Fragen der Steuerung und Fokussierung der Beobachtungen verknüpft. Beobachtungen werden im wesentlichen als Beschreibungen relevant für den weiteren Forschungsprozeß. Zwar gibt es auch Eindrücke und Einsichten aus dem Feld, die als Erinnerungen beziehungsweise als Erfahrung des Beobachters Eingang in Analysen und Interpretationen finden, doch die wichtigste Grundlage der sozialwissenschaftlichen Weiterverarbeitung von Beobachtungen besteht aus Texten, aus Beobachtungsprotokollen, aus Memos oder Tagebucheinträgen. Diese Texte „autonomisieren das Aufgeschriebene von der erlebten Situation“ (Amann/Hirschauer 1997: 30).

Beim Schreiben der Protokolle handelt es sich allerdings nicht einfach um ein Niederschreiben von Beobachtungen. Die Praxis des Schreibens entwickelt eine eigene Dynamik und wirft eigene Probleme auf. Um diese soll es im folgenden gehen. Zunächst erzwingt die Begrenzung der Ressourcen einen weiteren Schritt der Selektion: Wenn es in der Beobachtungssituation die Grenzen der Wahrnehmungsfähigkeit des Beobachters waren, die eine Fokussierung erforderten, so ist es beim Abfassen der Beobachtungsprotokolle die Notwendigkeit der Versprachlichung und Verschriftlichung, die zur Auswahl und zum Weglassen zwingt.

Wir hatten uns angewöhnt, direkt im Anschluß an die Beobachtungen ausführliche Protokolle unter Zuhilfenahme unserer Notizen aus dem Feld zu verfassen. Dabei ergab sich schnell das Problem des zeitlichen Aufwandes für das Protokollschreiben. Je genauer wir unsere Beobachtungen ausrichteten und je besser wir lernten, unsere Beschreibungen zu detaillieren, desto aufwendiger wurde das Schreiben. Die Notwendigkeit, die Protokollierung auf einen Umfang zu beschränken, den wir noch bewältigen konnten, zwang schon bald dazu, 'wegzulassen', auf die Beschreibung ganzer Szenen, Abläufe oder Konstellationen zu verzichten.

Diese durch die Knappheit der Ressource Zeit erzwungene Selektion des zu Beschreibenden ist jedoch wiederum nicht nur zu bedauern, sondern auch nützlich für einen Forschungsprozeß, der Datenerhebung und -analyse nach dem Modell des „*theoretical sampling*“ eng verknüpft. Die Notwendigkeit, wegzulassen, zwingt zu der Reflexion von Kriterien: Welche Form von Beschreibungen brauchen wir? Welche Beschreibungen sind für die Weiterentwicklung der Kategorien und der ethnographischen Analyse notwendig? Andererseits blieben wir beim Abfassen der Protokolle immer auch der Maßgabe verpflichtet, möglichst vieles möglichst ungerichtet und möglichst detailliert zu beschreiben, um einer nachgängigen Analyse nicht vorzugreifen und die Chance der Entdeckung neuer Themen und Relevanzen während des Forschungsprozesses nicht zu verstellen. Hier handelt es sich wieder um das Spannungsverhältnis zwischen der Fokussierung der Erhebungen und deren 'Offenhalten', das nicht abstrakt und endgültig entschieden werden kann, sondern der konkreten Abwägung, diesmal in der Situation des Aufschreibens, überlassen bleiben muß.

Der Stil unserer Beobachtungsprotokolle hat sich unter dem Einfluß dazwischenliegender Auswertungen und erster ethnographischer Analysen im Laufe des Forschungsprojektes deutlich verändert. Während wir anfangs bemüht waren, die Abläufe der Stunden, die wir beobachtet hatten, als vollständige Handlungsabfolgen zu schildern, gewannen die Protokolle später mehr und mehr 'szenischen' Charakter. Es hatte sich herausgestellt, daß die für die Auswertungen relevanten Einheiten nicht ganze Schulstunden, sondern einzelne Interaktionen waren. Wir analysierten die Protokolle nicht als ganze, sondern lösten sie in einzelne Abschnitte auf, in denen einzelne Gespräche, Szenen oder Spiele beschrieben waren. Nachdem die Protokollabschnitte sortiert und kategorisiert waren, griffen wir einige besonders dichte oder vollständige Beschreibungen für weitergehende exemplarische Analysen heraus. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit diesem Analysemodus begannen wir auch stärker, in Abschnitten zu schreiben, gewissermaßen kleine Geschichten zu erzählen, wenn möglich mit Anfang und Ende. Es war uns nicht mehr wichtig, die einzelnen Beobachtungen oder Szenen miteinander zu verknüpfen, etwa durch die Schilderung des Gesamtablaufes der Schulstunde oder Pause.

Das Abfassen eines Beobachtungsprotokolls wirft jedoch noch weitere stilistische Probleme auf. Besonders an der Frage, wieviel Subjektivität die Beschreibungen enthalten sollten, entzündeten sich Diskussionen zwischen uns. Wir haben diese Debatte in Form eines fiktiven Dialoges aufgezeichnet. Dieses Mittel dient dazu, die Positionen zuzuspitzen und zu verdeutlichen, daß sich in dieser Frage, die durchaus die methodologischen Grundlagen der Ethnographie berührt, verschiedene, nicht so leicht vereinbare Optionen ergeben, die dennoch in sich jeweils wohlbegründet sind.

- h: *Ich habe beobachtet, daß sich die Form des Protokollschreibens in letzter Zeit verändert hat. Ich komme immer mehr dazu, die subjektive Dimension in die Beobachtungsprotokolle zu integrieren. Ich will meine eigenen Empfindungen in Situationen und meine situativen Interpretationen auch im Text explizieren. Dies ist eine Entwicklung, die sich so ergeben hat, aber ich finde die Tendenz auch ganz gut, denn sie scheint mir zu einer größeren Dichte der Beschreibungen zu führen.*
- g: *Moment. Ich bin eher dafür, die Differenz unserer verschiedenen Textsorten zu erhalten. Ich würde die Protokolle nicht zu stark in Analysen und Interpretationen übergehen lassen. Denn die Analyse beruht ihrerseits auf einem zweiten, methodisch angeleiteten und distanzierten Blick auf das Material.*
- h: *Mir geht es doch auch nicht darum, in den Beobachtungsprotokollen die Analyse vorwegzunehmen. Die in den Situationen entstehenden Interpretationen oder Empfindungen sind ja noch etwas ganz anderes als unsere nachgängigen Sortierungen und Analysen. Dennoch bin ich dafür, gerade die situativen Bewertungen und Gefühle mit zu erheben, denn diese gehören konstitutiv zu den Situationen dazu. Das Geschehen ist ja auch für die Teilnehmer mit Emotionen und Urteilen verknüpft, eine um diese Dimensionen bereinigte Beschreibung entspricht insofern auch nicht dem Erleben von Teilnehmern.*
- g: *Ich bin ja auch durchaus dafür, die Gefühle und Wertungen der Kinder zu erheben, soweit sie für uns beobachtbar sind. Wir sollten gerade das, was wir in dieser Hinsicht mitbekommen oder zum Beispiel an mimischem oder gestischem Ausdruck wahrnehmen, sorgfältig notieren und so genau wie möglich zu beschreiben versuchen. Wir sollten nach Bewertungen des Geschehens durch die Kinder fragen. Ich denke aber, daß man, um die Gefühle und Bewertungen von Teilnehmern adäquat erfassen zu können, von den eigenen Bewertungen der Situation absehen bzw. Distanz gewinnen muß.*
- h: *Ich will ja auch meine situativen Empfindungen und Wertungen nicht verabsolutieren oder auch nur für bare Münze nehmen. Es geht nur darum, sich selbst als 'Erhebungsinstrument' ernstzunehmen. Im übrigen bietet gerade die Explikation des eigenen situativen Erlebens im Text die Möglichkeit, später Distanz dazu einzunehmen.*
- g: *Das stimmt, an deinen interpretierenden Passagen in Beobachtungsprotokollen haben sich ja jetzt schon mehrfach durchaus fruchtbare Diskussionen zwischen uns entzündet. Dennoch sehe ich das Problem, daß man, wenn man bereits in den Protokollen nach situativem Sinn und Ordnung im Geschehen sucht, den eigenen Blick in einer bestimmten Weise einstellt. Meine Befürchtung wäre, daß man sich den Blick auf in unseren Augen chaotische oder sinnlose Aspekte des Geschehens verstellt, oder daß man gerade die möglicherweise ganz anderen und unserem Empfinden fremden Erlebensweisen von Teilnehmern verpaßt. Die größere interpretative Offenheit spricht für einen technischeren, sozusagen die Oberfläche der*

Praktiken beschreibenden Stil, meine ich. Im übrigen müßten wir wohl im Sinne dieses Anliegens unsere Erhebungsmethoden um die technische, apparative Aufzeichnung des Geschehens per Tonband und Video ergänzen.

h: Mit letzterem bin ich vollkommen einverstanden. Vor allem Tonbandprotokolle, die den Wortlaut festhalten, sind sicher eine wertvolle Ergänzung unserer Beschreibungen. Dies widerspricht jedoch nicht der Idee, die Beobachtungsprotokolle in einem anderen Sinn weiter zu entwickeln. Dabei bin ich überzeugt, daß das Schreiben letztlich eine Frage des persönlichen Stils ist und bleibt. Man kann jedenfalls gehaltvoll nur so schreiben, wie es einem liegt und Spaß macht.

g: Das glaube ich auch. (G. B.)

Wie in dem „Dialog“ angedeutet, setzten wir zunehmend Aufnahmegeräte als Ergänzung unserer Beobachtungen und Feldnotizen ein. In der fünften und letzten Beobachtungsphase hatten wir meist je einen kleinen Kassettenrecorder (Walkman) und ein unauffälliges, am eigenen Körper zu befestigendes Mikrophon dabei. Wir sprachen mit den Kindern ab, daß wir solange Tonaufzeichnungen anfertigen dürften, bis jemand Einwände dagegen erhebt. Wir wollen die Art der Daten, die wir auf diese Weise erhielten, diskutieren und mit den Beobachtungsprotokollen kontrastieren, die wir auch weiterhin schrieben.

Bergmann (1985: 305ff) stellt der „rekonstruierenden Konservierung“ sozialen Geschehens dessen „registrierende Konservierung“ gegenüber. Während erstere die verschiedenen (traditionellen) sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden wie Feldprotokolle, Berichte, Interviews aber auch Alltagspraktiken des Erzählens und Erinnerns kennzeichne, werde letztere erst durch technische Aufzeichnungsmedien möglich. Während die nachträgliche Rekonstruktion von Ereignissen immer Deutung enthalte, an „vorgegebene gattungsspezifische Darstellungsprinzipien“ gebunden sei und eine ihrem Relevanzkontext entsprechende Version des Geschehens produziere, ermöglichten die Techniken der audiovisuellen Reproduktion die Fixierung sozialer Ereignisse „ohne sinnhafte Erfassung und Bearbeitung“, die „im wesentlichen passiv“ das Geschehen „synchron mit dessen Vollzug“ aufzeichne. Für Bergmann sind es erst die technischen Reproduktionsmedien, die die Sozialforschung in die Lage versetzen, ein soziales Geschehen „in seinem tatsächlichen, beobachtbaren Ablauf zu registrieren“ (ebd.: 308).⁹

Handelt es sich also bei Tonbandaufzeichnungen um die 'besseren', weil 'wirklichkeitsnäheren' Daten? Bevor man ein solches Urteil fällt, gilt es, sich einige Eigenschaften der technisch aufgezeichneten Daten vor Augen zu führen: Zunächst einmal werden auch die Apparate in der Beobachtungssituation

von Menschen bedient. Sie werden eingeschaltet, gerichtet und ausgeschaltet und sind entsprechenden Relevanzen unterworfen. Zudem sind technische Aufzeichnungsgeräte dem menschlichen Beobachter zwar überlegen, was die Registrierung von Details betrifft, aber unterlegen, wenn es um das Erfassen strukturbildender Zusammenhänge oder das (Mit-)Verfolgen des Geschehens geht. Schon eine einfache Diskussionsrunde im Kreis kann die Kamera (-führung) überfordern, und ein sich von hier nach da verlagerndes Gespräch ist mit dem Tonband schwer aufzuzeichnen.

Das Hauptproblem technischer Aufzeichnungsgeräte ist im ethnographischen Forschungsprozeß deren *fehlende* Selektivität. Die gleichwertige und undifferenzierte Aufzeichnung aller Geräusche in einer gegebenen Zeitspanne ist im nachhinein oft nicht mehr zu entziffern. Tonaufzeichnungen aus einer lebhaften Pausensituation sind über weite Strecken schlicht unverständlich. Auch Bergmann (1985: 317) weist darauf hin, daß die *Flüchtigkeit* sozialen Geschehens zu seinen konstitutiven Merkmalen gehört. Zusammenhang und Sinn werden unter Absehung vieler Details gestiftet. Ein erster Blick auf ein Transkript reicht aus, um zu sehen, daß es sich hierbei um eine sehr *spezifische* Repräsentation sozialer Wirklichkeit handelt, die zwar viele Details registriert, aber wohl kaum als eine Abbildung der sozialen Wirklichkeit verstanden werden kann.¹⁰ Dies alles zusammengekommen unterscheiden sich die beiden Datensorten des Beobachtungsprotokolls und der Transkription technischer Aufzeichnungen wohl weniger hinsichtlich ihres erkenntnistheoretischen Status: Transkripte sind nicht weniger konstruiert, sondern *anders* konstruiert. Der Unterschied liegt im Grad der Detaillierung der Aufzeichnung und in der Art der Analyse, die sie ermöglicht.

Im Rahmen unseres Forschungsprojektes dienten technische Aufzeichnungen im wesentlichen als Korrektiv und *Ergänzung* der Beobachtungen. Mit unserem Forschungsinteresse an 'höher aggregierten' Praktiken wie etwa Spielen, Diskussionen oder Aushandlungen blieben die Beobachtungsprotokolle die zentrale Datengrundlage. Wir haben nur an ausgewählten Stellen auf die Transkription von Tonaufzeichnungen zurückgegriffen, was dann detaillierte Analysen bestimmter Sprechaktivitäten oder rhetorischer Figuren ermöglichte (vgl. Kap. 3, 4 und 8). Bei der Aufzeichnung sozialen Geschehens gilt es, die „Sparsamkeitsregel“ (vgl. Flick 1995: 191) zu befolgen: nicht mehr aufzuzeichnen, als es das Forschungsinteresse und die Fragestellung erfordern. Denn der „Strudel der Detaillierung“ (Bergmann 1985: 315) und ein „neuer Typus qualitativer Datenhuberei“ (Hopf 1985: 94) drohen.

⁹ In etwas anderer Begrifflichkeit, die Reichertz (1989) von Oevermann und Söffner übernimmt, wird zwischen „standardisierten“ und „nichtstandardisierten“ Daten unterschieden. Dabei meint „Standardisierung“ jegliche Orientierung an expliziten oder impliziten Standards der eigenen Profession, wie sie etwa für Beobachtungsprotokolle unvermeidlich ist.

¹⁰ Vgl. zur Konstruktivität technischer Mitschnitte auch Reichertz (1989: 91).

5.3 Interpretieren

Was bedeutet das über die Erhebung und Fixierung der Daten Ausgeführte für deren Auswertung und Interpretation? Wenn die Beobachtungen unvermeidlich selektiv und abhängig von der Art der Fokusbildung sind, wenn die Protokollierung der Beobachtungen eine weitere Stufe der Selektivität begründet und sowohl die Beobachtungsprotokolle als auch die Transkripte von Tonaufzeichnungen als Genres betrachtet werden können, die vor allem durch ihre jeweiligen Entstehungsbedingungen geprägt sind - was kann man dann mit diesen „Daten“ anfangen? Welchen Status in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand, auf die soziale Wirklichkeit, können sie beanspruchen?

Hier sind einige methodologische Klärungen vorzunehmen, die jedoch, dem oben skizzierten Stand der Diskussion entsprechend, nur vorläufige sein können. Vor dem Hintergrund der 'textuellen Wende' in den Sozialwissenschaften im allgemeinen und den hier berichteten Bedingungen der Datenerhebung im besonderen lassen sich die Daten wohl kaum noch als Abbilder der Wirklichkeit zitieren, oder gar als *Beweise* für die Gültigkeit der Analyse anführen.¹¹ Die Daten haben in ihrer (traditionellen) Funktion der Validierung und Legitimierung von Ergebnissen der Forschung ausgedient. Was in dieser Hinsicht an ihre Stelle tritt, ist noch weitgehend unklar. Es finden sich nur vereinzelte Hinweise auf neue Gültigkeitskriterien, etwa bei Reichertz (1992: 346), der nach der „im Text zum Ausdruck kommenden Haltung“ fragt oder bei Amann und Hirschauer (1997: 31, Anm.21), die vermuten: „In der Ethnographie ist Replizierbarkeit und Reliabilität eher eine Anforderung, die dem 'Gesamtportrait' einer Szenerie gilt.“

Ungeachtet ihrer erkenntnistheoretischen Einbußen haben die Daten ihre Funktion im *Forschungsprozeß* behalten. Diese läßt sich als eine pragmatische oder *heuristische* Funktion beschreiben. Die Daten, die Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskriptionen oder Transkriptionen von Mitschnitten 'natürlicher Gespräche', behalten ihre zentrale Bedeutung als *Instrumente* des Forschungsprozesses. Wir haben die Protokolle und Transkripte behandelt, *als ob* es sich um Abbildungen der Wirklichkeit handele.¹² Nur so konnten wir den Daten gegenüber jenes instrumentelle Verhältnis einnehmen, das diese zu den Objekten weiterer Prozeduren der Bearbeitung, der Analysen und der Interpretation macht. Der Schritt der 'Objektivierung' der Daten (oder auch: der Verwandlung von Protokollen und Transkripten in „Daten“) erscheint sinnvoll im ethnographischen Forschungsprozeß, um das Potential einer reflektierenden Distanznahme für die Begriffs- und Theoriebildung zu mobilisieren.

¹¹ Es ist insofern vielleicht fraglich, ob man den Begriff der „Daten“ beibehalten sollte.

¹² Man könnte diese Haltung vielleicht als „Quasi-Positivismus“ charakterisieren. Foucault hat sich in einem berühmten Diktum als „fröhlicher Positivist“ bezeichnet.

Man kann zwei grundlegende Formen der Auswertung qualitativer Daten unterscheiden: „die Kodierung von Material mit dem Ziel der Kategorisierung und/oder Theoriebildung“ einerseits und sequentielle Analysen „mit dem Ziel der Rekonstruktion der Fallstruktur“ andererseits (Flick 1995: 196). Wir haben von beiden Strategien Gebrauch gemacht.

Unter „Kodieren“ versteht man die Vorgehensweisen, „durch die Daten aufgebrochen, konzeptionalisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (Strauss/Corbin 1996: 39). Der Prozeß der Theoriebildung, wie er im Modell der „Grounded Theory“ beschrieben ist, besteht darin, in mehreren Schritten zunehmender Selektivität und Abstraktheit Begriffe für Phänomene zu finden, Kategorien zueinander in Beziehung zu setzen und schließlich die einzelnen Kategorien in einer Kernkategorie zu integrieren. Daran entfaltet sich dann die Theorie, die die Beziehungen zwischen den Kategorien formuliert (vgl. Strauss/Corbin 1996; Flick 1995: 197ff).

Das Kodieren des Datenmaterials ist im Verlauf unseres Forschungsprojektes immer wieder ein zentrales Verfahren der Analyse gewesen. Nach jeder Beobachtungsphase haben wir das neu angefallene Material kodiert. Das hieß konkret, einzelnen *Abschnitten* der Beobachtungsprotokolle bzw. einzelnen *Passagen* der Interviews Begriffe zuzuordnen. Da sich unser Forschungsinteresse auf kulturelle Praktiken richtete, bildeten Beschreibungen einzelner Interaktionen, Vorkommnisse oder Geschichten die Einheit unserer Analysen (und nicht etwa einzelne Äußerungen, Kinder oder Unterrichtsstunden). Wir zerlegten die Protokolle und Interviews in Abschnitte, die dann unter Kategorien zusammenzufassen und neu zu sortieren waren. Während es im ersten Schritt der Sortierung darum ging, das Datenmaterial möglichst vollständig zu erfassen, griffen wir dann einzelne Kategorien heraus, die uns von besonderer Bedeutung zu sein schienen, um sie näher zu bestimmen und auszudifferenzieren. Nach Beendigung der letzten Beobachtungsphase kodierten wir den gesamten Datenkorpus, indem wir einzelne Abschnitte den Themen zuordneten, die wir für die ethnographische Ausarbeitung vorgesehen hatten.¹³ Die Erarbeitung der einzelnen Themen begann dann jeweils wieder mit der Binnensortierung und Kategorisierung der entsprechenden Materialstellen. Die verschiedenen Formen der Kodierung zielten letztlich immer darauf, das Datenmaterial neu zu organisieren und es dadurch einer weitergehenden Analyse zugänglich zu machen. Es ging darum, die ursprüngliche, aus dem Kontext der Erhebung der Daten stammende Organisation der Daten (Verlaufsprotokolle, Interviewverläufe) zu zerstören zugunsten einer neuen, analytisch begründeten Organisation.

¹³ Dieser Datenkorpus besteht aus insgesamt 106 im Durchschnitt fünf bis sechs Seiten langen Beobachtungsprotokollen und 44 transkribierten etwa halbstündigen Interviews.

Die entscheidenden Schritte im Rahmen dieses Analysemodus waren die Entscheidungen darüber, welche Kategorien weiterbearbeitet werden sollen und worauf die weitere Analyse eingegrenzt werden soll. Es waren dies vor allem Entscheidungen darüber, welche („eigentlich interessanten“) Themen, Konzepte und daran hängende Materialbestände aussortiert und beiseite gelegt werden mußten, denn es war ausgeschlossen, das gesamte empirische Material in angemessener Weise zu analysieren oder alle im Forschungsprozeß auftauchenden Ideen aufzugreifen und auszuarbeiten.¹⁴ Diese Entscheidungen drängten sich nur zum Teil durch das Material selber auf, zu anderen Teilen beruhten sie auf theoretischen Interessen oder persönlichen Vorlieben der Forscherin oder des Forschers oder auch auf Zufällen in der Geschichte des Forschungsprojektes.

Die Strategie der Kodierung und Kategorienbildung, die sich auf das gesamte Material oder größere Ausschnitte daraus bezog, wurde ergänzt und weitergeführt durch Verfahren der Einzelfallanalyse. Für eine genauer auszuarbeitende Kategorie wählten wir einzelne Stellen für detaillierte Analysen aus: besonders typische Verläufe, besonders dichte Beschreibungen, besonders sprechende Interviewpassagen. Diese Analysen fragten nach der Struktur des Falles, nach den immanenten Regeln, denen ein Verlauf folgt. Für diese Fragestellung ist das Prinzip der Sequenzanalyse maßgeblich. Bergmann (1985: 313) erläutert: „Die Sequenzanalyse ist die Methodisierung der Idee einer sich im Interaktionsverlauf reproduzierenden sozialen Ordnung.“ Es gehe darum, sich mit der Interpretation „auf gleicher Höhe mit dem tatsächlichen Interaktionsgeschehen zu bewegen“ und die „von den Interagierenden in ihrem Handeln hervorgebrachte soziale Ordnung in ihrer realen Prozeßhaftigkeit zu bestimmen.“ Das Interesse gilt den *formalen Mitteln* der Herstellung sozialer Ordnung in Interaktionen und der Frage nach den *Problemen*, auf die diese Ordnung eine Antwort darstellt.

Dieser Analysemodus findet sich am konsequentesten in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ausgeprägt (vgl. Bergmann 1991). Die Arbeiten dieser Forschungsrichtung zeichnen sich allerdings durch einen großen methodischen und analytischen Aufwand für verhältnismäßig unscheinbare Ergebnisse aus, die die Details der Organisation von Gesprächen betreffen. So ließen wir uns zwar von den erwähnten Grundannahmen und Prinzipien in der Detailanalyse leiten, ohne aber die methodische Strenge der Konversationsanalyse zu übernehmen. Weitere wichtige Anregungen für die Interpretation am Detail von Interaktionsvorgängen fanden wir in den Arbeiten Goffmans

¹⁴ Diese Entscheidungen werden meist mit dem Vorsatz getroffen, später auf das Aussortierte zurückkommen zu wollen; auf diese Weise türmen sich in der Geschichte des Forschungsprojektes die „irgendwann“ zu bearbeitenden Themen.

(1974; 1977; 1980; 1994), die zwar methodisch weniger exakt, aber dafür theoretisch umso inspirierender sind.¹⁵

Die Interpretation beruht im ethnographischen Forschungsprozeß nicht nur auf stringenten Verfahren der Kodierung oder präziser Sequenzanalyse, sondern auch auf sehr viel 'freieren' Formen. Ideen zur Deutung der beforschten Kultur entstanden oft aus unserem Austausch während der Beobachtungsphasen. An den auf die Beobachtungen im Feld folgenden Tagen tauschten wir unsere Beobachtungsprotokolle aus und knüpften erste Interpretationen an den Vergleich der beiden Beobachtungsprotokolle und die frische Erinnerung an konkrete Situationen. Diese Eindrücke, Ideen und ersten Konzeptionalisierungen hielten wir, der Empfehlung von Strauss (1991) folgend, in sogenannten „Memos“ fest. Die *Verschriftlichung* von Überlegungen erwies sich dabei als wichtige Praxis nicht nur der Konservierung, sondern auch der Systematisierung. Wobei sich dann erst in der weiteren Entwicklung des ethnographischen Prozesses herausstellte, welche dieser Ideen und ersten kulturanalytischen Konzepte überlebten, welche aufgegriffen und weiterentwickelt und welche dieser der Selbstverständigung dienenden Texte bedeutungslos wurden.

Die verschiedenen Analysemodi, die Kodierung und Kategorisierung größerer Datenbestände, die sequentielle Analyse am Einzelfall und die an die Felderfahrung anknüpfende 'freie' Interpretation erbringen Ergebnisse von sehr verschiedener Art. Die Ausarbeitung der ethnographischen Studie steht dann vor dem Problem, Ergebnisse, die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Detaillierung bewegen und sich auf unterschiedliche Dimensionen des sozialen Geschehens beziehen, miteinander zu vermitteln und zu integrieren. Diese Integration kann nur zum Teil gelingen, so daß wir zumindest stellenweise zu Darstellungsformen greifen, die nach dem Prinzip der Montage arbeiten: Es handelt sich weniger um eine lineare, durchgängig argumentierende Darstellung, denn um die (bisweilen lose) Verknüpfung verschiedener Formen der Analyse und verschiedener Arten von Ergebnissen bis hin zur weitgehend unkommentierten Präsentation von Materialausschnitten. Es ist weniger eine „analytische Geschichte“ (Strauss und Corbin 1996: 197), die erzählt wird, als eine Sammlung von 'Kurzgeschichten'. Dieses Prinzip ermöglicht es, verschiedene Formen der Analyse und Darstellung in ihren je *spezifischen* Möglichkeiten zu nutzen und zugleich den Deutungsprozeß selbst transparenter zu gestalten und zu „historisieren“ (Reichert 1992: 346).

Es bleibt noch ein Faktor hervorzuheben, der in unserem Forschungsprojekt für die Bearbeitung der Kontingenz des ethnographischen Prozesses und die Bewältigung der ungezählten methodischen Entscheidungen von kaum zu überschätzender Bedeutung war: der Umstand, daß wir den ganzen Prozeß zu zweit gestalteten. Beginnend beim gemeinsamen Feldaufenthalt befanden wir uns im ständigen Austausch über die Fokussierung der Erhebungen, den Stil

¹⁵ Zu den Anregungen, die Goffmans Werk in stilistischer Hinsicht bietet vgl. Fine/Martin (1995), zur Systematisierung seiner theoretischen Konzepte: Willems (1997).

der Beschreibungen, Interpretationen, Kategorienbildung, theoretische Konzepte und die Ausarbeitung ethnographischer Texte. Wenn wir auch viele der analytischen Prozeduren arbeitsteilig organisierten, bis hin zur getrennten Bearbeitung der einzelnen ethnographischen Teilstudien, so unterlag doch jeder einzelne Schritt einem intensiven Diskussionsprozeß. Der permanente Zwang, die eigenen Ideen im Gespräch zu explizieren, sich der Kollegin verständlich machen zu müssen und der Kritik ausgesetzt zu sein, erwies sich als sehr produktiv und schließlich gar nicht mehr wegzudenken aus dem ethnographischen Forschungsprozeß.¹⁶

Dabei soll hier nicht unterschlagen werden, daß eine so enge Zusammenarbeit neben den beschriebenen großen Chancen auch gewisse Risiken methodischer Art beinhaltet: Zu zweit kann man sich wechselseitig vergewissern in dem, was man tut, und dadurch eine große Sicherheit erzeugen. Zu zweit läßt sich ein Diskursuniversum errichten, das irgendwann nur noch diesen beiden verständlich ist. So erscheint es unerläßlich, sich mit Produkten des Forschungsprozesses regelmäßig einer kleineren oder größeren Öffentlichkeit zu stellen. Die Diskussionen im Kollegenkreis, in Forschungskolloquien und auf Fachtagungen sind konstitutive Elemente des ethnographischen Prozesses. Hinzu kamen Aspekte von „kommunikativer Validierung“ (vgl. Flick 1995: 245), wenn wir unsere Ideen, Memos und Manuskripte mit den am Projekt beteiligten Lehrerinnen diskutierten. Der entscheidende Schritt der Validierung jedoch geschieht erst mit der Publikation und Rezeption der ethnographischen Studie.

¹⁶ Dennoch stellt eine so enge Zusammenarbeit im Bereich der ethnographischen Forschung eine Seltenheit dar. Im Bereich der Kindheitsforschung dürften nur die Studien von Adler und Adler, von Krappmann und Oswald und von Beck und Scholz in vergleichbarer Weise als Ko-Produktionen anzusehen sein.

II. Szenerien der Geschlechterunterscheidung

In den folgenden drei Kapiteln werden zahlreiche Szenen beschrieben und interpretiert, in denen die Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten 'zählt'. Es handelt sich um Szenerien des „borderwork“ (Thorne 1993: 64), der Arbeit an der Grenze zwischen den Geschlechtern. Thorne faßt mit diesem Begriff vor allem bestimmte Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen, Interaktionen über die Grenze hinweg, die genau diese Grenze aktivieren und bewußt machen. Wir beschreiben hier auch Situationen in geschlechtshomogenen Gruppen, die einen Bezug auf das je andere Geschlecht herstellen und die Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten zum Thema machen. So ist etwa, wenn von Verliebtheit oder Sexualität die Rede ist, immer auch (implizit) von Geschlecht die Rede.

Über der folgenden Zusammenschau der Gelegenheiten und Praktiken der Aufladung der Geschlechterunterscheidung darf aber nicht vergessen werden, daß der Schulalltag auch zahlreiche Situationen geschlechtlicher 'Gelassenheit' enthält, in denen die Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten keine Rolle spielt, in denen schlicht einzelne Kinder etwas zusammen machen. Ähnlich wie Thorne (1993: 36) von einer „Choreographie“ geschlechtshomogener und geschlechtsgemischter Situationen über den Verlauf des Schultages spricht, ließe sich auch an eine Choreographie des Wechsels zwischen Situationen, die Geschlechtszugehörigkeit aktivieren, und solchen, in denen diese 'ruht', denken. Es ist gerade dieser Kontrast, der den Szenerien der Geschlechterunterscheidung Prägnanz und Sinnhaftigkeit verleiht. Insofern sollten die folgenden Kapitel vor dem Hintergrund einer Folie des Schulalltages gelesen werden, der keineswegs immer und überall die Bedeutung von Geschlecht hervorhebt.

Die drei Kapitel behandeln mit Sexualität, Verliebtheit und der Unterschiedlichkeit der Geschlechter jeweils ein eigenes Thema. Diese Themen, oder „Diskurse“, konstituieren sich in den einzelnen Szenen und zugleich über die Situationen hinweg. Der Diskurs präfiguriert die Situation, indem er bestimmte Vokabeln anbietet, Rhetoriken nahelegt und Praktiken konstituiert. Diskurse lassen sich als „Arrangements von (Be)Deutungen“ verstehen, „in denen je spezifische Handlungsvoraussetzungen und -folgen (Institutionen, Praktiken) impliziert sind“ (Keller 1997: 317). Dabei rekurriert der Diskurs der Kinder, etwa im Falle des Sexualitätsdiskurses auf einen umfassenderen Diskurszusammenhang um „Sexualität“. Zugleich ist der Diskurs nicht unabhängig von seiner Aktualisierung in je konkreten Situationen zu denken. Un-

sere Analyse richtet sich von einzelnen Szenen ausgehend und durch diese hindurch auf die Strukturen des Diskurses.

Der Diskurs ist ebenso nicht unabhängig von konkreten Akteuren zu denken und weist doch über diese hinaus. An den Beispielen, die wir im folgenden präsentieren, wird schnell auffallen, daß einzelne Kinder immer wieder vorkommen. Es gibt Hauptpersonen in den folgenden Kapiteln, einzelne Kinder 'stehen' geradezu für bestimmte Themen oder Praktiken. Und doch wäre es zu kurz gegriffen, wollte man diese etwa nur ihren Protagonisten zuschreiben. Denn zum einen beruht die Inszenierung bestimmter Themen immer darauf, daß es auch ein Publikum dafür gibt, und darüberhinaus entfaltet der Diskurs nicht nur bei denen seine Wirkung, die ihn 'betreiben' (ob als Sprecher oder als Publikum), sondern bei allen, die ihm ausgesetzt sind. Der Diskurs steht gewissermaßen im Raum und konstituiert Orientierungen, denen man sich nicht so leicht entziehen kann. Wir werden zum Beispiel im Zusammenhang der Spiele und Aktivitäten rund um Verliebtheit sehen, wie alle Mitglieder der Schulklasse potentiell zum Gegenstand des Diskurses werden können.

6. Der Sexualitätsdiskurs

Sexualität ist ein prominenter Gegenstand im Diskurs der Zehn- bis Zwölfjährigen. In Witzen, Anspielungen, Kommentaren, aber auch Beschimpfungen ist ein auf den unbefangenen Beobachter geradezu obsessiv wirkender Gebrauch von Vokabeln und Metaphern aus dem Bereich des Sexuellen zu verzeichnen. Handelt es sich um den „vorpubertären“ Einfluß hormoneller Veränderungen? Um die Abwehr bzw. Bearbeitung eines angstbesetzten Themas? In den ethnographischen Beschreibungen von Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen erscheint Sexualität bisweilen als eine geheimnisvolle Kraft, die sich über die Körper der Kinder Bahn bricht und die als mögliche Ursache des Verhaltens in Rechnung gestellt werden muß. Krappmann und Oswald (1995a: 198) etwa deuten den Befund einer wachsenden Zahl körperlicher Berührungen zwischen den Geschlechtern als „Zunahme des körperlichen Interesses am anderen Geschlecht bereits in den Jahren vor dem Eintritt der Pubertät.“ Bei Thorne (1993: 79) finden sich dunkle Andeutungen: „Aggression and sex are the dangerous desires in school, as elsewhere in the world, and these are messages that often lurk within the lightened frames of play and humor that surround episodes of borderwork.“ Eder (1995: 83) schreibt das Motiv der Sexualität einem von beiden Geschlechtern, den Jungen, zu: „their shared orientation towards girls was primarily based on sexuality.“

Einer solchen Auffassung, die Sexualität als ein *Motiv* des Verhaltens von Jungen (und Mädchen) unterstellt, kann man jedoch mit Foucault (1977) entgegenhalten, daß es (sozialwissenschaftlich) produktiver sein könnte, Sexualität nicht als Gegenüber und Begründung, sondern als Gegenstand und *Produkt* sozialer Praxis zu betrachten. Foucault verschiebt die grundlegende Fragestellung in Bezug auf Sexualität:

„Daher kommt es uns (zumindest in erster Linie) nicht so sehr darauf an zu wissen, ob man nun Ja oder Nein zum Sex sagt, ob man Verbote oder Erlaubnisse ausspricht, ob man seine Bedeutung bejaht oder aber seine Wirkungen verleugnet, ob man die Worte, mit denen man ihn bezeichnet, zügelt oder nicht; vielmehr interessiert uns, *daß* man davon spricht, wer davon spricht, interessieren uns die Orte und Gesichtspunkte, von denen aus man spricht, die Institutionen, die zum Sprechen anreizen und das Gesagte speichern und verbreiten, kurz die globale 'diskursive Tatsache', die 'Diskursivierung' des Sexes“ (ebd.: 21).

Aus diesem Blickwinkel rücken die Formen der Thematisierung, rückt das Wie des Sprechens von Sexualität in den Mittelpunkt der Betrachtung.¹

¹ Mit dieser Perspektivverschiebung geht es nicht darum, die Wirkungsmacht von Sexualität zu bestreiten. Auch eine diskursiv erzeugte Wirklichkeit der Sexualität kann

6.1 Thema und Variationen

In der Musikgeschichte gibt es den Begriff der *thematischen Arbeit*:

„Aus dem Thema werden charakteristische Motive oder Motivteile abgespalten; mit diesen Motivteilen werden durch Verfahren wie Variantenbildung, Verkürzung oder Weitung, Umkehrung, Umgruppierung, Neukombination o. ä. längere Strecken eines Satzes bestritten.“ (Wörner 1993: 286)

Hier werden die Satztechniken der Wiener Klassik beschrieben, doch das Bild von der „thematischen Arbeit“ erscheint mir passend, um den Umgang der von uns beobachteten Kinder mit Motiven aus dem Bereich des Sexuellen zu kennzeichnen. Allerdings geht es in der Praxis der Kinder weniger um zu fixierende Kompositionen als um immer neue Improvisationen. Zu denken wäre also eher an ein Jazzstück, in dem die einzelnen Instrumente einander das Thema zuspielden und es in Soli abwandeln und fortentwickeln. Doch auch die Improvisation braucht Anhaltspunkte und folgt beispielsweise den Regeln der Harmonielehre.

Einige Improvisationstechniken des Diskurses zur Sexualität möchten wir im folgenden aufzeigen. Es handelt sich um Ausarbeitungen des Themas im Modus der Kooperation. Zwar gibt es einzelne Akteure (Solisten), die das Thema einbringen, doch sie wollen die anderen unterhalten und zur Mitarbeit zu bewegen.

Die erste vorzustellende Technik besteht im Anknüpfen an den *Klang* von Wörtern. Vokabeln aus dem Bereich des Sexuellen werden ins Spiel gebracht, indem sie mit ähnlich klingenden Begriffen assoziiert werden, die gerade (akustisch) 'im Raum stehen'.

So spricht zum Beispiel eine Tischgruppe im vierten Schuljahr während des Ausmalens von fotokopierten Landkarten geographische Begriffe oder Ortsnamen immer wieder laut aus und nimmt sie zum Anlaß für Assoziationsketten: *Nina* meint: „Leverkusen ist toll.“ *Uwe*: „Ja, da kann man die Lever kusen.“ *Das* greift *Nina* auf: „In Leverkusen kann man schmusen. Uwe geht da immer hin, weil er da seine netten Fräuchen hat.“ *Alexander* befindet: „Lustig.“ *Das* ergibt den Anlaß, ein „Lustig, lustig, tralalala la“ anzustimmen. (G. B.)

Außer dem Reim bietet der Wortklang auch die Möglichkeit des gezielten Mißverständnisses: *Susanna* kommt vorbei und spricht *Andreas* an: „Du schuldest mir noch was.“ Er fragt, was das sei. - „Eine Tintenpatrone.“ An-

zu einem selbständigen Motiv sozialer Praxis werden. Im übrigen muß man die Frage nach der Vor- oder Nachgängigkeit von Sexualität als eigenständiger Kraft nicht als Grundsatzfrage behandeln, wie dies zum Teil in den Sexualwissenschaften geschah (vgl. Schmidt 1982; Sigusch 1984), sondern kann die mit Foucault skizzierte Wendung des Blicks als heuristisches Mittel auffassen: Wie stellt sich das Thema Sexualität aus dieser Perspektive dar?

Andreas tut so, als verstünde er nicht: „Was für Titten?“ Dann guckt er mich an und sagt schnell: „Nicht aufschreiben!“ (G. B.) *Andreas* Aufforderung an den Ethnographen, seinen Spruch nicht zu notieren, verweist auf den normverletzenden Charakter seiner Bemerkung, markiert diese jedoch zugleich als interessant.

In einem anderen Beispiel leiht sich Björn von Frido einen „Neonstift“, den dieser wiederholt mit verstellter Stimme als „Neonfick“ bezeichnet. Die Ähnlichkeit des Wortklangs muß also nicht besonders groß sein (in diesem Fall reduziert sie sich auf den gleichen Vokal), um eine Anknüpfung zu erlauben und das Aussprechen inkriminierter Vokabeln zu ermöglichen.²

Eine andere Technik zielt auf die Produktion von Zweideutigkeit. Bestimmte Begriffe, denen eine sexuelle Bedeutung unterlegt werden kann, werden von ihrem Ursprungskontext abgehoben und isoliert. Beim Eintragen der Namen der Kontinente und Meere gibt es viele Fragen, ich helfe den Kindern, sich zu orientieren. *Julia* hat in der Karte den „finnischen Meerbusen“ gefunden, was Gelächter auslöst. (H. K.)

In einer anderen Gesprächssituation kommt *Katrin* auf eine Bezeichnung zu sprechen: „Nacktsamer. Nacktsamer. Die waren in der Urzeit bekannt.“ Und weil ich nicht reagiere, noch einmal ausdrücklich zu mir gewandt: „Die gab's wirklich. Ist nur was aus der Biologie.“ (H. K.) Hier ist interessant wie *Katrin* nach dem isolierten Zitat des anzüglichen Begriffs den Herkunftskontext nennt und auf seiner Harmlosigkeit besteht. Dadurch ist sie als diejenige, die den Begriff eingebracht hat, offiziell 'aus dem Schneider' und die sexuelle Konnotation, auf die das Dementi erst recht aufmerksam macht, wäre der Zuhörerin anzulasten.

Ein ähnlicher rechtfertigender Bezug auf den Herkunftskontext findet sich im folgenden Beispiel: *Carola* fährt mit *Latein* fort, bei „si vulpis“ bricht *Astrid* wieder in Lachen aus und meint: „Sie wollte pissen.“ *Carola* dagegen: „Vulpis heißt der Fuchs, aber auch (Astrid lacht weiter, *Carola* unterbricht sich) Latein is nich versaut.“ „Nein“, meint *Astrid* ungläubig. „Nein“, insistiert *Carola*, „victam und sex und facere (hört sich an wie 'fuckere'), das hat ganz andere Bedeutung.“ „Ja“, meint *Astrid*, „aber es hört sich im Deutschen so an.“ *Astrid* nennt die deutschen Bedeutungen der genannten Wörter, ich glaube aber nur, weil sie auf diese Weise auch die Lateinischen noch einmal wiederholt. (H. K.)

Wenn *Astrid* meint, die lateinischen Vokabeln hörten sich „im Deutschen“ „so“ an, so bezieht sie sich auf deren Klang (erinnert fühlt sie sich an „ficken“,

² Die Beliebigkeit der Assoziationen läßt an eine Bemerkung Freuds (1971 [1925]: 70) über das Assoziieren im Rahmen der Psychoanalyse denken: „Ein anderer Vorteil der Methode ist, daß sie eigentlich nie zu versagen braucht. Es muß theoretisch immer möglich sein, einen Einfall zu haben, wenn man seine Ansprüche an die Art desselben fallenläßt.“

„sex“ und „fuck“, die allerdings auch nicht ursprünglich der deutschen Sprache angehören.) Auch hier wird die Zweideutigkeit mittels besonderer Betonung der Harmlosigkeit evoziert.

Die dritte Methode arbeitet mit *Anspielungen*. Sexuelles wird nicht direkt angesprochen, sondern durch Umschreibungen bezeichnet. In einer Betreuungsstunde im sechsten Schuljahr werden Themen für einen anstehenden Elternabend gesammelt. Simone schlägt vor, die Frage zu diskutieren, ob Mädchen und Jungen auf der Klassenfahrt gemeinsame Zimmer belegen dürfen. Marc flicht ein, daß sein Vater schon gesagt habe, er habe nichts gegen gemischte Zimmer, solange Marc „etwas Natürliches“ mache. Irgendwer sagt, ja, ja, dann mache er was Natürliches mit Simone, und Andreas meint: „Wieso, was du jetzt meinst is' doch auch was Natürliches.“ (H. K.)

Simone und Marc bilden schon seit einiger Zeit ein Pärchen und Marc macht sich mit Anspielungen dieser Art bisweilen selbst zum Objekt des öffentlichen Diskurses. Die Kunst liegt darin, das Gemeinte durch Auslassung zu markieren und dadurch nicht nur riskante Sachverhalte ansprechen zu können, sondern auch das Publikum miteinzubeziehen. Die Rezipienten müssen 'mitdenken'. Andreas gibt zu verstehen, daß er verstanden hat, indem er die Anspielung selbst verwendet (was zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht mehr sehr originell wirkt).

In einem anderen Beispiel beschwert sich zunächst Dorle, daß Ralf sie immer ärgere. Ralf wehrt sich gegen diesen Vorwurf mit der Feststellung, daß Dorle ihn immer trete. *Inzwischen bestätigt Andreas, daß Dorle trete. Und zwar in eine Stelle, wo es ihm „besonders weh“ tue. Als viele lachen, führt Andreas noch einmal aus: In eine Stelle, von der alle Jungen bestätigen könnten, daß es besonders weh tun würde. Er finde, Dorle solle lieber auf das Schienbein zielen. Damit landet Andreas einen weiteren Lacherfolg. Während Andreas' Ausführungen zeigt Moritz zwischen seine Beine und ruft: „Hierhin, hierhin!“ (G. B.)*

Das Publikum signalisiert schon bei Andreas' erster Anspielung, daß es verstanden hat. Doch Andreas läßt sich durch seinen Erfolg dazu verleiten, in einer Variante eine noch engere Umschreibung des Gemeinten zu liefern. Moritz gibt auch zu erkennen, daß er weiß, was gemeint ist, doch mit seiner expliziten Geste verletzt er das Prinzip der Auslassung und Umschreibung. Er versucht den Tabubruch auf direktem Wege, was nicht honoriert wird.

Eine spezifische Form der Umschreibung ist die *Metapher*. Sexuelle Handlungen oder Verhältnisse werden durch die Verwendung bestimmter Bilder angedeutet. Im folgenden Beispiel aus dem fünften Schuljahr wird die Metapher des Reitens immer wieder aufgegriffen und variiert: *Als nächstes bekomme ich mit, wie Stefani zu Marc sagt: „Der Ackergaul bist du!“ Das ist der Beginn einer ganzen Serie von Situationen, in denen es um „Reiten“, „Ackergäule“ und „Hochleistungsgäule“ geht. Ich verstehe am Anfang aber nur Bahnhof,*

wie man so sagt. Marc sagt von irgend etwas, das übertrage sich nur über Küssen, ich beziehe das auf Julias Krankheit, die Pfeiffersches Drüsenfieber hat. Und zu Michaela sagt er: „Du bist der Ackergaul.“ (H. K.)

Die Bedeutung einer bestimmten Metaphorik ist oft nur den 'Insidern' bekannt und für Außenstehende zunächst verwirrend. Doch wenig später taucht das Thema wieder auf: *Wieder geht es um Marc herum um „Gäule“ und „reiten“.* Zu Simone sagt er, sie sei ein „Hochleistungsgaul“, das meint er offensichtlich als Kompliment, oder vielleicht doch als Parodie auf ein Kompliment. Simone sagt, meines Erachtens bewußt, für den Moment nichts dazu. Susanna bringt ein, dann sei Marc ein „Ackergauljockey“. Rund um diese Begriffe beziehen sich Marc, Simone, Michel, Katrin und Susanna aufeinander, die eng beieinander sitzen. Ich muß sagen, daß die Anzüglichkeit der Metaphern, die die Kinder auch realisieren, mir auf die Nerven geht. (H. K.) Und schließlich probiert Marc es noch einmal: *Im Kreis sagt Michel zu Marc, er habe Muskelkater. Marc: „Vom Reiten?“ Michel: „Ha, ha (stilisiertes Lachen, ohne im geringsten amüsiert zu sein).“ (H. K.)*

Eine solche Metaphorik verleitet dazu, 'durchdekliniert' und ausgereizt zu werden. Aus einem einzigen Bild lassen sich unzählige Ausschmückungen und Ableitungen gewinnen, die ihren Reiz alle aus der sexuellen Konnotation der Ausgangsmetapher gewinnen.

Ein vergleichbares Verfahren bezieht sich auf bestimmte *Objekte* aus dem Bereich des Sexuellen, die in unterschiedlichen Formen immer wieder Gegenstand der Erörterung werden. Das Kondom ist ein solches Objekt, dem ein geradezu ritueller Charakter zukommt. Kondome zeichnen sich dadurch aus, daß sie verhältnismäßig einfach zu beschaffen sind und daß man verschiedenartige Experimente mit ihnen anstellen kann. Marc weiß noch etwas zu berichten: *„Kondome reißen voll schnell.“ Susanna ist erstaunt: „Woher weißt du das denn?“ Marc erklärt, sie hätten welche aufgeblasen und auch Feuerzeuge drunter gehalten. (G. B.)*

In Bezug auf Kondome läßt sich Kennerschaft demonstrieren. Doch diese muß mit dem Gestus der Selbstverständlichkeit und Lässigkeit vorgetragen werden. In dem folgenden Ausschnitt aus der Transkription eines Pausengesprächs im sechsten Schuljahr wird beides deutlich: die Obsessivität, mit der das Kondom als Gesprächsgegenstand immer wieder aufgegriffen wird und das Bemühen, dessen Bedeutsamkeit zu negieren.

Florian: *Wir haben dieses schreckliche Aufklärungsbuch.*

Daniel: *Das hier, das find ich so dumm. [betont gesprochen] Reiß auf. Mann, ey, das weiß doch jedes Baby, wie man ein Kondom aufmacht.*

N.N.: *Ja, so blöd.*

N.N.: *So'n Stuß, ey wirklich.*

Georg: *Habt ihr das alle das Buch?*

N.N.: *Ja, ja ja fast.*
 N.N.: *Mhm.*
 Daniel: *Ein gelbes Buch, da stehen so versaute Witze drin ... Welches ist das klein, welches ist der kleinste Dom?*
 N.N.: *Auh.*
 Daniel: *Ja ganz klar, das Kondom.*
 Christian: *Einmal, da da wollten wir im Haus eins, ne. Und Meike von da drüben ne, die ist vor uns gegangen und: Aaaah, ein Kondom. (Luftballon?)*
 Daniel: *Ich kann echt nicht verstehen, warum die Dinger so teuer sind.*

Man will zum Ausdruck bringen, daß man Kondome für nichts Besonderes hält: Daniel ist der Witz bereits bekannt, Christian mokiert sich über ein Mädchen, das sich beim Anblick eines Kondoms erschreckt hat und Daniel wiederum demonstriert nicht nur, daß ihm der Preis von Kondomen bekannt ist, sondern auch seine eigene Geringschätzung eines Objektes, das seinen Preis nicht wert sei. Den Eindruck hervorgerufen, daß man selbst nicht besonders involviert sei, ist konstitutiv für die Darstellung von Lässigkeit und *coolness* im Umgang mit Sexuellem.

Die verschiedenen Formen der Verwendung von Motiven aus dem Umfeld von Sexualität - das Anknüpfen an den Wortklang, die Evozierung von Zweideutigkeit, die Umschreibung, die Ausarbeitung von Metaphern und der Bezug auf bestimmte Objekte - haben eines gemeinsam: Sie ermöglichen die Thematisierung des Verbotenen. Das Ziel ist es, tabuisierte Praktiken anzusprechen bzw. inkriminierte Vokabeln auszusprechen, um dadurch Wagemut und *coolness* unter Beweis zu stellen. Für die Inszenierung von Lässigkeit ist weniger die genaue Wortbedeutung der Begriffe (oder die Bestimmung der Objekte) maßgeblich, als daß sie tabuisiert und mit Beschränkungen belegt sind. Der normverletzende Charakter der Vokabeln ist konstitutiv für die Möglichkeit der Darstellung von *coolness*. Als Bewahrung von Haltung in Bedrängnis verstanden (vgl. Lyman/Scott 1968: 93), läßt sich *coolness* nur angesichts des Risikos demonstrieren. Das Risiko, in diesem Fall der Gebrauch tabuisierter Begriffe, ist möglichst ungetührt einzugehen. Vor allem Stimme und Gesichtsausdruck sind zu kontrollieren (vgl. ebd.: 97): 'Ohne mit der Wimper zu zucken'!

Die beschriebenen Verfahren ermöglichen die Realisierung, indem sie die persönliche Identifizierung mit dem Thema Sexualität vermeiden: Man knüpft an, greift auf, schmückt aus - aber man bekundet kein persönliches Interesse am Thema. Im Rahmen der verschiedenen Techniken sind zwar Einfallsreichtum und Erfindungsgabe gefragt, aber man braucht kein eigenes Motiv, das Thema anzusprechen. Das Motiv ist in den Verfahren enthalten, wodurch die Akteure von Identifizierung und Verantwortung entlastet sind.

Nun kann jedoch auch andersherum gefragt werden: Was leistet das Thema Sexualität für die einzelnen Techniken, was leistet es für die Kunst des Asso-

ziierens und Improvisierens? Die besondere Eignung des Themas für Wortspiele aller Art liegen in seinem hohen Wiedererkennungswert und in seiner nahezu unbegrenzten Anschlußfähigkeit begründet. Das Thema Sexualität konstituiert ein in sich geschlossenes Sprachspiel, das sich durch klare Grenzen und Unverwechselbarkeit auszeichnet. Diese Merkmale, die sich vermutlich seinem tabuisierten Charakter verdanken, bestimmen die Formen seiner Verwendung. Anspielungen auf Sexuelles sind so ergiebig, weil einzelne Markierer hinreichen, um das Thema erkennen zu lassen. Das Sprachspiel um Sexualität ist andererseits so reichhaltig, daß sich fast unbegrenzt Anknüpfungsmöglichkeiten finden lassen.

Im folgenden Beispiel aus dem vierten Schuljahr löst eine Kommentierung des Assoziierens von Sexualität eine interessante Explikation aus: *Paul spricht beim Arbeiten vor sich hin: „Rejkjavik - Was'n das?“ - „Nichts zum Ram-meln“, steigt Marc darauf ein. Paul kommentiert: „Immer so'n versautes Zeug!“ Marc sagt: „Was anderes fällt mir so schnell nicht ein.“* Eine solche Bemerkung gehört sicher zu Marcs Selbststilisierung als ein Protagonist des Sexualitätsdiskurses (er ist ja auch in einigen der vorausgegangenen Beispiele beteiligt), doch zugleich beschreibt sie auch den Stellenwert des Themas: Es liegt immer bereit und wenn es darum geht, sich schnell eine witzige und coole Bemerkung einfallen zu lassen, bietet es sich an.

6.2 Interpretationen

Es gibt ein weiteres Verfahren des Bezugs auf Sexualität, das der Interpretation. Beliebige Versatzstücke alltäglichen Verhaltens - Gesten, Bemerkungen, Körperhaltungen etc. - werden als Zeichen, oder Symptome, aufgefaßt und auf eine verborgene sexuelle Wirklichkeit hin ausgelegt. Wir wollen dieses Verfahren hier gesondert behandeln, weil es sich in seinem interaktiven Modus von den bisher besprochenen unterscheidet. Während sich das Reimen, die Anspielungen oder Umschreibungen als gemeinschaftliche Ausarbeitungen sexueller Themen im Modus der Kooperation realisieren, handelt es sich bei der Interpretation um eine *einseitige* Einführung des Bezugs auf Sexualität in die Interaktion. Sie richtet sich nicht auf die gemeinsame Etablierung eines bestimmten Rahmens für die Situation, sondern auf die plötzliche Konfrontation eines gegebenen Rahmens mit einer neuen Version des Geschehens. Der Rahmen der Situation erfährt, mit Goffman (1980) gesprochen, eine „Modulation“: Eine Handlung oder Verhaltensweise, die auch schon innerhalb des „primären Rahmens“ der Alltagswirklichkeit Sinn ergab, wird in einen neuen Zusammenhang gestellt, der ihr einen neuen, ganz anderen Sinn verleiht.³ Der

³ Die Praxis der Modulation, um die es hier geht, unterscheidet sich allerdings von der bei Goffman diskutierten darin, daß sie selbst wiederum nicht ernst gemeint, sondern als „Spiel“ gerahmt ist. Das „In-anderen-Zusammenhang-stellen“ (vgl. Goffman 1980: 87ff) wird in den folgenden Beispielen nur spielerisch, 'versuchsweise', vorgeschlagen.

neue Zusammenhang, in den einzelne Handlungen gestellt werden, ist der eines sexuellen Begehrens, das sich zwar zu verbergen sucht, aber an seinen Symptomen zu erkennen ist.

Der Effekt liegt in der Überraschung und in dem Kontrast zu der 'eigentlichen' Rahmung: Die Banalität und Alltäglichkeit der Ausgangssituation wird mit der aufsehenerregenden Enthüllung einer sexualisierten Version der Begebenheit konterkariert. Ein Beispiel aus dem sechsten Schuljahr: *Daniel kommt vorbei: „Hat einer 'n Füller für mich?“ Jemand verneint. Daniel will schon gehen, aber Nina sagt: „Aber ich! Ich hab einen, ich hab einen.“ Judith bietet jetzt einen „Faserstift“ an. Daniel erkundigt sich bei Nina: „Ist der voll?“ Nina: „Ja, da ist was drinne.“ Daniel sagt: „Ah.“ und geht. Judith imitiert den Tonfall und fährt dann mit einer Variation fort: „Ah, Baby, du bist so scharf, du gibst mir 'n Füller.“ (G. B.)*

Das „ah“ Daniels ist wohl als ein verkümmerter Dank oder ein gebrumelter Abschied zu verstehen, doch Judiths Interpretation ist die weitaus spektakulärere und vor allem bietet sie ihr Gelegenheit zu einer kleinen schauspielerischen Darbietung.

Als Zeichen einer versteckten Wirklichkeit der Sexualität kann vieles gelten. Außer verbalen Äußerungen kommen vor allem Gesten, Körperhaltungen oder die Konstellation von Körpern zueinander in Frage. *Das Geschehen verlagert sich zu den Schränken. Michel sitzt auf einem der Schränke und Michaela versucht ihn herunterzuziehen. Marc, der auf einem anderen Schrank sitzt, kommentiert: „Das hat sie bei mir auch schon gemacht. Die wollte mich unten haben. Die wollte auf mir reiten.“ Michaela ist so verblüfft ob dieser Unterstellung, daß sie nicht viel dazu sagt. (G. B.)* Ein einfaches Oben und Unten reicht Marc aus, um in ein Zeichen sexuellen Begehrens umgedeutet zu werden. Dabei scheut Marc sich nicht, sich selbst und seine „Erfahrung“ als Bürgen für die Authentizität seiner Interpretation anzuführen.⁴

Im folgenden Beispiel aus dem sechsten Schuljahr wird die alltägliche Geste des Auf-die-Schulter-Schlagens zum Anknüpfungspunkt der Interpretation: *Frido kommt vorbei, haut Axel spielerisch auf die Schulter und geht weiter. Alexander kommentiert: „Der ist wirklich schwul. Kille, kille (in geippestem Tonfall). Der betatscht einen. Frido ist jetzt in der Phase, wie Marlies (die Lehrerin) sagt, wo Jungen sich in Jungen verlieben können. Ist jetzt in Axel verliebt. Axel, du Armer!“ (G. B.)* Der ganze Kontext und nicht zuletzt der

⁴ Krappmann und Oswald (1995: 199) beschreiben ähnliche Beobachtungen etwas anders: „Mögliche sexuelle Interpretationen des Körperkontaktes sind den Zwölfjährigen durchaus geläufig. Zufällige Berührungen zwischen Mädchen und Jungen und erst recht längere Raufereien und Auseinandersetzungen wurden von den Umstehenden öfter anzüglich kommentiert. Diese bildeten eine Öffentlichkeit und setzten in unserem Falle ziemlich rigide Regeln über den körperlichen Umgang der Geschlechter.“ Uns scheint die Bedeutung der Öffentlichkeit demgegenüber weniger in ihrer begrenzenden als in ihrer die Diskurse anheizenden Funktion zu liegen.

ironische Hinweis auf die „Aufklärung“ durch die Lehrerin lassen keinen Zweifel daran, daß die Interpretation den Charakter der Imagination, der nicht ernst gemeinten Unterstellung trägt. Dennoch dürfte es für das Opfer, für Frido, nicht einfach sein, sich dagegen zur Wehr zu setzen. (Das Protokoll verzeichnet seine Reaktion nicht.) Denn ein Dementi würde den 'Verdacht' nicht ausräumen, sondern möglicherweise als „Widerstand“ gegen die Aufdeckung der Wahrheit und weiterer Beleg für die Richtigkeit der Unterstellung gewertet werden. Eine Interpretation, die Verbotenes aufzudecken behauptet, ist schwer zu widerlegen, insofern sie jedes Widersprechen der Wirkung des Verbotes zurechnen kann.

So erscheint es als eine mögliche Strategie, der Unterstellung einfach zuzustimmen und ihr dadurch 'den Wind aus den Segeln zu nehmen'. In dem folgenden Protokollausschnitt zeigt zunächst Henriks Bemerkung, daß tatsächlich jegliches Verhalten, auch ein einfacher Blick, in ein zu interpretierendes Zeichen umfunktioniert werden kann. Während Simone der Bemerkung Henriks nicht viel entgegenzusetzen hat, erweist sie sich in der nächsten Situation dem Kommentar Moritz' gegenüber als überlegen. *Simone und Marc stehen beieinander hinter Jessicas Stuhl. Henrik kommt vorbei und fragt: „Marc, was heißt das, wenn Simone mich immer so dumm anguckt?“ Simone scheint etwas verdutzt und Marcs Antwort bekomme ich auch nicht mit. Kurz darauf fällt Katrin Simone überschwenglich um den Hals, ich interpretiere die Geste als Solidaritätsbeweis. Als Katrin und Simone jedoch wenig später übereinander auf dem Nachbartisch liegen, kommentiert Moritz: „Zwei Lesben!“ Die beiden stören sich nicht daran, sondern bestätigen: „Ja, genau!“ Moritz sagt: „Das ist verboten.“ Simone kommt zu Moritz und erklärt: „Weil ich so lesbisch bin, geh' ich auch mit Marc!“ Als Moritz sich mit der unerwarteten Bestätigung seiner Interpretation konfrontiert sieht, verbleibt ihm nur noch die (nicht mehr sehr effektive) Explikation der Norm. Interessanterweise vertraut Simone der Wirkung ihrer ersten Strategie, die Unterstellung zu bestätigen, offenbar nicht vollständig und fühlt sich doch noch genötigt, deren Unwahrheit zu 'beweisen'.*

Ein letztes Beispiel zum Verfahren der Interpretation stammt von einer Karnevalsfeier im sechsten Schuljahr. Diese findet in den Kellerräumen einer anderen Schule statt und zeichnet sich dadurch aus, daß ein Teil der Gruppe viel unterwegs ist und nur ab und zu hereinschaut in den Partyraum. In der folgenden Szene kollaboriert Marc, um dessen Person es geht, bei der Ausarbeitung einer sexualisierten Version des Geschehens außerhalb des Partyraums: *Zwischendurch kommt Marc rein. Mehrere fragen: „Wo ist Simone?“ Marc grinst und sagt, er sei eben schneller. Es kommen noch verschiedene anzügliche Bemerkungen, von denen mir nur noch der Spruch „Laß man stecken!“ einfällt. Marc setzt sich zu Philip auf die Bank und gibt noch einmal zum besten, er sei eben der Schnellere von ihnen beiden. Als Simone dann kurz darauf hereinkommt, wird sie gefragt, ob sie jetzt auch fertig sei mit anziehen und ob*

sie die Decke nicht wieder mitgebracht habe. Simone lacht. (Es ist lausig kalt draußen und es regnet.) Simone setzt sich zu Marc auf die Bank. (G. B.)

Was hier als Zeichen aufgefaßt und in den Zusammenhang einer verborgenen Wirklichkeit der Sexualität gestellt wird, ist die schlichte Abwesenheit der einen Hälfte eines Paares. Das Thema der Sexualität konstituiert eine spezifische Indexikalität der „Zeichen“: Alles Mögliche kann mit Blick auf Sexualität interpretiert werden. Doch zugleich ist es Resultat eben dieser Indexikalität der Zeichen: Die Möglichkeit der Interpretation 'erinnert' an das Thema.

Die Methode des Entzifferns von Zeichen und des Aufdeckens verborgener sexueller Wirklichkeiten erinnert an Foucaults (1977: 84f.) Beschreibung des „Sexualitätsdispositivs“, wie es sich mit der „scientia sexualis“ des späten 19. Jahrhunderts herausgebildet habe. Zumindest drei der von Foucault herausgearbeiteten Merkmale des Sexualitätsdiskurses kommen auch in der Praxis der Kinder zum Tragen: „das Postulat einer allgemeinen und diffusen Kausalität“, das die Erklärbarkeit der unterschiedlichsten Phänomene durch Sexualität behauptet; „das Prinzip einer der Sexualität innewohnenden Latenz“, das die Wahrheit der Sexualität als nicht nur dem Licht der Öffentlichkeit, sondern auch dem Subjekt selbst verborgen annimmt und schließlich „die Methode der Interpretation“, die einen objektivierenden Diskurs der Aufdeckung und der Wahrheit über Sexualität begründet. Im Diskurs von Schulkindern am Ende des 20. Jahrhunderts ist Sexualität allerdings nicht mehr mit jenen Vorzeichen des Unheimlichen und Bedrohlichen versehen, wie sie für die frühen Sexualwissenschaften bestimmend waren, sondern ist zu einem alltäglichen Gegenstand von Spiel und Konversation geworden, der sich vor allem durch seinen Unterhaltungswert auszeichnet.

6.3 Kommentare

Als ich mein Fahrrad aufschließe, um nach Hause zu fahren, bekomme ich noch mit, wie Marc, Michel und Paul aus dem vorderen Eingang der Labor-schule herauskommen und einer zu den anderen beiden sagt: „Oh, was seh' ich Hübsches?“ Ich frage mich, was gemeint ist, dann sehe ich Julia, Susanna und Rebecca, die auf der Schaukel sitzen und zu denen die drei jetzt rüber schlendern. (G. B.) Diese Bemerkung irritiert aus dem Mund von Zehnjährigen. Der Kommentar erscheint auch insofern 'deplaziert', als Marc, Michel und Paul ja bereits den ganzen Tag mit Julia, Susanna und Rebecca zusammen gewesen waren. So wirkt die Bemerkung vielmehr wie ein Zitat, wie ein Versatzstück aus einem anderen Zusammenhang. Der Kontext, aus dem das Zitat stammt, ist der des 'Machismo' und eines sexualisierten Umgangs zwischen Jugendlichen oder Erwachsenen.

Ähnlich wie in der Kunst der Anspielungen auf Sexuelles geht es auch hier um die Manifestation von coolness. Auch der sexuell konnotierte Kommentar lebt von der Ausdrucksqualität der Beiläufigkeit und Lässigkeit. Doch worum

genau handelt es sich bei der zitierten Bemerkung: Um das Ausprobieren der Macho-Rolle, um die Darstellung eines Machos oder um dessen Ironisierung? Das ist schwer zu entscheiden und die Grenzen sind möglicherweise fließend.

In einem anderen Beispiel kommt es zu einer klaren Bewertung einer ähnlichen Äußerung durch Petra, die mit Marc, Paul und Philip zusammensitzt: Marc setzt neu an: „Monika ist ja leicht blöd.“ - „Sonst wär sie ja nicht mit dir zusammen“, ist die prompte Reaktion. Paul gibt zum besten, wie Monika versucht habe, eine Antenne anzuschließen, was ihr nicht so recht gelang. Philip will wissen: „Was ist denn das für eine?“ Marc sagt: „So 'ne süße Tussi!“ dabei verzieht er das Gesicht wie in Verückung. Petra ruft spontan: „Ih!“ (G. B.)

Die Szene beginnt als ein 'Gespräch unter Jungen', obwohl Petra und auch ich die ganze Zeit dabeisitzen: Marcs herabsetzende Rede über seine neue Freundin scheint zum Ausdruck bringen zu wollen, daß er die Gemeinschaft der Jungen, die Gemeinschaft der Lästernenden, jederzeit über seine Beziehung zu Monika zu stellen bereit ist. Im Unterschied zu Paul kennt Philip Marcs Freundin noch nicht und erkundigt sich nach ihr mit einer Formulierung, die zu einem klassifizierenden Kommentar herausfordert. Marc 'läßt sich nicht lumpen' und benutzt, sich selbst als Macho inszenierend, mit „Tussi“ eine sexuell konnotierte herabsetzende Bezeichnung für Frauen. Indem Marc seine Beziehung selbst und 'freiwillig' in einen sexuellen Kontext stellt, dokumentiert er seine Souveränität gegenüber etwaigen Anspielungen oder Interpretationen. Auf den trotz aller Ironie für die Freundin entwürdigenden Charakter der Bemerkung Marcs reagiert Petras Ausruf.

In der sexuell konnotierten Kommentierung von Personen konstituieren sich (sexuelle) Subjekte und Objekte. Der Sprecher begibt sich in die Rolle desjenigen, der sexuell begehrt - eine Rolle, die in der Kultur der Zehn- bis Zwölfjährigen (noch) nicht vorgesehen ist, sondern in spielerischer Form übernommen wird. Die Person, auf die der Kommentar sich bezieht, wird in die Rolle derjenigen gebracht, die sich begutachten und bewerten läßt. Zugleich beruht der sexualisierende Kommentar auf der Differenz der Geschlechter, denn zum Ausdruck kommt nur heterosexuelles Begehren. Dabei verteilen sich die Rollen von Subjekt und Objekt bis auf wenige Gegenbeispiele eindeutig auf die Geschlechter: Überwiegend sind es Jungen, die Mädchen kommentieren. Die Kommentare beziehen sich meist auf körperliche Merkmale oder Details der Kleidung von Mädchen.⁵

⁵ Wood (1984: 58ff), der „boys' sex talk“ untersucht, beschreibt ähnliche Merkmale der sexistischen Praxis von Jungen: ein die Körper von Mädchen vergleichender und bewertender Diskurs, eine „sequence of invasion“ (Wie weit 'kommt man' bei Mädchen?) - bis hin zu einer Vergewaltigungsphantasie. Abseits von generalisierenden Interpretationen notiert Wood auch einige formale Merkmale des sexistischen Redens: seine Übergänge in Lächerlichkeit und sein Mangel an formaler Kohärenz. Er

Michel ruft, für die Umsitzenden hörbar, daß Simone heute keine Radlerhose „unter“ habe.⁶ Simone trägt einen kurzen, weiten Rock, Seidenstrümpfe und Stulpen. Sie guckt in einer Art, die eine Mischung zwischen Geschmeichelt- und Genervtsein ausdrückt. (H. K.)

Die Beschreibung von Simones Reaktion macht deutlich, daß die Antwort auf Bemerkungen dieser Art nicht ganz einfach ist. Anders als im Fall der rituellen Beleidigungen gibt es kein Schema, das zu befolgen wäre. Schon der Status von Michels Bemerkung ist unklar: Handelt es sich um eine Kompliment oder um die Parodie eines Kompliments, ist sie als Anerkennung oder als Versuch zu ärgern zu werten? Entsprechend schwierig ist es, darauf zu reagieren.

In einem anderen Beispiel aus dem sechsten Schuljahr wird der anzügliche Kommentar nicht auf direktem Wege realisiert, sondern mit einer Bemerkung eingeleitet, deren Sinn sich erst im weiteren Verlauf enthüllt. Das erhöht den Reiz. Als wir unter einem Dachvorsprung hindurch gehen, bemerkt Michel Laura gegenüber: „Schade, daß es nicht mehr tropft“. Ich verstehe die Anspielung zunächst nicht, bis jemand erzählt, daß Laura vor ein paar Tagen ein weißes T-Shirt angehabt und Angst gehabt habe, daß es naß werde, weil man dann zuviel sehen könne. Michel und ich glaube Henrik hätten versucht, sie unter den Regen zu zerren. Dann kommt das Gespräch darauf, daß Michaela heute ein weißes T-Shirt an habe. Jemand wendet ein: Immerhin sei vorne ein Bild drauf. (Gemeint ist wohl, daß es insofern weniger durchsichtig sei.) (G. B.)

Wir haben keine Situationen beobachtet, in denen die Aufmachung von Jungen in ähnlicher Weise Gegenstand der Erörterung und gemeinschaftlichen Beurteilung geworden wäre. Die einzige Szene, in der unter anderem auch der Körper eines Jungen klassifizierend beurteilt wird, beruht (einmal mehr) auf der Beziehung zwischen Simone und Marc: Marc verkündet, wobei er zu Simone hinüber blickt: „Ich kauf mir heut ‘ne ‘Bravo’!“ Simone stöhnt auf. Dann werde er die Frage beantworten, welches ihr erotischster Körperteil sei, führt Marc aus. Als Susanna an dem Tisch, auf dem Marc, Simone und Philip sitzen, vorbeiläuft, bemerkt jemand: „Susanna ist ja geschminkt!“ Susanna scheint das nicht recht zu sein. Sie sagt: „Ihr seht auch alles!“ und zieht sich den Kragen ihres Rollkragenpullovers über das Gesicht. Susanna sagt, ihre Mutter habe auch schon gefunden, sie sehe so hohläugig aus. Marc meint, sie habe auch „Pickelcreme benutzt“. Susanna hat einige aufgekratzte Stellen um den Mund herum, aber das mit der Pickelcreme bestreitet sie. Etwas abseits spricht Susanna Simone an: „Ich verrat dir was, aber nicht weitersagen: Die schwarzen Stellen hier unten kommen von der Wimperntusche.“ Stefani erzählt, daß in Lippenstift „zerquetschte Läuse“ enthalten seien. „Ich

geht diesen Hinweisen auf die Eigenständigkeit der diskursiven Praxis aber nicht weiter nach.

⁶ Eine Radlerhose ist eine bis zum Knie reichende eng anliegende Hose, die von den Mädchen oft unter dem kurzen Rock getragen wird.

würd nie Lippenstift benutzen, höchstens mal Wimperntusche“, erklärt sie. Ich höre noch, wie Simone Marc fragt, was er glaube, was sie als seinen „erotischsten Körperteil“ angegeben habe: Augen, Körper oder Po? Marc rät zweimal falsch. Er vermutet zuerst „Körper“, dann etwas verlegen „Po?“, aber Simone meinte die Augen. (G. B.)

Der Gebrauch von Schminke ist ein prominenter Gegenstand des Diskurses. Dabei geht es, wie auch in dem Beispiel mit Susanna, nicht etwa um die konkrete Ausführung oder die Beurteilung besonderer Wirkungen von Schminke, sondern um die Tatsache des Geschminktseins an sich. Sich zu schminken erhält in öffentlicher Kommentierung Zeichencharakter. Wenn ein Mädchen erstmals Schminke benutzt, wird dies prompt als Ereignis klassenöffentlich registriert. Die Mädchen unterscheiden sich selbst und werden unterschieden in solche, die Schminke benutzen und solche, die dies nicht tun. Verschieben kann sich höchstens der Begründungsbedarf zwischen den Optionen des Schminkens oder Nicht-Schminkens. Im obigen Beispiel liefert Stefani mit den „zerquetschten Läusen“ eher die Karikatur einer Begründung für ihren Entschluß, niemals Lippenstift zu benutzen.

In der Sequenz ist insgesamt verblüffend, wie in aller Öffentlichkeit Fragen kommentiert werden, die nach erwachsener Auffassung als „intim“ gelten würden. Dabei dient der Bezug auf die Jugendzeitschrift „Bravo“ als Anlaß und Rahmen für die Thematisierung der Frage nach „erotischsten Körperteilen“. ⁷ Angesichts der Form, in der die Erörterung stattfindet (vor der Öffentlichkeit aller Anwesenden und als Ratespiel inszeniert), ist davon auszugehen, daß es sich nicht um einen ernsthaften Austausch über erotische Vorlieben handelt, sondern daß etwas anderes im Vordergrund steht: die Demonstration, wie locker und selbstverständlich man mit solchen Themen umgehe.

Der sexuell konnotierte Kommentar unterscheidet sich von der frei assoziierenden Bearbeitung des Themas darin, daß sein Bezugspunkt kein rein fiktionaler ist, sondern daß er sich auf körperliche Merkmale oder die Kleidung von realen Personen, in aller Regel von Mädchen bezieht. Darin liegt sein besonderes Risiko und auch seine spezifische Prestigeträchtigkeit. Denn er knüpft das Thema Sexualität an die beteiligten Personen und imaginiert diese als sexuelle Akteure. Der Kommentar inszeniert sexuelles Begehren auf Seiten des Kommentierenden und schreibt der Kommentierten sexuelles Begehrtwerden zu. Konstitutiv für diese Inszenierung sind Öffentlichkeit und Publikum. Es ist der öffentliche Charakter des Kommentars, der die Irrealität des Begehrens markiert. Auch wenn der Kommentar insofern nicht ‘ernstgenommen’ werden muß, sondern als Spiel mit dem Thema des sexuellen Begehrens zu verstehen ist, so bezeichnet er doch die Objekte und Elemente, die für den Diskurs des Begehrens in Frage kommen: das Aussehen, die Körperformen und die Kleidung von Mitgliedern des anderen Geschlechts. Die Praxis des anzüglichen

⁷ Marcs Ankündigung, eine „Bravo“ kaufen zu wollen, ist nicht ernst gemeint. Dies wäre ganz unnötig, da er ja offenkundig schon weiß, was darin steht.

Kommentars unter Zehnjährigen ist vermutlich weniger als 'Einübung', denn als *Simulation* einer Kultur sexuellen Begehrens zu beschreiben, dennoch konstituiert sie die Körper vor allem von Mädchen als öffentliche Objekte.

6.4 Beleidigungen

Seine wohl prägnanteste Form findet der Sexualitätsdiskurs im Rahmen der Praxis des Beleidigens. „Homo“, „Wichser“, „Ficker“ - ein Großteil der Schimpfwörter des täglichen Gebrauchs sind sexuellen Inhalts. Unter Jungen rangieren „Schwuler“, „Schwuli“, „schwule Ratte“ und ähnliches an erster Stelle des Katalogs der Beleidigungen. Geläufig als Beschimpfung sind auch verschiedene Bezeichnungen des männlichen Genitals: „Schwanz“, „Dödel“, „Pimmel“ usw.

Uns geht es hier darum, zunächst unter Einklammerung des Inhalts der Beschimpfungen, auf den Kontext ihres Gebrauchs zu achten. Denn es ist zu konstatieren, daß gerade die inflationäre Verwendung von Bezeichnungen wie „Schwuler“ oder „Wichser“ bewirkt, daß diese sich gegenüber ihren Wortbedeutungen verselbständigen. Die Begriffe erhalten den Charakter eigenständiger Zeichen, deren beleidigende Wirkung sich zwar aus der ursprünglichen Semantik speist, die sich aber in der konkreten Anwendung von diesem semantischen Bezug weitgehend gelöst haben. Mit „Wichser“ und „Schwuler“ werden nicht tatsächlich auto- beziehungsweise homoerotische Praktiken unterstellt. Darüberhinaus fällt auf, daß der Rahmen der Beleidigungen selten der ernsthafte Konflikte und Auseinandersetzungen ist. Der Gestus der Beschimpfung ist vielmehr meist der der Beiläufigkeit und Selbstverständlichkeit. *Frido sticht den neben ihm sitzenden Axel in den Hintern und handelt sich damit ein „Weg, du Schwuler!“ von diesem ein. Auch Daniel bekundet, er habe keine Lust auf Deutsch.*

Die Verwendung der Schimpfwörter ist oft ganz unspektakulär und von keinen besonderen Reaktionen gefolgt. Und genau um diese Ausdrucksqualität der Normalität und Routine geht es. Die gleiche Ungerührtheit, die das Aussprechen der Beschimpfungen kennzeichnet, ist auf Seiten der Beleidigten gefragt. Man darf sich nicht aus der Fassung bringen lassen. Im Amerikanischen gibt es den Ausdruck „to loose one's cool“ für den Verlust von Haltung und Souveränität.

Vor besondere Herausforderungen sieht sich der Beleidigte gestellt, wenn die Beschimpfung unvermutet, 'aus heiterem Himmel', erfolgt, wie in dem folgenden Beispiel aus dem fünften Schuljahr. Der Ethnograph begleitet Ralf und Henrik in der Pause in die Universität. Die beiden zeigen ihm verschiedene ihrer Aktivitäten in der zentralen Halle. *Wir sind jetzt wieder am anderen Ende der Unihalle angelangt. Ralf und Henrik steuern auf zwei Telefonzellen zu. Da führen sie mir „gebührenfreie Nummern wählen“ vor. Jeder in einer Telefonzelle wählen sie verschiedene Nummern. Henrik hat etwas erreicht. Er*

hält mir den Hörer hin. Ich höre eine weibliche Stimme: „Hello. May I help you?“ Ich entschuldige mich verblüfft und hänge wieder ein. Henrik will wissen, was die Stimme gesagt habe. Er meint, das sei ein „Computer“. Ich sage, das glaubte ich nicht. Henrik wählt nochmal und gibt mir den Hörer. Es ist eindeutig kein Computer. Ralf versucht währenddessen immer noch irgendeine andere Nummer. Henrik wird ungeduldig: „Komm, du Schwanzlecker.“ Ralf scheint etwas verblüfft, murmelt „Schwuli“, dann gehen wir weiter. (G. B.)

Schon in diesem ersten Beispiel ist die 'eiserne Regel' der Beleidigungspraxis zu beobachten: Eine Beleidigung ist durch eine Gegen-Beleidigung zu beantworten. Eine Beschimpfung darf nicht etwa zurückgewiesen oder bestritten werden, sondern muß (wenn man sie nicht ignorieren will) mit einer eigenen Beschimpfung erwidert werden (vgl. auch Eder 1995: 74f.).

In einem anderen Beispiel aus dem sechsten Schuljahr besteht die Herausforderung für die Beleidigte nicht nur im Überraschungseffekt, sondern auch in der besonderen Drastik der Bezeichnung. Für zusätzliche Verblüffung sorgt hier vermutlich auch der Umstand, daß die Beschimpfung von einem Mädchen ausgeht, denn dies ist eine Seltenheit in der Beleidigungspraxis. In der Ausgangssituation sitzen einige Kinder im Kreis und spielen Karten in der Pause. Michaela hat keine Lust mehr und ein Mädchen aus einer anderen Klasse, das bislang zugeschaut hatte, bietet sich an, sie zu ersetzen. *Als Silke, ein Mädchen aus der Parallelklasse, Michaelas Karten übernimmt und sich in den Kreis dazusetzt, kommentiert Susanna: „Silke, der Arschfick!“ Silke scheint etwas konsterniert, sie stockt kurz, um dann vergleichsweise mechanisch zu erwidern: „Selber Arschfick!“ (G. B.)*

Der Protokollant notiert die Zeichen eines kurzfristigen Kontrollverlustes bei der Beleidigten. Auch ihre Antwort folgt zwar noch der Regel der Gegenbeleidigung, doch zeugt sie, indem sie einfach den gleichen Ausdruck verwendet, von einer gewissen Einbuße an Geistesgegenwart. Susanna ist die Überraschung gelungen.

Der schlichte Austausch von Beleidigungen kann zu einem komplexen Ritual ausgebaut werden. Die Kontrahenten beleidigen sich abwechselnd, wobei es vor allem darum geht, Schlagfertigkeit und Wortwitz unter Beweis zu stellen. In dem folgenden Beispiel geht es zwar nur kurz und andeutungsweise um Sexuelles, doch die Praxis des Beleidigungsrituals wird hier besonders anschaulich. *Auf einer Seite des Tisches sitzen Katrin und Laura nebeneinander, gegenüber Andreas und Michel. Katrin führt mich ein: „Die beiden“ würden „Kontern“. „Das ist ein Wettbewerb zwischen den beiden“, erklärt sie. Es geht wohl darum, sich mit coolen Sprüchen gegenseitig zu überbieten. Beispielsweise: „Deine Wurzelbehandlung läuft dir gerade übers Gesicht!“ - „Noch so'n Spruch, Nasenbruch!“ Michel versucht konkret auf die Person Andreas zu beziehen und variiert: „Noch so'n Spruch, Käppibruch! Das ist doch wohl das wichtigste an dir?“ (Andreas trägt eine Baseballkappe, die er*

offenbar nie absetzt.) Aber Andreas meint, seine Kappe könne nicht brechen. Andreas sagt, er wolle Michel „etwas anderes brechen, falls da bei dir überhaupt Knochen drin sind.“ Katrin schlägt vor: „Noch so'n Wort - Blödenmord!“ - „Das kann ja ein Tisch werden“, resümiert Laura. (G. B.) (Lauras Fazit bezieht sich auf die Zusammensetzung der Tischgemeinschaft, die auf die Neuaushandlung der Sitzordnung vom selben Tag zurückgeht.)

Bei der Aktivität des wechselweisen Beleidigens handelt es sich um eine klar umrissene, den Teilnehmern wohlvertraute Angelegenheit: Sie verfügt über einen Namen („Kontern“) und Katrin kann eine Außenperspektive einnehmen und eine zusammenfassende Beschreibung liefern. Anhand der Beispiele werden einige Prinzipien des Sprüche-Erfindens deutlich: Eine große Bedeutung kommt dem Klang der Wörter zu, denn Reime wirken inspirierend. Die Phantasie richtet sich auf möglichst absurde und groteske Beleidigungen und Drohungen, die sich hinsichtlich ihrer Drastik im Verlauf steigern sollen. Anspielungen auf Sexuelles („etwas anderes, falls da bei dir überhaupt Knochen drin sind“ muß hier wohl als Umschreibung des Genitals verstanden werden) stellen eine Möglichkeit der Steigerung dar. Und schließlich wird die Bedeutung des Publikums für das Beleidigungsritual deutlich. Es verleiht dem Ganzen Aufführungscharakter und fungiert zugleich als neutrale Instanz der Begutachtung im Wettkampf der Kontrahenten. Während Katrin und Laura den Jungen gegenüber die Rolle des Publikums einnehmen, schließen sie sich mir, dem externen Beobachter gegenüber, in die Gesamtinszenierung ein, wie in Lauras Resümee zum Ausdruck kommt.

Labov (1972) untersucht in einer klassischen ethnomethodologischen Studie „Regeln für rituelle Beleidigungen“. Gegenstand seiner Analyse ist das „sounding“, eine institutionalisierte Praxis wechselseitigen Beleidigens aus der Kultur schwarzer nordamerikanischer Großstadtjugendlicher. Die „sounding sessions“, die Labov aufgezeichnet hat, erstrecken sich zum Teil über mehrere Stunden. Es gibt standardisierte „sounds“ in gereimter Form, doch auch die improvisierten Beleidigungen entsprechen einem bestimmten Schema: Das Objekt der Beleidigung ist eine nahe Verwandte, überwiegend die Mutter, des Kontrahenten, der alle erdenklichen stigmatisierenden Eigenschaften zugeschrieben werden. Labov arbeitet heraus, daß es für die Praxis des „sounding“ entscheidend ist, daß sein ritueller Charakter jederzeit erkennbar ist und daß die rituellen Beleidigungen sich von persönlichen Beleidigungen unterscheiden lassen. Zu der Erkennbarkeit als Ritual trägt einerseits die formale Struktur des „sounding“ bei und andererseits müssen die der Mutter des Opponenten zugeschriebenen Eigenschaften so absurd und abwegig sein, daß alle Beteiligten wissen, daß die Diffamierung nicht der Wahrheit entsprechen kann. Die Beleidigungen dürfen keine Attribute verwenden, die die betreffenden Personen tatsächlich besitzen. Der Status des Rituals andererseits, der durch die verschiedenen Regeln, denen das „sounding“ folgt, aufrecht erhalten wird, befreit die Teilnehmer von der persönlichen Verantwortung für die Inhalte der

Beleidigungen: „Rituals are sanctuaries; in ritual we are freed from personal responsibility for the acts we are engaged in“ (ebd.: 168).

Vor dem Hintergrund dieser Analyse läßt sich erkennen, worin der Wert des sexuellen Vokabulars für die Praxis des rituellen Beleidigens liegt: Es ist einerseits so normverletzend, daß es eine Herausforderung für die 'coolness' der Kontrahenten darstellt und andererseits, zumal unter zehn- oder zwölfjährigen Jungen, unrealistisch genug, daß die rituellen Diffamierungen nicht mit wirklichen Anschuldigungen verwechselt werden können.

Der rituelle Rahmen, der die Beleidigungspraxis oft kennzeichnet, wird vielleicht dort am deutlichsten, wo er verlassen wird. In der folgenden Szene gibt es, zumindest in der Wahrnehmung des Beobachters, einen solchen Wechsel vom „Spaß“ zum „Ernst“. Es handelt sich um eine Situation während der Klassenfahrt, als eine Gruppe Kinder im Zuge eines Spiels auf dem Flur warten muß, bis sie hineingerufen werden. Man vertreibt sich die Zeit:

Jasmin, Mona, Tanja und zwei andere sitzen auf einem Tisch, Frido geht die Treppe rauf, Richtung Dachboden. Es ist gleich zu spüren, daß das einfache Warten so nicht auszuhalten ist und irgendwie ausgefüllt werden muß. Jasmin ruft: „Alle, die auf der Treppe sind, sind scheiße!“ Frido antwortet: „Alle, die auf dem Tisch sitzen, sind bekloppt!“ Malte, der auch auf dem Tisch sitzt, verkündet: „Wer Malte heißt, für den gilt das nicht!“ In dieser Weise, indem Zuschreibungen am Aufenthaltsort oder ähnlichem festgemacht werden, geht es noch ein paar mal in verschiedenen Varianten hin und her. Nach meinem Eindruck bleibt es Spaß, bis zu einer Situation, als Frido zur Tür geht und so tut, als wolle er spicken (oder will er wirklich?). Malte ruft (jetzt ernsthaft und beleidigend): „Ey, du Wichser!“ - „Selber Wichser!“, gibt Frido zurück. „Bin ich nicht“, beteuert Malte. Bevor es allerdings noch weiter eskaliert, werden wir hereingerufen. (G. B.)

Man kann sich fragen, woraus der Beobachter den Umschlag in einen „ernsthaften“ und „beleidigenden“ Charakter schließt, den er in Klammern eigens vermerkt. Vermutlich gab es Hinweise in Maltes Mimik und im Tonfall seiner Beschimpfung Fridos, die der Ethnograph, wie andere Teilnehmer auch, interpretierte, die sich in dem Beobachtungsprotokoll jedoch (nur noch) als zusammenfassende Bestimmung eines neuen Rahmens finden. In diesem Fall wäre die Verwendung sexuellen Vokabulars nicht innerhalb einer rituellen Beleidigungspraxis zu verstehen, sondern würde gerade den Übergang zu einem ernsthaften Konflikt kennzeichnen. Während Fridos Erwiderung noch der der ritualisierten Praxis entstammenden Regel der Gegen-Beleidigung gerecht wird, verläßt Malte dann das Schema, indem er den Wahrheitsgehalt der Unterstellung bestreitet: „Bin ich nicht.“ Auch dies ist ein Hinweis auf den Ernstcharakter der Auseinandersetzung.

Eine andere Form, in der der rituelle Rahmen der Beleidigung verlassen wird, ist die Moralisierung des Aktes anhand einer Beschwerde bei der Lehrerin.

Dies ist insofern risikolos, als man sich der offiziellen Verurteilung von Beschimpfungen sexuellen Inhalts sicher sein kann. Die Lehrerin muß die Beleidigungen ungeachtet ihres rituellen Charakters sanktionieren. Sie kann von deren Inhalt nicht absehen, da sie als offizielle Instanz die Norm vertreten muß.

Doch das Verhältnis zur Beleidigung bleibt selbst bei ihrer Abwehr mittels Beschwerde und Verurteilung oft ambivalent. Eine Notiz aus einer Versammlungsrunde: *Uwe und Alexander beschwerten sich über Thomas, der ihnen „Fickzeichen“ mache (das Zeigen des ausgestreckten Mittelfingers). Beide schauen aber wie gebannt weiter zu ihm hinüber. Judith und Tanja tuscheln miteinander. (G. B.)*

Gerade bei einem gestischen Zeichen wäre es ein Leichtes, die Beleidigung durch wegschauen zu vermeiden (das Weghören bei verbalen Beschimpfungen ist schon schwieriger). Als Uwe sich wenig später wieder über Thomas beschwert, daß dieser „Fickzeichen“ mache, droht die Lehrerin Thomas an, ihn aus dem Kreis wegzuschicken. Vermutlich ist es die Möglichkeit der (wiederholten) erfolgreichen Beschwerdeführung, die das Beleidigtwerden hier attraktiv erscheinen läßt.

Labov (1972) macht keine Angaben zum Geschlecht der Jugendlichen, die das „sounding“ betreiben. Eder (1995) hingegen, die dem rituellen Beleidigen auch einen eigenen Abschnitt widmet, läßt keinen Zweifel daran, daß es sich um eine Praxis *unter Jungen* handelt. Dies ist auch unseren Beobachtungen zufolge der Fall. (Das Beispiel, in dem Susanna eine Beleidigung initiiert, bleibt eine Ausnahme.) Eder nimmt eine etwas andere Perspektive gegenüber der Beleidigungspraxis ein als etwa Labov und fragt nach den *Effekten* dieser Rituale für die Ausprägung einer jungenspezifischen Kultur. Sie merkt an, daß der Beleidigungswettkampf implizite „Botschaften“ enthalte: Daß man keine Verantwortung für die Gefühle anderer trage, da es Sache der anderen ist, ihre eigenen Gefühle unter Kontrolle zu halten und daß die Beleidigung und möglicherweise Verletzung anderer ein legitimes Mittel zum Statuserwerb sei (vgl. ebd.: 76).

Eder weist darauf hin, daß die Regeln des rituellen Beleidigens wenig Möglichkeiten eröffneten, den Inhalt der Beleidigungen in Frage zu stellen, insofern die vorgesehene Antwort auf die Beleidigung die Gegen-Beleidigung ist. „By offering the typical response of a counterinsult, boys imply that they believe the content is negative but they are not taking it personally“ (ebd.: 78). Auch wenn Chiffren wie „Wichser“ oder „Schwuler“ nicht ihrer ursprünglichen Wortbedeutung entsprechend verwendet werden und auch wenn sie sich nicht wirklich auf die Person des Beleidigten beziehen, so werden sie in der Praxis des rituellen Beleidigens doch als (wenn auch abstrakte) Stigmata etabliert. Homophobie ist möglicherweise weniger Motiv, wie etwa Thorne und Luria (1986) meinen, als Produkt der Beleidigungspraxis: Wer „Schwuler“ jahrelang in der Funktion einer Beschimpfung erfahren und gebraucht hat,

wird es nicht leicht haben, sich von der negativen Konnotation dieses Etiketts zu lösen.

6.5 Sexualität, Erwachsenenwelt und Geschlecht

Der spezifische Reiz des Sexualitätsdiskurses liegt in seinen Möglichkeiten, die begehrten Attribute *coolness* und Lässigkeit unter Beweis zu stellen. Denn die Thematisierung von Sexuellem realisiert sich im wesentlichen als Risiko und Überschreitung: als Mißachtung von Tabus und als Verletzung der Intimsphäre. Dieses möglichst ohne jedes Anzeichen von Erregung oder Anspannung zu vollbringen ist die erstrebte Qualität. Zugleich bietet das Thema Sexualität eine besondere Chance des Bezugs auf und der Disktinktion von der Welt der Erwachsenen. Sexualität ist (wie Rauchen oder Alkohol) eng mit den Erwachsenenstatus verknüpft. Dabei ist Sexualität in ihrer diskursiven Form leicht zugänglich und (anders als Zigaretten und Alkohol) alltäglich zu handhaben. Der Umgang mit dem (Erwachsenen-)Thema Sexualität allerdings gestaltet sich in Differenz zu der Erwachsenenwelt.⁸ Man funktioniert das Thema für die eigenen Belange um: Vokabeln werden nicht ihrer Semantik, sondern ihrem Klang entsprechend verwendet; Kondome werden nicht ihrer Bestimmung gemäß, sondern als Spielzeug benutzt; und sexuelle Stigmatisierungen werden so inflationär gebraucht, daß sie ihren Schrecken (fast) vollständig verlieren. Es geht insgesamt um eine Absehung von den Inhalten der Elemente des Sexualitätsdiskurses zugunsten einer Verselbständigung und Verfeinerung der Formen ihres Gebrauchs.

Für viele der Praktiken, in denen das Thema Sexualität Verwendung findet, ist dessen Abstraktheit, Irrealität oder Absurdität geradezu konstitutiv: Es muß klar sein, daß man nicht persönlich involviert ist, daß die Anspielung nicht ernst gemeint ist, daß die Beleidigung keine echte Kränkung beinhaltet. Es sind letztlich die Wege, beziehungsweise die Umwege, auf denen die Thematisierung des Sexuellen bewerkstelligt wird, die den eigentlichen Reiz ausüben: Es gilt, die eigene Kunstfertigkeit zu erproben, sei es in einer möglichst komplizierten Anspielung auf sexuelle Praktiken oder sei es in der möglichst überraschenden Einleitung eines anzüglichen Kommentars. Es reicht nicht, die Regeln und Verfahren der Improvisation zu kennen, sondern es geht darum, die eigenen Kompetenzen in ihrer Anwendung immer weiter zu verfeinern.

⁸ Daß es sich bei dem Sexualitätsdiskurs in der hier beschriebenen Form um eine weitgehend 'autonome' kinderkulturelle Praxis handelt, zeigt sich auch daran, daß weder die Ethnographen noch die Lehrerin einbezogen werden. Beck und Scholz (1995: 120) berichten von einem Beispiel, in dem ein Lehrer von „geilen Farben“ spricht und die Kinder sich dagegen verwahren, daß er ihren Sprachgebrauch übernimmt.

Entsprechende Kompetenzen sind auf Seiten der Rezipienten gefragt: Anspielungen und Interpretationen wollen auch *verstanden* sein.⁹

Angesichts der Fiktivität, in der der Bezugspunkt der einzelnen diskursiven Praktiken verbleibt, stellt sich der Diskurs des Sexuellen als ein Tanz um eine leere Mitte dar: Die Choreographie des Tanzes bezeichnet einen Ort, der sein Zentrum bildet, doch dieser verbleibt in weiter Ferne und seltsamer Abstraktheit. Dennoch bleibt zu beachten, daß das Thema der Sexualität, oder mit Foucault (1981) das „Dispositiv“ der Sexualität, in bestimmter Weise strukturiert ist und in sozialer Praxis strukturierend wirkt. Vor allem ist das Thema Sexualität untrennbar mit der Geschlechterunterscheidung verknüpft. Sowohl die unhinterfragte Norm der Heterosexualität als auch die abgewehrte Alternative der Homosexualität beruhen unabdingbar auf der Unterscheidung der Geschlechter, so daß die Beachtung der Geschlechtszugehörigkeit der Beteiligten zur grundlegenden Voraussetzung des Sexualitätsdiskurses wird: Die Thematisierung von Sexualität *sexuiert* die Beteiligten.

Die andere Strukturierung, die das Sexualitätsdispositiv begründet, ist die Gegenüberstellung zweier komplementärer Rollen: Die des sexuellen Subjekts, das begehrt, das die Initiative ergreift und das zum Beispiel kommentiert - und die des sexuellen Objekts, das begehrt wird, das sich anbietet und das zum Beispiel kommentiert wird. Diese Positionen sind tendenziell, nicht vollständig und unumkehrbar, aber doch in signifikanter Weise auf die Geschlechter verteilt: Während Jungen sich vor allem als sexuelles Subjekt inszenieren, übernehmen Mädchen weitgehend die Rolle des Objekts.¹⁰ Diese Verteilung induziert anscheinend auch geschlechtsspezifische Ausprägungen des Sexualitätsdiskurses. Während es vor allem Jungen sind, die im Bereich von Witzen, Anspielungen und Kommentaren das Wort führen, geben Mädchen den Takt an in der Selbstinszenierung als sexuelle Akteurinnen hinsichtlich Kleidung und *styling*.¹¹

Der Sexualitätsdiskurs ist nicht zuletzt ein zentrales Moment in der Konstituierung geschlechtssegregierter und geschlechtsspezifischer Öffentlichkeiten. Jungen sprechen 'nach Jungenart' miteinander über Mädchen. In eine solche Form von Jungenöffentlichkeit war der Ethnograph wohl auch anders einbezogen als die Ethnographin. Es dürfte kein Zufall sein, daß die meisten der

⁹ Die Kultur einer Schulklasse kann gerade im Bereich des Sexualitätsdiskurses eine so spezifische Ausprägung erfahren, daß es für neuhinzukommende Kinder schwer ist, sich darin zurechtzufinden, wie uns eine Lehrerin berichtete.

¹⁰ Thorne (1993: 156) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: „Propelled by strong cultural and commercial forces, many teenage girls learn to turn themselves into, and regard themselves as, objects.“ Allerdings gibt es auch Indizien dafür, daß es sich für Mädchen als neue Option etabliert, sich als sexuelle Subjekte zu inszenieren und beispielsweise Jungen- und Männerkörper entsprechend zu kommentieren.

¹¹ Tillmann (1992) beschreibt, daß dies zusammengekommen mit einem „weiblichen Entwicklungsvorsprung“ zwischen 12 und 14 Jahren den Mädchen eine machtvoll Position im Geschlechterverhältnis verschaffen kann.

zitierten sexuell konnotierten Bemerkungen und Sprüche von ihm protokolliert wurden. Lyman (1987) beschreibt zwar eine studentische Kultur, doch seine Kennzeichnung der Männergruppe als „joking relationship“ scheint uns in mancher Hinsicht auch einige von uns beobachtete Jungengruppen zu charakterisieren. Lyman argumentiert, daß es die „joke form“ sei, die den kontrollierten Regelbruch erlaube und die innerhalb des „fraternal bonding“ die Regeln und Verantwortlichkeiten des Alltags durch die „joking relationship“ ersetze.

Mädchen hingegen treffen sich zum Einkaufsbummel in der Stadt, schminken sich gemeinsam und verabreden sich für das Tragen von Miniröcken in der Schule. Thorne (1993: 156) weist darauf hin, daß die verschiedenen Formen der Sexualisierung auch neue Formen der Macht für Mädchen beinhalten. Praktiken des Schminkens, oder des Tragens bestimmter Kleidung könnten durchaus offensiv und in Opposition zu Vorstellungen von Elternhaus oder Schule eingesetzt werden.

Dabei werden für Jungen und Mädchen vermutlich unterschiedliche normative Standards für den Bezug auf Sexualität wirksam. Während Mädchen, die in ihrer Sexualisierung „zu weit“ gehen, mit dem Risiko rechnen müssen, als „Schlampe“ etikettiert zu werden, gilt Entsprechendes nicht für Jungen, denen ein nach wie vor existierender „double standard“ einen offensiven Bezug auf Sexualität erlaubt bzw. abverlangt (vgl. ebd.).

6.6 Über die Handhabung des Küssens beim „Knutschpacken“

Wir wollen noch ein weiteres Beispiel präsentieren für die Übernahme eines Elementes aus der sexuellen Kultur von Jugendlichen oder Erwachsenen in die Praxis der Kinder. Hier handelt es sich jedoch nicht um den diskursiven Bezug auf das Thema Sexualität, sondern um das Küssen, wie es im Rahmen von „Knutschpacken“ installiert wird. Dieses ist wiederum mit eigenartigen Brechungen und Distanznahmen versehen. Wir hatten die Regeln dieses Spiels, das auf der Klassenfahrt des vierten Schuljahres gespielt wurde, bereits vorgestellt (in Kap. 2.1). Zur Erinnerung: Mädchen müssen, wenn sie „Fängerin“ sind, Jungen fangen und Jungen müssen als „Fänger“ Mädchen nachlaufen. Wer gefangen ist, darf sich aussuchen, ob er oder sie von der Fängerin beziehungsweise dem Fänger auf die Backe oder die Hand geküßt werden will. Die Option des „Mundkusses“ war im Vorfeld diskutiert, aber wieder verworfen worden. Der oder die Geküßte ist von da an Fänger beziehungsweise Fängerin.

Gegenstand von Verhandlung und Mittelpunkt der Aufmerksamkeit ist der Kuß. Zunächst wird von allen Kindern, die gefangen werden, immer „Handkuß“ gewählt. Für die Ausführung werden verschiedene Varianten entwickelt um Distanzierung vom eigenen Tun auszudrücken. Tanja zum Beispiel reicht ihre Hand nach hinten und wendet dem Küssenden den Rücken zu, Frida hält

sich beim Kuß die Nase zu, andere wischen sich nach dem Kuß den Mund beziehungsweise die Hand ab. Nach einiger Zeit kommt Unzufriedenheit auf, weil „immer nur Handkuß“ gewählt werde. Ich glaube Nina ist es, die vorschlägt, den „Backenkuß“ als Regel einzuführen. Aber die Mehrheit ist dagegen. Na gut, nicht als Regel, aber es müsse „mehr Abwechslung“ sein (in den Wünschen), fordert Nina. So ist das Problem, die Schwelle zum Backenkuß zu überschreiten, wieder zurückgegeben an die Initiative Einzelner. Die Aufgabe ist jedoch als Anspruch jetzt deutlich formuliert. Einige zögern jetzt, wenn sie gefangen werden, ob sie sich trauen sollen, den Backenkuß zu wünschen. Frido kündigt mehrfach an, er werde jetzt „nur noch einmal“ Handkuß wählen. Ich glaube, Frido ist dann auch der erste, der „Backenkuß“ sagt. Er verkündet es dann laut und findet auch Nachfolger und Nachfolgerinnen. Nach meiner Beobachtung sind es vor allem Mädchen, die jetzt hin und wieder „Backenkuß“ wählen. (G. B.)

Die Sache ist kompliziert: Das Küssen, das in den alltäglichen Interaktionen der Kinder nicht enthalten ist, wird hier ermöglicht, indem es durch die Regel vorgeschrieben wird. Da die Regel zugleich das Gegeneinander der Geschlechter vorschreibt, wird der Kuß eindeutig und unausweichlich mit der Geschlechterunterscheidung verknüpft. Daß der Kuß im Knutschpacken die Interaktion über die Geschlechtergrenze hinweg markiert, weist ihm eine spezifische, nämlich (hetero-) sexuelle Konnotation zu (und nicht etwa die eines Begrüßungsrituals). Umgekehrt wird die Interaktion über die Geschlechtergrenze hinweg im Knutschpacken durch die Verknüpfung mit dem Kuß sexualisiert. So wird Sexualität in der Form ihrer Inszenierung als Heterosexualität festgeschrieben.

Doch bedarf der Kuß als erotisierendes Element im Knutschpacken noch einer genaueren Betrachtung. Denn die Praxis des Küssens scheint zu brisant, als daß man sich ihr ungebrochen oder gar hingebungsvoll widmen könnte. Der Kuß ist zentrales Element und Motiv des Spiels, wird in der Ausführung jedoch mit allen erdenklichen Mitteln in seiner Bedeutung heruntergespielt. Das Küssen wird gehandhabt wie ein notwendiges Übel, sozusagen „weil die Regel es verlangt“. Die demonstrative Beiläufigkeit in der Ausübung vermag jedoch nicht über den Stellenwert des Kusses im Knutschpacken hinwegzutäuschen. Dieser offenbart sich spätestens, als der Wunsch und Anspruch artikuliert wird, das Küssen zu 'steigern' in Richtung des gegenüber dem Handkuß intimen Backenkusses.

Der Kuß im Knutschpacken ist scheinbar ein Vorgriff auf die sexuelle Praxis von Jugendlichen und Erwachsenen und steht doch in denkbar größtem Kontrast zu dieser: Der Kuß als erotische Praxis ist in der Erwachsenenkultur höchster Ausdruck individueller wechselseitiger Wahl, im Knutschpacken beruht er auf einseitiger Wahl, Gefangenwerden und beiderseitigem Befolgen der Regel. Der erotische Kuß, der unabdingbar auf Privatheit und Intimität zu verweisen scheint, wird im Knutschpacken als öffentliche Praxis inszeniert.

Geküßt wird vor den Augen aller Mitspielerinnen und Mitspieler, etwaige Besonderheiten werden zum Teil noch laut verkündet. Diese Differenzen zur Erwachsenenkultur sind konstitutiv für den Kuß im Knutschpacken: Die Individualisierung der Wahl und der Schutz der Öffentlichkeit garantieren, daß der Kuß nicht etwa als persönliche und intime Geste (miß-) verstanden werden kann.¹²

Die Loslösung aus den uns vertrauten Einbettungen in einen weiteren Rahmen sexueller Praktiken beziehungsweise den Kontext individueller Liebe läßt den Kuß im Knutschpacken merkwürdig abstrakt erscheinen. Der Eindruck der Abstraktheit und Zeichenhaftigkeit wird noch verstärkt durch die Klassifizierung des Kusses in „Hand“- „Backen“- und „Mundkuß“. Der Kuß ist im Knutschpacken ein isoliertes Element, das einem anderen kulturellen Zusammenhang entnommen ist. Zwar transportiert er noch symbolische Aufladung und Bedeutung aus jenem, ist aber zu einer selbständigen Chiffre geworden. Der Kuß wird aus der Kultur der Jugendlichen und Erwachsenen importiert, um das Fangenspiel in spezifischer Weise zu gestalten und spannender zu machen.

Man darf sich von dem Charakter der Technizität, den das Küssen durch das Eingebundensein in den Spielablauf erhält und der durch die Formen der Ausführung noch unterstrichen wird, nicht täuschen lassen. Mit welchen starken Gefühlen und wiederum mit welchen Ansprüchen an die Interpretation des Verhaltens anderer wie des eigenen Verhaltens auch ein solches Küssen verbunden ist, wird in einer Beschreibung 'aus der Binnenperspektive' ganz anders deutlich, als in der ersten, die auf der Beobachtung vom Rande aus beruhte. Die Forscherin hat mitgespielt:

Als Malte mich fragt, ob ich mitspiele, macht er auch gleich die Lage klar: Da Daniel und Christian auch mitspielen wollen, es aber schon einen großen Jungenüberschuß gibt, hängt Daniels Aufnahme in die Spielgruppe an meinem Mitspielen. (Christian fällt irgendwie wieder unter den Tisch). Maltes 'Werbung' um mich vermittelt mir zum einen moralischen Druck, weil Daniel von mir abhängig ist, zum anderen komme ich mir als Notlösung vor, unter anderen Umständen wäre ich wahrscheinlich keine attraktive Mitspielerin, weil ich erwachsen bin. Da ich nicht gedacht hätte, daß ich in diesem Leben noch einmal Knutschpacken spielen würde, willige ich begeistert ein.

Verschiedene stehen um mich herum und erklären mir die Regeln. Dann geht's los, ich laufe weg. Ich gucke mich um und sehe Axel auf mich zustürzen. Ich versuche so schnell wie möglich wegzulaufen, Axel erwischt mich zunächst nicht. Kurz drauf jagt er mich wieder, wieder entwische ich, er ruft jedoch hinter mir her: „Mann, kannst du mich nicht mal erlösen?“ Offenbar

¹² Ein Beispiel für die Inszenierung von Küssen für das Publikum und im Schutz der Öffentlichkeit findet sich auch in Beck und Scholz (1995: 211).

versucht er schon länger, ein Mädchen zu packen, also lasse ich mich von ihm packen und auf die Hand küssen.

Jetzt bin ich Fängerin und mache monsterhafte Bewegungen, um den Jungen Angst einzujagen, aber wohl auch deshalb, weil ich mich nicht so ganz wohl in meiner Rolle fühle. Ich jage Alexander, als ich ihn packe, dreht er genervt den Kopf weg und hält mir seine Hand zum Küssen hin. Das Schaurig-Schöne an dem Spiel scheint zu sein, daß man seinen Ekel vorm anderen Geschlecht ausdrücken kann und gleichzeitig gezwungen ist, in Kontakt zu kommen. Frido fängt mich als nächster, als ich ihm die Hand geküßt habe, wischt er sie sich an der Jacke ab. Obwohl ich den Stil des Spiels inzwischen kenne, kränkt mich das etwas, ich finde sowieso, daß die Handküsse etwas Demütiges haben und die Jungen unangemessenerweise so tun, als sei es eine Gnade, daß Mädchen ihre Hände küssen dürfen. Meinem Empfinden nach laufen die Handküsse der Erotisierung des Spiels zuwider. - Erst als Frido schon weitergelaufen ist, wird mir klar, daß den Regeln nach eigentlich er hätte mich küssen müssen. Zu spät.

Nun bin ich wieder Fängerin und nehme mir Malte vor. Er läuft zunächst schnell weg, scheint dann aber doch zu der Einsicht zu kommen, daß es nicht das Schlechteste ist, sich von mir fangen zu lassen. Ich frage ihn „wohin?“, nach kurzer Überlegung sagt er „auf die Backe“, mir ist sofort bewußt, daß mich diese Entscheidung ehrt. Ich fasse seinen Kopf mit der einen Hand und küsse ihn auf die Backe, noch während ich dies tue, denke ich darüber nach, ob das 'mit der Hand festhalten' nicht zu weit geht. Doch wieder zu spät. Als nächster fängt mich Thomas, dem ich - ich bin mir nicht ganz sicher - die Hand küssen soll. Kurz danach wird das Spiel beendet, es ist 21 Uhr 15. (H. K.)

Dem bleibt nur Hinweis auf die Differenz der Beobachtungsperspektiven hinzuzufügen: Auch der am Rande des Spiels sitzende Beobachter kann versuchen, das Erleben und die Erfahrungen von Beteiligten aus ihren Reaktionen zu deuten, doch erst das Teilnehmen, das Mitspielen eröffnet die besondere Erfahrung, dem Spiel ausgesetzt zu sein. Die Anforderungen, die die Spielregel an das eigene Verhalten stellt, kann man zum Teil erst erfassen, wenn man gezwungen ist, diese zu erfüllen. Doch liefert auch das Mitspielen der Beobachterin wohl kaum die Beschreibung der originären Erfahrung der teilnehmenden Kinder. Denn für die (erwachsene) Beobachterin ist das Küssen aus ihrer Kultur heraus und biographisch verankert längst mit vielfältigen Bedeutungen und intensiven Gefühlen verknüpft.

Aber soviel scheint festzustehen: „Knutschpacken“ ist auch für die Kinder ein Spiel von besonderer Exklusivität. Es ist kein Zufall, daß dessen Inszenierung auf der Klassenfahrt zu beobachten war. Laut Auskunft aus den Interviews ist Knutschpacken der Klassenfahrt vorbehalten und wird in der Schule nicht gespielt. Die Klassenfahrt bietet einen Rahmen des Außeralltäglichen, in dem

die Beziehungen zwischen den Kindern intensiviert und durch Spiele wie Knutschpacken noch zusätzlich 'angeheizt' werden.

Doch es gibt noch eine weitere Pointe, die wir auch nicht auslassen wollen. Auslöser für das Knutschpacken in der von uns beobachteten Gruppe war die engagierte Ausführung dieses Spiels in der Parallelklasse, die auch an der Klassenfahrt teilnahm. Doch später erfuhren wir zu unserem Erstaunen von der Lehrerin der anderen Klasse, daß das Knutschpacken dort auf ihre Initiative zurückgegangen war. Die Stimmung in der Gruppe sei so „kribbelig“ gewesen, daß sie nach dem Abendessen besorgt gewesen sei, ob diese nicht „umkippe“. Einige Mädchen und Jungen hätten auf dem Zimmer zusammen Party machen wollen, womit diese sich aber ihrer, der Lehrerin, Einschätzung nach selbst „überfordert“ hätten. Aus dieser Situation heraus habe sie gesagt, sie würde da noch ein tolles Spiel kennen und habe „Knutschpacken“ vorgeschlagen. Die Lehrerin war sehr zufrieden: Die Stimmung sei jetzt so gut und harmonisch. So hatte sich das Spiel, das uns als besonders authentisches Element von „Kinderkultur“ erschienen war, als Bestandteil pädagogischer Überlegung und Inszenierung herausgestellt.

7. Verliebtheit und Paarbildung¹

Als Judith und Tanja hinter Frido herjagen und wissen wollen: „Wen liebst du?“, kommentiert Malte von seinem Platz aus: „Das alte Liebespiel!“ - Mit dieser kurzen Sequenz aus der Beobachtung von Pausenaktivitäten einer vierten Klasse ist nicht nur der Gegenstand der folgenden Betrachtungen benannt, sondern auch schon sein Stellenwert in der Kultur der Kinder angedeutet. Szenen wie diese sind, wie auch in dem gelangweilt-distanzierten Kommentar Maltes zum Ausdruck kommt, im Schulleben einer vierten, fünften oder sechsten Klasse alltäglich. In zahllosen Variationen werden Fragen des Verliebtseins und der Paarbildung in den Pausen, aber auch nebenbei im Unterricht durchgespielt.

Die Spiele um Verliebtheit werden in der ethnographischen Forschung zu Kindern dieser Altersgruppe zwar verschiedentlich erwähnt, doch sie werden meist, ähnlich wie der Sexualitätsdiskurs, als Vorbereitung und Anbahnung der späteren, dann 'richtigen' Aufnahme heterosexueller Paarbeziehungen aufgefaßt.² Eine Perspektive, die die Entstehung adoleszenter und erwachsener Intimbeziehungen und Sexualität erklären möchte (vgl. Thorne/Luria 1986; Simon/Eder/Evans 1992), verstellt jedoch den Blick auf Besonderheiten und Eigentümlichkeiten, die die Spiele der Zehn- bis Zwölfjährigen um Verliebtheit aufweisen.

Beispielsweise berichtet Schofield (1982: 141) davon, daß es unter den von ihr beobachteten Schülerinnen einer sechsten Klasse möglich war, jemanden als „boy-friend“ aufzufassen, der davon gar nicht wußte. Thorne (1993: 151) betont den gruppenöffentlichen Charakter der Praxis des „Miteinandergehens“. Es seien die Aktivitäten der Gruppe, die von gemeinsamem Necken zu öffentlichen Paarbeziehungen führten. Thorne konstatiert, daß das Miteinandergehen in dieser Altersgruppe oft nur daraus bestehe, miteinander zu telefonieren und meist nur wenige Tage oder höchstens Wochen Bestand habe. Simon, Eder und Evans (1992: 41), die „Gefühlsnormen“ bei Mädchen untersuchen, entdecken als eine dieser Normen: „One should always be in love“. Das Gefühl der Verliebtheit zu haben, sei wichtiger als der Junge, dem dieses Gefühl aktuell gilt.

¹ Dieses Kapitel ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Aufsatzes „Verliebtheit und Paarbildung unter Schulkindern“ von Georg Breidenstein in Hirschauer und Amann (1997).

² So z. B. bei Krappmann und Oswald (1995); auch Thorne (1993), die sich explizit von Entwicklungsperspektive und Sozialisationstheorie abgrenzt, löst sich bei dem Thema Verliebtheit nicht von dem impliziten Vergleich mit einer adoleszenten bzw. erwachsenen Kultur der Intimbeziehungen, der gegenüber die Verliebtheitsspiele der 10-12jährigen wesentlich als defizitär erscheinen.

Solche Beobachtungen aus dem Alltag der Schulkinder stehen den erwachsenen Vorstellungen von „Verliebtheit“ zum Teil diametral entgegen und verweisen auf eine eigenständige und uns Erwachsenen verhältnismäßig fremde Handhabung des Themas. Dennoch verbleiben die zitierten Beobachtungen in den jeweiligen Studien meist im Rang von Skurrilitäten, die die Gesamtinterpretation des Phänomens und seine Einordnung in die Entwicklungsperspektive nicht nachhaltig zu irritieren vermögen. Demgegenüber wollen wir im folgenden die Aktivitäten um Verliebtheit *als solche* analysieren und in ihrer Bedeutung für die Kultur der Kinder beschreiben.

Wir stellen die Praktiken der Inszenierung von Verliebtheit in den Mittelpunkt der Betrachtung und fragen danach, welche Implikationen die Formen und Regeln der Durchführung für die Inhalte des Themas haben. Die Analyse von Spielen und Anspielungen, vom Gestehen und vom Briefe schreiben sowie vom Geschehen rund um Paare wird zeigen, welche verschiedenen Gestalten „Verliebtheit“ jeweils annimmt. Wir orientieren die Beschreibung an der Unterscheidung verschiedener Formen von Verliebtheit: Die Unterstellung des Verliebtseins bei anderen, das „Zugeben“ eigenen Verliebtseins und die Darstellung von Verliebtheit in Paarbeziehungen. Mit dieser Unterscheidung für die Zwecke der Darstellung soll jedoch weder eine eindeutige Chronologie noch eine Teleologie des Geschehens suggeriert werden: Alle drei Formen lassen sich mit leichten Verschiebungen von der vierten bis zur sechsten Klasse gleichzeitig beobachten, die realisierten Paare stehen nicht am Endpunkt der Aktivitäten, sondern bilden vor allem weiteres Material für den Diskurs. Abschließend werden wir Vermutungen dazu äußern, was jene Aktivitäten rund um Verliebtheit so attraktiv und spannend für die Kinder macht und wie diese interne Strukturierungen und Unterschiede innerhalb der Schulkasse erzeugen.

Die Frage nach der ‚Wirklichkeit‘ von Gefühlen wie dem des Verliebtseins steht hier nicht im Zentrum unseres Interesses. Es wird nur am Rande darum gehen, ob und inwieweit Gefühle ‚sozial konstruiert‘ sind. Allerdings dürfte eine Betrachtung der Praktiken der gruppenöffentlichen Inszenierung von Verliebtheit durchaus anschlussfähig sein für Fragestellungen einer „Soziologie der Gefühle“. ³ Luhmann (1982: 23) bestimmt für den Zweck seiner historisch-semantischen Studien zur „Liebe als Passion“, daß das Medium Liebe

„selbst kein Gefühl“ sei, „sondern ein Kommunikationscode, nach dessen Regeln man Gefühle ausdrücken, bilden, simulieren, anderen unterstellen, leugnen und sich mit all dem auf die Konsequenzen einstellen kann, die es hat, wenn entsprechende Kommunikation realisiert wird.“

³ Vgl. dazu den grundlegenden Artikel von Gordon (1981). Kindern spricht Gordon allerdings keine eigenständige Kultur der Gefühle zu, sie gelten ihm vor allem als Sozialisanden, als Noch-nicht-Erwachsene (vgl. Gordon 1989).

In ähnlicher Weise soll hier „Verliebtheit“ als ein „Kommunikationscode“ unter Schulkindern aufgefaßt werden. ⁴

Zwar glaubt der Ethnograph, mit „Verliebtheit“ ein zentrales Thema des Alltags von zehn- bis zwölfjährigen Schulkindern entdeckt zu haben, doch bei genauerer Betrachtung erweisen sich die dieser Überschrift zugeordneten Situationen und Beobachtungen als sehr heterogen. Einzige Gemeinsamkeit der zu beschreibenden Aktivitäten ist, daß sie sich auf eine sehr spezifische soziale Konstellation beziehen: auf die individualisierte Verbindung mit einer Person des anderen Geschlechts, auf die Gefühle *eines* Mädchens für *einen* spezifischen Jungen oder umgekehrt. Eine über diese etwas dürre und formale Definition hinausgehende Bestimmung von Verliebtheit scheitert an dem äußerst schillernden und vielschichtigen Charakter des Diskurses. „Verliebt“ zu sein wird je nach Situation mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen und Bewertungen ausgestattet. Diese können von dem Ärgernis einer öffentlich unterstellten Verbindung mit einem besonders unbeliebten Mitglied der Schulkasse über das der Freundin offenbarte Erwähnen eines neuen Schwarms bis hin zur gemeinsam bekundeten Zusammengehörigkeit eines Paares reichen. Entsprechend kann „Verliebtheit“ den Status eines willkürlich ermittelten Zufallsproduktes, eines Gerüchtes, reiner Imagination oder einer gemeinsam definierten ‚Wirklichkeit‘ haben. Diese verschiedenen Formen gilt es im folgenden zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen.

7.1 Spiele und Anspielungen

Am deutlichsten läßt sich das strukturierende Prinzip des Verliebtseinsdiskurses in seiner formalisiertesten Gestalt erkennen: anhand von Spielen, deren Spielzweck eigens darin besteht, „Paare“ zu kreieren. Hier steuert der Zufall die Beantwortung der zentralen Frage „wer mit wem?“. Alle Mitspieler und Mitspielerinnen ‚riskieren‘, mit einem Mitglied des jeweils anderen Geschlechts assoziiert zu werden.

Aus einer großen Pause der vierten Klasse stammt die folgende Beobachtung eines jener Paarbildungsspiele. *An einem der Tische hat sich inzwischen ein Spiel entwickelt, das mein Interesse auf sich zieht. Tanja, Judith, Jasmin, Lisa und Uwe sind um ein Blatt Papier versammelt. Es geht offenbar darum, herauszubekommen, „in wen Uwe verliebt ist.“ Tanja schreibt die Namen von Mädchen, die in Frage kommen, untereinander auf das Blatt: Judith, Nina, Jasmin, Tanja, Lisa, Mona und noch einen, den ich vergessen habe. Schon kommt der Einwand, dann könne sie ja alle Mädchennamen aus der Klasse aufschreiben, aber Tanja läßt es dabei bewenden. Dann ergänzt sie alle Na-*

⁴ Dabei werden wir allerdings nicht die Konstruktionen und Implikationen der Luhmann'schen Systemtheorie übernehmen, die eine Annäherung an das empirische Phänomen der Verliebtheit eher behindern würden.

men mit zusätzlichen „aa“ bis auf sechs Buchstaben, das sieht dann folgendermaßen aus:

Judith
Ninaaa
Jasmin
Tanjaa
Lisaaa
Monaaa

Jetzt beginnt Tanja zu zählen: immer von eins bis zehn. Bei dem Namen, bei dem sie mit zehn ankommt, streicht sie einen Buchstaben durch. Ein Name nach dem anderen verschwindet. Jasmin jubelt, als sie vollständig durchgestrichen ist. Zuletzt stehen nur noch einige Buchstaben von Tanja und von Lisa da. Judith wirft die Frage auf, ob Tanja mogelt, aber Tanja zählt ungerührt weiter. Ihr eigener Name bleibt tatsächlich übrig. Judith sagt: „Das hast du bestimmt absichtlich gemacht.“ Tanja verzieht ein wenig das Gesicht, sie scheint sauer zu sein. Judith sagt: „Und jetzt der entscheidende Kuß! Du mußt Uwe küssen.“ Uwe läuft weg und Judith und Lisa laufen hinterher und wollen ihn festhalten, damit Tanja ihn küssen kann, was diese aber offensichtlich gar nicht will. (G. B.)

Für Spiele dieser Art ist es nicht untypisch, daß die Initiative von Mädchen ausgeht. Doch im Zusammenhang dieser Studie interessiert uns weniger die Feststellung einer etwaigen 'geschlechtsspezifischen Prägung' der Spiele, als die Frage nach der Bedeutung der Geschlechterunterscheidung für diese Spiele. Entscheidende Grundlage der Verliebtheitsspiele ist die Einteilung der Teilnehmerschaft nach Geschlechtszugehörigkeit. Da die Unterstellung von 'Heterosexualität' zu den unhinterfragten Voraussetzungen des Spiels gehört, kann der *pool* für mögliche Verbindungen in diesem Fall, als es um einen Jungen geht, nur Mädchen umfassen. Die Bemerkung, Tanja könne, wenn sie nicht aufhöre, alle Mädchennamen aus der Klasse aufschreiben, verweist auf den Umriss des Verliebtheitsdiskurses: Er umfaßt die Mitglieder der eigenen Schulklasse, alle diejenigen, die sich gegenseitig kennen.

Befremdend für den unbefangenen Beobachter ist ein Charakteristikum, das alle Spiele dieser Art kennzeichnet: Das Zufallsprinzip wird eingesetzt, um zu ermitteln, wer in wen „verliebt“ ist. Das erinnert an eine Lotterie und widerspricht grundlegend den in der Erwachsenenwelt geläufigen Vorstellungen von „Verliebtsein“. Was bedeutet es, wenn im Spiel der Kinder ausgezählt wird, „in wen Uwe verliebt ist“? Das Spiel unterstellt, daß Uwe in ein Mädchen aus der Gruppe verliebt sei und daß das Spiel per Zufall die Wahrheit darüber zu Tage fördern könnte. Diese Unterstellung wird nicht 'ernsthaft' gemacht, sondern nur für das Spiel gebraucht. Doch das Spiel entwickelt eine eigene Dynamik und verselbständigt sich gegenüber dieser Voraussetzung. Die Ergebnisse des spielerischen Ermittlungsverfahrens zeitigen durchaus ernsthafte Wirkungen: Jasmin jubelt, als ihr Name als Ergebnis nicht mehr in Frage kommt, andererseits mutmaßt Judith, Tanja könne so manipulieren, daß ihr

eigener Name herauskomme. Das Ergebnis des Spiels ist höchst ambivalenten Charakters, es kann zugleich 'Schande' und 'Ehre' bedeuten. Verblüffend ist schließlich die Operationalisierung des Ergebnisses: „Du mußt Uwe küssen.“ Es ist nicht etwa so, daß Uwe diejenige küssen soll, von der ermittelt wurde, daß er in sie verliebt sei, sondern umgekehrt: Das angebliche Objekt der Liebe soll küssen. Die Richtung des ermittelten Gefühls hat sich in der Durchführung des Spiels umgekehrt.

Daß das Spiel bei den Beteiligten durchaus 'echte' Emotionen auszulösen imstande ist, zeigt sich in der anschließenden Betreuungsstunde bei der Klassenlehrerin:

Tanja meldet sich, sie habe noch „eine kleine Beschwerde“, und zwar über Judith und Nina. Es geht um das Verliebtheits-Spiel in der Pause. Tanja erzählt: Sie haben Uwe gefragt, wen er aus der Klasse liebe, und er hat gesagt: „Keine“ und daß sie „in zwei Monaten nochmal nachfragen“ sollten. Dann haben sie ein Spiel gemacht und sie, Tanja, ist dabei herausgekommen. Da hat Judith gesagt, daß sie das „absichtlich“ gemacht habe und dann noch: „Jetzt das Küßchen“. Das hat Tanja gemein gefunden. Judith hat sich zwar inzwischen entschuldigt, aber die anderen noch nicht. Daraufhin ergreift Karin (die Lehrerin) das Wort und gibt zu bedenken, „wie verletzlich Menschen sind, wenn es um Liebe geht.“ Gerade wenn sie verliebt sind, sei die Grenze von Personen noch viel früher erreicht als sonst. Tanja meldet sich und sagt: „Karin, du quasselst da was, das stimmt gar nicht, daß ich in Uwe verliebt bin.“ Karin wiegelt ab, sie habe das ja auch nur ganz allgemein sagen wollen. Jasmin meint: „Dann hätte sie das Spiel gar nicht machen sollen. Damit kriegt man das eh nicht richtig raus.“ Uwe sagt, das sei doch nur ein Spiel gewesen, und er finde das „nicht so schlimm“. Björn hat noch einen Beitrag: „Bei uns ist das jetzt noch manchmal ein bißchen Spiel, aber die da gegenüber, da ist das kein Spiel mehr.“ Er meint eine der Nachbargruppen, ich weiß nicht welche, aber die anderen scheinen es zu wissen. Einige bestätigen: „Die küssen sich.“ Uwe meldet sich noch einmal: „Ich möchte insgesamt noch etwas dazu sagen: Wenn von Liebe die Rede ist, kichern alle und es ist nur noch Chaos, das finde ich doof.“ (G. B.)

Interessant sind hier die nachträglichen Verhandlungen über die Einordnung der Aktivität aus der vorangegangenen Pause. Es handelt sich um einen klassischen Fall von „Rahmenanalyse“ im Sinne Goffmans (1980), die von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen selbst durchgeführt wird.⁵

Die Lehrerin mißversteht das Gekränktheits Tanjas. Sie versucht von der konkreten Spielsituation wegzugehen und eine Meta-Thematisierung einzuführen, indem sie von „Liebe“ spricht. Dagegen setzt Tanja sich vehement zur Wehr, denn diese Form der Thematisierung zu akzeptieren hieße, die Grenze zwi-

⁵ Bezeichnenderweise wurde der Begriff des „Rahmens“, auf den Goffman zurückgreift, von Bateson (1976) anhand einer Analyse des Phänomens „Spiel“ entwickelt.

schen Spiel und Wirklichkeit aufzugeben. Tanja besteht auf der Differenz. Bezeichnend ist dann allerdings Jasmins Bemerkung. Denn ihr Einwand: „Dann hätte sie das Spiel gar nicht machen sollen. Damit kriegt man das eh nicht richtig raus“ bezieht sich implizit auf die Möglichkeit, daß es darum gegangen sein könnte, „es“ „rauszukriegen“. Jasmin behandelt das Spiel, als könne es 'ernst' gemeint gewesen sein.

Wenn Uwe dann noch einmal ausdrücklich betont, daß das Spiel ein Spiel sei, ist dies ein Hinweis auf das Nicht-Selbstverständliche und Bedeutsame dieser Tatsache. Gerade hinsichtlich des heiklen Themas der Verliebtheit ist es wichtig, den Rahmen des „Spiels“ eindeutig von der „Wirklichkeit“ abzugrenzen. Darauf zielt auch der Beitrag Björns. Durch den Vergleich mit der Nachbargruppe, wo es „kein Spiel mehr“ sei, wird die Rahmung als „Spiel“ für die eigene Gruppe bestätigt. Björns Qualifizierung „manchmal ein bißchen Spiel“ allerdings verweist darauf, daß die Grenze zwischen „Spiel“ und „Nicht-Spiel“ doch keine so eindeutige sein kann und daß hier auch Zwischenformen denkbar sein müssen.

Uwes abschließender Versuch einer metakommunikativen Bestimmung des Gegenstandes, („wenn von Liebe die Rede ist“), der eine größere Ernsthaftigkeit im Umgang mit dem Thema „Liebe“ einklagt, zeigt noch einmal, wie sensibel und umstritten die Frage der richtigen Handhabung und Rahmung bei diesem Thema ist. In gewisser Weise allerdings konterkariert Uwe die vorangegangenen Bemühungen, für „Verliebtheit“ den Rahmen „Spiel“ zu etablieren.

Das verbreitetste Verliebtheitsspiel ist das schlichte Erstellen von Listen potentieller „Paare“. Diese imaginierten Paare werden auf Zettel notiert, an die Tafel geschrieben oder in einem Fall zum Beispiel in kreativer Verfremdung auf einem mathematischen Aufgabenzettel entwickelt. Dort gilt es anzukreuzen: „Welches Paar findest du am süßesten?“ Und in einer anderen Variante: „Mache Pfeile, welche zusammen passen!“ Diese Praxis kann einen in ihrer Formalisierung geradezu technischen Charakter annehmen. In einem Fall setzen zwei Mädchen den „Paaren“ abgekürzte Charakterisierungen der „Liebe“ hinzu. Diese reichen vom „g“ für groß über „sg“ für sehr groß bis hin zum inflationären „sssg“.

Liebe

Aufgaben: Ist Andre dich mehr oder lieber du aus unserer

1. Die folgenden Aufgaben müßt du beim Untersuchen von Rezepten lösen. Wenn du dir nicht ganz sicher bist, versuche die Situation durch eine Zeichnung zu klären.

Selbstredend?

$\frac{1}{2}$ von 660 g = Verena ☐	$\frac{1}{2}$ von 92 Zwiebeln = Shenica ☐
$\frac{3}{4}$ von 8 Bern = Annie ☐	$\frac{3}{4}$ von 600 g = Egle ☐
$\frac{3}{2}$ von $\frac{1}{2}$ Liter = Nina ☐	$\frac{3}{2}$ von 4 Bern = Vinni ☐
$\frac{2}{3}$ von 160 g = Hanno ☐	$\frac{2}{3}$ von 30 Pfefferkörnern = Hanno ☐
$\frac{5}{6}$ von 3 kg = Anna ☐	$\frac{5}{6}$ von 240 g = Chriss ☐
$\frac{1}{4}$ von $\frac{1}{2}$ Liter = Sophie ☐	$\frac{1}{4}$ von 2 Litern = Patti ☐
$\frac{1}{2}$ von $\frac{1}{4}$ Liter = Detlev ☐	$\frac{1}{2}$ von $\frac{3}{4}$ Liter = Mariangela ☐
$\frac{1}{3}$ von 6 Knoblauchzehen = Diana ☐	$\frac{1}{3}$ von 20 Kartoffeln = Jose ☐

2. In der folgenden Aufgabe sollst du aus dem Anteil auf die Personenzahl im Rezept und die miteinander Essenden zurückschließen. Sieh dir zunächst das Beispiel an und begründe, warum es dort drei mögliche Lösungen gibt.

Welches Paar findest du am süßesten? ² Kreuze an

Anteil von den im Rezept stehenden Zutaten	Personenzahl im Rezept	Anzahl der Mitessenden
Setze $\frac{1}{4}$ Namen ein	4 (8 oder 12)	1 (2 oder 3)
Du nimmst $\frac{3}{4}$ zusammen	Anna	Patti
11 $\frac{2}{3}$ 11	Verena	Floriane Schme
11 $\frac{5}{6}$ 11	Hanno	Solienier
11 $\frac{3}{2}$ 11	Chriss	Vinni
11 $\frac{5}{4}$ 11	Nina	Anna

Mache Pfeile

Welche zusammen passen

Der Diskurs der Verliebtheit äußert sich aber nicht nur in mehr oder weniger spektakulären Spielsituationen von der Art der beschriebenen. Er besteht auch aus Anspielungen oder spielerischen Andeutungen, die in den Ablauf eines ganz anderen Geschehens eingestreut sein können. Während das oben zitierte Spiel Tanjas einiges Aufsehen erregte und auch in der nachfolgenden Betreuungsstunde noch für Zündstoff sorgte, gibt es auch eine Form des Spielens mit dem Thema Verliebtheit, die betont beiläufig stattfindet und die Alltäglichkeit

des Themas suggeriert. Eine Szene aus dem fünften Schuljahr: *Als ich mich etwas später auf die Bank zum Sitzkreis setze, wo die meisten Kinder schon auf die Lehrerin warten, spricht Julia mich an: „Jetzt hast du Rebecca und Paul getrennt, das geht aber nicht!“ Offenbar hatte ich mich dahin gesetzt, wo die beiden sonst ihre angestammten Plätze haben. Rebecca protestiert gegen Julias Spruch, und Julia ändert in: „Ein Glück, die streiten sich nämlich immer.“ (G. B.)*

Julia bezieht sich hier auf die schlichte Tatsache, daß Rebecca und Paul in der für den Sitzkreis festgelegten Sitzordnung zwei nebeneinander liegende Plätze innehaben und unterstellt scherzhaft, daß dieser Umstand, der vermutlich auf Zufall beruht, eine weiterreichende, nämlich auf die Beziehung der beiden verweisende Bedeutung habe. Der zweite Spruch Julias weist rhetorische Raffinesse auf. Denn auch die scheinbar in ihr Gegenteil verkehrte Behauptung, Rebecca und Paul stritten sich immer, ist noch im Horizont der zunächst angedeuteten Unterstellung interpretierbar: Was sich neckt, das liebt sich.

In einer anderen Szene wird Julia selbst Opfer einer neckenden Bemerkung: *Für Julia ist keine Englisch-Beurteilung dabei. Moritz sagt großzügig: „Kannst meine haben.“ Marc meint: „Du kannst doch Henriks nehmen, mußt nur den Vornamen ändern.“ Julia lacht ironisch: „Ha, ha!“ und sagt zu mir gewandt: „Schreib auf: Marc ist ein Arsch!“ (G. B.)*

Die Pointe von Moritz' Angebot beruht darauf, daß er der mit Abstand schlechteste Schüler der Klasse ist. Der Spruch Marcs hingegen ist typisch für die Form der Anspielungen auf Verliebtheit: Die Unterstellung von Verliebtheit wird nicht direkt angesprochen, sondern noch einmal so verklausuliert, daß das Publikum eine gewisse Entschlüsselungsarbeit leisten muß, was vermutlich das Hauptvergnügen an dieser Art von Einwürfen ausmacht. Marcs Bemerkung, Julia müsse nur den Vornamen ändern, impliziert, sie habe mit Henrik einen gemeinsamen Nachnamen, was heißen soll: Sie sind verheiratet. Julias Reaktion eines künstlichen Lachens stellt den Versuch dar, den humoristischen Wert von Marcs Bemerkung zu bestreiten, während ihre den Ethnographen einbeziehende Replik auf ihre Verärgerung hindeutet.

Den in die laufende Interaktion eingestreuten Sprüchen und Anspielungen zum Thema Verliebtheit ist ein spezifisches Muster gemeinsam: Sie knüpfen, zum Teil allerdings sehr frei assoziierend, an situativ gegebene Konstellationen oder Bemerkungen an, denen dann ein neuer Sinn zugeschrieben wird, nämlich der, Zeichen von Verliebtheit oder einer Paarbeziehung zu sein. Die Anknüpfungspunkte für Anspielungen dieser Art sind vielfältig: Es kann sich um zufällige räumliche Nähe, eine flüchtige Geste oder zum Beispiel gleichzeitige Abwesenheit handeln, die dann als Zeichen für eine intime Beziehung gedeutet werden. Im Unterschied zum Sexualitätsdiskurs (vgl. Kap. 6.2) geht es hier, im Rahmen des Verliebtheitsdiskurses, nicht um die Unterstellung sexueller Praktiken, sondern schlicht darum, zwei Kinder verschiedenen Geschlechts namentlich miteinander in Verbindung zu bringen.

Viele dieser Gelegenheiten, die es ermöglichen, eine Anspielung zu Verliebtheit anzubringen, lassen sich den von Goffman (1974) beschriebenen „Territorien des Selbst“ zuordnen, wie z. B. dem „persönlichen Raum“, dem „Benutzungsraum“, dem „Besitzterritorium“ oder dem „Informationsreservat“. Goffman geht davon aus, daß die bewußt zugelassene Verletzung von Territorien des Selbst die Anknüpfung einer persönlichen Beziehung bedeutet. Man muß also nur einer der im Schulalltag zahllosen zufälligen Verletzungen von Territorien Absicht unterstellen, um sie als „Beziehungszeichen“, so ein anderer Begriff Goffmans (1974), deuten zu können. Die Suche nach Anknüpfungspunkten für Anspielungen kann jedoch auch soweit gehen, daß zum Beispiel in zeitlicher Nähe zueinander liegende Geburtstage aufgegriffen und als Zeichen interpretiert werden. Der Diskurs muß am laufen gehalten werden.

Im organisatorischen Ablauf einer Schulkasse an der Laborschule geht es immer wieder darum, einzelne Schüler oder Schülerinnen zu kleineren Gruppen zusammenzustellen, die dann bestimmte Aufgaben übernehmen (vgl. Kap. 2.2 und 3.1). In der sechsten Klasse gab es einige „Dienste“, die wöchentlich eingeteilt wurden und jeweils zu zweit zu versehen waren. Im folgenden Beispiel nutzt Katrin, der die Einteilung dieser Dienste als der Versammlungsleiterin des Tages übertragen ist, dieses Ritual, um es mit dem Verliebtheits-thema aufzuladen. *Nachdem noch weitere Punkte für die Betreuungsstunde notiert sind, teilt Katrin die Dienste ein. Als erstes ruft sie „Tafel“ auf, schaut sich um und sagt: „Da mach ich Mix-Max!“ und nimmt Paul und Simone. Es gibt Gelächter und Beifallsbekundungen, mir ist nicht ganz klar, ob für Katrins Spruch oder für die Zusammenstellung (was ist daran so spektakulär?). Andreas kommentiert: „Es würd' mich nicht wundern, wenn ihr nicht nur die Tafel macht.“ Es kommen noch verschiedene andere Sprüche, und Andreas hat noch eine weitere Idee: „...wenn Paul nicht nur die Tafel frei macht.“ (G. B.)*

Mit ihrer Ankündigung des „Mix-Max“ sagt Katrin, daß sie sich nicht an die übliche Routine gleichgeschlechtlicher Paare für die Dienste halten werde und hat damit bereits die Arena für Anspielungen und Kommentare eröffnet. Mit dieser Einleitung stellt Katrin zunächst einmal sich selbst in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, indem sie sich als Initiatorin von Paaren inszeniert. Sich in dieser Weise öffentlich auf das heikle Feld des Verliebtheitsdiskurses zu wagen, ist für die Akteurin mit Prestigegewinn verbunden, wie die Reaktionen des Publikums bekunden. Es entsteht ein regelrechter Wettbewerb um die Gunst des Publikums, das besonders gelungene Sprüche mit Lachen honoriert. Andreas versucht, sich in dieser Konkurrenz zweimal mit Kommentaren zu profilieren, die sich in ihrer Anzüglichkeit steigern.

Der zitierte Protokollauschnitt dokumentiert nicht zuletzt auch meine Verständnisprobleme als Beobachter. Diese liegen vermutlich darin begründet, daß ich kein *insider* bin. Denn der Verliebtheitsdiskurs ist sehr stark selbstbezüglich und setzt voraus, daß man die gerade aktuellen „Paare“ kennt. In den

Anspielungen wird meistens auf bereits 'erarbeitete' Verbindungen und „Paare“ zurückgegriffen. Die einzelne Anspielung beruht auf einer Geschichte zurückliegender Unterstellungen und Anspielungen, die dem Publikum auch präsent sind. Der Diskurs der Verliebtheit erzeugt eine selbständige Wirklichkeit, indem seine Ergebnisse immer wieder in den Diskurs eingespeist werden und er sich dadurch selbst reproduziert. Es entsteht ein Mikrokosmos aus Projektion und Suggestion und der Variation der immer gleichen Namen.

Zumindest eine Zeitlang wird die Unterstellung einer bestimmten Verbindung immer wieder aufgegriffen, die gerade dadurch, daß sie allen bekannt ist, ihre Funktion als Bezugspunkt der Anspielungen erfüllt. Eine solche 'Verdichtung' des Diskurses ist zum Beispiel angesprochen, als Dorle sich in einer Betreuungsstunde über Ralf beschwert, der sie immer mit einem „gewissen Gerücht“ ärgere, von dem alle wüßten, daß es nicht stimme. Zu den Bedingungen des Verliebtheitsspiels gehört die Vertrautheit der Akteure untereinander, die wichtigste Ressource ist die gemeinsam zu verbringende Zeit. Die gemeinsame Interaktionsgeschichte sedimentiert sich in einem detaillierten Wissen über Charaktereigenschaften, Vorlieben und 'wunde Punkte' jedes einzelnen Mitglieds der Schulklasse. - Ein Wissen, das im Bezug aufeinander, in den interaktiven Praktiken, wiederum Verwendung findet und fortgeschrieben wird.

So werden im Zuge des Verliebtheitsdiskurses einzelne Kinder zu bestimmten 'Figuren' stilisiert, die dann ihrerseits als Projektionsfläche für den Diskurs dienen. Das ganze Thema der Verliebtheit wird zu großen Teilen anhand einzelner Protagonistinnen und Protagonisten durchgespielt. Es gibt Kinder, von denen man weiß, daß sie durch bestimmte Unterstellungen besonders gut zu ärgern sind, es gibt aber auch Kinder, die mit Verliebtheit positiv identifiziert werden. Dieses Phänomen der Konzentration von Verliebtheit auf einzelne Kinder zeigt sich noch klarer, wenn es um die 'zugegebene' Verliebtheit geht.

7.2 Geständnisse und Geheimnisse

Im Unterschied zur unterstellten Verliebtheit, bei der es sich wesentlich um eine Form des Ärgerns und Neckens handelt, tritt bei der Verliebtheit als zugegebener das Moment der Selbstdarstellung hinzu. Man offenbart dem Freund beziehungsweise der Freundin oder auch einer größeren Öffentlichkeit, in wen man verliebt ist. Das Thema des Verliebtheits erfährt in dieser zweiten Variante gegenüber der ersten eine andere Bewertung: Während verliebt zu sein als Form des Ärgerns negativ konnotiert ist, bekommt es in der Eigenregie einer Person neue, positive Bedeutungen.

Eine bestimmte Sorte von Techniken richtet sich auf das „Zugeben“, auf die Veröffentlichung der Gefühle der jeweiligen Sprecherin oder des Sprechers. Davon ist auch in der folgenden Passage die Rede, die einem Gruppeninterview aus dem vierten Schuljahr mit fünf in Verliebtheitsspielen tonangebenden Mädchen entnommen ist.

Judith: Es gibt ganz bestimmte Jungen, die eigentlich eher so, die die Tollen sind. Und dann saßen wir alle zusammen und dann geben wir auch manchmal schon zu, in wen wir verliebt sind.

Tanja: Wir machen das auch meistens nach der Reihe. Ja also zuerst sagt der, also zum Beispiel „los“ und dann: Ich sag als letztes, ich sag als vor-letztes. Und dann immer so weiter. Und irgendwann kommt dann einer, der als erstes muß und dann sagen wir das immer nach der Reihe. (...)

Helga: Aber das ist dann richtig?

Judith: Das ist schon richtig. Nur guck mal bei Uwe, der sagt dann immer, keine, ne. Also der ist dann in keine. Und dann glaube wir ihm das immer nicht.

N.N.: Und manchmal, manchmal sagen wir dann auch [alle reden durcheinander]

Lisa: Manchmal ist das dann aber so, dann wollen die, daß die Mädchen zuerst machen und dann sagen sie halt, in wen sie verliebt sind. Und dann sagt Uwe immer keiner, obwohl die meisten das glauben, daß er in irgendwen verliebt ist, weil dann, und daß er das nur nicht sagen will. Und dann hat er schon von allen anderen das gehört. Das ist manchmal doof.

Nina: Ja, was auch einmal ganz witzig war, da haben wir das auch einmal gemacht, und dann kam Alexander, und gleich haben ihn ein paar Kinder gefragt, in wen er verliebt ist, und da hat er gesagt, ein ganz bißchen in Tanja. Und dann hat, Uwe und Malte haben das nicht gehört. Und dann haben sie später dann nochmal gefragt und dann hat er total laut geschrien. Und dann = [jemand macht das Schreien nach]

Nina: = Das finde ich so peinlich irgendwie, daß der so laut rumgeschrien hat, weil er ein bißchen in Tanja ist.

Zuzugeben, „in wen man verliebt ist“, ist eine Aktivität, auf die sich die Kinder mit einiger Regelmäßigkeit, nämlich „manchmal“ einigen. Die Auskunft, daß „meistens“ eine bestimmte Form gewählt werde, läßt darauf schließen, daß es sich beim „Zugeben“ um ein allgemein bekanntes Ritual handelt. Das Prinzip ist der Austausch, die Gegenseitigkeit der Mitteilung des Geheimnisses. Die formale Festlegung der Reihenfolge der Sprecherinnen erscheint als der Kunstgriff, der die Überwindung der Hemmschwelle zur Veröffentlichung der eigenen Gefühle ermöglicht - ermöglicht, indem er sie erzwingt. Die erste muß der Regel Folge leisten. Zugleich ist sie durch die Regel davor geschützt, etwa als 'exhibitionistisch' zu erscheinen. Man mußte ja. Denn auch wenn das Ganze so konstruiert ist, daß die eigene Mitteilung wie der Preis erscheint, den man zahlen muß, um die Geständnisse der anderen zu hören, scheint nicht entschieden, worin der größere Reiz besteht: Zu erfahren, in wen die anderen verliebt sind oder die eigene aktuelle Präferenz zu offenbaren.

Das Prinzip der Gegenseitigkeit ist entscheidend beteiligt an der Erzeugung dessen, was dann als 'Realität' der Gefühle mitgeteilt wird. Denn es ist *nicht* vorgesehen, nicht verliebt zu sein. Die Mitspielerinnen stehen in der Pflicht, etwas zu offenbaren. Wer keine Liebe zuzugeben hat, verweigert seinen Beitrag und hat die Geheimnisse der anderen mißbräuchlich erfahren. Das Beispiel Uwes macht dies offenkundig: Wenn er sagt, er sei nicht verliebt, setzt er sich dem Verdacht aus, „daß er das nur nicht sagen will.“

Der Bericht über das Verhalten Alexanders schließlich enthält einen Hinweis auf das prekäre Gleichgewicht zwischen Veröffentlichung und Diskretion, das es bei dem Ritual des Zugebens aufrecht zu erhalten gilt. Die Peinlichkeit, die Nina beim „Rumschreien“ Alexanders empfindet, rührt wohl daher, daß Alexander das Prinzip der Veröffentlichung der eigenen Gefühle überzieht und in dieser karikierenden Übertreibung zugleich das ganze Spiel diskreditiert bzw. der Lächerlichkeit preisgibt. Geheimnisse, die „herumgeschrien“ werden, sind wertlos. Das Ritual des Zugebens ist darauf angewiesen, daß eine gewisse Diskretion und Ernsthaftigkeit gewahrt werden.⁶

Es gibt Praktiken, die in ähnlicher Weise wie das Ritual des Zugebens 'Wahrheiten' produzieren und die als Spiele mit festen Regeln tradiert werden. „Wahrheit oder Pflicht“ ist ein solches Spiel, das darin besteht, daß die Mitspielerinnen und Mitspieler sich der Reihe nach entscheiden müssen, ob sie eine „Pflicht“, d. h. eine ihnen von den anderen gestellte Aufgabe erfüllen wollen, oder ob sie eine Frage wahrheitsgemäß beantworten wollen. Eine der beliebtesten Fragen im Rahmen dieses Spiels ist die nach dem jeweiligen Objekt des Verliebtseins. Daß es alternativ zur „Pflicht“ gewählt werden kann, zeigt den Charakter des Zwanges an, der das Sagen der „Wahrheit“ erpreßt, eines Zwanges jedoch, dem man sich freiwillig und mit Hingabe unterwirft.

Ein solches Spiel erinnert an die Bemerkungen Foucaults (1977: 79f.) über das Geständnis als Technik der Wahrheitsproduktion. Foucault bestimmt das Geständnis als „ein Diskursritual, in dem das sprechende Subjekt mit dem Objekt der Aussage zusammenfällt“, wobei es auf eine Instanz angewiesen ist, „die das Geständnis fordert, erzwingt, abschätzt ... ein Ritual, in dem die Wahrheit sich an den Hindernissen und Widerständen bewährt, die sie überwinden mußte, um zutagezutreten“.

Unmittelbar zum Geständnis gehört das Geheimnis. Geheimnisse zu enthüllen oder zu erfahren macht den Reiz von Spielen wie dem eben geschilderten aus. Darüberhinaus gehören Geheimnisse zu den wichtigsten Ressourcen für die Begründung und Gestaltung von Beziehungen. Zum Thema Freundschaft wurde uns erklärt, ein Freund sei derjenige, dem man seine Geheimnisse er-

⁶ Vgl. zum Verhältnis von Veröffentlichung und Einschränkung der Öffentlichkeit Bergmann (1987), der das Phänomen des Klatsches als „Sozialform der diskreten Indiskretion“ beschreibt: „Beim Klatsch wird zwar ein Geheimnis verraten, aber nur insofern, als ein gemeinsamer Freund in das Geheimnis eingeweiht und damit ein neues Geheimnis begründet wird.“ (Ebd.: 210)

zähle und dessen Geheimnisse man wisse (vgl. Kap. 4.1). Geheimnisse werden jedoch erst interessant und wertvoll, wenn andere mitbekommen, daß es ein Geheimnis gibt. Es gilt, öffentlich anzuzeigen, daß man etwas geheim hält. Eine besonders raffinierte Variante eines solchen öffentlichen Geheimnisses war im Computerraum der Laborschule zu beobachten: *Björn kommt und setzt sich an einen freien Rechner. Dann verdunkelt er den Bildschirm an dem Knopf, der die Helligkeit der Schrift regelt. Frido, der jetzt neben Björn sitzt, schaut, was dieser schreibt: „Jasmin ...“, liest er laut, aber Björn dreht den Bildschirm weg. Jetzt kommt Nils auf den Platz auf Björns anderer Seite. Björn dunkelt den Bildschirm wieder ab und schreibt „im Dunkeln“ weiter. Björn schreibe einen „Liebesbrief“, meint Frido. Als Alexander und Malte in den Computerraum kommen, ruft Björn sie zu sich und zeigt ihnen, was er geschrieben hat. Nils und Frido müssen „weggucken“, als Björn für Malte und Alexander das Geschriebene beleuchtet. Als Björn fertig ist, läßt er sich zeigen, wie man den Computer ausmacht und geht. (G. B.)*

Der im Beisein anderer auf dem verdunkelten Bildschirm geschriebene Brief erscheint geradezu als ein Sinnbild des öffentlichen Geheimnisses. Da das Geheimnis jedoch verhältnismäßig wertlos wäre, wenn er es ganz für sich behielte, ruft Björn seine Freunde herein, um es ihnen zu eröffnen. Dadurch, daß Alexander und Malte eingeweiht werden, werden Nils und Frido erst recht zu Ausgeschlossenen. Die Etablierung des Geheimnisses scheint hier direkt durch die Form seiner technischen Realisierung inspiriert: Die Erfindung des Schreibens im Dunkeln bringt Björn auf die Idee, den Brief zu schreiben, der in der Situation als Geheimnis seine Wirkung entfaltet (der Brief wird weder gedruckt noch gespeichert).

Überhaupt sind Briefe das gegebene Mittel, um öffentlich Geheimnisse anzuzeigen. Denn man kann andere Anwesende mitbekommen lassen, daß man etwas schreibt oder einen Brief übermittelt und gleichzeitig den Inhalt der Mitteilung verbergen.⁷ Zu wissen, daß das Geheimnis in schriftlich fixierter, sozusagen 'objektivierter' Form vorliegt, muß die Neugier besonders anreizen. Die hier beschriebene Briefkultur in der Schulklasse macht sich in spezifischer Weise jenes Merkmal des Briefes zunutze, das Simmel (Neuherausgabe 1993: 395) die „Objektivierung des Subjektiven“ nennt.

Das Wechselspiel zwischen Enthüllen und Verbergen wird auch im folgenden Beispiel aus dem sechsten Schuljahr deutlich: *Als ich dazukomme, verläßt Katrin gerade den Tisch und sagt im Gehen zu Susanna gewandt: „Ist doch egal, was er von dir denkt!“ Susanna kommentiert: „Gleich weiß es die halbe Schule.“ Als Ralf irgendetwas äußert, sagt Susanna zu ihm: „Du weißt doch gar nicht, worum es geht!“ Susannas Tischnachbarin Michaela scheint jedoch eingeweiht. Susanna erzählt ihr: „Als er dann auftauchte - ich dachte, ich spinne ...“ Ralf fährt sie an: „Schnauze!“ Susanna sagt, wieder zu Michaela*

⁷ Eine institutionalisierte Form der öffentlichen Geheimnisanzeige durch die Einrichtung des „Briefkastens“ haben wir in Kap. 4.2 beschrieben.

gewandt: „Na gut, ich schreib's dir einfach.“ Sie macht sich daran, einen Brief zu schreiben. Dabei hält sie die linke Hand, an der sie einen schwarzen Handschuh trägt, so über das gerade Geschriebene, daß die neben ihr sitzende Michaela es nicht lesen kann. Dann zeigt sie ihr doch etwas: „Guck dir mal das erste Wort an“, den Rest hält sie zu, „und jetzt das letzte“, wiederum verdeckt sie den Rest „- ganz schöner Unterschied, ne? Von der Schreibart her.“ Dann faltet Susanna den Brief zusammen und adressiert ihn: „An EINE Michaela“. Sie freut sich über ihren Einfall und zeigt ihn ihrer Nachbarin. (G. B.)

Zwischen Susannas Ermahnung an Katrin, nicht so zu reden, daß es alle mitbekommen und ihrem eigenen ungenierten Erzählen vor genau derselben Zuhörerschaft (Ralf, Michaela und mir) besteht ein eigentümlicher Widerspruch. Wenn es demnach gar nicht darum geht, uns als Mitwisser auszuschließen, dann ist Susannas Kommentar „Gleich weiß es die ganze Schule“ darauf ausgerichtet, ihre Geschichte als geheim und spannend zu markieren. Ralf reagiert mit der Bekundung seines Desinteresses. Er unterbricht Susannas einsetzende Erzählung und begibt sich dadurch freiwillig und demonstrativ der Gelegenheit, Näheres zu erfahren. Susanna läßt sich den Spaß an der Inszenierung jedoch nicht nehmen und macht den Brief auch für Michaela, die Adressatin, mittels teilweiser Verhüllungen geheimnisvoll.

Bezeichnenderweise ist der Ethnograph in beiden zitierten Beispielen zwar zum Zeugen der Inszenierung von Geheimnissen gemacht worden, ohne aber deren Inhalte zu erfahren. Daß wir dennoch annehmen dürfen, daß es inhaltlich beide Male um Verliebtheit geht, wird zum Beispiel aus einer Erklärung Ankes deutlich: „Ich habe keine Geheimnisse. Ich liebe keinen aus der Klasse, also habe ich auch keine Geheimnisse.“

Das Thema der Verliebtheit ist vermutlich nicht zuletzt deshalb ein prominenter Inhalt von Geheimnissen, weil die zeitlich beschränkte Gültigkeit der jeweiligen Auskunft eine große Produktivität in Bezug auf Geheimnisse erlaubt. In wen man gerade verliebt ist, kann sich am nächsten Tag schon geändert haben (womit man etwas Neues zu verbergen bzw. zu erzählen hätte).

Schließlich aber läßt sich mit Simmel (1993) vermuten, daß die Form des Geheimnisses auch auf seinen Inhalt zurückwirkt. Simmel bestimmt das Geheimnis zwar als „eine soziologische Form, die völlig neutral auch über den ethischen Bedeutungen ihrer Inhalte steht“, um dann aber den folgenden Effekt dieser Form anzusprechen: „Aus dem Geheimnis nun, das alles Tiefere und Bedeutende beschattet, wächst die typische Irrung: alles Geheimnisvolle ist etwas Wesentliches und Bedeutsames“ (ebd.: 317f.). Das Thema der Verliebtheit gewinnt ein Gutteil seiner Bedeutsamkeit aus der Form seiner Inszenierung als allgegenwärtiges Geheimnis.

Bleibt noch, auf das Phänomen zurückzukommen, daß sich viele der offenbarten Verliebtheiten, zumindest auf Seiten der Mädchen, auf ein und densel-

ben Jungen richten. Simon, Eder und Evans (1992) haben in ihrer Untersuchung über Gefühlsnormen bei Mädchen festgestellt, daß die Norm, man solle keine „romantischen“ Gefühle für einen Jungen haben, der bereits besetzt ist, noch nicht gelte, solange es noch keine realisierten Paarbeziehungen in der Gruppe gebe. Was den Verliebtheitsdiskurs in den von uns beobachteten Klassen betrifft, so ist dieser Befund sogar zuzuspitzen: In einer Phase, in der vor allem die Mädchen anfangen, einander ihr jeweiliges Verliebtsein „zuzugeben“, ist das gemeinsame Interesse an demselben Jungen nicht nur unproblematisch, sondern geradezu selbstverständlich. Ein Ausschnitt aus dem bereits zitierten Gruppeninterview mit den fünf Mädchen:

- Nina: Ja, eigentlich ist es eher schon so, daß nicht viele Jungen in ein und dasselbe Mädchen verliebt sind und mehrere Mädchen schon in einen Jungen verliebt sind.
 Judith: Ja, zum Beispiel sind im Moment, glaube ich, vier in Daniel.
 Lisa: Ich nicht mehr.
 Judith: Na ja, dann drei.

Außer dem Unterschied, den Nina zwischen Mädchen und Jungen macht, ist hier die Form bemerkenswert, in der die Zahl der in Daniel verliebten Mädchen bilanziert wird. Das Thema „in Daniel verliebt sein“ wirkt wie ein Gegenstand der Buchhaltung. Lisa scheint zu wissen, daß sie bei „vier“ mitgezählt ist, bekundet, daß es für sie nicht mehr zutrefte, und Judith korrigiert prompt. Zu diesem Vorgang paßt, daß der eigentliche Gegenstand des Gesprächs in Judiths Beitrag gar nicht mehr benannt wird. Die Verknappung der Sprache ist vielsagend: „In Daniel sein“ reicht hier aus, um das zur Debatte Stehende zu bezeichnen.

Aus der anderen Klasse liegt eine noch erstaunlichere Bilanz vor in Bezug auf Marc, den dortigen 'Star'. Anke erzählt nämlich, daß alle aus ihrer Gruppe einmal in Marc verliebt gewesen seien, „außer Michaela“. Ich frage überrascht nach, ob sie meine, daß Michaela als einzige nicht in Marc verliebt gewesen sei, und Anke meint: „Ja, aber ich glaub ihr das nicht.“ (G. B.) Einmal in Marc verliebt gewesen zu sein ist so selbstverständlich in dieser Klasse, daß Michaela sich unglaublich macht, wenn sie dies für sich bestreitet.

Nun ist sicher sowohl bei Daniel als auch bei Marc ein Teil ihrer Popularität dem jeweiligen Engagement im Rahmen des Verliebtheitsdiskurses zuzuschreiben. Beide gehören in ihren Klassen auch zu den ersten, die Paarbeziehungen mit Mädchen eingegangen sind. Für beide gilt, daß sie 'attraktiv' sind.⁸ Doch darüberhinaus ist noch ein anderer Mechanismus zu vermuten: Wir haben oben das Problem skizziert, das im Übergang von einem Verliebtheitsdiskurs, der hauptsächlich als Ärgern und Neckern auftritt, zu einer positiven Bewertung eigenen Verliebtseins liegt. Sich selbst als verliebt zu beken-

⁸ Vgl. zum Merkmal der „Attraktivität“ Holland und Eisenhart (1990:102ff.), die „attractiveness“ als „symbolisches Kapital“ im Sinne Bourdieus beschreiben.

nen, ist erschwert durch den pejorativen öffentlichen Gebrauch der Unterstellung von Verliebtheit. Ein Ausweg aus diesem Dilemma scheint darin zu liegen, sich gemeinsam in ein und denselben Jungen zu verlieben. Denn so besteht die Möglichkeit, sich gegenseitig in der eigenen Wahl zu bestätigen. Wenn mehr oder weniger alle Mädchen in Marc verliebt sind, dann erscheint dies für die einzelne weniger begründungsbedürftig. Eine Einschränkung der Optionen für Verliebtheit ist sinnvoll, solange es (noch) darum geht, diesen Zustand überhaupt zu affirmieren.

Dies ändert sich weniger, wie Simon, Eder und Evans (1992) meinen, wenn Mädchen anfangen, 'reale' Beziehungen zu Jungen einzugehen, als im Zuge einer Neubewertung und Bejahung von Verliebtheit an sich. Wenn verliebt zu sein ein allgemein akzeptierter Zustand geworden ist, dann können die Objekte dieses Gefühles streuen.

7.3 Paare und Publikum

Die Inszenierung von Paarbeziehungen in der Schulklasse fügt den bislang beschriebenen Spielarten des Verliebtheitsdiskurses eine weitere hinzu. Zu der durch andere unterstellten und der selbst zugegebenen tritt die gemeinsam öffentlich erklärte und gezeigte Verliebtheit. Diese dritte Variante des Umgangs mit dem Topos der Verliebtheit ist den bis hierhin behandelten Formen in mancher Hinsicht entgegengesetzt. Während unterstellte und zugegebene Verliebtheit viel Spekulation, Imagination und die Bedeutsamkeit des Geheimnisses enthalten, setzt die in Paarbeziehungen 'realisierte' Verliebtheit voraus, daß Verliebtheit entmystifiziert und normalisiert wird.

An der Herstellung von Normalität und Selbstverständlichkeit für Paarbeziehungen sind die jeweiligen Protagonisten und Protagonistinnen und das Publikum gleichermaßen beteiligt. Beide Seiten kooperieren in der Anbahnungsphase neuer Pärchen in diskreter Nicht-Beachtung der Paarbeziehung und der Aufrechterhaltung des anderweitigen Geschehens. (Erst wenn das Paar fest etabliert und öffentlich erklärt ist, wird es wiederum Gegenstand von Anspielungen und Neckereien, wie noch zu sehen sein wird.)

Die folgende Beobachtung stammt aus der sechsten Klasse, in der es schon verschiedene Pärchen gab und die Praxis des Miteinandergehens als solche etabliert ist. Marc und Simone sind zum Zeitpunkt dieses Protokolls ein erklärtes Paar, bei Laura und Philip sowie Katrin und Michel ist zumindest der Beobachter überrascht über die Gesten der Zusammengehörigkeit. *Als wir wieder im Kreis sitzen, fällt mir auf, daß nicht nur Simone vor Marc sitzt, sondern auch Philip vor Laura. Simone lehnt sich ganz selbstverständlich bei Marc an. Laura legt ganz leicht ihre Hand auf Philips Schulter. Katrin fragt den neben ihr sitzenden Michel: „Darf ich dich 'Kleiner' nennen? Hast du was dagegen?“ Michel reagiert nicht ausdrücklich, so beschließt Katrin, das jetzt so zu machen. Philip wundert sich, wie groß Lauras Schuhe seien. „Größe 40“,*

lautet die Auskunft. Philip will Lauras Schuhe mit denen der neben ihm sitzenden Simone vergleichen. Verschiedene drücken ihr Erstaunen über die Größe der Schuhe der beiden aus. Das sei auch 40. Aber Schuhe fallen immer unterschiedlich aus, weiß jemand. (G. B.)

Der Tatsache, daß sich offenbar zwei neue Pärchen gefunden haben, wird - nach unserem Eindruck: gezielt - keine weitere Beachtung geschenkt. Stattdessen wird mit dem Vergleich der Schuhgrößen ein ganz anderer, bewußt unverfänglicher Fokus der allgemeinen Aufmerksamkeit etabliert. An diesem Manöver ist das Publikum, das bereitwillig das Thema der Schuhgrößen aufgreift, aktiv beteiligt. (Oder waren die neuen Paare nur für mich neu und interessant? Szenen wie diese sind schwer zu interpretieren, denn Entscheidungen über ihren Charakter hängen letztlich von der eigenen Erwartungshaltung und subjektivem Empfinden ab.)

Der Deeskalation des Themas der Verliebtheit und Paarbildung entsprechen auch Zurückhaltung und Zögern beim Identifizieren von Paarbeziehungen. In einem Kurzinterview will Dorle sich nicht auf definitive Auskünfte zu den neuen Pärchen festlegen. Sie erklärt: *Weil ich, ähm, nicht bestimmen will, mit wem sie zusammen sind; ich meinte, dann werden sie sauer auf mich.* „Bestimmen“ müssen es die Beteiligten selbst. Dorles Sorge, fälschlich als Pärchen deklarierte Kinder könnten „sauer“ auf sie sein, zeigt, daß jene Form des Verliebtheitsdiskurses, in der die Annoncierung eines Pärchens als Diffamierung gilt, durchaus noch wirksam ist. Angesichts einer neuen Normalität von Paaren in der Schulklasse muß man als Nicht-Beteiligte zunächst einmal vor allem vorsichtig sein.⁹

Die Normalität von Paarbeziehungen wird nicht nur durch gemeinsame Nicht-Beachtung und ostentatives 'Heraushalten' der Nicht-Beteiligten hergestellt, sondern von den Beteiligten auch bekundet und beansprucht. Michel erklärt in einem Interview im sechsten Schuljahr: *„Ja, ich denke, das (eine Paarbeziehung) fällt sowieso auf. Irgendwann weiß es die ganze Klasse. Bloß die ersten paar Wochen eben nicht. Aber ich finde nicht, daß das so Geheimnistuerei ist oder sowas. Die meisten Pärchen sagen dann, ja okay., wir mögen uns, wir haben uns gerne und fertig, weißt de. Das ist ja auch okay.“*

Ignorieren und 'Übergehen' ist die eine Form des öffentlichen Umgangs mit Pärchen. Wenn ein Paar sich aber selbst als solches erklärt hat und auch entsprechend agiert, kann es durchaus (wieder) zum Gegenstand von Kommentaren und Anspielungen werden: Marc und Simone sind *das* Paar der Gruppe. Als wir mit unseren Beobachtungen in der Klasse im sechsten Schuljahr beginnen, sind die beiden schon einige Monate zusammen. Sie wirken sehr routiniert in ihrer Beziehung und tauschen ohne Scheu in der Öffentlichkeit kleine Zärtlichkeiten aus. Die beiden verkörpern sozusagen die Normalität realisierter Paarbeziehungen in der Klasse. Philip macht den Ethnographen schon

⁹ Zum Begriff des Paares in seiner Verwendung durch die Kinder vgl. auch Kap. 10.2.

während der ersten Stunde der neuen Erhebungsphase in dieser Klasse auf die Beziehung der beiden aufmerksam: *Es gibt jetzt festgelegte Sitzplätze auch für die vier Bänke, die den Sitzkreis bilden. Ich frage, wo denn noch etwas frei sei, und mir wird gezeigt, dort bei Marc und Ralf. Die beiden sitzen nicht auf der Bank, sondern in einer freien Ecke auf dem Boden. Dort setze ich mich also neben Marc auf den Boden, aber Philip, der zwei Plätze weiter sitzt, wendet ein, da setze sich eigentlich immer nach kurzer Zeit Simone hin. Simone sitzt jetzt auf dem letzten Platz auf der Bank, aber Philip erklärt, sie rutsche „nach spätestens zehn Minuten“ runter zu Marc, weil sie es nicht mehr aushalte, und dann müssten sie sich „die Augen zuhalten“. Diesen Kommentar greifen andere auf und bestätigen: Ja, dann müssten sie sich alle die Augen zuhalten. Simone lacht etwas verlegen, dementiert aber nicht. Für mich findet sich dann doch noch ein Platz auf der Bank, und Simone sitzt tatsächlich wenig später neben Marc. Die beiden rücken eng zusammen und halten sich an den Händen. Ich sage, das seien aber keine zehn Minuten gewesen, und Ralf bestätigt: Nein, das sei schneller gegangen. (G. B.)*

Im Necken des etablierten und öffentlichen Paares finden sich Ähnlichkeiten und Übergänge zum Sexualitätsdiskurs. Die Anspielung funktioniert auch hier als Aussparung: Der eigentliche Sachverhalt, auf den sich die Bemerkungen beziehen, wird nicht genannt, sondern kunstvoll umschrieben. Dabei dürfte die Wirkung der Bemerkung, sie müssten sich die Augen zuhalten, eine paradoxe sein: Dem Sinn nach verweist sie auf ein Geschehen, das dem öffentlichen Blick nicht zuzumuten ist und offenbar die Grenzen von Sitte und Anstand verletzt. Indem es jedoch in dieser neckenden Form angesprochen wird, wird eben dieses Geschehen hereingeholt in den Kontext des öffentlich Ansprechbaren. Insofern wirkt auch ein Kommentar, der das Außergewöhnliche und Spektakuläre einer Paarbeziehung betont, zugleich in Richtung einer Normalisierung des Themas.

Dieser Effekt kann sich auch in einem 'Umschlagen' der Reaktionen des Publikums direkt zeigen. Als in der Betreuungsstunde über die zurückliegende Karnevalsfeier gesprochen wird, bemerkt Henrik, Marc und Simone hätten „rumgeknutscht“, woraufhin jedoch verschiedene Kinder meinen, das sei nun wirklich nichts Neues mehr. Es zeigt sich hier, was auch schon für den Diskurs der Sexualität galt: Die Beteiligung in Form von Sprüchen, Anspielungen und Kommentaren beinhaltet ein gewisses Risiko. Während der oben zitierte Spruch Philips von anderen aufgegriffen und dadurch honoriert wurde, läuft Henrik mit seiner Bemerkung beim Publikum auf. Kriterium für die unterschiedlichen Reaktionen des Publikums dürften Originalität und Kontext der Sprüche sein. Außerdem spielt vermutlich eine Rolle, daß sich Philip als ein Freund Marcs diesem gegenüber mehr erlauben darf.

In einer anderen Szene, in der kleinen Pause, verkündet Philip, er schreibe jetzt ein „Buch über Marc und Simone“. Daraufhin meint Marc: „Ja, Marc liebt Simone, und Simone liebt Marc, bald liegen sie im Bett und machen Sex

und dann gibt's den ersten Ehestreit.“ Marc selbst greift den Anlaß auf, seine Beziehung zu Simone zu kommentieren, und führt das Vorhaben Philips ad absurdum, indem er es drastisch zuspitzt und die Realität sprachlich weit 'überholt'. Marc bietet sich selbst als Projektionsfläche für den weiteren Diskurs an, dem er jedoch zugleich 'den Wind aus den Segeln' nimmt. Wenn alles ausgesprochen ist, bleibt nichts mehr anzudeuten.

Die Beispiele zu dem 'öffentlichen Paar' Marc und Simone zeigen insgesamt, daß der Diskurs der Verliebtheit mit seiner 'Realisierung' in selbsterklärten Paaren nicht etwa an sein Ende kommt, sondern im Gegenteil neue Nahrung erhält. Mit der Existenz des Paares ist ein ständiger Anknüpfungspunkt für Kommentare und Anspielungen gegeben. Insbesondere wenn es um die Planung einer gemeinsamen Aktivität wie einer Klassenfahrt, einer Feier oder des „In-der-Schule-Schlafens“ geht, rückt das Paar immer wieder in die exponierte Position derer, an denen das Verliebtheitsthema mit neuen Mitteln fortgeführt oder in den (in Kap. 6) beschriebenen Sexualitätsdiskurs überführt wird.

7.4 Ansehen und Prestige als Effekt von Verliebtheit

Wenn man die Aktivitäten um Verliebtheit und Paarbildung bei den Zehn- bis Zwölfjährigen nicht mit Blick auf eine zu vollziehende „Entwicklung“ betrachtet, sondern stattdessen von einer gewissen Eigenständigkeit des Phänomens ausgeht, rückt die Frage nach der Bedeutung des Verliebtheitsdiskurses für die Kinder selbst in das Zentrum der Analyse. Worin besteht die besondere Anziehungskraft des Themas der Verliebtheit? Die vorangegangenen Beschreibungen können dahingehend zusammengefaßt werden, daß es vor allem die Form der Inszenierung des Verliebtheitsthemas als das 'Andere' gegenüber dem 'Normalen' ist, die seine Attraktivität und Dynamik ausmachen. Das für Verliebtheit konstitutive Merkmal des Außeralltäglichen stellt sich in zumindest drei verschiedenen Dimensionen her: als Geheimnis im Kontrast zur Öffentlichkeit der Gruppe, als Spiel und Ritual gegenüber der Selbstverständlichkeit anderer Beziehungen, und als der Bezug auf Kinder anderen Geschlechts im Gegensatz zur 'Normalität' des eigenen Geschlechts.

Doch gilt es zu beachten, daß keineswegs alle Kinder gleichermaßen an den Spielen und Praktiken rund um Verliebtheit beteiligt sind. Die Haltung der Einzelnen gegenüber dem Diskurs der Verliebtheit wird genau registriert. Die Unterscheidung zwischen denen, die „mitmachen“ und denen, die „nicht mitmachen“ ist eine der zentralen Differenzierungen zwischen den Mitgliedern der Schulkasse. Noch einmal das Interview mit den fünf Mädchen, dem bereits die Darstellung des Rituals des „Zugebens“ entstammte. Im Anschluß daran geben die Mädchen Auskunft darüber, wer bei diesem Spiel mitmache:

Judith: *Ja, genau. Eigentlich, also Daniel macht - hat manchmal mitgemacht, aber der sagt es jetzt eigentlich auch nicht. Aber da wissen es eigentlich alle, ne.*

Lisa: *Malte und Uwe und Alexander machen meistens mit.*
 Judith: *Genau. Und manchmal Frido und Arne noch.*
 Tanja: *Und das sind eigentlich immer typische Jungen und typische Mädchen.*
 Judith: *Ja, genau. Das sind immer eigentlich die gleichen Mädchen /zum Beispiel immer /*
 Nina: */da macht nur unser Tisch mit. / Von den Mädchen.*
 Lisa: *Aber ich hab letztes Mal nicht mitgemacht. meistens hat man dann [sehr leise] =*
 Helga: *Das heißt nur ihr?*
 Lisa: *= Letztes Mal, weil ich gelesen hab.*

Die Frage, wer „mitmacht“ wird nach Geschlechtern getrennt erörtert. Denn Geschlechtszugehörigkeit ist der entscheidende Index, mit dem die Kinder in dem Verliebtheitsdiskurs versehen werden. Wie genau das jeweilige Beteiligtsein registriert wird, kommt dann noch einmal in Lisas Bemerkung, daß sie selbst „das letzte Mal“ nicht mitgemacht habe, und vor allem darin zum Ausdruck, daß sie für ihr 'Fehlen' auch noch eine Begründung anzugeben weiß.

In einem anderen Gruppengespräch aus dem vierten Schuljahr wird noch deutlicher, welchen Stellenwert die Frage der Beteiligung an dem Diskurs der Verliebtheit für das Image der Einzelnen hat. Der Passage geht eine Erörterung über Geschlechtsunterschiede voran.

Julia: *Also ich finde es kommt eher nicht auf Jungen und Mädchen an, sondern eher auf die Leute.*
 Georg: *Hm.*
 Helga: *Hm.*
 Julia: *Ja guck mal, wenn ich jetzt, also wenn wir jetzt zum Beispiel mit Marc, Michel und Paul in die Uni gehen, ja dann redet man mehr so versaute Sachen.*
 Philip: *Ja dann redet man zum Beispiel, ja Julia und Marc sind voll verliebt und so was. Das sagt man dann eher.*
 Julia: *Ja.*
 Philip: *Aber wenn dann (.) dann ist eben so, wenn man dann so mehr so =*
 Julia: *Wenn man dann*
 Philip: *= damit man sich dann auch so ein bißchen das ist dann schon wieder Spaßärgern.*
 Julia: *Wenn man dann mit Dorle und Jessica zum Beispiel in die Uni geht, dann redet man über Tiere oder =*
 Andreas: *[lacht] Ja, das stimmt aber wirklich. Das ist so.*
 Julia: *= über Tiere oder Umweltverschmutzung oder irgendwie sowas.*
 Philip: *Das ist aber wirklich so. Weil Jessica ist auch öfter so ein bißchen anders und Dorle auch.*
 Julia: *Stiller.*
 Philip: *Ja stiller. Die reden nicht über sowas. (..)*

Während in den bisher zitierten Beispielen und Äußerungen das Thema der Verliebtheit als das Spannende, Interessante (oder gar „Versaute“) bewertet wurde, werden andererseits durchaus auch Kritik und Ablehnung gegenüber dem Verliebtheitsdiskurs artikuliert. Axel und Nils klagen darüber, daß der Verliebtheitsdiskurs, der ständig bereit ist, neue „Paar“-Verbindungen zu unterstellen und dafür jeden Anlaß aufgreift, die Kontakte zum anderen Geschlecht erschwere:

Axel: *Wenn zum Beispiel alle ... also es kann ja auch mal ein Freund und Freundin sein. Es muß ja nicht gleich verliebt sein.*
 Nils: *Ja, das sagen so viele.*
 Axel: *Dann sagen sie verliebt, verlobt, verheiratet. Und das finde ich nicht so gut an diesen Kindern. Ich finde nicht so gut an Uwe und Alexander, daß sie immer, wenn man mal mit Mädchen spielt, daß sie gleich sagen, verliebt, verlobt, verheiratet. Und das finde ich nicht gut.*

Andere propagieren einen alternativen Modus des Umgangs mit dem Thema Verliebtheit. Auf unsere Frage, wie sie die Spiele um Verliebtheit fänden, erklärt Daniel als Wortführer seiner Tischgruppe im vierten Schuljahr: „Ne, irgendwie dumm, weil (.) zum Beispiel Christian fragt jetzt Uta, in wen bist du verliebt, dann sagt Uta in wen, und dann schreibt Christian das dann ganz groß an die Tafel. Das ist doch panne. Weil das kann man, das kann man doch auch für sich so behalten. Und ich finde, das muß man nicht unbedingt der ganzen Klasse sagen.“

Insgesamt jedoch erweist sich der Verliebtheitsdiskurs über die verschiedenen Perspektiven hinweg insofern als kulturell dominant, als man nicht an ihm vorbei kommt. Man kann sich distanziert oder kritisch zu dem Diskurs der Verliebtheit äußern, aber man kann ihn nicht ignorieren.

Die Dominanz des Verliebtheitsdiskurses beruht nicht zuletzt auf seiner Bedeutung für die Verteilung von Ansehen und Prestige im Rahmen der Schulklasse. Denn über die verschiedenen Gestalten des Verliebtheitsthemas hinweg bleibt ein Prinzip bestimmend: Es konkretisiert sich immer an den beteiligten Personen.

In den Spielen zur Generierung von Paaren, beispielsweise anhand von Listen, kommt alles darauf an, wer mit wem in Verbindung gebracht wird. Diese Aktivitäten sind zwar sorgfältig als „Spiel“ gerahmt, doch die Reaktionen der Betroffenen können sehr 'ernsthaft' sein, je nach dem, mit wem man als „Paar“ notiert wird. Während die Zusammenstellung mit einem populären Kind des anderen Geschlechts schmeichelhaft sein kann und oft 'stehengelassen' wird, gilt die Verbindung mit bestimmten, wenig beliebten Kindern als beleidigend und wird entsprechend bekämpft.

Im Zusammenhang der als „Zugeben“ ritualisierten Formen des Gestehens eigener Verliebtheit hatte sich gezeigt, daß immer wieder die gleichen Kinder

genannt werden, in die man verliebt sei. Der etwas heikle Schritt, zu offenbaren, in wen man selbst verliebt ist, wird erleichtert, wenn man an die allgemeine Wertschätzung bestimmter Kinder anschließen kann. Auf dem Wege der 'Geständnisrituale' wird aber nicht nur das jeweilige Objekt der Verliebtheit geklärt, sondern es werden auch ganze Rangfolgen erstellt. Ich hörte zwei Mädchen sich unterhalten, wen sie „als erstes, zweites, drittes“ usw. „gut finden“.¹⁰

In der Realisierung von Paarbeziehungen schließlich ist den Beteiligten bewußt, daß ihr eigenes Image entscheidend von der Wahl des Partners beziehungsweise der Partnerin abhängt. Michel erläutert dies folgendermaßen: *Ja, ich weiß nicht. Irgendwie, du konntest durch ne Freundin, glaube ich, (.) damals konntest du, glaube ich, durch ne Freundin angesehen oder weniger angesehen werden. Kommt ganz darauf an, was für eine Freundin du hattest. Das war auch wieder so ein Punkt. Zum Beispiel jetzt, sagen wir mal so, irgendwen der beliebt ist, da war es okay Wenn das jetzt aber einer war, den alle ärgern oder den alle blöd finden, dann war das natürlich nicht okay für die. So „ihh, den findest du gut“, ne. Und damit bist du dann auch gleich unten. Ich denke, so war das.* Michel beschreibt diese Verhältnisse zwar in der Vergangenheitsform und reklamiert für die Gegenwart eine größere Toleranz, doch an dem grundlegenden Zusammenhang zwischen Prestige und Partnerwahl dürfte sich nicht viel geändert haben.

Die Spiele um Verliebtheit und Paarbildung können insgesamt als einer der zentralen Mechanismen angesehen werden, die zwischen den Mitgliedern einer Schulkasse Unterschiede hinsichtlich Ansehen und Status produzieren. Indem der Verliebtheitsdiskurs in zahllosen Variationen mit den immer gleichen Teilnehmern und Teilnehmerinnen durchgespielt wird, zeitigt er 'Ergebnisse' im Feld, Ergebnisse in Form etablierter Unterschiede zwischen Einzelnen und in Form interner Strukturierungen des Feldes.

¹⁰ Diese Praxis erinnert an das „ranking“, das von amerikanischer College-Kultur berichtet wird. So schon von Waller (1937) und ähnlich von Holland und Eisenhart (1990). Allerdings mit dem Unterschied, daß das „ranking“ unter College-Studenten und Studentinnen zwar soziologisch beobachtet werden kann, aber von den Teilnehmern so nicht expliziert wird (Holland/Eisenhart 1990: 160).

8. Die Inszenierung des Geschlechtergegensatzes

Dieses Kapitel stellt die Frage nach der interaktiven Inszenierung der *Unterschiedlichkeit* der Geschlechter in den Vordergrund. Gegenüber einer Forschung, die nach den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen fragt, besteht die Verschiebung wieder in der ethnographischen Wendung der Fragestellung: In welcher Form (welchen Formen) findet sich die Thematisierung von Geschlechtsunterschieden bei den Kindern selbst?

Das Wissen um die Verschiedenheit der Geschlechter hat mittlerweile die verschiedensten Qualifikationen erfahren. Es ist als „Ideologie“ entlarvt, als Reproduktion von „Stereotypen“ thematisiert, als „soziale Konstruktion“ dekonstruiert oder schlicht als „Alltagstheorie“ analysiert worden. Es ist nach dem Charakter, nach der historischen Genese, der gesellschaftlichen Bedingtheit und der internen Strukturiertheit des Wissens von den Unterschieden der Geschlechter gefragt worden. Im folgenden geht es jedoch weniger um die Analyse dieses Wissens nach seinen Inhalten, sondern um die Untersuchung seines Gebrauchs in der Interaktion. Wie und in welcher Gestalt findet das Wissen von der Verschiedenheit der Geschlechter Verwendung in alltäglichen Interaktionen von Jungen und Mädchen?

Wir untersuchen exemplarisch drei verschiedene interaktive Praktiken, in denen neun- bis zwölfjährige Kinder auf die Unterschiedlichkeit der Geschlechter Bezug nehmen. Zunächst geht es um die Praxis des Neckens und Ärgerns zwischen Mädchen und Jungen, in der die Unterschiede der Geschlechter nicht selten zum Gegenstand der (neckenden) Rede gemacht werden. Im zweiten Abschnitt über geschlechtsinternes Lästern werden Beispiele analysiert, in denen das andere Geschlecht zum Objekt des Lästerns in der gleichgeschlechtlichen Gruppe wird. Drittens wenden wir uns dem Spiel mit dem Tausch der Geschlechter zu, wie es etwa im Karneval oder im Rollenspiel vorkommt.

Die Analyse der Inszenierung der Geschlechterdifferenz bis hin zur Gestaltung der je anderen Geschlechtsrolle im Geschlechtertausch macht auf die Reflexivität dieser Darstellungen aufmerksam. Der Blick auf die Praxis der Kinder zeigt vielfältige Formen der Stilisierung, der ironischen Karikierung oder der bewußten Zitierung des Wissens über die Unterschiede der Geschlechter. Die abschließende Betrachtung gilt der Frage, inwiefern die oft reflexiv gebrochene Form des Bezugs auf dieses Wissen Rückwirkungen auf dessen Inhalte hat.

8.1 Ärgern und Necken zwischen Mädchen und Jungen

Eder (1991) beschreibt spielerisches Necken („teasing“) als eine der wichtigsten Formen für die Ausbildung von Gruppenkultur und -solidarität in der „peer-group“. „Teasing“ ist dadurch gekennzeichnet, daß das Objekt des Neckens mitmacht. Insofern kann erst in der Antwort geklärt werden, ob sich eine Aktivität als *teasing* etablieren läßt. Erst in der Interaktion stellt sich heraus, ob ein gemeinsames Verständnis von der Situation als „Spaß“ zugrunde gelegt werden kann. Die Fertigkeiten der Einzelnen, das Necken kreativ und differenziert zu beantworten, sind wichtig, um eine Situation als „Spiel“ gestalten zu können und das Umkippen in „Ernst“ zu vermeiden. In jedem Fall aber ist die Gruppe entscheidend für das Necken: die Zeugenschaft anderer, die Hinweise im Verhalten anderer, um die Situation adäquat deuten zu können und die spezifische *peer group culture* als gemeinsamer Hintergrund. An den Schluß ihrer Ausführungen stellt Eder die offen bleibende Frage nach den Auswirkungen des *teasing* auf die Interaktionen zwischen den Geschlechtern.

Krappmann und Oswald (1995a: 194) arbeiten bei der Betrachtung von „Quatsch, Spiel und Necken“ zwischen Jungen und Mädchen mit folgender Hypothese: „Fast alle Kinder nehmen an derlei lustigem Unfug teil, und auch Jungen und Mädchen könnten Spaß und Spiel die Möglichkeit bieten, Eigenarten der andersgeschlechtlichen Mitspieler kennenzulernen und sie im Spiel zu überwinden. Quatschmachen könnte vernünftige Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen stiften, die im geschlechtstrennten Klassenverband nur schwerlich herzustellen wären.“ Diese Vorstellung von der „Überwindung“ von Geschlechtergegensätzen im spielerischen Necken will ich mit der Beobachtung konfrontieren, daß die ‘Gegensätze’ der Geschlechter gerade zu den prominenten *Inhalten* des Neckens und Ärgerns zwischen Mädchen und Jungen gehören.¹ In jener Variante des spielerischen Ärgerns, das sich als Gegenüber von Jungen und Mädchen konstituiert, besteht der Spaß oft darin, die „Eigenarten“ des eigenen Geschlechts zu inszenieren und mit denen des anderen zu kontrastieren. „Eigenarten“ der Geschlechter wären aus dieser Sicht mindestens ebenso sehr Produkt wie Voraussetzung einer gemeinsamen Praxis des Neckens und Ärgerns.

Mona und Astrid sitzen zusammen mit Carola, Uta, Daniel und Christian an einem „gemischten“ Sechsertisch. An diesem Tisch fällt schnell auf, daß Christian und Daniel in penetranter Manier damit befaßt sind, Flugzeuge, Raketen und Gefechtsszenen zu zeichnen und mit Geräuschen zu versehen, während

Mona und Uta gerne ihre Plüschtiere mit in die Schule bringen und sie mit verstellter piepsiger Stimme sprechen lassen. Ausgeprägt ‘geschlechtstypisches’ Verhalten also sowohl auf Seiten der Jungen als auch bei den Mädchen an diesem Tisch.

Bei näherem Hinschauen dann zeigt sich, daß die beiderseits kultivierten Gewohnheiten Gegenstand vertraulichen Neckens zwischen den Geschlechtern sind. Der folgende Protokollausschnitt stammt von der Klassenfahrt der Gruppe im vierten Schuljahr. Dort hatten sich die erwähnten sechs Kinder wie selbstverständlich in der Sitzordnung des Speisesaals zusammengefunden, in diesem Fall erweitert um Lisa.

Das Gespräch dreht sich um die bevorstehende Disco und die dann zu spielende Musik. Daniel und Christian haben es unter anderen übernommen, die Musik auszuwählen. Daniel leidet jetzt schon unter der Last der Verantwortung. Er sagt leicht genervt: „Wenn ihr die Musik wollt ...“ Mit „ihr“ spricht er hier die vier Mädchen am Tisch als Gruppe an und eine solche Adressierung der anderen als Geschlechtsgruppe kennzeichnet vieles von der Interaktion an diesem Tisch.

Als Mona zum Beispiel Christians simulierte Raketengeräusche übernimmt, kommentiert Carola: „Wir haben schon von denen gelernt.“ Dann ergänzt sie: „Und die haben von uns gelernt ...“ Sie führt als Beispiel die Tatsache an, daß es sich bei Bäumen um „Sauerstoffraketen“ handele. Daß Bäume Sauerstoff produzierten, hätten sie den Jungen beigebracht.

In einer anderen Szene bittet Uta um den Zucker und schüttet demonstrativ einen großen Haufen in ihre Teetasse. Daniel erklärt mir: „Die machen uns hier fertig am Tisch!“ Offenbar handelt es sich dabei um ein eingeübtes Spielchen: Daniel hat die Rolle übernommen den Zuckerkonsum zu überwachen und einzuschränken, die Mädchen „provizieren“ durch den Zucker, den sie sich in den Tee schütten. Uta sagt: „Guck’ mal, Daniel!“ Sie zeigt ihm den Zuckerhaufen in ihrer Tasse. Lisa sagt auch: „Guck’ mal Daniel!“ Sie hat einen einzigen Krümel Zucker auf einem Teelöffel.

(Mir fällt auf, daß Daniel einmal alle fünf Mädchen der Reihe nach mit jeweils einer neckenden Bemerkung adressiert. Es scheint hier am Tisch nicht ein eingespieltes Paar zu geben, sondern die Konstellation ist: Daniel und die Mädchen. Zwar ist oft von „die“ und „wir“ die Rede, aber Christian wirkt ein bißchen wie ein Attribut des im Zentrum der Aufmerksamkeit stehenden Daniel. Insgesamt gibt der Tisch sich Mühe, mir den Eindruck einer „eingeschworenen Gemeinschaft“ zu vermitteln.)

Christian hat einen grünen Plüsch-Dinosaurier an seinem Platz stehen. Zwischen durch fliegt Christian mit dem Plüschtier los und läßt es mit „Laserstrahlen“ aus den Nasenlöchern schießen. Mona und Uta dürfen den Dino auch mal haben (oder ist es ihrer?), sie schmusen allerdings mit ihm und streicheln ihn. (G. B.)

¹ Krappmann und Oswald (1995a) unterscheiden zwischen „Necken“ und „Ärgern“. Das „Necken“ ordnen sie der Seite von Spiel und Spaß zu, während „Ärgern“ mit Streit und Ernst konnotiert ist. Ich benutze beide Begriffe synonym, da „Ärgern“ im Sprachgebrauch der Kinder die Bezeichnung spaßhaft-spielerischer Interaktionen mitumfaßt, während der Begriff des „Neckens“ selten vorkommt. Im übrigen ist die Grenze zwischen Spaß und Ernst fließend und Gegenstand der situativen Aushandlung.

Hier wird der Gegensatz der Geschlechter im wahrsten Sinne des Wortes 'inszeniert', in Szene gesetzt, für den Beobachter, aber auch füreinander und für die Gestaltung eines wechselseitigen spielerischen Neckens. Die ganze Szene ist durch einen hohen Grad an Reflexivität gekennzeichnet. Verschiedene Stilmittel der Inszenierung machen diese als solche kenntlich. Dem Beobachter, in der Rolle des 'Publikums', geben Carola, und nachher Daniel, explizite zusammenfassende *Erklärungen* des Geschehens: „Wir haben schon von denen gelernt“ und „die machen uns hier fertig am Tisch“. Carola und dann Daniel treten damit zwischendurch aus ihren Rollen heraus - ganz im Sinne des Brecht'schen „Epischen Theaters“. Ein weiteres Stilmittel ist der gelegentliche Tausch der die Geschlechter charakterisierenden Objekte und Verhaltensweisen: Mona übernimmt die Simulation der Raketengeräusche, Christian hat das Plüschtier an seinem Platz stehen. Indem die karikierten Praktiken von ihren ursprünglichen Trägern gelöst werden, werden sie zu autonomen Darstellungsmitteln, zu *Requisiten*. Ein drittes Mittel der Inszenierung ist die *Montage*, die hier heterogene Elemente in so absurder Weise zusammenfügt, daß sie geradezu surreale Verfremdungseffekte produziert: Dies ist gleichermaßen bei der Benennung von Bäumen als „Sauerstoffraketen“ als auch bei dem aus den Nasenlöchern schießenden Plüschtier der Fall. Die Virtuosität, mit der hier in einer komplexen Inszenierung zusammengearbeitet wird, erzeugt beim Beobachter den Eindruck eines „eingespielten Teams.“

Die aufgeführten Stilmittel werden von den Kindern wohl kaum bewußt eingesetzt, doch sie zeugen von einem Sinn für die Konstruiertheit der Darstellung, für deren 'Künstlichkeit'. Das macht diese jedoch nicht etwa beliebig. Die Kinder bedienen sich eines festen und wenig überraschenden Repertoires: des differenten Musikgeschmacks von Mädchen und Jungen, der Simulation von Kriegsgeräuschen durch Jungen und des überlegenen biologischen Wissens von Mädchen. Auch der Zuckerkonsum ist in besonderer Weise geeignet, der Polarität der Geschlechter Kontur zu verleihen: Die Mädchen als die „Süßen“, die Schleckermäuler, während die Jungen als Wächter der Vernunft agieren.

Die Inszenierung greift hier auf ein Muster zurück, das die Praxis des Neckens und Ärgers oft kennzeichnet. Es handelt sich um eine spezifische interaktive Konstellation: Die eine Seite „proviziert“ und die andere zeigt sich „genervt“ und versucht, zur Raison zu rufen. Dabei besteht im Kontext des Ärgers zwischen den Geschlechtern die Provokation oft in der besonders exzessiven Demonstration 'geschlechtstypischen' Verhaltens. Die andere Seite ist aufgefordert, die Position der Vernunft einzunehmen und die Grenzen des guten Geschmacks einzuklagen.

Der folgende Protokollauschnitt dokumentiert ein weiteres Beispiel für diese Konstellation, in dem jedoch die Rollen anders verteilt sind: Die Jungen provozieren und die Mädchen vertreten Geschmack und Vernunft. Es stammt aus derselben Essensituation der Klassenfahrt, allerdings von einem anderen Tisch: *Angeregt durch die Hähnchenschenkel fangen die Jungen an, sich über*

das Schlachten verschiedener Tiere zu unterhalten. Sie malen eklige Details genüßlich aus. Tanja und Jasmin halten sich die Ohren zu, was sie einigermaßen am Weiteressen hindert. Judith schnaubt ab und zu empört oder sagt - mehr zu sich selbst als zu anderen -: „Voll eklig.“ Tanja und Jasmin grinsen sich in gegenseitigem Einvernehmen an, die beiden und Judith bilden eine stille Gemeinschaft. Die Jungen wollen wohl zweierlei, sich gegenseitig hochschaukeln und die Mädchen provozieren. Diese provokative Absicht scheint mir die Reaktionen der Mädchen zu regulieren: besonders Judith wirkt so, als würde sie sich liebend gerne auch laut empören, doch scheint ihr wohl bewußt, daß die Jungen dann erreicht hätten, was sie wollen, also hält sie sich zurück. Anders Tanja, die nach außen eiskalt bleibt: Auf Maltes scheinheiliges Nachfragen, was sie denn habe, ob es ihr zu laut sei, reagiert sie mit demonstrativem Nichtantworten, dies aber ohne mit der Wimper zu zucken. Schließlich sagen Judith und Jasmin in genervtem Ton, sie ekelten sich. (H. K.)

Hier ist der Ton konfrontativer und weniger spielerisch als im ersten Beispiel, dennoch wird das Ganze von der Beobachterin als eine Inszenierung mit verteilten und aufeinander verweisenden Rollen interpretiert. Die interaktive Konstellation des Gegenübers der Geschlechter gibt die Richtung vor, in die die Darstellung läuft: das Hineinsteigern in ein bestimmtes, den Geschlechterstereotypen entsprechendes Verhalten, welches die andere Seite nötigt, eine entsprechende Position der Mäßigung zu beziehen. Was die inhaltliche Ausgestaltung der Szene betrifft, sind jedoch auf beiden Seiten Kreativität und Einfallsreichtum gefragt (wobei die Rolle des Genervtseins und des Einklagens von Vernunft tendenziell die undankbarere ist).

Gängige Stereotype über 'geschlechtsspezifisches' Verhalten bilden auch hier das Material für die interaktive Inszenierung des Gegensatzes der Geschlechter: die Ekelgrenzen verletzende Blutrünstigkeit von Jungen und die größere Empfindlichkeit von Mädchen. Doch es bleibt daran zu erinnern, daß die Stereotype nicht 'stimmen' müssen. Kriterium für die Verwendung in der Inszenierung der Geschlechterdifferenz ist nicht der 'Realitätsgehalt' des Wissens über Geschlechtsunterschiede, sondern seine Brauchbarkeit für die Stilisierung. Es ist nicht beliebig, was für die Inszenierung aufgegriffen wird, insofern die jeweilige Verhaltensweise als 'geschlechtsspezifisch' konnotiert sein muß, die Einordnung „typisch Jungen“ oder „typisch Mädchen“ muß abrufbar sein. Ihre *Signifikanz* für die Markierung des Unterschiedes der Geschlechter erhalten die einzelnen Merkmale aber genau in der interaktiven Konstellation des Gegenübers der Geschlechter. Am gemeinsamen Eßtisch zeigen sich die Jungen genervt vom Zuckerkonsum der Mädchen, doch vermutlich ist übermäßiger Zuckerkonsum nicht den Mädchen vorbehalten. Andererseits ist Mädchen, obwohl sie sich über die Blutrünstigkeit der Jungen empören, das Spiel mit Ekelgrenzen durchaus nicht fremd, wie spätere Beispiele noch belegen werden.

Der Musikgeschmack ist, wie auch schon im ersten Beispiel angedeutet ist, ein prominenter Topos für die Profilierung eines wesensmäßigen Unterschiedes zwischen Mädchen und Jungen. In diesem Bereich sind es eher die Mädchen, die sich in 'übertriebener' Weise in etwas hineinsteigern, in das Dasein von Fans, und den Jungen kommt die Rolle zu, 'genervt' zu sein.

In einer der beiden Klassen gibt es im fünften Schuljahr ein kleines, aber aktives Lager weiblicher „Kelly Family“-Fans. Rebecca, Petra und in geringerem Maß auch Julia schreiben den Schriftzug mit dem Namen der Gruppe auf ihre Federmappen und Ordner und das Konzert der „Kelly Family“ in Bielefeld ist ein Ereignis, auf das sie gerne zu sprechen kommen. Ein Aspekt der Selbststilisierung als „Fan“ ist die Möglichkeit, damit nicht zuletzt im Kontext eines Gegenübers der Geschlechter zu „provozieren“.

Ein Fan macht sich jedoch auch angreifbar. Denn das Objekt seiner Verehrung ist allseits bekannt, und der Fan läßt sich leicht ärgern, indem man dieses schmählt. Diese Möglichkeit greift Marc, der mit Petra an einem Tisch sitzt, regelmäßig auf. So verkündet er zum Beispiel: „Die Kelly Family betrügt. Die können gar nicht singen.“ Oder er läßt im Zusammenhang eines Berichtes über das Konzert der Gruppe die Bemerkung fallen: „Hoffentlich kommen die bald wieder, dann kann ich sie erschießen.“

Über den spezifischen Fall der Kelly-Family Verehrung hinaus, die im übrigen auch unter den Mädchen höchst umstritten ist, gibt es auch Vorurteile allgemeinerer Art, was die Geschlechtsspezifität des Musikgeschmacks betrifft, wie die folgende Notiz aus dem Kunstunterricht des sechsten Schuljahres der anderen Gruppe zeigt: *Judith fragt Axel über die Ecke des Tisches, ob er ihr mal eine CD ausleihen könne. Axel brummt in einer Weise, die sowohl Zustimmung als auch Ablehnung bedeuten kann. Und Judith fragt weiter, was er denn für sie habe. Axel nennt den Namen einer Gruppe und löst damit große Freude bei Judith aus. Das müsse er ihr unbedingt morgen mitbringen oder besser aufnehmen. Jasmin will die CD auch mal haben. Dann werden Details nachgefragt: Ob es sich um eine „Maxi“ oder ein „Album“ handle? Axel antwortet, es sei nur die Maxi, aber Judith meint, das mache nichts, es gehe ihr sowieso nur um das eine Lied. Was er denn sonst noch habe? Axel brummt: „Nichts für euch.“ Doch Judith läßt diese Zusammenfassung von Axels CD-Bestand nicht gelten und fragt nochmal, was er denn habe. Axel sagt, er habe nur „Rave“. Judith bekundet, sie würden sich auch für Rave interessieren. Axel ist erstaunt: „Ich dachte, ihr mögt nur Pop-Musik?“ (G. B.)*

Aus Axels Erstaunen spricht die Vertrautheit der Differenz. Die Andeutung einer Gemeinsamkeit stellt seine Überzeugung von der grundlegenden Andersartigkeit der Mädchen in Frage. Oder handelt es sich um Ironie? Die Situation ist ein Beispiel für die Doppelbödigkeit solcher Interaktionen: Die ganze Szene würde auch als „Spaß“ funktionieren. In dieser Mehrdeutigkeit und Unentschiedenheit des Status der Interaktion liegt gerade ein besonderer Reiz.

Eine weitere Variante der Inszenierung des Geschlechtergegensatzes soll hier noch erwähnt werden: der explizite Vergleich. Der Vergleich will darauf hinweisen, daß Mädchen und Jungen in Bezug auf ein und dieselbe Aufgabenstellung völlig verschiedene Umgangsweisen und Verhaltensformen ausprägen. Es überrascht nicht, daß auch in diesem Rahmen gängige Klischees über Geschlechtsspezifika Verwendung finden. Im folgenden Beispiel geht es darum, die Konkurrenz- und Wettbewerbsorientierung von Jungen mit der Kooperationsbereitschaft von Mädchen zu kontrastieren: Mona und Uta spielen in der Pause das „Spiel des Lebens“, ein Gesellschaftsspiel in dem Karrieren entwickelt werden, als Malte und Daniel hinzutreten. *Uta erklärt: „Wir spielen ohne gewinnen. Geld spielt bei uns keine Rolle. Das ist nicht so wie bei Euch: Oh - Geld, Geld, Geld ist so wichtig!“ Sie karikiert und befindet dann: „Bescheuert!“ (G. B.)*

Der spielerisch-neckende Charakter der Kontrastierung ist deutlich. Uta weiß, daß sie mit dieser Form der Stilisierung des Unterschiedes zwischen „uns“ und „euch“ ein Klischee bedient. Dies tut der Freude daran aber keinen Abbruch. Im Gegenteil: Stereotypen wie die von der Wettbewerbsorientierung der Jungen und der Kooperationsbereitschaft der Mädchen tragen den Charakter geteilten „Wissens“, der es ermöglicht, in Form von Andeutungen darauf anzuspielen und verstanden zu werden. Darüberhinaus rekuriert eine Bemerkung wie die Utas auf das gemeinsame Wissen von der *Klischeehaftigkeit* des „Wissens“ über den Unterschied der Geschlechter. Wenn alle wissen, daß die pauschale Identifizierung von Jungen mit der Ausrichtung auf Konkurrenz zumindest stark vereinfachend ist, ist es umso lustiger, genau diesen Zusammenhang zu behaupten oder 'nachzuweisen'. Uta jedenfalls hat ihren Spaß daran, eine Verhaltensweise von Jungen zunächst selber in Form einer Karikatur zu entwerfen und dann als „bescheuert!“ zu bewerten.

8.2 Lästern über das andere Geschlecht

Lästern unterscheidet sich vom Ärgern und Necken dadurch, daß die Thematisierten nicht anwesend sind. Während die Struktur des Ärgerns durch ein hin und her, durch das Wechselspiel zwischen Ärgernern und Geärgerten gekennzeichnet ist, besteht das Lästern aus der gemeinsamen Ausarbeitung eines Themas. Der Modus ist nicht der der (spielerischen) Konfrontation zweier Parteien, sondern der der Kooperation der Anwesenden.² Die Beteiligten stimmen in grundlegenden Fragen der Bewertung des in Rede Stehenden überein und ergänzen sich wechselseitig, wenn es darum geht, bestimmte Einschätzungen zu belegen oder weitere Details zusammenzutragen. Während das Ärgern seinen Unterhaltungswert aus dem Kräfteressen zweier Parteien zieht,

² Während es in Kap. 4.2 um die Wirkung des Lästerns auf Außenstehende, auf potentielle Opfer des Lästerns ging, widmet sich die folgende Betrachtung der *immanenten* Struktur des Lästerns.

kommt es beim Lästern auf die gemeinsame Anstrengung an, das Thema möglichst phantasievoll weiterzuentwickeln.

Interessante Hinweise zur internen Dynamik einer solchen Paxis finden sich bei Eder und Enke (1991: 496ff), die mit „gossip“ eine dem Lästern verwandte Aktivität unter Schülern und Schülerinnen untersuchen. Die Autorinnen definieren „gossip“, was sich am besten mit „Klatsch“ übersetzen läßt, als Gesprächsepisoden, in denen einer positiven oder negativen Bewertung eines Abwesenden eine Antwort eines anderen Schülers folgt. Eder und Enke fragen mit konversationsanalytischen Mitteln nach der internen Struktur des Klatsches und nach der Bedeutung der Struktur für die Inhalte dieser Aktivität. Sie stellen zunächst fest, daß im „gossip“ die der auslösenden Bewertung folgende Äußerung wenig festgelegt ist (im Unterschied zu anderen bewertenden Aktivitäten). Da das Objekt der Bewertung selbst nicht anwesend ist, kommen alle Anwesenden in Frage, dieser zu widersprechen oder ihr zuzustimmen. Ist jedoch einmal eine Zustimmung erfolgt, so die Beobachtung von Eder und Enke, liegt die Richtung der folgenden Ausführungen weitgehend fest. Sobald eine Bewertung als eine kollektive etabliert ist, in Form von Zustimmung einer zweiten Sprecherin zur ersten, erfährt sie keinen Widerspruch mehr. Die Autorinnen arbeiten heraus, daß die Struktur des „gossip“ auf die Verstärkung einer einmal etablierten Bewertung hinwirkt: „The end result is likely a stronger expressed agreement than may actually exist“ (ebd.: 505).³

Als Objekte des Lästerns kommen alle möglichen Personen und Personengruppen in Frage, die zwei Voraussetzungen erfüllen: Sie müssen allen Anwesenden bekannt sein und es muß eine gemeinsame negative Bewertungsgrundlage vorhanden sein oder sich herstellen lassen. Diese Voraussetzungen erfüllen zum Beispiel bestimmte Kinder, die in der Schulklasse den Charakter „öffentlicher Personen“ tragen (vgl. Kap. 3) oder etwa Parallelklassen, die oft als ganze einer einheitlichen Bewertung unterliegen (vgl. Kelle 1997a). In Frage kommen auch gewisse Musikgruppen oder Kinofilme, von denen alle wissen, was sie davon zu halten haben. In einer gleichgeschlechtlichen Gruppe bietet sich auch das andere Geschlecht als solches als Objekt gemeinschaftlichen Lästerns an.

Die dem Lästern inhärente Dynamik der Steigerung läßt sich in einer kurzen Sequenz beobachten, die von einem Tisch mit fünf Mädchen stammt und dem Transkript eines Pausengesprächs aus dem sechsten Schuljahr entnommen ist. Es geht um die bevorstehende Karnevalsfeier. Ich hatte gefragt, ob es denn ein gemeinsames Thema gebe und die Mädchen erzählen, daß sie den Vorschlag, sich als das je andere Geschlecht zu verkleiden, abgelehnt hätten. Als Grund

geben sie an, daß sie sich schon für anderweitige Verkleidungen entschieden hätten. Dann greift Carola, und das ist der Ausgangspunkt der folgenden Sequenz, das eigentlich schon 'erledigte' Thema des Als-Jungen-Verkleidens noch einmal auf, um es in eine herabsetzende Bemerkung über Jungen umzumünzen.



- Carola: Ich find das voll schwierig, das Verhalten von den blöden Jungen nachzumachen als
N.N.: Wieso, das find ich überhaupt nicht schwer.
N.N.: Ehj [Sie bewegt die flache Hand von unten nach oben über die Nase durch das Gesicht und schnieft dabei] [Gelächter]
Georg: Sehr echt.
N.N.: Ieh, nee, das ist ja ekelig, immer so Rotz (?)
Lisa: Ja, das ist echt.
Carola: Also Frido imitier ich schon mal nicht, mit seiner Rotze
Uta?: Und Nils auch nicht mit seinen Pickeln.

Die auf Carolas Beitrag folgende Bemerkung (die Sprecherin kann auf der Tonbandaufnahme nicht genau identifiziert werden) etabliert zunächst auf der expliziten Ebene einen Widerspruch zu Carolas Äußerung. Es wird jedoch im weiteren Verlauf deutlich, daß sie inhaltlich auf das gleiche zielt: über Jungen zu lästern. Die Raffinesse dieser Bemerkung, die sich scheinbar in Widerspruch zu Carola begibt, um dann in gemeinschaftliches Lästern zu münden, liegt darin, daß sie sich zwar auf die Formulierung Carolas bezieht, diese aber in einer anderen Bedeutung verwendet. Bei Carola und auch in den folgenden Konkretisierungen meint „nachmachen“ den Akt des Schauspielerns, den Vollzug, worin dann die im weiteren Verlauf drastisch ausformulierten „Schwierigkeiten“ imaginiert werden. Die Bemerkung „das find ich überhaupt nicht schwer“ jedoch ist vermutlich dahingehend zu verstehen, daß ein Nachmachen, das auf Erkennbarkeit zielt, in Bezug auf Jungen doch wohl nicht schwer sein könne. Der scheinbare Widerspruch realisiert im Effekt umso wir-

³ Vgl. zum Phänomen des Klatsches als kommunikativer Gattung auch Bergmann (1987). Das Lästern unterscheidet sich vom Klatsch allerdings dadurch, daß es nicht auf Referenzen in der 'Realität', etwa bestimmte Ereignisse, die es zu berichten gilt, angewiesen ist. Das Lästern kann sich sein Thema frei wählen und mit fiktionalen Mitteln ausgestalten. Voraussetzung ist nur eine gemeinsame Bewertungsgrundlage.

kungsvoller das gemeinsame Ziel: sich über die Jungen lustig zu machen. Denn das, was die Schwierigkeiten des Vollzugs beim „Nachmachen“ ausmacht, die extrem widerwärtigen Verhaltensweisen der Jungen, sichert anders betrachtet die leichte Erkennbarkeit der Darstellung.

Die spezifische Ausführung des Themas „Schwierigkeiten beim Nachmachen von Jungen“ ist hier vor allem durch das Spiel mit Ekelschwellen inspiriert. Die erste imitierende Aktion löst das Bestreben nach Verbalisierung aus, wobei es darum geht, einander zu ergänzen, aber auch die Vorrednerin in punkto Drastik zu übertreffen. Die Reihe, die so zustande kommt, weist in sich eine Steigerung auf: Zunächst wird das Thema auf den Begriff gebracht („das ist ja ekelig“) und dann drastisch veranschaulicht („immer so Rotz“, „mit seinen Pickeln“).

Eine allgemeinere Struktur, die dieser Sequenz zugrunde liegt und die sich auch in anderen vergleichbaren Sequenzen findet, besteht aus einem Dreischritt: der Vorgabe des Gegenstandes in abstrakter Form (hier „Jungen nachmachen“) folgt die Konkretisierung und Ausschmückung. Bestimmte Personen werden zur Veranschaulichung eingeführt (Frido und Nils) und das Thema Ekel variiert in „Rotze“ und „Pickel“. Ein Thema wird als gemeinschaftliches etabliert und ausgearbeitet, indem es die Modi Explikation, Anwendung und Variation durchläuft.

Vor dem Hintergrund einer solchen Struktur der Praxis gemeinschaftlichen Kommentierens bewährt sich (einmal mehr) die vielseitige Verwendbarkeit des Topos „die Jungen“, der sowohl die pauschale Diffamierung qua Geschlechtszugehörigkeit als auch die Konkretisierung an bestimmten Personen ermöglicht.

Die folgende Szene findet an demselben Tisch mit den fünf Mädchen statt. Ihr liegt eine Unterrichtsaufgabe im Fach Deutsch zugrunde, die darin besteht, einen Lexikonartikel „aus einer fremden Perspektive“ zu schreiben. Die Aufgabe, selbstgewählte Objekte aus einer selbstgewählten Perspektive in knappen Worten zu beschreiben, wirkt sehr anregend auf die Gruppe. Die Mädchen sind allein auf der Fläche, die Lehrerin hält mit den Jungen eine Jungenkonferenz ab: *Lisa überlegt weitere Varianten für Lexikonartikel: Bauern aus dem Lexikon für Schweine. Schweine aus dem Lexikon für Bauern. Jungen aus dem Lexikon für Mädchen. Zu dem Vorschlag „Jungen aus dem Lexikon für Schweine“ fällt ihr der Text ein: „Sie sind unsere nächsten Verwandten.“*

Lisa etabliert als erste einen bestimmten Stil in der Gestaltung der Aufgabe, der dann auch bei den anderen Anklang findet: die Entwicklung möglichst absurder Kombinationen aus Perspektive und Objekt. Der Reiz liegt darin, die Übung zur Verfremdung aufzugreifen und für das eigene Amusement gewissermaßen zweckzuentfremden. Insbesondere die Idee, den Rahmen der Unterrichtsaufgabe zu nutzen, um Jungen in pauschaler und diffamierender Weise zu thematisieren, wird von anderen begeistert aufgegriffen. *Astrid kündigt an:*

„Ich mache Jungen aus der Perspektive von Schweinen.“ Lisa entscheidet sich für „Jungen aus der Perspektive von Mädchen“, woraufhin Uta einwendet: „Du sollst doch was Fremdes machen.“ Lisa steigert das Prinzip der Groteske bis hin zu einer Kombination, die als solche schon wieder alltäglich ist. Darauf bezieht sich Utas ironische Erinnerung an die ‘eigentliche’ Aufgabenstellung. Zwischendurch bearbeiten die Mädchen verschiedene andere Gegenstände („Wurst aus der Sicht von Vegetariern“ und ähnliches), doch auf das Thema „Jungen“ kommen sie immer wieder zurück. Uta schaut auf die Uhr und sagt: „Noch eine Minute, ich frage mich, ob die pünktlich kommen.“ Jemand antwortet: „Ich glaube nicht.“ Lisa meint: „Wieso, macht doch Spaß zu quatschen.“ Außerdem will Lisa jetzt noch „Jungen aus der Sicht von Schweinen“ schreiben. Sie fragt Astrid: „Was soll ich schreiben?“ Die schlägt (ein Diktat imitierend) vor: „Ein ähnlich sehendes Objekt, verkleidet als Mensch“ Lisa fragt nach: „Was noch?“ - „Die jüngere Generation“. (G. B.)

In diesem Beispiel wird die Aktivität des Lästerns mit literarischen Ambitionen verknüpft und geradezu als Kunstform betrieben. Das Ziel der Anstrengung ist die gemeinsame Steigerung der Absurdität. Auch hier bewährt sich, daß die Unterscheidung der Geschlechter der gemeinschaftlichen lästernden Rede in der gleichgeschlechtlichen Gruppe (wenn man den Beobachter außen vor läßt) eine ganze Personengruppe zur Verfügung stellt, von der gewährleistet ist, daß man nicht dazugehört und auch niemals dazugehört wird.

8.3 Verkleidung und Geschlechtertausch

Rollenspiele nehmen einen festen Platz im Repertoire der Aktivitäten ein, die der Gestaltung des Schulalltags dienen. Es handelt sich um freie Improvisationen, die zum Beispiel ihren Ausgang davon nehmen, daß ein Kind für sich eine neue ‘Identität’ proklamiert und andere dann darauf reagieren, indem sie ihrerseits dazu passende Identitäten kreieren. Die Rollenspiele können aus ganz kurzen Sequenzen bestehen oder zu komplexen Szenen ausgebaut werden. So haben wir beispielsweise ein Spiel mit „Herrin“, „Aufseher“ und „Sklavin“ beobachtet oder etwa einen imaginierten „Ausbruch aus dem Irrenhaus“. In einer anderen Pause haben eine Gruppe von sieben Kindern eine „Versammlung“ mit „Erzählrunde“ simuliert, wobei ein Mädchen die Rolle der Lehrerin übernommen hat. Gerade das letzte Beispiel deutet an, worin der Reiz dieser Art improvisierter Rollenspiele liegt: in dem Spiel mit Identitäten. (Wobei in dem besonders raffinierten Fall der Inszenierung einer „Versammlung“ die SchülerInnenidentität zum Gegenstand des Spiels wird, indem sie im Rahmen der Pause aufgegriffen wird.) Das Rollenspiel beruht darauf, daß in der Interaktion eine „Modulation“ (Goffman 1980) der Alltagswirklichkeit in eine Spielwirklichkeit vorgenommen wird, so daß die Beteiligten sich ohne Rücksicht auf ihre ‘eigentliche’ Identität eine neue aussuchen (oder zugewiesen bekommen) können, die sie dann ausgestalten.

In einer Beobachtungsphase im sechsten Schuljahr mußten wir ein solches Spiel 'am eigenen Leib' über uns ergehen lassen. Die Kinder machten es über Wochen hinweg zu einer Art *running gag*, Georg mit „Helga“ und Helga mit „Georg“ anzusprechen. Dieses Spiel wurde ungeachtet seiner Schlichtheit nicht langweilig. *Ich komme um 8.30 Uhr auf die Fläche und die meisten Kinder sitzen schon auf den Bänken im Sitzkreis. Als mich jemand als „Georg“ anspricht, verbessern mehrere: „Das ist doch Helga!“ Andreas setzt noch einen drauf: „Kannst du nicht einmal männlich und weiblich unterscheiden?“ (G. B.)*

Andreas' Bemerkung expliziert, worum es geht: um das Spiel mit Geschlechtsidentitäten. Es ist die Rigidität der Geschlechtszuschreibung, die dem Spiel mit gerade dieser Identität besondere Frivolität zukommen läßt. Die Geschlechtszugehörigkeit einer Person zu verkennen, ergibt schon für sich genommen einen hinreichenden Effekt der Verfremdung und Verwirrung. Dieses Spiel bedarf nicht unbedingt einer weiteren Ausgestaltung und Detaillierung: Die Vertauschung der Namen reicht aus.

Das Spiel mit fremden Identitäten ist in der Einrichtung des Karnevals ritualisiert: „Der Karneval ist die umgestülpte Welt“ (Bachtin 1969: 48). Als die Karnevalsfeier der Gruppe ansteht, liegt es für uns nahe, unsere Vertauschung durch die Kinder aufzugreifen. Ein solches Spiel mitzumachen gehört, in einer Formulierung Barleys (1988: 122), zu dem „Unterhaltsbeitrag“ des Ethnographen, „den er denjenigen schuldet, die sich seine Anwesenheit gefallen lassen“. Georg verkleidet sich also mit Rock, Bluse, Lippenstift, Schmuck und Perücke als „Helga“. Helga hingegen greift zu Hut, Schlips und Brille um „Georg“ darzustellen.⁴ Auf der Karnevalsfeier ankommend sind wir nicht die einzigen, die das Geschlecht gewechselt haben: *Meine Verkleidung wird bewundert, irgendjemand sagt, es gebe noch eine „Kollegin“ von mir. Es stellt sich heraus, daß Henrik gemeint ist, der sich auch mit großer Perücke und gelbem Kleid als Frau verkleidet hat. Henrik freut sich, als er mich sieht, er hat sich auch einen Busen ausgestopft und zieht gleich das Kleid über dem Bein hoch, um seine Strapse zu zeigen. Ich finde, Henrik sieht mit dem Make-up wirklich sehr 'weiblich' aus. (G. B.)*

Helga trifft auch auf einen „Kollegen“: *Sehr beeindruckend ist auch Susanna, die einen dunkelblauen Nadelstreifenanzug, der ihr wie angegossen paßt, eine gelb-blaue Krawatte und ein gelbes Brusttaschentuch trägt, sie geht als „Mann“ und hat mich am Anfang (rhetorisch) gefragt, ob ich auch als Mann gehe. (H. K.)*

⁴ Wir erkannten uns allerdings wechselseitig kaum wieder in diesen Darstellungen, da Georg normalerweise keinen Schlips und Helga keinen langen schwarzen Rock trägt. Aber es ist eben nicht so einfach, Individuen zu repräsentieren - im Karneval werden eigentlich Figuren („Cowboy“, „Gangster“ oder „Hexe“) dargestellt und nicht Personen.

Henriks und Susannas Verkleidungen gestalten ihre neuen Geschlechtsidentitäten nicht als alltägliche, sie beziehen sich nicht auf jene Versionen des anderen Geschlechts, mit denen sie selbst zu tun haben. Henrik geht eben nicht als „Mädchen“ und Susanna nicht als „Junge“, sondern beide greifen auf Darstellungsmittel zurück, die nicht nur „erwachsene“ Ausführungen des jeweils anderen Geschlechts, sondern darüberhinaus bestimmte Stereotype repräsentieren. Henrik stellt eine besonders sexualisierte Version einer Frau dar, wie er auch mit seinen Posen (dem Vorzeigen der Strapse) unterstreicht. Susanna gibt eine sehr klassische Variante eines Mannes. So kommt sie zum Beispiel, als ich sie am Schluß der Veranstaltung auffordere, beim Putzen zu helfen, auf die Idee, sich zu empören: *„Ich bin doch ein Mann!“* Henrik und Susanna präsentieren in gewisser Weise 'Übertreibungen' des anderen Geschlechts, Übertreibungen, die sich die 'echten' Vertreter beziehungsweise Vertreterinnen des Geschlechts nicht leisten könnten.⁵ Ein Rahmen, der die Geschlechtsdarstellung als *Darstellung* ausweist (die öffentliche Aneignung des falschen Geschlechts), befreit diese von der Verknüpfung mit der Person und von der moralischen Kritik ihrer Inhalte.



⁵ Mit Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit das Putzen zu verweigern, würde sich, zumindest in dem Milieu der Laborschule kein 'echter' Mann erlauben. Im Rahmen von Susannas Verkleidung wird ein solcher Spruch jedoch möglich.

Bachtin (1969: 48) entwickelt die Kategorie der „Exzentrizität“ zur Beschreibung der karnevalistischen Welt:

„Benehmen, Geste und Wort lösen sich aus der Gewalt einer jeden hierarchischen Stellung (des Standes, der Rangstufe, des Alters, des Besitzstandes [man müßte ergänzen: des Geschlechts, G. B.]), von der sie außerhalb des Karnevals voll und ganz bestimmt werden. Sie werden exzentrisch und deplaziert vom Standpunkt der Logik des gewöhnlichen Lebens.“

Der Begriff der „Exzentrizität“ eignet sich, um nicht nur die Lösung der Darstellungen aus den sozialen Positionen ihrer Träger zu bezeichnen, sondern auch das Selbständigwerden einzelner Darstellungselemente (Benehmen, Geste und Wort) gegenüber den Zwängen der Konsistenz, Kohärenz und Authentizität, denen sie im Alltagsleben unterliegen. Der Karneval erlaubt es, beliebige Klischees der Geschlechtsdarstellung zu beleben. (Alle wissen, daß es sich um „Klischees“ handelt.)⁶

Bis hierhin wurde die Vertauschung der Geschlechter für beide Seiten symmetrisch beschrieben. Auf der Karnevalsfeier der anderen Klasse im sechsten Schuljahr, ein Jahr später, werden wir jedoch darauf aufmerksam, daß es einen gravierenden Unterschied machen kann, ob sich ein Mädchen als Mann oder ein Junge als Frau verkleidet. *Einen besonderen Auftritt hat Björn. Er wird von Frido und anderen schon erwartet. Björn ist zunächst ganz in Zivil, was eine gewisse Enttäuschung hervorruft. Doch dann zieht er aus seiner Tasche einen Damenhut hervor, den er Daniel, Christian und Frido zeigt und fragt: „Was ist das wohl?“ diese Ankündigung reicht, um Kommentare wie „eine Schwuchtel“ und „der macht das wirklich“ auszulösen. Björn hat zunächst anderes zu tun, aber dann zieht er in aller Ruhe einen langen Rock und eine weiße Damenbluse über. „Das steht dir aber“, ruft jemand. Den Hut und eine Perücke, die er auch dabei hat, trägt er selten während des Vormittags. Das sei zu warm. Als in der Vorstellungsrunde nachher geraten werden muß, bestätigt er die Identität „olle Oma“. Björn verhält sich allerdings nicht sehr 'Oma-like', sondern boxt, rennt und springt über Tische mit seinem Kostüm. (G. B.)*

Auch in dem anderen Protokoll nimmt die Verkleidung Björns eine Sonderstellung ein: *Besonders fallen mir die Reaktionen auf Björn auf, der als alte Oma geht. Als er, noch unverkleidet, einen Damenhut aus der Tasche zieht, meint Daniel, oh nein, er gehe wirklich als Frau, er wolle wohl ihrer „Männergemeinschaft“ Schande machen. Auch die anderen umstehenden oder herumstehenden Jungen, Christian, Alexander, Frido machen Kommentare in*

⁶ Dieses Phänomen findet sich auch in den unterschiedlichen „Szenen“ des Transvestitismus. Knoblauch (1997) konstatiert, daß die Inszenierungsformen des Kleideraustausches „besondere emblematische Züge“ aufweise: Die (männlichen) Transvestiten benutzen „Dekors“, die in spezifischer Weise mit Weiblichkeit konnotiert sind. Allerdings ist die Darstellung der Transvestiten (anders als im Karneval) für Außenstehende nicht immer als Darstellung gekennzeichnet.

dieser Richtung. Björn zieht nach und nach sein Kostüm einmal komplett an, mit Perücke und Hut, letztere legt er aber schnell wieder ab und beantwortet fortan Nachfragen mit „zu warm“. Ich habe den Eindruck, daß er ohne Perücke und Hut weniger als Frau auffällt und daß er keine Lust hat, weitere Kommentare zu provozieren. Aber auch seine Rüschenbluse und der lange, schwarz-weiß gemusterte Rock reichen aus, um 'frauenfeindliche' Sprüche bei anderen Jungen hören zu lassen. Ein paar Jungen aus einer Nachbargruppe rufen ihm zum Beispiel, als er hinter jemandem herjagt, zu, er solle aufpassen, daß er sich nicht auf die Klappe lege. (Das ist nicht das beste Beispiel, mir fallen die anderen Sprüche, nicht wenige an der Zahl, aber nicht mehr ein.) Irgendwie berühren mich diese 'abwertenden' Reaktionen peinlich. Keins der anderen Kostüme provoziert ähnliche Bemerkungen. Björn läßt sich durch seine Kostümierung nicht davon abhalten, zu raufen und zu jagen, seine Aktivitäten stehen geradezu im Kontrast zu seiner Verkleidung. (H. K.)

Bleibt zu ergänzen, daß sich auch in dieser Gruppe ein Mädchen als Mann verkleidet, und zwar Judith, die mit Nadelstreifenanzug und Schnäuzer den Ehegatten Ninas gibt. Judiths Verkleidung ruft jedoch keine besonderen Reaktionen hervor. Die Beobachtungen von der Karnevalsfeier weisen darauf hin, daß der Geschlechtswechsel für die beiden Geschlechter mit unterschiedlichem Risiko behaftet ist: Während es für Mädchen relativ unproblematisch ist, gelegentlich männliche Identitäten anzunehmen, liegen auf Seiten der Jungen erheblich höhere Schwellen vor dem Geschlechtswechsel.⁷ Ausdruck der Asymmetrie ist auch, daß sich für Jungen in Mädchenrollen außer den beiden Beispielen aus dem Karneval nur ein weiteres findet, während wir eine Reihe von Situationen beobachtet haben, in denen Mädchen in die Rolle von Jungen schlüpfen.

In der Situation, die dem folgenden Transkript aus dem sechsten Schuljahr zugrunde liegt, beruht der Umstand, daß es sich bei den Teilnehmerinnen ausnahmslos um Mädchen handelt, darauf, daß alle Jungen bei der gleichzeitig stattfindenden Jungenkonferenz sind. Die Lehrerin hat den Mädchen, die mit der Ethnographin auf der Fläche bleiben, die Aufgabe erteilt, ein Rollenspiel zu erarbeiten. Grundlage soll ein Artikel aus der Tagespresse sein, der über „Gewalt auf deutschen Schulhöfen“ berichtet. In dem Artikel werden Ergebnisse einer Umfrage unter Schülern zitiert, die verschiedene Formen von Gewalttätigkeit unter Schülern und zudem die Hilflosigkeit von Lehrern dokumentieren. Aufgabe der Mädchengruppe ist es nun, die in dem Zeitungsartikel angesprochenen Vorkommnisse und Probleme in Szenen umzusetzen. Dem folgenden Ausschnitt aus der Probe gehen ausführliche Verhandlungen über das gemeinsame Vorgehen voraus. Die Dialoge werden improvisiert, doch die

⁷ Auch Thorne (1993) konstatiert eine deutliche Asymmetrie, was das „crossing“ der Geschlechtergrenze betrifft. Sie berichtet allerdings nicht von Spielen mit Geschlechtsidentitäten, sondern untersucht Versuche, sich Aktivitäten anzuschließen, die von Kindern des anderen Geschlechts bestimmt sind.

Rollen müssen vorher festgelegt sein. Die Mädchen erwägen zunächst, ein Stück aus der Perspektive der Opfer von Gewalt zu machen, doch dann entwerfen sie Rollen, in denen sie selber „prügeln“ können.

Nina konzipiert eine Szene, in der ein Junge ein Mädchen „anmacht“ und dann von dem Freund des Mädchens verprügelt wird. Nina ist das „Mädchen“, Nadine ist „ihr Freund“, Judith hat die Rolle des „Anmachers“ übernommen, und Selma ist der „Freund des Anmachers“, der ihm dann zu Hilfe kommt.

Nina: Wie ich dich liebe. [zu Nadine]

Judith: Wow, was ist denn das fürn wundervoller Hintern!

Nadine: Was sagst du da gerade?

Judith: Na, is doch süß!

Nadine: Was willst du von meiner Freundin?

Judith: Ah, reg dich nicht auf Macho, ja.

Nina: Zeigs ihm.

Judith: Was bist du denn für einer?

Nadine: Ja was willst du denn von ihr?

Judith: Oh, ich hab sie angemacht, ja und?

Nadine: Aber nicht, wenn ich dabei bin, haste mich /verstanden? /

Judith: /Macho. /

Nadine: Halt du lieber deine Klappe, ey! Was willst eigentlich von ihr?

Judith: Ich bin hier

Nadine: Und guck sie nicht so dumm an! Sonst fällt se ja noch um.
[Quietschen Ninas]

Judith: Mir falln gleich die Augen ausm Kopp, wow.

Nadine: Ja, was gehste eigentlich nach hinten, häh?

Judith: Häh?

Nadine: Ja, was willst eigentlich von ihr? Häh? Ja, was willst du überhaupt, du Schwein?

Judith: Hey, laß mich in Ruhe, du Wichser, ja?

Nadine: Was willst eigentlich von ihr?

[Gekicher, aus der Rolle fallen, Gerangel]

N.N.: Auh.

Nina: Zeigs ihm!

Judith: Hilf mir mal. Komm Alter. [zu Selma]

[Gequietsche, Klopperei]

Nadine: Siehste, schon wieder zwei gegen mich.

Lisa: Ja, aber egal, er, sie liegt ja am Boden.

[lautstarke Prügelei, mit Schreien, Beschimpfungen, etc.]

Selma: Laß sie in Ruhe, du altes Schwein. [geschrien]

Nadine: Ich hab dir jetzt in die Eier getreten.

[Schreien, Judith und Selma liegen am Boden]

Judith: Ah, ah, Dreckschwein, du bist alle.

[noch mehr Schreien]

(H. K.)

Die Szene soll in die Konfrontation zweier „Jungen“ führen und hat im Rahmen des ganzen Rollenspiels die Aufgabe eine „Prügelei“ zur Darstellung zu bringen. Vor diesem Hintergrund verblüfft die Darstellung des Geschlechterverhältnisses. Vor allem Judith legt die Rolle des „Anmachers“ exzessiv aus, sie zieht das ganze Register des Sexismus („wundervoller Hintern“, „is doch süß“, „mir falln gleich die Augen ausm Kopp, wow“). Die Konfrontation in der Szene besteht dann aber nicht etwa in einer Kritik der sexistischen Herabsetzung des Mädchens, sondern darin, daß „der Freund des Mädchens“ (Nadine) seine Besitzansprüche anmeldet („Was willst du von meiner Freundin?“). Auch als „der Anmacher“ (Judith) unverhohlen ein Recht auf sexuellen Zugriff reklamiert („ich hab sie angemacht, ja und?“), hat „der Freund“ (Nadine) nur Einwände die eigenen Ansprüche betreffend („nich, wenn ich dabei bin“). Zu dem Streit um den Besitz des Sexualobjektes kommen noch direkte Beleidigungen zwischen den „Jungen“ („was bist du denn für einer?“, „Macho“, „du Wichser“).

Es erhebt sich die Frage, wie das Ganze zu interpretieren ist: Was ist das Motiv der Mädchen, Jungenrollen in dieser Weise zu gestalten? Handelt es sich um die Darstellung eigener Erfahrungen? Geht es um das Ausleben geheimer Wünsche? Um das Spiel mit Tabuverletzungen? Handelt es sich um eine letztlich an das (Jungen-)Publikum adressierte Karikatur? Um eine Anklage sexistischer Strukturen?

Diese Fragen lassen sich aus der Betrachtung der Transkription des Rollenspiels heraus nicht beantworten. In der Gestaltung der Szene zeigt sich vor allem der Spaß, den die Mädchen darin finden, die Rollen der Jungen besonders machtvoll und gewalttätig auszufüllen. Der Rahmen des Rollenspiels, und darüberhinaus der des Geschlechtswechsels, erlaubt es den Mädchen, Verhaltensweisen in Szene zu setzen, die bei 'echten' Jungen sofort der moralischen Kritik unterliegen würden. Diese Möglichkeit schöpfen sie aus.

Doch auch Nina, die sich die Rolle des „Mädchens“ ausgesucht hatte, spielt nicht etwa 'sich selbst'. Die Art und Weise, in der sie diese Rolle gestaltet, weist auch diese als Stilisierung aus. Im folgenden kurzen Ausschnitt macht Judith zunächst einen Vorschlag zu einer leichten Variation der Szene:

Judith: Ja genau, er kann, du kannst ja dann sagen „hast du .. ja hab ich“ und dann würd ich auf dich einschlagen. (..) Und dann kommst du: „Ey, laß meine Zuckerpuppe in Ruhe.“ [Lachen]

Nadine: Ja, ich nenn sie immer Babe.

Judith: This is my babe.

Nadine: Mein Name, nee, mein Schweinchen namens Babe.

Nina: Ich bin kein Schweinchen.

Nadine: Okay.

Nina: Was?

Nadine: Zuckerpuppe nenn ich dich dann.

Nina: Okay. (..)
Nadine: Jaaaa. (..)
(H.K.)

Während ihr „Schweinchen Babe“ zu weit geht⁸, ist Nina mit „Zuckerpuppe“ durchaus einverstanden. Auch dies ist eine Identität, die sie (sich) im 'richtigen Leben' nicht gestatten würde, die (ihr) jedoch der Rahmen des Rollenspiels erlaubt. Beide Seiten des Geschlechterverhältnisses werden gleichermassen klischeehaft in Szene gesetzt. Doch alle wissen, so ist auch hier unsere These, daß es sich um Klischees handelt. Bleibt noch anzumerken, daß von den Jungen, als sie das Rollenspiel in der darauffolgenden Stunde vorgeführt bekamen, die anerkennende Bemerkung zu hören war: „Das hätten wir selbst nicht besser gekonnt.“

8.4 Darstellung und Reflexivität

Über die Betrachtung der Inszenierung des Geschlechtergegensatzes innerhalb verschiedener interaktiver Formate - des Ärgerns, des Lästerns und des Rollenspiels - hinweg läßt sich eines festhalten: Die alltagskulturelle Praxis der Mädchen und Jungen enthält ein hohes Maß an Reflexivität in Bezug auf 'Geschlechterunterschiede' und 'Geschlechterrollen'. Ironische Brechung, bewußte Inszenierung, ins Groteske gesteigerte Karikatur oder spielerischer Geschlechtswechsel sind Zeichen dieser Reflexivität. „Reflexivität“ meint hier nicht die bewußte Reflexion auf die Inhalte der Geschlechtsdarstellungen, sondern bezeichnet das Wissen der Darstellungen um ihren eigenen Status als *Darstellungen*.⁹

Nun sollen aber die in diesem Kapitel präsentierten Beispiele nicht den Eindruck erwecken, Reflexivität sei durchgängiges oder bestimmendes Merkmal der Geschlechtsdarstellungen der Kinder. Dies ist keineswegs der Fall. Ein Großteil des alltäglichen Verhaltens besteht aus (Geschlechts-) 'Darstellung' im Sinne der Ethnomethodologie, aus Darstellung, die sich ihrer selbst nicht bewußt ist und nicht bewußt sein kann (vgl. Hirschauer 1993: 38ff). Gemessen an der Massivität und Ausdehnung des Alltagshandelns, das (wenn nicht immer, so doch über weite Strecken) *auch* Geschlechtsdarstellung ist (vgl. Garfinkel 1967), fallen, so könnte man vermuten, die einzelnen Situationen einer *Inszenierung* der Geschlechtsdarstellung kaum ins Gewicht. Doch kulturtheoretisch kommt ihnen möglicherweise eine größere Bedeutung zu, als es zu-

nächst scheinen mag. Denn die verschiedenen Formen des reflexiven Bezugs auf die Geschlechtsdarstellungen vervielfältigen die Möglichkeiten, indem sie den Modus der Selbstverständlichkeit und Naturgegebenheit verlassen: Man muß nicht unbedingt ein cooler Junge sein, sondern kann auch spielen, man sei ein cooler Junge, oder so tun, als spiele man, man sei ein cooler Junge ...¹⁰

Eine Vervielfältigung der Einsatzmöglichkeiten und der Rahmen für Geschlechtsdarstellungen entläßt allerdings nicht etwa in die große Freiheit oder Beliebigkeit.¹¹ Denn auch dies ist eine Beobachtung, die sich über die verschiedenen präsentierten Beispiele hinweg bestätigt: Der reflexive Zugriff auf die Repertoires der Geschlechtsdarstellungen verändert diese in ihrer inhaltlichen Zusammensetzung nicht. (Jungen interessieren sich für Raketen, sind wettbewerbsorientiert und prügeln sich. Mädchen spielen mit Plüschtieren, sind kooperativ und lassen sich anhimmeln.) In den verschiedenen Formen der Inszenierung des Geschlechtergegensatzes werden keine neuen Repertoires der Geschlechtsdarstellung entwickelt, sondern es finden gerade die bekanntesten, die gängigsten und stereotypen Elemente von Geschlechtsdarstellungen Verwendung. Der Charakter der Klischeehaftigkeit ist konstitutiv für das Aufgreifen eines Darstellungselementes in der Parodie oder Karikatur. Ein geteiltes Wissen um die Zuschreibung einer bestimmten Eigenschaft an ein Geschlecht (beispielsweise das mangelnde Bewußtsein der Jungen für Hygiene) und das gemeinsame Wissen darum, daß es sich um eine Zuschreibung handelt, sind Voraussetzungen der Verwendung dieser Zuschreibung in der Inszenierung - nur so ist gewährleistet, daß sie als solche verstanden werden kann.

Ein weiteres Merkmal des Wissens von den Unterschieden der Geschlechter, das für seine Inszenierung wichtig ist, ist seine Zuspitzung auf einzelne Aussagen, Verhaltensweisen oder Assecoires, die dann zu Versatzstücken der Inszenierung werden können. Diese greift nicht nur auf ein typisiertes Wissen über Geschlechtsunterschiede zurück, sondern betreibt auch selbst dessen Typisierung. Die den einzelnen Praktiken inhärenten Dynamiken laufen in unterschiedlicher Weise auf eine Stilisierung der zur Darstellung gebrachten Geschlechtsspezifika hinaus: Im Ärgern und Necken zwischen den Geschlechtern geht es um die Erzeugung von Kontrasten, um die Polarisierung der geschlechtsdifferenten Darstellungen; das Lästern über das andere Geschlecht erzielt eine Steigerung der am Anfang stehenden Aussagen und die Darstel-

⁸ „Ein Schweinchen namens Babe“ ist ein populärer Hollywood-Film des vergangenen Jahres.

⁹ Der hier verwendete Begriff der Reflexivität unterscheidet sich also auch von Goffmans (1994) Kategorie der „institutionellen Reflexivität“, obwohl es dort um die Beschreibung einer ähnlichen Struktur der (Selbst-)Inszenierung der Geschlechterdifferenz geht. „Reflexivität“ bezeichnet bei Goffman jedoch eine Selbstbezüglichkeit auf organisatorischer Ebene (vgl. Schlußkap.).

¹⁰ In diesem Bereich hat es die sozialwissenschaftliche Analyse nicht leicht, mit dem alltagsweltlichen Wissen Schritt zu halten. Uns ist alltagstheoretisch klar, daß es einen Unterschied macht, ob die heutige Feministin einen kurzen Rock und Lippenstift trägt, oder ob ihre Mutter dies vor dreißig Jahren getan hat, doch die sozialwissenschaftliche Theoretisierung trägt diesen Problemen einer „Rahmenanalyse“ (Goffman 1980) noch kaum Rechnung.

¹¹ Solcherart subversive Effekte des Reflexivwerdens von Geschlechtsdarstellungen erhofft sich etwa Butler (1991). Vgl. Landweer (1994) zur Kritik dieser „theoretischen und politischen Fehleinschätzung“.

lung des anderen Geschlechts im Rollenspiel sorgt für eine Stereotypisierung der verwendeten Merkmale.

Ob die Stereotypen, die Klischees, die 'Geschlechtsspezifika', die in den verschiedenen Formen der Inszenierung der Geschlechterdifferenz zum Einsatz kommen, darin in Frage gestellt und geschwächt oder im Gegenteil bestätigt und festgeschrieben werden, ist nicht entschieden. Jedenfalls aber regen Situationen, in denen Geschlechtsdarstellungen reflexiv werden, zu Interpretation und Kommentierung an - nicht nur den sozialwissenschaftlichen Beobachter, sondern vor allem auch die Mädchen und Jungen selbst.

III. Alltagstheorien

Den folgenden beiden Kapiteln liegt ausschließlich Interviewmaterial zugrunde. Wir fassen die Interviews hier nicht als Information *über* die Praxis, sondern als eine *eigene* Praxis auf. Doch handelt es sich dabei in gewisser Weise um eine sehr 'künstliche' Praxis, um eine Form des Gesprächs, wie sie im Alltag der Schulklasse nicht vorkommt: Ein Erwachsener beziehungsweise eine Erwachsene befragt zu einem verabredeten Zeitpunkt in einem besonderen Raum ein einzelnes Kind oder eine Gruppe von Kindern. Methodologisch gesehen ist das Sprechen im Interview also nicht als Abbild alltagsweltlichen Sprechens aufzufassen. Von welcher Relevanz sind unter diesen Bedingungen die Analysen von Interviews für eine Ethnographie der Gleichaltrigenkultur? In den Transkriptionen der Interviews sind spezifische Praktiken des Rasonnierens, des Argumentierens und des Erzählens repräsentiert und einer detaillierten Analyse zugänglich gemacht. Diese sind zwar einerseits untrennbar mit dem Interviewformat verknüpft und bezogen auf diesen Rahmen und die Interaktion mit den Interviewenden zu interpretieren, doch andererseits ist das Rasonnieren, Argumentieren und Erzählen auch Bestandteil der Alltagspraxis in der Schulklasse.

In den Interviews wurden die Konzepte und Theorien der Kinder, Argumentationsfiguren und Formen der Thematisierung erhoben. Wir haben die Interviews so weit es ging 'offen' geführt, dies bedeutet, daß wir den Themen der Kinder Priorität einräumten und den Interviewverlauf so wenig wie möglich steuerten. Doch es handelt sich nicht um „narrative Interviews“ im Sinne Schützes (1983).¹ Wir haben „ethnographische Interviews“ geführt, insofern wir auch Fragestellungen und Themen eingebracht haben, auf die wir aufgrund der vorausgegangenen Beobachtungen und erster Auswertungen fokussieren wollten. Entgegen den Regeln des narrativen Interviews haben wir die Kinder bisweilen auch mit konträren Ansichten konfrontiert und zu Argumentationen herausgefordert. In der Analyse gilt es, die Interviewsituation als interaktive Konstellation im Auge zu behalten: Der Interviewer hat seinen eigenen Anteil an der Forcierung eines Themas, an der Verunsicherung oder Bestätigung des Informanten, am Grad der Detaillierung der Darstellung oder etwa an dem Legitimationsdruck, den der Informant verspürt (vgl. Mishler 1986). Der Informant stellt etwas *für* den Interviewer dar, er versucht sich die-

¹ Es war nicht unser Hauptanliegen, (biographische) Erzählungen zu generieren und es ist auch fraglich, ob sich die 'Reinform' des narrativen Interviews bei zehn- bis zwölfjährigen Kindern durchführen läßt. Das Format der erzählenden biographischen Rekonstruktion scheint eher Erwachsenen eigen zu sein.

sem verständlich zu machen.² Es wird also auf den Anteil der Forscher an der Thematisierung von „Geschlecht“ und „Entwicklung“ zu reflektieren sein. Die Interviews sind „diskursiv“ aber nicht nur im Sinne kommunikativer Aushandlung mit den Interviewenden, sondern auch in dem Sinne, daß sie „methodisch fortschreitendes Reden“ (vgl. Meyers Lexikon) konstituieren. Dieser Methodizität des Sprechens im Interview gilt die analytische Aufmerksamkeit.

² Das Gesagte gilt selbstverständlich auch für die Informantin und die Interviewerin. Im übrigen ist vermutlich auch der Faktor der Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit im Interview von Bedeutung.

9. Auskünfte über die Geschlechterdifferenz

Die folgenden Analysen identifizieren einzelne Argumentationsfiguren, Darstellungsstrategien und rhetorische Muster im Zusammenhang der Thematisierung der Geschlechterdifferenz. Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen ist regelmäßig Gegenstand der Problematisierung und der diskursiven Bearbeitung (vgl. Kap. 2.3 und 2.4), in Bezug auf Geschlechterunterschiede gilt es zu analysieren, zu theoretisieren, zu bewerten oder auch zu therapieren. Auch in den Interviews zeichnet ein hoher Problematisierungsgrad und ein hohes Maß an Normativität die Verwendung der Kategorie Geschlecht aus.

Wir wollen anhand der Betrachtung ausgewählter Interviewausschnitte einige spezifische Schwierigkeiten mit der argumentativen Handhabung der Kategorie Geschlecht herausarbeiten und aufzeigen, zu welchen pragmatischen 'Lösungen' dieser Schwierigkeiten die Kinder greifen. Wir werden vier längere Ausschnitte aus Interviews mit einzelnen Kindern präsentieren³ und jeweils den *Verlauf* der Darstellung oder Argumentation im Detail nachzeichnen. Die spezifischen Probleme, die die Darstellung zu bewältigen hat, erschließen sich, wenn man ihrer sequentiellen Ordnung folgt.⁴ Im Anschluß an die vier Einzelanalysen werden wir einige Beobachtungen aus dem Gesamtkorpus der Interviews zusammenfassen und einige verallgemeinernde Überlegungen präsentieren.

9.1 Katrin: „Das sind ja auch nur sowelche wie wir.“

Der folgenden Passage geht die Frage des Interviewers voraus, woran man denn Paare erkenne oder woher man denn wisse, daß zwei miteinander gehen.

Katrin: Meistens erzählen dann, erzählen sie die Mädchen, das sind Freunde, die Freunde von denen. Obwohl das ist weniger bei den Jungen, daß die Jungen sich das gegenseitig erzählen. Aber es ist ja auch anders, wie zum Beispiel daß Mädchen Arm in Arm durch die Schule gehen, oder so. Daß Jungen das nicht unbedingt gleich machen. Ich weiß nicht. Ich halte das für bescheuert, weil gleich wenn Jungen Arm in Arm durch die Schule gehen, heißt das schon, ihh, die sind schwul. Oder so aus Spaß gesagt. Ich weiß nicht, ich

³ Die Einzelinterviews haben wir jeweils in der sechsten Jahrgangsstufe der beiden Klassen durchgeführt. Die für die Detailanalyse ausgewählten Abschnitte stammen von je einem Jungen und einem Mädchen der beiden Gruppen.

⁴ Das ist das Prinzip, auf dem die ethnomethodologische Konversationsanalyse bei der Untersuchung 'natürlicher' Gespräche beruht (vgl. Bergmann 1981). Auch die Analyse narrativer Interviews orientiert sich an der sequentiellen Ordnung der Darstellung (vgl. Schütze 1983).

finde das bescheuert. Warum sagt man das bei uns Mädchen nicht ne?

/ Nur weil wir das /

Georg: */ Warum ist das denn / so bei (?)? Oder was glaubst du?*

Katrin: *Ja, das weiß ich ja nicht. Also ich weiß nicht, irgendwie ist das für die zu unnormale. Mädchen haben das von Anfang an so gemacht, weil, (.) ich weiß auch nicht. Und Jungen wohl plötzlich nicht. Ich weiß nicht, das ist bescheuert. Deswegen haben wir immer ähm, wir immer gesagt, das nervt uns ziemlich. Und dann haben wir ähm (.)*

Georg: *Was nervt euch?*

Katrin: *Da daß ähm, daß das gleich immer so angesehen wird, ach die sind schwul und so, wenn die so Arm in Arm gehen. Und werden dann von den anderen irgendwie so geneckt oder so. Und dann haben wir gesagt, „okay das machen wir jetzt so“. Jungs fanden das nämlich auch (.) manche von denen, fanden das blöd, ich denke, alle fanden das blöd, nur manche haben es zugegeben. Ja okay, und jetzt gehen wir alle Arm in Arm durch die Schule. Darum, weil wir Freunde sind und weil wir nichts, ähm, weil wir nichts Böses vorhaben oder so. Sondern einfach nur so, ne? Und plötzlich, plötzlich als wir alle da durch gegangen sind, haben alle nur blöd geguckt aber mehr nicht.*

Georg: *Also was heißt, die Jungs haben das dann so gemacht?*

Katrin: */ Ja, und die Mädchen auch dazu. /*

Georg: */ Und die Mädchen auch. /*

Katrin: *Weil die Jungen haben dann gesagt, jetzt nervt es uns wirklich, weil die anderen wirklich immer so drauf rumgehackt haben. Nur wenn man mal irgendwen in den Arm genommen hat, und ich meine, das sind ja auch nur sowelche wie wir. Okay das ist, ich weiß nicht, irgendjemand hat dann wohl so gesagt, Jungen können das doch nicht machen, die Jungen, die starken Jungen. Ich weiß nicht. Genauso wie, daß Jungen nicht weinen dürfen.*

Georg: *Hm.*

Katrin: *Das finde ich auch bescheuert.*

Georg: *Wann war das denn, was du jetzt gerade erzählt hast?*

Katrin: *Das war, (.) da waren wir noch bei Gertrud. Und da sind wir auch durch den Wald so gegangen und so. Das war witzig. Das war, glaube ich, im Vierten oder so.*

Katrin berichtet, Mädchen erzählten einander von ihren Beziehungen, dann fällt ihr ein, daß diesbezüglich eine Differenz zwischen den Geschlechtern zu berücksichtigen sei: „obwohl, das ist weniger bei den Jungen.“ Die Berücksichtigung dieses spezifischen Unterschiedes zwischen Mädchen und Jungen bringt Katrin auf das allgemeine Thema der Geschlechtsunterschiede, das sie mit „aber es ist ja auch anders“ einleitet. Sie etabliert eine neue Betrachtungs-

ungsweise auf allgemeinerer Ebene. Für die anschließende Konkretisierung („wie zum Beispiel“) ist zunächst wieder die Praxis der Mädchen Ausgangspunkt und die Jungen werden als davon verschieden gekennzeichnet. In diesem Fall allerdings wirkt die Aussage Katrins durch die Einschränkung „nicht unbedingt gleich“ weniger absolut. Die Rhetorik der Zurückhaltung und Relativierung setzt sich fort in dem anschließenden „Ich weiß nicht“. Diese Bekundung wird allerdings konterkariert durch eine krasse Meinungsäußerung: „Ich halte das für bescheuert“. Diese auf den ersten Blick paradoxe Verbindung zwischen dem Bekenntnis des Nicht-Wissens und dem Beanspruchen einer dezidierten Meinung taucht insgesamt dreimal auf. Sie bezeichnet eine rhetorische Figur, die die Meinungsäußerung besonders wirkungsvoll inszeniert. „Ich weiß nicht“ betont die Subjektivität der eigenen Anschauung und fungiert als Formel der Einschränkung im Sinne einer Kontrastfolie, vor der „Ich finde das bescheuert“ umso besser zur Geltung kommt. Vor allem jedoch die dreimalige Wiederholung der fast identischen Formulierung läßt den Schluß zu, daß die Bekundung ihrer Einstellung hier das zentrale Anliegen Katrins ist.

Zwischen zwei dieser Bekundungen liegt die Beschreibung der inkriminierten Verhältnisse: „weil gleich wenn Jungen Arm in Arm durch die Schule gehen, heißt das schon, ihh, die sind schwul. Oder so aus Spaß gesagt.“ Das „gleich“ in dieser Formulierung kontrastiert mit dem einschränkenden „nicht unbedingt gleich“ zwei Sätze vorher. Während Katrin sich bei der Beschreibung des Verhaltens der Jungen weniger dezidiert geäußert hat, ist sie wieder auf ihrem Terrain, wenn es um die Beschreibung der Reaktionen des Publikums geht. Mit „oder so aus Spaß gesagt“ allerdings bietet sie auch noch eine etwas schwächere Version des Problems an. Katrin formuliert passivisch: „heißt das schon“ und „angesehen wird“. Auch in weiteren parallelen Formulierungen nennt sie keine die Jungen diffamierenden Akteure, sondern spricht abstrakt von den „anderen“. Offenbar liegt Katrins Empörung weniger die Erinnerung an eine oder mehrere konkrete Begebenheiten zugrunde, als eine verhältnismäßig abstrakte Überzeugung von der Existenz des Problems.

Mit ihrer Ergänzung „warum sagt man das bei uns Mädchen nicht ne?“ verdeutlicht Katrin noch einmal, daß es sich um ein spezifisches Problem der Jungen handelt. Die rhetorische Frage und Kontrastierung mit dem anderen Geschlecht dient vor allem dazu, aufzuzeigen, daß es sich bei der Problematik um nichts Notwendiges oder Natürliches handeln kann. Katrin problematisiert eine Form der Ungleichbehandlung der Geschlechter, konkret: der Benachteiligung von Jungen. Was Katrin als rhetorische Frage vermutlich gar nicht ernsthaft beantworten wollte, greift der Interviewer auf und fordert sie heraus, nach einer Erklärung des von ihr konstatierten Phänomens der Geschlechtsunterschiede zu suchen. Katrin weist das Anliegen zunächst zurück und signalisiert Unverständnis: „Also ich weiß nicht, irgendwie ist das für die zu unnormale.“ Die Verhältnisse bei den Jungen sind nicht nur fremdartig, sondern auch unerklärlich, zu vermuten ist beim anderen Geschlecht ein ganz an-

derer Begriff von Normalität. Dann setzt Katrin doch zu dem Versuch einer Erklärung an und wendet sich wieder zunächst der ihr vertrauten Seite der Mädchen zu: „Mädchen haben das von Anfang an so gemacht, weil (.), ich weiß auch nicht.“ „Von Anfang an“ bedeutet ‘natürlicherweise’, ohne besondere Anstrengung oder Absicht. Folgerichtig bricht Katrin den Kausalsatz ab, denn das im Modus des Selbstverständlichen Gegebene bedarf keiner Erklärung. Von dieser Normalität weichen die Jungen ab: „Und Jungen wohl plötzlich nicht“, wobei das „plötzlich“ weniger zeitlich konnotiert ist, als Unerklärlichkeit markiert.⁵ Mit dem Scheitern des Erklärungsversuches kontrastiert allerdings die Präzision in der Bestimmung des Phänomens. Die Bezeichnungen „Mädchen“ und „Jungen“, die hier ohne näher bestimmende Artikel verwendet werden, verweisen auf Geschlecht als Klassifikationsmerkmal.

Mit der bereits bekannten Form der Bekundung ihrer Einstellung verläßt Katrin die Ebene der Argumentation, um dann zu der Erzählung einer konkreten Begebenheit anzusetzen: „Deswegen haben wir immer ähm, wir immer gesagt, das nervt uns ziemlich. Und dann haben wir ähm...“ Nicht ganz klar ist zunächst, auf wen sich „wir“ bezieht: die Mädchen? Aber aus der folgenden Erzählung wird deutlich, daß hier die ganze Klasse als Gruppe gemeint sein muß.

Nach einer dazwischengeschobenen Erläuterung, die der Interviewer erfragt hat, geht die Erzählung weiter: „Und dann haben wir gesagt, okay, das machen wir jetzt so.“ Doch jetzt wird das „Wir“ zum Problem, das nicht hinreichend geklärt oder begründet ist. Wer wird hier aktiv und wie kommt die Gemeinschaft der Aktiven zustande? Daß Katrin mit dem folgenden Einschub nicht gestellte Fragen dieser Art berücksichtigt, zeigt sich unter anderem in dem „nämlich“, mit dem sie anschließt: „Jungen fanden das nämlich auch“. Bevor Katrin mit der Erzählung der Aktivität fortfährt, ist es notwendig, etwas über die Haltung der Jungen zu sagen. Da es um diese geht, ist ihre Partizipation erforderlich, soll es sich nicht um reine Anwaltschaft handeln. An dem Problem, die Beteiligung der Betroffenen - der Jungen - zu qualifizieren, arbeitet Katrin sich noch weiter ab: „manche von denen fanden das blöd, ich denke alle fanden das blöd, nur manche haben es zugegeben.“

Vielsagend ist dann Katrins Explikation der moralischen Begründung der Aktion des gemeinschaftlichen Arm-in-Arm-Gehens: „Darum, weil wir Freunde sind und weil wir nichts, ähm, weil wir nichts Böses vorhaben oder so.“ Denn „Böses“ vorzuhaben, was Katrin dem „Freunde sein“ und „einfach nur so“ gegenüberstellt, steht für die unterstellte Homosexualität. Während bei den vorherigen Meinungsäußerungen Katrins noch offengeblieben war, was sie „bescheuert“ fand, die Diskriminierung von Homosexualität oder die ‘falsche’ Unterstellung von Homosexualität, scheint jetzt klar, daß es um letzteres geht.

⁵ Zu unterscheiden ist hier also zwischen der Nicht-Erklärbarkeit des Selbstverständlichen und der Unerklärlichkeit des gänzlich Fremden.

In der Zurückweisung des Homosexualitäts‘vorwurfes’ allerdings wird Homosexualität implizit als „Böses“ (re)konstruiert.

In dem nächsten Beitrag Katrins tauchen bereits analysierte Motive noch einmal auf: die Begründung der Beteiligung der Mädchen an der Aktion durch die Betonung der Betroffenheit der Jungen; der Bezug auf die Normalität in Gestalt der Mädchen: „und ich meine das sind ja auch nur sowelche wie wir“ und schließlich die Vagheit der die Jungen diskriminierenden Instanz: „irgendjemand hat dann wohl so gesagt, Jungen können das doch nicht machen, die Jungen, die starken Jungen.“ In der ergänzenden Bemerkung „genauso wie, daß Jungen nicht weinen dürfen“ zeigt sich, daß das bestimmende Thema der Ausführungen Katrins weniger das der Diskriminierung von Homosexualität ist, als vielmehr der Gesamtbereich jener Belastungen, die die Jungen von den Mädchen unterscheiden.

Verblüffend ist schließlich die Datierung der Ereignisse auf meine Frage hin. Indem Katrin klärt, daß sich die Erzählung auf Begebenheiten bezieht, die zwei Jahre zurückliegen (Gertrud war die Lehrerin in der dritten und vierten Klasse), verschiebt sich der Rahmen für die Rezeption: Es kann sich kaum um die erzählende Verarbeitung aktuell problematischen Geschehens handeln, sondern was mit sovielen Details ausgeschmückt aus fernerer Vergangenheit berichtet wird, hat offenbar den Status einer ‘erzählenswerten Geschichte’. Erzählenswert ist die Geschichte ihres moralischen Gehalts wegen und weil sie die Überzeugungen der Sprecherin zu illustrieren vermag. Diesem Status der Erzählung trägt Katrin auch mit einer weiteren Ausführung Rechnung: „Und da sind wir auch durch den Wald so gegangen und so. Das war witzig.“ Denn eine erzählenswerte Begebenheit mag verschiedene Funktionen haben, immer jedoch hat sie das Kriterium zu erfüllen, „witzig“, das heißt lustvoll gewesen zu sein.

Zusammenfassend betrachtet findet sich in diesem Auszug aus dem Interview mit Katrin ein besonders offensiver Gebrauch der Geschlechterunterscheidung. Das Thema des Vergleichs zwischen „den Jungen“ und „den Mädchen“ führt Katrin selbst ein und führt es dann auch als unrelativierte dichotome Gegenüberstellung durch. Dabei kommt sie mit Homophobie (zielsicher?) auf einen Bereich zu sprechen, in dem das Verhalten Einzelner tatsächlich eng auf Geschlechtszugehörigkeit bezogen wird. Das Thema verschiebt sich von der Konstatierung der Unterschiedlichkeit der Geschlechter zu einem Bericht über die Ungleichbehandlung der Geschlechter. Das heißt, es ist nicht mehr die Sprecherin, sondern es sind „die anderen“, die Geschlechterunterschiede machen.

Doch verweisen die Abstraktheit, in der die Problematik verbleibt, und die zeitliche Distanz der erzählten Ereignisse darauf, daß die wesentliche Bedeutung der Geschichte von der Aktion gegen Jungendiskriminierung hier in der Position liegt, die sie für die Sprecherin etabliert: Eine Position der Anwaltschaft für das etwas unverständliche, aber benachteiligte Andere, während

man selbst einem Geschlecht angehört, das das Unproblematisch-Normale repräsentiert. Daß hier die übliche Annahme von der Benachteiligung der Mädchen konterkariert wird, läßt die Anwaltschaft als besonders großzügig erscheinen.

9.2 Björn: „Es war bei uns noch nicht richtig nötig“

Georg: (...) Und kannst du was zu den Jungenkonferenzen erzählen?

Björn: Na ja, also, Jungenkonferenzen, ich finde irgendwie, ich meine es war bei uns noch nicht richtig nötig, also, es war ein oder zwei Mal erst bei uns richtig nötig, also, bei uns könnte auch jetzt ne ne längere Zeit, das würde auch gut klappen, glaub ich, also da, auch wenn jetzt nen halbes Jahr irgendwie keine Jungenkonferenz wäre, es würde bei uns glaub ich ganz gut klappen, aber halt bei den Mädchen glaub ich nicht, irgendwie nicht, daß das so, so lange dann total gut gehen würde, sondern irgendwie, daß die sich dann auch irgendwie sich nicht mehr aussprechen oder so, aber.

Georg: Was meinst du mit nötig?

Björn: Ich meine, wir haben glaub ich noch nie, einmal gesagt also die Jungen, da, ähm, daß wir jetzt ne Jungenkonferenz haben wollen, also, ich meine, wir wissen irgendwie nicht immer richtig, was wir auf den Jungenkonferenzen irgendwie besprechen sollen, oder wollen oder müssen. (...) Ich finde das halt ne ganz gute Regelung irgendwie mit dem Stein, aber (...)

Georg: Und wieso ist das bei den Mädchen nötig?

Björn: Ja, weiß ich eigentlich nicht, da bin ich ja irgendwie nicht dabei, / ne, aber

Georg: / Kannst du nicht wissen, ja, ist klar /

Björn: also ich meine, die haben bisher immer gesagt, ja, wir brauchen mal wieder ne Mädchenkonferenz und so und dann ist es irgendwie so, daß wir Jungen halt dann auch ne Konferenz machen und weil, also, ich meine, dann viele das unfair finden, aber ist ja eigentlich auch richtig, aber, weiß ich nicht. (...)

Georg: Ist das denn nen Unterschied jetzt wenn, wenn ihr jetzt nur unter Jungen redet oder wenn Mädchen dabei sind?

Björn: Ja also mein ich schon, man kann also irgendwie ja, offener reden, also man wird nicht, ich würde jetzt, ähm, ich würde, ähm, eher Jungen irgendwie jetzt so meine, so total gute Geheimnisse würde ich glaub ich eher Jungen verraten als jetzt irgendwie so irgendwelchen Mädchen aber (...)

Georg: Was für Geheimnisse?

Björn: Alles eigentlich.

Georg: Würdest du in der Jungenkonferenz erzählen?

Björn: Nein, in der Jungenkonferenz nicht, aber ich würde jetzt, ähm, nicht irgendwie jetzt zu nem Mädchen gehen und sagen, hey, soll ich dir

mal nen gutes Geheimnis erzählen oder so, auch wenn jetzt mich nen Mädchen fragen würde, erzählste mir mal dein bestes Geheimnis oder jetzt halt irgendwie was bestimmtes auch, ne, und dann würde ich glaub ich nein sagen, und beim Jungen würde ich schon eher ja sagen als bei nem Mädchen. Und bei der Jungenkonferenz, also ich meine, wir, wir würden glaub ich nicht so offen reden, wenn man irgendwie, ähm, wenn wir mit den Mädchen zusammen ne Konferenz hätten, obwohl wir das auch mal irgendwie nötig hätten.

Der Ausgangspunkt der Ausführungen Björns ist meine Frage nach den Jungenkonferenzen. Das Thema der Geschlechtsunterschiede, der unterschiedlichen Relevanz der Konferenzen für Jungen und Mädchen, wird dann zwar von Björn eingeführt, doch der Gesprächsgegenstand, die geschlechtshomogene Versammlung, lädt zur vergleichenden Betrachtung ein. Auch in anderen Interviews werden im Rahmen der Frage nach Jungen- beziehungsweise Mädchenkonferenzen häufig Unterschiede zwischen den Geschlechtern benannt.

Björn setzt in seiner Antwort zunächst zur Formulierung eines Urteils an („Ich finde's irgendwie“), bricht dann aber ab und greift zu der überraschenden Wendung, daß Jungenkonferenzen „noch nicht richtig nötig“ gewesen seien. Möglicherweise wollte Björn ein negatives Urteil über die Einrichtung der Jungenkonferenz fällen, aber anstatt es auszusprechen, äußert er seine Vermutung für den Grund eines bislang eher unbefriedigenden Verlaufs: die mangelnde Notwendigkeit. Dann arbeitet Björn an der Präzisierung seiner Einschätzung: „ein oder zweimal erst nötig“, es würde „ne längere Zeit“ „gut klappen“, es würde ein „halbes Jahr“ „gut klappen“ ohne Jungenkonferenz. Björn offenbart implizit sein Verständnis vom Zweck der Jungenkonferenz: Dieser bestünde demnach in einer Art Krisenmanagement.

Das „bei uns“, das insgesamt viermal auftaucht in dieser Passage, konstituiert wie selbstverständlich die potentiellen Teilnehmer einer Jungenkonferenz als Gruppe, die es „nötig haben“ könnte oder in der es eben „gut klappt“. Björn konkretisiert diese pauschale Einschätzung der Verhältnisse bei den Jungen nicht weiter, sondern führt als Kontrastfolie die Gruppe der Mädchen an. Die Erörterung der Verhältnisse „bei den Mädchen“ ist zwar mit einigen Markieren von Unsicherheit versehen („glaub ich“, „irgendwie“), die eine gewisse Scheu davor ausdrücken, sich über das andere Geschlecht zu äußern, doch schließlich präsentiert Björn seine Spekulationen über die Auswirkungen von Mädchenkonferenzen.

Die unterschiedliche Relevanz von Mädchen- und Jungenkonferenzen wird in den Interviews oft thematisiert. Es ist ein verbreiteter Topos, daß die Jungen mit ihren Konferenzen nicht so viel anfangen könnten wie die Mädchen. Die Mädchen hätten sich immer etwas zu sagen, während Jungen oft nicht wüßten, worüber sie reden sollten. Den Mädchen sei die Zeit oft zu kurz, den Jungen werde sie lang (vgl. auch Kap. 2.3). Diese geschlechtsspezifisch ausgeprägte Nutzung der geschlechtshomogenen Räume wird oft als Defizit der Jungen

interpretiert - auch von den Jungen selbst. Demgegenüber präsentiert Björn hier eine Version, derzufolge das Defizit auf Seiten der Mädchen liegt, die sich „*nich mehr richtig aussprechen*“ würden ohne Konferenzen.

Auf die Nachfrage nach der Bedeutung des „Nötig habens“ liefert Björn weniger eine Erläuterung seines Konzepts als einige empirische Belege seiner These von der mangelnden Notwendigkeit der Jungenkonferenzen: Die Jungen hätten „*noch nie*“, oder erst „*einmal*“, von sich aus eine Jungenkonferenz gefordert. - Das eingeschobene „*also die Jungen*“ weist darauf hin, daß Björn sich der Selbstverständlichkeit des von ihm verwendeten „*wir*“ doch nicht so sicher ist. - Als weiteren Beleg beschreibt Björn den Charakter der Jungenkonferenzen selbst, der in seinen Augen wohl auch von mangelnder Notwendigkeit zeugt: „*Wir wissen irgendwie nicht immer richtig, was wir besprechen sollen, oder wollen oder müssen.*“ Vielsagend ist die Reihung der Hilfsverben. Vermutlich kommt darin Björns Ringen mit der Normativität, die mit dem Projekt der Jungen- (und Mädchen-)konferenzen einhergeht, zum Ausdruck: Björn beläßt es nicht beim „*besprechen sollen*“, weil eine Norm wirksam wird, die besagt, daß es in den Konferenzen um die eigenen Interessen und Themen geht, also um das „*wollen*“. Das „*wollen*“ jedoch scheint ihm zuwenig zu seiner Einschätzung von der Realität der Konferenzen zu passen, so daß er es noch einmal in „*müssen*“ abändert. So landet Björn letztlich bei einer Verstärkung des „*sollens*“.

Nachdem Björn sich in gewisser Weise verfangen hat, wechselt er die Ebene. Er will etwas Gutes über die Jungenkonferenzen sagen und nennt ein Detail aus der konkreten Inszenierung, das ihm gefällt. Bei dem „*Stein*“, den Björn erwähnt, handelt es sich um einen sogenannten „*Sprechstein*“, den immer derjenige, der gerade spricht, in der Hand hält. Durch die Verknüpfung des Sprechens mit dem Stein sollen die Konzentration erhöht und Zwischengespräche unterbunden werden. Der Stein erhöht die Verbindlichkeit des Sprechens. (Vielleicht ist das die Verknüpfung mit Björns vorherigen Versuchen, den Grad der Freiwilligkeit des Sprechens auf den Konferenzen zu qualifizieren?)

Der Interviewer kommt noch einmal auf Björns Behauptung von der größeren Notwendigkeit der Mädchenkonferenzen zurück. Als Björn sich dann darauf zurückzieht, daß er nichts dazu sagen könne, weil er ja nicht dabei sei, ist der Ethnograph so eifertig mit seiner Zustimmung, daß er ihm sogar ins Wort fällt. Sein eiliges Bestätigen, daß Björn es ja nicht wissen könne, weist darauf hin, daß seine Kompetenz als Interviewer auf dem Spiel steht: Er versichert, daß er weiß, daß man von einem Jungen keine Auskünfte über Mädchenkonferenzen verlangen kann.

Björn führt dann ein weiteres Indiz für die unterschiedliche Notwendigkeit von Jungen- und Mädchenkonferenzen an: Es sei „*bisher immer*“ so gewesen, daß die Mädchen Konferenzen gefordert hätten, und die Jungen „*halt dann auch ne Konferenz machen*“. Die (verhältnismäßig abstrakte) Begründung für

Jungenkonferenzen liegt im Gebot der Gleichbehandlung der Geschlechter. Björn zitiert zunächst die Meinung „*vieler*“, die es „*unfair*“ fänden, wenn die Jungen nicht gleichermaßen Konferenzen abhielten, dann schließt er sich (etwas halbherzig) dieser Meinung an („*is ja eigentlich auch richtig*“), ohne daß ihn die Begründung wirklich befriedigen würde („*aber weiß ich nich. (..)*“).

Der nächsten Wendung liegt vermutlich ein Mißverständnis zwischen Interviewer und Informant zugrunde. Mit der Frage sollte eigentlich die Gesprächssituation der Jungenkonferenz angesprochen sein, doch Björn scheint sich in seiner Antwort auf Alltagssituationen „*unter Jungen*“ zu beziehen. Jedenfalls aber verschiebt der Interviewer das Thema von den Unterschieden der Geschlechter zu dem Unterschied zwischen Geschlechtshomogenität und Geschlechtsheterogenität. Björn greift zunächst zu einer Formulierung, die in vielen Interviews auftaucht, um die Situation der Gleichgeschlechtlichkeit zu qualifizieren: Man könne „*offener reden*“. Björn scheint selbst noch nicht zufrieden mit dieser etwas klischeehaften Formel und möchte seine Aussage veranschaulichen. Er führt als Beispiel „*so total gute Geheimnisse*“ an, die er „*eher Jungen verraten*“ würde „*als jetzt irgendwie so irgendwelchen Mädchen*“. Björns Abstufung der Qualität von Geheimnissen wäre eine eigene Betrachtung wert (vgl. auch Kap. 4.2 und 7.2), hier soll es jedoch um den Hinweis auf die Handhabung der Kategorie Geschlecht gehen: Björn nennt Geschlechtszugehörigkeit als Kriterium für die Mitteilung von Geheimnissen, als notwendiges, aber wohl nicht hinreichendes Kriterium. Denn der Zusatz „*irgendwie so irgendwelche*“ bei „*Mädchen*“ deutet an, daß es für das Erzählen von Geheimnissen doch konkreter um die richtige Situation und die einzelne Person geht.

In den nächsten beiden Fragen und Antworten klärt sich das Mißverständnis: Björns Beispiel des Geheimnisse-Erzählens bezog sich nicht auf Jungenkonferenzen, wie der Interviewer fälschlich angenommen hatte. Doch das Thema der Unterschiede zwischen Gleich- und Gegengeschlechtlichkeit steht nun gewissermaßen auf der Tagesordnung und stürzt Björn in einige Beschreibungsnöte. Da ich es falsch verstanden hatte, erklärt Björn noch einmal die Bedingungen der Mitteilung von Geheimnissen. Bei Björns Konkretisierungen, zu jemandem hinzugehen und zu fragen „*hey, soll ich dir mal nen gutes Geheimnis erzählen*“ oder auch auf sein „*bestes Geheimnis*“ angesprochen zu werden, kommt es nicht darauf an, daß sie wenig realitätsnah wirken. Es geht mit der Konstruktion der Beispiele darum, Gegengeschlechtlichkeit als Ausschlußkriterium zu beschreiben. Das heißt nicht, daß Gleichgeschlechtlichkeit schon hinreichend wäre: Bei einem Jungen würde Björn „*schon eher ja sagen als beim Mädchen*“, doch ist auch hier natürlich eine Absage möglich.

Nachdem dies geklärt ist, kommt Björn auf die Frage nach den Jungenkonferenzen zurück. Der Topos des „*offen Redens*“ ist mittlerweile etabliert, und um seine Bedeutung für die Jungenkonferenz einzuschätzen, konstruiert Björn

den Fall einer Konferenz „mit den Mädchen zusammen“. Diese Konstruktion paßt zwar wenig zu dem Grundgedanken der „Konferenzen“, der ja in der Separierung der Geschlechter besteht, doch einmal entworfen entwickelt sie ein Eigenleben, denn Björn schließt die Feststellung an, daß „wir das auch mal irgendwie nötig hätten“. Nicht ganz klar ist, wen dieses „wir“ bezeichnet. Sind die Jungen, oder ist jetzt die ganze Klasse gemeint? Im „Nötig haben“ schließt sich die vorliegende Sequenz in gewisser Weise. Doch Björns abschließende Einschätzung, daß eine Konferenz zusammen mit den Mädchen mal nötig sein könnte, bleibt ebenso vage, wie seine eingangs vertretene These, daß Jungenkonferenzen „noch nicht richtig nötig“ gewesen seien. Wer oder was macht Konferenzen „nötig“? Wer erstellt die Diagnose? Aus welcher Perspektive spricht Björn?

Mit der Jungenkonferenz ist ein pädagogisches Projekt angesprochen und es zeigt sich, daß Björn nach seinem abgebrochenen Versuch, seine Meinung dazu zu formulieren, in ein Dilemma gerät: Der bisherige Verlauf der Jungenkonferenzen wurde den Ansprüchen der Beteiligten nicht gerecht. Den durch die Sache nahegelegten Vergleich mit der Mädchenkonferenz greift Björn auf, interpretiert ihn aber so, daß eine mögliche Stigmatisierung der Jungen abgewehrt wird und stattdessen die Mädchen trifft. Damit handelt er sich aber das Problem ein, daß er in Konflikt mit dem normativ hoch aufgeladenen pädagogischen Projekt der Jungenkonferenz gerät, wovon seine Suche nach den richtigen Begriffen, nach Beispielen und Veranschaulichung und sein Ringen um geeignete Maßstäbe des Urteilens zeugen. Björn stößt in der Konstruktion der 'gemeinsamen Konferenz', der er bescheinigt, daß sie nötig sei, auf eine scheinbare Lösung dieses Konflikts.

9.3 Michel: „Ich fühlte das immer wie ne richtige Mauer zwischen der Klasse“

Die Interviewerin fragt: „Und wie ist es so zwischen Mädchen und Jungen?“, woraufhin Michel über kleinere Ärgereien berichtet. Dann fährt er folgendermaßen fort:

Michel: Und sonst irgendwie (.) Ich würde sagen, es ist normal zwischen Mädchen und Jungen. Nicht daß da irgendwie, daß da Fronten sind, Mädchen gegen Jungen und Jungen gegen Mädchen oder so. Das ist nicht mehr. Aber das war mal so im Dritten und Vierten.

Helga: War das eher so?

Michel: Im Dritten und Vierten war das manchmal so stark mit den Cliques, da kann ich mich noch dran erinnern, daß ich manchmal (.) von Philip und so, die waren damals noch mehr so ruhigere Kinder, weiß de. Die haben da äh gegessen und so. Und wir, wir haben dann mehr rumgetobt und so. Aber ich weiß nicht, ich fühlte das immer wie ne richtige Mauer zwischen der Klasse.

Helga: Hm.

Michel: So ne richtige Mauer zwischen der Klasse. Daß man mit einem überhaupt nicht, am Tag nicht überhaupt nicht gesprochen hat. Einfach nur mit den Leuten in einer Clique was gemacht hat.

Helga: Hm. Und das waren dann Mädchen und Jungen - die Grenze?

Michel: Ja [überlegt]. Ich weiß nicht so. Ich weiß nicht. Zum Beispiel Julia, die war ja immer so, die war immer überall mit bei, weißt de. Julia, irgendwie die hat sich jetzt (.) okay Julia ist ein Mädchen, aber die hat sich jetzt nicht so verhalten, sagen wir jetzt mal so, wie alle Mädchen, sondern ganz nett eben, weißt de. Und irgendwie dann war, ich glaube, Julia war auch immer relativ, die hatte damit nicht viel zu tun, mit Cliques und so, weißt de. Die war eher immer so, „ja ich komm jetzt da mit, ja ich komm da mit, ich mach da“, weißt de. Ganz locker eben. Jetzt zum Beispiel Katrin und so und Laura, die waren dann ganz verbiestert und so, ganz zusammen und so, ähh und die sind jetzt blöde und all sowas, weil se nicht meine Freunde sind und sowas.

Michels Überlegungen nehmen ihren Ausgang von der zusammenfassenden Feststellung der Normalität: „Ich würde sagen, es ist normal zwischen Mädchen und Jungen.“ Michel beläßt es jedoch nicht dabei, sondern qualifiziert die Normalität noch weiter. Vor allem ist sie nicht etwa selbstverständlich, denn es war mal anders: Michel rückt den Zustand der Normalität ins rechte Licht, indem er ihn mit dem krassen Bild der „Fronten“ von früher kontrastiert.

Bemerkenswert ist Michels doppelte Erläuterung der Parteien: „Mädchen gegen Jungen und Jungen gegen Mädchen oder so.“ Er legt die Beschreibung der vergangenen Konflikte absolut symmetrisch an. Hier kommt ein Bestreben nach Genauigkeit und Gerechtigkeit zum Ausdruck, das auch die weiteren Ausführungen Michels kennzeichnet. (Das „oder so“ zeigt möglicherweise eine leichte Verunsicherung seinerseits an, ob der Umständlichkeit des Formulierens, die er sich da aufhört.) In der sprachlich knappen und zugleich präzisen Gegenüberstellung „Das ist nicht mehr. Aber das war mal so“ einschließlich der Datierung „im Dritten und Vierten“ steckt jene Dramatisierung, die die Nachfrage der Interviewerin provoziert und dann auch die Erinnerung auslöst. Überraschenderweise ist dann jedoch gar nicht von Jungen und Mädchen die Rede, sondern von „Cliques“. Es scheint, als würde sich im Prozeß der konkreten Erinnerung, den Michel auch benennt: „da kann ich mich noch erinnern“, ein neues Thema in den Vordergrund schieben. Ausgangspunkt ist das Vorhaben, über Probleme aus der Vergangenheit der Gruppe zu berichten. Da drängt sich für Michel die Problematik der Cliques auf.

Dann jedoch vollzieht er noch einmal eine verblüffende Wende, indem er eine Differenz zwischen den „ruhigeren“ Kindern und denen, die „mehr so rumgetobt“ haben, aufmacht, wobei er sich selbst auf der Seite der letzteren ver-

ortet. Wenn Michel auch keine Wertung der beiden Seiten expliziert, so schwingt doch in der Beschreibung „*die haben da äh gegessen und so*“ eine gewisse Herablassung mit. Essen ist hier das Bild für Ruhe und Rückzug, aber wohl auch mit Langeweile konnotiert. Die Grenze jedenfalls verläuft hier zwischen denen, die mitmachen und denen, die nicht mitmachen. Dies scheint zu dem ursprünglichen 'Frontverlauf' zwischen Mädchen und Jungen nicht zu passen. Die Differenz, die Michel jetzt aufgemacht hat, zwischen „*Philip und so*“ und „*wir*“ ist vor allem eine geschlechtsinterne, wobei das „*rumtoben*“, das für Michel die eine Seite kennzeichnet, oft gerade Spiele zwischen den Geschlechtern und über die Geschlechtergrenze hinweg beinhalten dürfte.

Nach diesem Einschub einer konkreten Erinnerung kommt er dann, wiederum unvermittelt, auf sein ursprüngliches Vorhaben, problematische Verhältnisse zu schildern, zurück. Diese neuerliche Wendung ist eingeleitet mit „*aber ich weiß nicht*“, was die Verunsicherung über den Bruch in der Darstellung zum Ausdruck bringt. Dann jedoch gebraucht er mit „*ich fühlte*“ einen starken Markierer von Subjektivität, der der soeben eingeräumten Unsicherheit in der Darstellung entgegentritt. Berichte von Gefühlen sind gerade wegen ihrer expliziten Subjektivität in ihrem Wahrheitsgehalt sozusagen 'von außen' kaum anzuzweifeln.

Dann prägt Michel das Bild von der „*Mauer zwischen der Klasse*“. Diese Formulierung, die ihm so gut zu gefallen scheint, daß er sie gleich noch einmal aufgreift, befremdet sprachlich: Das Partikel „zwischen“ würde eigentlich die Bezeichnung zweier Seiten erfordern. Wenn Michel diesem (sprachlichen) Erfordernis nachgekommen wäre, hätte er auch klären müssen, was im Verlauf seiner Darstellung unklar geworden war: Zwischen welchen Gruppen die „Front“ beziehungsweise die „Mauer“ verlief. Kommt Michel mit der Metapher der Mauer auf das ursprüngliche Thema Mädchen und Jungen zurück? Als Bezugsrahmen der mißlichen Verhältnisse, die zu schildern er sich bemüht, gibt Michel nur die Einheit „der Klasse“ an. Welche Art von Ansprüchen an Gemeinschaft darin enthalten sind, deutet sich in den dann folgenden Erläuterungen an: „*Daß man mit einem überhaupt nicht, am Tag nicht überhaupt nicht gesprochen hat. Einfach nur mit den Leuten in einer Clique was gemacht hat.*“

Und wie verhält sich das zu dem Thema des Geschlechterverhältnisses? Die Interviewerin versucht etwas Licht in das Dunkel zu bringen, indem sie nachfragt: „Und das waren dann Mädchen und Jungen - die Grenze?“ Auf seine ursprüngliche Problemstellung zurückgeführt, bestätigt Michel zunächst: „Ja“. Diese Antwort ist konsistent mit seiner Einführung der ganzen Darstellung. Dann jedoch kommt er ins Überlegen und zögert: „*Ich weiß nicht so. Ich weiß nicht*“, um schließlich auf das „*Beispiel Julia*“ zu sprechen zu kommen, das einer strikten Grenzziehung zwischen Mädchen und Jungen widerspricht. Dieses Zögern und dann die zumindest partielle Korrektur der ersten Aussage durch das einschränkende Gegenbeispiel verweist auf die Probleme, die die

Handhabung der Kategorie Geschlecht mit sich bringt: Die Verhältnisse in der Schulklasse sind zu komplex, als daß sie sich (bei gewissenhafter Betrachtung) der Klassifizierung qua Geschlecht fügen würden.

Indem Michel dann das Beispiel Julia ausführt, charakterisiert er sie zunächst als „*immer überall mit bei*“. Hierin greift er die Räumlichkeit seiner Metaphern von der „Front“ und von der „Mauer“ wieder auf: Wer „überall“ ist, ist eben auf keiner der beiden Seiten einer Mauer zu verorten. Seine weitere Beschreibung des Verhaltens von Julia „*die hat sich jetzt...*“ unterbricht Michel, um einzuschieben: „*okay, Julia ist ein Mädchen*“. Damit betont er, daß das Verhalten, das zu beschreiben er beabsichtigt, auf die Geschlechtszugehörigkeit Julias zu beziehen und an dieser zu 'messen' ist. Nach einer rhetorischen Distanzierung („*Sagen wir jetzt mal so*“), landet Michel bei der Qualifizierung „*nicht so wie alle Mädchen, sondern ganz nett eben*“. Angesichts der Kompliziertheit, das (Gegen-)Beispiel als solches zu bestimmen, 'unterläuft' es Michel (der doch eigentlich „die Mädchen“ differenziert und gerecht betrachten will), daß er doch die Einheit eines 'mädchenhaften Verhaltens' und zwar als Opposition zu „nett“ konstruiert.

In der Fortführung seiner Beschreibung kommt Michel dann wieder auf die „Cliquen“ zu sprechen: „*Julia war auch immer relativ, die hatte damit nicht viel zu tun, mit Cliquen und so.*“ Wieder scheint es, als würde sich unter der Hand, oder im Zuge der Erinnerung, der Gegenstand der Ausführungen Michels vom Mädchen-Jungen-Verhältnis zum Thema Cliquen verschoben haben. Auch das als Kontrast zu Julia angeführte Beispiel „*Katrin und so und Laura*“ verbleibt in seinem Status für das Ausgangsthema Mädchen/Jungen ganz unklar. Das geschilderte Verhalten jedenfalls („*ganz verbiestert*“, „*ganz zusammen*“ und „*äh die sind jetzt blöde und all sowas, weil se nicht meine Freunde sind*“), das auf Abgrenzung und den Ausschluß anderer hinausläuft, bezieht sich vermutlich primär auf Mitglieder des eigenen Geschlechts.

Zusammenfassend betrachtet: Im Verlauf von Michels Ausführungen verschiebt sich zweimal das 'Thema' vom Geschlechterverhältnis zur Problematik der Cliquen. Offenbar treten im Prozeß der konkreten Erinnerung andere Konfliktlinien vor das in allgemeiner Form angekündigte „*Mädchen gegen Jungen und Jungen gegen Mädchen*“. Die die Interaktionswirklichkeit bestimmenden Differenzen waren eher die zwischen denen, die mitmachen und denen, die nicht mitmachen oder zwischen denen, die 'dazugehören' und denen, die 'außen vor' sind, als die Differenz der Geschlechter.

Die Inkonsistenzen in der Darstellung Michels lassen sich als Widersprüche zwischen der konkreten Erfahrungsebene (oder der Erinnerung daran) und der Form der Problematisierung auffassen. Offenbar stellt der Topos 'Probleme zwischen Jungen und Mädchen' gleichsam eine Chiffre dar, die mit der Verwendung bestimmter Metaphern verknüpft ist und eine gängige Form der Beschreibung der Verhältnisse in der Klasse bereithält. Michel greift auf sie zurück, um seiner Darstellung eine Gestalt zu verleihen, auch wenn diese ihm

im Zuge der Erinnerungen und in seinem Bemühen um Genauigkeit und Differenzierung wieder abhanden kommt.

9.4 Nina: „Ich glaube, daß der gar nicht so ist, wie er tut.“

Helga: Was findest du denn, was so los ist bei euch in der Gruppe im Moment?

Nina: Ja, ich find irgendwie, ähm, vor allem daß jetzt die Jungen halt irgendwie im Moment son bißchen dämlich sind halt und so und, ähm, ich meine es ist, irgendwie passiert im Moment ja auch nicht soviel oder so, aber ich finde einfach, daß die irgendwie immer mit ihren tollen Sprüchen oder so, was total nervt.

Helga: Was heißt dämlich, die sind dämlich?

Nina: Ja weil irgendwie wenn se dann, ähm, die ganze Zeit nur irgendwie sagen, ja dies und jenes und ich hab ne Freundin in der neun, obwohl das überhaupt nich stimmt oder irgendwie so und dann, ähm, sagt einer dann irgendwie, ja jetzt geh ich mit der und der und am nächsten Tag, ha, ich bin ganz cool und hab wieder Schluß gemacht und so irgendwie einfach so, obwohl ich glaube, daß die, also jedenfalls Alexander zum Beispiel, daß der glaub ich gar nicht so is, wie er immer in der Schule tut, weil also früher konnte man sich auch noch mit dem normal unterhalten und so und, ähm, Tanja hat sich immer mit dem verabredet und hat auch erzählt, der wär ganz anders zu Hause und so und ich glaub das auch irgendwie, ich glaub gar nicht, daß der so is, daß der irgendwie vor allem nur so tut.

Helga: Und wie tut er?

Nina: Ja eben halt so machomäßig, also irgendwie ich bin hier der Tolle und guckt doch mal alle her.

Helga: Mhmh. (.) Du hast am Anfang so gesagt, die Jungen sind so dämlich?

Nina: Ja nich alle. Ja vor allem jetzt halt dieser eine Tisch da in der Ecke da, also, die andern eigentlich gar nicht, die halten sich sowieso aus Mädchensachen so raus, also, das interessiert die gar nicht so. (.)

Das ist der Anfang des Interviews mit Nina. Das Thema „Jungen“ ist also das erste, auf das sie zu sprechen kommt, und es ist von ihr selbst eingeführt. Auf die allgemeine Frage der Interviewerin, was „los ist“ in der Gruppe, bestimmt Nina den Topos mit der höchsten Priorität („vor allem“): die Dämlichkeit der Jungen. Die zeitliche Spezifizierung ihrer Äußerung („jetzt“ und „im Moment“) betont einerseits die Aktualität und Dringlichkeit des Problems, wirkt aber andererseits einschränkend, was dessen Verallgemeinerbarkeit betrifft. Darüberhinaus versieht Nina die Qualifizierung „dämlich“ mit je einer Ein-

schränkung davor („son bißchen“) und direkt danach („halt und so“), was die Drastik der Aussage abschwächt und möglicherweise dem Interviewrahmen geschuldet ist.

Dann stellt Nina klar, daß ihre Aussage nicht in besonderen Vorkommnissen oder Ereignissen begründet liegt: „irgendwie passiert im Moment ja auch nicht soviel“, sondern daß es sich um eine reine Meinungsäußerung handelt: „aber ich finde einfach“. Als sie ihre Meinung noch einmal auf den Punkt bringen will, bricht sie eine das Verhalten der Jungen beschreibende Formulierung ab: „daß die immer mit ihren tollen Sprüchen oder so“. Eine Vervollständigung dieses Satzes hätte verlangt, die Aktivität der Jungen zu benennen (etwa „... angeben“ oder „... nerven“). Stattdessen greift Nina zu einer Formulierung, die die Wirkung des Verhaltens gewissermaßen ‘von außen’ beschreibt: „was total nervt“.

Auf die Nachfrage der Interviewerin hin geht Nina mit der Beschreibung des Jungenverhaltens weiter ins Detail. Sie setzt an zur Formulierung einer allgemeinen Begründung ihres Urteils („ja weil“), um dann aber lieber konkrete Beispiele für das zu verurteilende Jungenverhalten ins Auge zu fassen („wenn se dann ...“). Nach etwas Überlegen („ja dies und jenes“) nennt Nina dann zwei Beispiele: einmal die Behauptung, eine „Freundin in der neun“ zu haben und zum zweiten die Verlautbarung, nach einem Tag wieder Schluß gemacht zu haben. Vor allem die Annoncierung einer drei Jahre älteren Freundin ist so offenkundig unwahr,⁶ daß Ninas Vorwurf etwas überrascht: „obwohl das überhaupt nich stimmt“. Bei einem so deutlichen Schwindel liegt das Ärgernis nicht in der Falschheit der Behauptung, sondern die Empörung bezieht sich auf deren Dreistigkeit.

Bei den Worten, die Nina dann einem Jungen (welchem?) in den Mund legt („Ha, ich bin ganz cool“) handelt es sich wohl weniger um ein Zitat, als um ein rhetorisches Format, das eine Verhaltensweise anstatt sie zu umschreiben nachspielt und entsprechende Akteure zur Darstellung bringt. Der Rahmen dieses kleinen Rollenspiels erlaubt es Nina, selbst für einen Moment die Macho-Rolle zu übernehmen (vgl. Kap. 8.3).

Gelangt Nina zu der Einschätzung, ihre Darstellung etwas überzogen zu haben? Glaubt sie, den Jungen jetzt doch Gerechtigkeit widerfahren lassen zu müssen? Jedenfalls leitet sie mit „obwohl ich glaube“ ein Umschwenken ein und setzt dann in mehrfacher Hinsicht neu an: Zunächst wechselt sie von der allgemeinen Rede über „die“ (Jungen) zur Erörterung eines Einzelfalls: „also jedenfalls Alexander zum Beispiel“ (womit sie einen Protagonisten der zuvor inkriminierten Verhaltensweisen herausgreift), um dann eine neue These einzuführen: „Daß der glaub ich gar nicht so is, wie er immer in der Schule tut.“

⁶ Während die Orientierung von Mädchen auf Jungen, die bis zu mehreren Jahren älter sind, durchaus verbreitet ist, widerspräche eine Altersdifferenz in der anderen Richtung allen Erfahrungen.

Nina führt gegenüber ihrer vorherigen Qualifizierung des *Jungenverhaltens* eine zweite Ebene ein, die des *Seins*, dessen, wie jemand *eigentlich* ist. Diese neue Dimension begründet sich über zwei Formen der Konstrastierung: Der Schule wird das „Zuhause“ gegenübergestellt und die Gegenwart wird mit „früher“ verglichen. Eine andere Gegenüberstellung, die Nina nicht explizit verwendet, die aber in anderen Interviews regelmäßig auftaucht, ist die des 'In-der-Gruppe' mit dem 'Alleine'. Diese letzte Form der Konstrastierung ist bei Nina implizit auch enthalten, insofern sie jetzt über einen einzelnen Jungen spricht und auch von Einzelverabredungen zwischen Tanja und Alexander berichtet. Alle Konstrastdimensionen laufen auf die Relativierung und Kontextuierung von Ninas ursprünglicher Aussage die Dämlichkeit der Jungen betreffend hinaus. Auffällig ist die Präzision mit der Nina hier die Quelle ihrer Überzeugung benennt: Es handelt sich zunächst um eine Erzählung Tanjas, aber Nina setzt ausdrücklich hinzu: „und ich glaub das auch“. Diese genaue Rechenschaft über Quelle und Status ihres Wissens unterstreicht dessen Bedeutsamkeit. Zusammenfassend und abschließend wiederholt Nina noch einmal in fast identischer Formulierung ihre These von der Differenz zwischen Sein und Verhalten.

Als die Interviewerin Nina nötigt, das nach außen präsentierte Verhalten Alexanders noch einmal zu beschreiben, unternimmt diese zunächst einen etwas abstrakten Versuch („Ja eben halt so machomäßig“), um dann wieder zu der Technik des 'Belebens' und Zur-Darstellung-Bringens der beschriebenen Person zu greifen: „Ich bin hier der Tolle und guckt doch mal alle her“. Die Reaktion der Interviewerin („Mhmmh. (...)“) deutet darauf hin, daß sie nicht ganz zufriedengestellt ist durch Ninas Erklärung. Sie konfrontiert Nina noch einmal mit deren Ausgangsthese. Dadurch fühlt Nina sich zu einer Relativierung veranlaßt: „Ja, nicht alle.“ Nina spezifiziert ihre Aussage: „Ja vor allem halt dieser eine Tisch da in der Ecke da“. Sie nennt nicht etwa die Namen der Jungen, um die es ihr geht, sondern greift wiederum zu einer klassifizierenden und zusammenfassenden Formel, indem sie auf den Tisch Bezug nimmt, an dem die Betreffenden sitzen.

Bemerkenswert ist schließlich die Begründung, die Nina dafür anführt, daß die „andern“ Jungen nicht unter ihr Verdikt der Dämlichkeit fallen: „Die halten sich sowieso aus Mädchensachen so raus, das interessiert die gar nicht so.“ Der Begriff der „Mädchensachen“ ist hier mehrdeutig: Es könnten die 'Sachen der Mädchen' gemeint sein, die bei einer Reihe von Jungen auf Desinteresse stoßen; plausibler scheint jedoch in diesem Zusammenhang, in dem es um die Differenzierung verschiedener Jungengruppen geht, daß es 'Sachen mit Mädchen' sind, die bei einem Teil der Jungen 'angesagt' sind und die anderen nicht interessieren. „Sich aus Mädchensachen raushalten“ wäre dann (wobei die Formulierung sich die Perspektive der Jungen zu eigen macht) eine Beschreibung für die Abstinenz gegenüber Kontakten und Neckereien über die Geschlechtergrenze hinweg. Und die „Dämlichkeit“ einiger Jungen wäre im Zusammenhang ihres Interesses für die Gruppe der Mädchen zu betrachten. Es

scheint, daß Ninas Äußerung über die Jungen und eine spezifische Form des Kontaktes mit diesen eng miteinander verknüpft sind.

An dem Ausschnitt aus dem Interview mit Nina ist vor allem der Verlauf der Argumentation interessant: Nina präsentiert zunächst von sich aus die Aussage, daß „die Jungen“ dämlich sind. Als sie von der Interviewerin zu einer Konkretisierung gedrängt wird, relativiert sie ihre Ausgangsthese, indem sie eine Differenz zwischen Verhalten und Sein einführt. Und als die Interviewerin sie noch einmal mit ihrer ursprünglichen Feststellung konfrontiert, führt dies zu einer weiteren Kontextuierung der Aussage, indem diese auf einige (wenige) Jungen eingeschränkt wird. Die verallgemeinernde Form von Ninas ursprünglicher Aussage, die Qualifizierung qua Geschlechtszugehörigkeit, hält den Zwängen der Explikation im Interview nicht stand. Doch das Thema ist (und bleibt) die Qualifizierung „der Jungen“. Die Strategien der Einschränkung und Relativierung ermöglichen letztlich, dieses Thema aufrechtzuerhalten.

9.5 Zusammenfassung und Verallgemeinerung

Wir wollen über die exemplarischen Analysen einzelner Interviewausschnitte hinaus auf einige allgemeine Strukturmerkmale der Thematisierung der Geschlechterdifferenz hinweisen. Die folgenden zusammenfassenden Bemerkungen knüpfen zwar an die Einzelanalysen an, beruhen jedoch außerdem auf der Auswertung der weiteren Interviews, aus denen auch beispielhaft einzelne Formulierungen zitiert werden. Die Ausführungen über das Geschlechterverhältnis stehen in der einen oder anderen Weise alle in dem Spannungsverhältnis zwischen der Explikation der Verschiedenheit der Geschlechter und der Relativierung dieser Differenz. Die Form allgemeiner Aussagen qua Geschlechtszugehörigkeit steht im Widerstreit mit Exemplifizierungen anhand konkreter Situationen und Personen. Beschreibungen der Andersartigkeit des anderen Geschlechts stehen unter der normativen Vorgabe, beiden Seiten Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.

Der Topos der Verschiedenheit der Geschlechter kommt in den Interviews vor allem als Qualifizierung des jeweils *anderen* Geschlechts zum Ausdruck. Das eigene Geschlecht ist meist im Modus der Selbstverständlichkeit und Normalität gegeben. Es ist das Maß, das die Beschreibung des anderen Geschlechts als davon abweichend anleitet. Die Abweichung ist mit dem Vorzeichen des Problematischen oder Unverständlichen versehen. Katrin wundert sich, daß Jungen nicht Arm in Arm herumlaufen: „Irgendwie ist das für die zu unnormale“. Und Björn meint, Mädchen würden ohne Mädchenkonferenz wohl nicht so gut zurecht kommen.

Wenn es auch einige definitive Aussagen über das andere Geschlecht gibt, so dominiert in den Interviews doch der Gestus der Unsicherheit und des Spekultativen, wenn es um das andere Geschlecht geht. Das andere Geschlecht

zeichnet sich vor allem durch Fremdheit aus. Man bekommt zwar ein bißchen was mit, aber so genau kennt man sich da nicht aus. Man *kann* gar nichts Genaues wissen über das Geschlecht, dem man nicht angehört. So weist Björn die Frage nach den Verhältnissen bei den Mädchen zurück und auch der Interviewer gibt in seiner Reaktion zu erkennen, daß er Björn keinesfalls eine Auskunft zumuten will, für die er qua Geschlecht gar nicht zuständig ist. Die Geschlechtergrenze konstituiert sich im Interview nicht zuletzt als Grenze der Zuständigkeit des Informanten beziehungsweise der Informantin.

Auch für Carola macht die Geschlechtergrenze die Perspektivität und die Einschränkung ihres Wissens aus, als sie nach den Gründen für die Auflösung der Tischgemeinschaft gefragt wird, die auch zwei Jungen einschloß: *Ich weiß es nich mehr so genau, is schon so lange her, aber wir wollten auch wieder nen bißchen alleine so sitzen, unter uns, weil wir die auch mittlerweile wieder glaub ich blöd fanden und, und ich weiß jetzt von den Jungen aus deren Sicht weiß ich das jetzt nich so genau, ob denen das irgendwie egal war oder ob die noch, irgendwie gern noch nen bißchen länger mit uns zusammengesessen hätten an dem Tisch oder ob die jetzt auch die Schnauze voll hatten, das kann ich nich so genau einschätzen, aber ich glaub, denen war das ziemlich egal so.*

In einem Abschnitt aus dem Interview mit Christian über das Lachen der Mädchen wird die Verunsicherung spürbar, die die Beschränkung des Wissens und Sich-Auskennens auf das eigene Geschlecht mit sich bringen kann:

Christian: ... manchmal machen die Mädchen das so, die lachen dann da so und, und das is eben nich so gut, das machen die Jungen irgendwie nich so. [ganze Passage stockend]

Georg: Worüber würden die lachen, die Mädchen?

Christian: Weiß nich, na die lachen eben ganz viel. Ich weiß nich wieso.

Georg: [lacht leise] (.)

Christian: Aber die lachen halt ganz viel.

Georg: Und haste dann manchmal das Gefühl, daß die auch über euch lachen oder was?

Christian: Och, man weiß nich worüber die lachen. Die lachen einfach.

Georg: Ihr lacht aber auch doch ne Menge find ich, oder nich?

Christian: Ja, aber die lachen eben mehr.

Georg: Ach so. (.)

Christian: Aber die lachen auch anders.

Georg: Inwiefern?

Christian: Die lachen, die ham son ganz anderes Geräusch beim Lachen, so, so viel heller lachen die.

Georg: Mhmh. Wie und das bedeutet dann auch was anderes oder?

Christian: Jaa, das hört sich einfach anders an. (..) Ein wenig komisch, aber wahrscheinlich finden die Mädchen auch, daß es sich komisch anhört wenn, wenn Jungens lachen.

Die letzte Wendung Christians, die Vermutung, daß auch Mädchen das Lachen der Jungen komisch finden, stellt eine sehr typische Figur dar. Aussagen zur Differenz der Geschlechter werden in den Interviews oft symmetrisch angelegt. Dies war etwa in Michels doppelter Formulierung „Mädchen gegen Jungen und Jungen gegen Mädchen“ zu sehen. Ein anderes Beispiel findet sich in dem Interview mit Carola, das folgendermaßen beginnt: „Och, also eigentlich, öhm, is die Gruppe ganz okay so und, (..) also die Gruppe selber is ganz gut so, hält auch glaube ich einigermaßen so zusammen, bloß ab und zu gibts mal nen paar Ausnahmen und öhm, is auch klar, daß unter Jungen und Mädchen und so, halt dann auch öfters irgendwie, daß wir die alle doof finden, wir Mädchen die Jungen und ich denk, daß die Jungen auch teilweise das gleiche von den Mädchen denken und (..) ja.“

Eine solche Symmetrisierung der Aussagen zum Geschlechterverhältnis verweist auf die normative Aufladung der Thematisierung der Geschlechterdifferenz. Denn es handelt sich um eine rhetorische Form, die Differenz normativ abzusichern: Ein Urteil über die anderen ist legitim, wenn man sich selbst (zumindest pro forma) der Möglichkeit unterwirft, durch die anderen in gleicher Weise beurteilt zu werden.

Aussagen über die Geschlechterdifferenz werden jedoch vor allem abgesichert, indem sie relativiert und kontextuiert werden. Der Allgemeinheitsanspruch von Aussagen wird eingeschränkt, Differenzierungen werden angebracht, der Gültigkeitsbereich von Äußerungen wird spezifiziert. Eine Form der Relativierung ist die Präsentation von Gegenbeispielen. So führte Michel Julia an, die sich „nicht so verhalten“ habe, „wie alle Mädchen“. Nina kommt im weiteren Verlauf ihres Interviews auf Malte zu sprechen, „der jetzt in Asien is, mit dem, der war irgendwie, der war ganz anders.“ Und Daniel widerspricht einer Herabsetzung der Mädchen: „weil Mädchen können, Tanja, bei der sieht man das ja, die spielt einfach so mit Fußball oder Cari manchmal auch noch. Und die kann das auch, Fußballspielen, die spielt öfter mit uns. Das macht uns auch Spaß. Der auch.“ Die fußballspielenden Mädchen bilden einen Topos, der auch noch in anderen Interviews auftaucht. Er ist als Möglichkeit beliebt, einer allzu pauschalen Auffassung von der Unterschiedlichkeit der Geschlechter zu widersprechen und Differenzierungen anzubringen.

Eine weitere Form der Relativierung von Aussagen über das andere Geschlecht besteht darin, deren Gültigkeitsbereich einzuschränken. Carola läßt sich zunächst über die Blödheit der Jungen aus, um dann zu konzedieren: „Das ist unterschiedlich, also das wechselt von Tag zu Tag.“ Anke findet zu der noch allgemeineren Formel: „Das kommt auf die Person und auf die Situation an.“ Und der Ausschnitt aus dem Interview mit Nina war ein Beispiel für die Einschränkung der pauschalen Konstatierung der Dämlichkeit von Jungen durch die Einführung der Differenz zwischen Verhalten und Sein und durch die Spezifizierung, daß nur ein Teil der Jungen gemeint sei. Anhand des Nina-Interviews war auch der Wechsel von einer verallgemeinernden, sich auf

Geschlechtszugehörigkeit beziehenden Aussageform zu der Exemplifizierung an einer konkreten Person zu beobachten gewesen. Der Bezug auf ein spezifisches Mitglied des anderen Geschlechts hatte Nina als Beleg ihrer Ausgangsthese gedient und sie zugleich zu der angesprochenen Differenzierung zwischen Verhaltensebene und 'eigentlicher' Identität veranlaßt.

Die verschiedenen Formen der Relativierung von Aussagen über die Geschlechterdifferenz - die Bekundung der Begrenztheit des eigenen Wissens, die Symmetrisierung, die Präsentation von Gegenbeispielen, die zeitliche Einschränkung des Gültigkeitsbereiches, die Kontextuierung in Bezug auf Situationen - bearbeiten alle das Problem, die Kategorie Geschlecht im Interview überhaupt zur Anwendung bringen zu können. Denn die qua Geschlecht verallgemeinernde Aussage gerät im Interview auf zwei Ebenen in Konflikte: Sie stößt auf der Ebene der *Beschreibung* auf das Gebot der empirischen Detaillierung und Validierung. Die Geschlechterunterscheidung wird, zum Teil veranlaßt durch unsere Fragen, zum Teil auf Initiative der Informantin oder des Informanten, als Klassifikation von Personen oder Verhaltensweisen eingeführt. Sie bietet im Rahmen eines Berichtes oder einer Argumentation die Möglichkeit, über konkrete Ereignisse und spezifische Konstellationen hinaus, ein *allgemeineres* Wissen zu präsentieren. Doch sie muß sich mit Nachfragen nach Präzisierung und Veranschaulichung auseinandersetzen. Dann zeigt sich schnell, daß die Realität des sozialen Geschehens in der Schulklasse komplexer ist, als es dem klassifizierenden Zugriff zunächst scheinen mochte. Und sie stößt auf der Ebene des *Urteilens* auf das Gebot, beiden Seiten der Differenz gerecht zu werden. Die normativen Bestimmungen zum Umgang mit der Geschlechterdifferenz gehen vermutlich zum Teil auf eine Pädagogik zurück, die das Geschlechterverhältnis bewußt und gerecht gestalten will (vgl. Kap. 2.3), zum Teil werden sie durch die Interviewsituation nahegelegt und von dem auf die Kategorie Geschlecht fokussierenden Interviewer (oder der Interviewerin) forciert. Vor allem aber gehen sie aus der bipolaren Konstruktion der Geschlechterdifferenz selbst hervor: Man muß davon ausgehen, daß die andere Seite der Differenz die Dinge ganz anders sieht und man muß damit rechnen, daß aus der Perspektive einer anderen 'Normalität' die eigenen Verhaltensweisen als merkwürdig und fremd erscheinen.

Die Auseinandersetzungen mit Normativität sind als *interne* Bewegungen innerhalb der Ausführungen der Mädchen und Jungen beobachtbar: Sie sind in Berichtigungen, Verschiebungen oder Einschränkungen abzulesen, die die Informantinnen und Informanten selbst vornehmen. Die Maßgabe, beiden Geschlechtern gerecht zu werden, ist soweit 'verinnerlicht', daß die Kinder es selbst übernehmen, sich entsprechend zu disziplinieren.

10. Der Entwicklungsdiskurs

Wenn Erwachsene - seien sie Eltern, Pädagogen oder Psychologen - den Blick auf Kinder richten, so sind sie es gewöhnt, in den Kindern sich Entwickelnde zu sehen. Der Entwicklungsbegriff bezieht sich dabei wahlweise auf das körperliche, intellektuelle, psychische und soziale Fortkommen im Lebenslauf. Zwar „entwickelt“ man sich sein Leben lang, der Status des Kindseins im Verhältnis zum Erwachsensein ist aber in besonderer Weise durch Defizite im Hinblick auf die Fähigkeit zur selbständigen Lebensführung definiert. Honig (1993) stellt mit Bezug auf Bernfeld fest, daß die „Entwicklungstatsache“ die Ausgangsbedingung für die Pädagogisierung von Beziehungen ist, aus denen die Kinder dann sukzessive entlassen werden.

Die Erwartung an Kinder ist viel stärker die, daß sie sich permanent verändern, als daß sie sich selbst gleichbleiben. Wohlwollend werden Wachstum und Entwicklungsfortschritte zur Kenntnis genommen, als besorgniserregend wirkt deren Ausbleiben. Für die Kontingenzen im Umgang mit Kindern braucht man Orientierungen, diese liefern zum Beispiel entwicklungspsychologische Modelle. Man hat sich im Rahmen der Entwicklungspsychologie auf Konventionen geeinigt, die den Lebenslauf als einen Ablauf von Phasen beschreiben; dies bedeutet, daß ein bestimmtes Alter mit einem spezifischen Entwicklungsstand idealtypisch verknüpft wird. Die Sortierung von Entwicklungsschritten bedeutet auch, daß man jeweils weiß, welche Phase als nächste kommt.

Vor allem in dreierlei Hinsicht konzipiert man in traditionellen Ansätzen der *Psychologie* die „Ontogenese“: in Bezug auf die kognitive, die moralische und die sexuelle Entwicklung. Wo die Kinder eine Fremdsprache oder Fahrradfahren „lernen“, indem sie tätig werden und etwas beigebracht bekommen, da verrät der psychologische Entwicklungsbegriff noch etwas von seiner Herkunft aus dem Darwinismus und vermittelt stärker als der Lernbegriff die Vorstellung von einem in beschränktem Maße selbstlaufenden Prozeß, der aus einem 'Keim' entspringt und 'genetisch' präformiert ist. Die Entwicklung der Sexualität etwa wird als durch selbstlaufende körperliche Veränderungen stimulierte begriffen. Vor allem in Bezug auf die sexuelle und die moralische Entwicklung durchzieht die Dichotomie unreif - reif die Konzeptualisierung von Entwicklung. „Adoleszenz“ nennt man heute die entscheidende Passage auf dem Weg zu - um hier alte Begriffe heranzuziehen - „Geschlechtsreife“ einerseits und „Mündigkeit“ andererseits.

Eltern und Lehrerinnen verstehen sich als Unterstützer von Entwicklungsprozessen: als Beobachter und Moderatoren körperlicher Entwicklung, als Förderer psychischer und sozialer Entwicklung. In vielen Fällen begreifen sie sich jedoch in erster Linie als auf Veränderungen *Reagierende*. Das Wissen um die

Phasen des Entwicklungsprozesses und deren Krisen hilft, Veränderungen bei den Kindern zu verstehen und handzuhaben. Unter Lehrern und Eltern thematisiert man, etwa mit dem vierten oder fünften Schuljahr beginnend, „Pubertät“ und deren Folgephänomene: In bezug auf die eigenen oder die zu unterrichtenden Kinder stellt man in dieser Zeit der Erwartung körperlicher Veränderungen bei den Kindern neuauftretende Probleme in Schulklassen unter eine Überschrift, die Veränderungen im sozialen Leben auf die Entwicklungsschritte aller einzelnen Kinder zurückführt.¹

Gegenüber dieser alltagsweltlich verbreiteten Anschauung, die kollektive Entwicklungen unter Gleichaltrigen als in ontogenetischen gründende konzipiert, melden Ansätze in der neueren Sozialisationsforschung Vorbehalte an. Seit einiger Zeit wird innerhalb der Disziplin der „individualistic bias“ (Corsaro/Eder 1990: 198) kritisiert, den diese Sichtweise transportiert. Corsaro und Eder führen einen alternativen Ansatz, den „interpretive approach“ ein: Sie reformulieren die Vorstellung von „Phasen“, indem sie Entwicklung als „produktiv-reproduktiven Prozeß“ ansehen, der sich durch eine kontinuierliche Reorganisierung des Wissens auszeichnet. Neben den sich verändernden kognitiven Fähigkeiten betont dieser Ansatz die Veränderungen in den sozialen Welten der Kinder (vgl. ebd.: 200). Insbesondere den Aushandlungen unter Gleichaltrigen wird eine zuvor nicht gesehene Entwicklungsrelevanz zugeschrieben.

Doch auch solche neueren, am Sozialkonstruktivismus orientierten Ansätze, die ihr Interesse eher in Abgrenzung von der traditionellen Entwicklungspsychologie auf Interaktionen, soziales Miteinander und soziale Beziehungen richten, fädeln ihre Ergebnisse wieder in denjenigen wissenschaftlichen Diskurs ein, der sich für die psychische Entwicklung der einzelnen interessiert und soziale Prozesse auf diese bezieht. So spricht Krappmann (1993a) davon, daß die Kinderkultur eine „institutionalisierte Entwicklungsaufgabe“ darstelle, und Youniss (1994) entfaltet den Zusammenhang von „Soziale(r) Konstruktion und psychische(r) Entwicklung“. Den Begriff der „sozialen Konstruktion“ bezieht Youniss darauf, daß Bedeutungen und Wissen nicht in je individuellen kognitiven Prozessen erarbeitet werden, sondern daß sie Gegenstand soziokultureller Interaktionen und Aushandlungen sind. Die individuelle Entwicklung ist in dieser Anschauung demnach „kulturell eingekleidet“ (Krappmann 1993a). Zentral für diesen Ansatz ist eine *soziologische* Lesart Piagets und ein

¹ Auch Thorne (1993: 135ff) beschäftigt sich in einem Kapitel ihrer Studie mit dem „Eintritt in die Adoleszenz“ und den nicht von der Hand zu weisenden körperlichen Veränderungen und neuen Unterschieden in der körperlichen Gestalt, betont aber, daß sie durch „soziale Praktiken und kulturelle Bedeutungen“ geprägt würden. Sie thematisiert dann zum Beispiel die „Erfahrungen von Frühentwicklern“.

Diskursbegriff, der sich auf die kommunikativen Aushandlungen unter Gleichen (Freunden) bezieht (vgl. Youniss 1994: 72f.).²

Wir stimmen mit diesem Ansatz darin überein, daß Kinder interaktiv Bedeutungen konstruieren, die ihr kulturelles Wissen ausmachen. Statt der Theoretisierung individueller Entwicklungsprozesse nachzugehen, setzen wir aber „Entwicklung“ in Anführungszeichen, um uns der *Rede über* Entwicklung diskursanalytisch zuwenden zu können. Welche Bedeutungen geben die Kinder der Kategorie der Entwicklung, wie sind sie in den Entwicklungsdiskurs involviert? Wie handhaben sie die Verknüpfung von Alter und Entwicklung? Der theoretische Gegenstand der „Entwicklung“ interessiert uns also in seiner Rekonstruktion durch die Kinder: Welche Bedeutungen konstruieren sie selbst mit Bezug auf „Entwicklung“? Entfaltet der Entwicklungsdiskurs im spezifischen sozialen Kontext der Schulkasse und in den Aushandlungen der Kinder untereinander spezifische Bedeutungen?³

Will man der Rede der Kinder über Entwicklung ethnographisch nachgehen, so ist es ratsam, zum erwachsenen oder wissenschaftlichen Entwicklungsdiskurs auf Distanz zu gehen. Im folgenden wenden wir uns dem Interviewmaterial zu, das Aufschluß über obige Fragen verspricht. Sprachregelungen und -formen konstituieren das Erleben der sozialen Wirklichkeit. Vor diesem Hintergrund kann man die Fragerichtung einmal umdrehen: Nicht welche je individuell verankerten Entwicklungen konstituieren den hier in Rede stehenden Diskurs, sondern welche Entwicklungen bringt der kollektive Diskurs hervor? Wird Pubertät, so könnte man fragen, zu allererst herbeigeredet?

Zunächst wenden wir uns den narrativen Rekonstruktionen einer Begebenheit aus dem Alltag der Schulkasse zu - der Diskussion um die Zimmerbelegung für die Klassenfahrt. Ohne hier eine detaillierte Analyse vorzunehmen, gehen wir den Hinweisen auf einen Prozeß der Neukodierung einer etablierten alltagskulturellen Praxis nach, der für eine soziologische Konzipierung von „Entwicklung“ bedeutsam ist. Dann widmen wir uns den Konzepten „Älterwerden“, „Entwicklung“ und „Pubertät“, die die Kinder verwenden. Bei der Verwendung dieser Konzepte verwickeln sich die Kinder in 'sprechende' Widersprüche und Mehrdeutigkeiten. Davon ausgehend kommt in der weiteren Analyse die diskursive Konstruktion der Altersangemessenheit von Praktiken in den Blick. In vielen Passagen geht es, anhand anderer Themen, *implizit* um Entwicklung. Die Analyse kann sich also nicht allein auf den Begriff der Ent-

² Grundlegende Analyseeinheit ist für Youniss allerdings nicht der Diskurs, sondern die Beziehung, insbesondere die Beziehung unter Freunden, weil in symmetrischen Beziehungen wesentlich Reziprozität ausgebildet werde.

³ Erwachsene konfrontieren Kinder in vielfältigen alltagskulturellen Situationen mit einem Entwicklungsdiskurs - in Interaktionen mit Kindern rekonstruieren sie damit die Differenz Kinder/Erwachsene. Insofern soll hier kein autonomer Entwicklungsdiskurs der Kinder angenommen werden. Die Frage nach den vielfältigen Einflüssen auf die Kinder bleibt aber eine spekulative.

wicklung konzentrieren. In identischen rhetorischen Figuren über die einzelnen Interviews hinweg formiert sich ein Entwicklungsdiskurs der Kinder.

10.1 Die Neukodierung kultureller Praktiken

Im sechsten Schuljahr hatten die Kinder der einen Beobachtungsgruppe die Frage aufgeworfen, ob (nach Geschlecht) „gemischte“ Zimmer auf der Klassenfahrt noch erlaubt sein sollten. Daraus ergab sich eine Diskussion mit der Lehrerin und schließlich auch eine auf dem Elternabend. In einigen Interviews wird die Debatte, meist auf Nachfrage des Interviewers, retrospektiv aufgegriffen, diese Erzählungen rekonstruieren den Ablauf der Ereignisse.

Georg: *Wie kommt das denn, das mit der Klassenfahrt, da habe ich mich gewundert, jetzt mit den gemischten Zimmern jetzt die Diskussion. Das war ja letztes Jahr überhaupt noch kein Problem. Und warum ist das jetzt auf einmal so das Problem geworden?*

Susanna: *Ich weiß nicht, irgendwie hat Simone das wohl irgendwie gesagt und da waren, da kamen da alle an zu Ulla [der Lehrerin] und meinten, „ja, dürfen wir das denn jetzt noch und so“. Und dann, weiß ich auch nicht, wie das auf einmal gekommen ist. Auf einmal war es auf jeden Fall da und dann, ja.*

Georg: *Hat dich auch gewundert oder wie?*

Susanna: *Ja, eigentlich schon. Erst dachte ich immer, das hätte Ulla irgendwie gesagt, weil die äh gefragt haben, aber =*

Georg: *Nee, das hat sie nicht.*

Susanna: *= das hat dann irgendwie Simone gesagt, ich weiß auch nicht so ganz, wie das gekommen ist. Nur es fing ja, es war ja auch, manche wissen ja auch von größeren Schwestern oder so, daß man das ab Siebte oder so nicht mehr darf oder so ne. Und daher vielleicht.*

Susanna erzählt, daß sie zunächst gedacht hatte, daß die Lehrerin das Thema aufgebracht hatte. In anderen Interviews wird dieser Ball den Eltern zugespielt.

Marc: *Ja, ich glaube, die ähm da haben die Eltern auch ein bißchen Angst vor, weil wir älter geworden sind, intimer.*

Michaela: *Na weil ich finde auch, die [Eltern] sollen sich nicht so anstellen. Ich meine, soo alt sind wir ja nun auch nicht. Daß wir da irgendwie auf falsche Gedanken kommen oder so.*

Eltern oder Lehrerin wird wahlweise unterstellt, daß sie den Kindern unterstellten, sie kämen in gemischten Zimmern nun „auf falsche Gedanken“. Diese doppelte Unterstellungskonstruktion in den Interviews vermittelt den Eindruck, daß niemand für die Thematisierung verantwortlich sein mochte und mag. Im Interview entlastet man sich noch einmal davon, mit dem Thema „Probleme zu haben“ (Philip: „Ich hab damit überhaupt noch keine Probleme“).

me“). Wird vom konfrontativen Interviewer klargestellt, daß die Lehrerin das Thema nicht aufgebracht hat, so dient der Hinweis auf vergleichbare Verhältnisse bei älteren Schwestern der Plausibilisierung dessen, daß man selbst nachgefragt hat, wie es denn nun sei, mit den Zimmern. Auch durch den Umstand, daß sich am Ende, nach Abhalten des Elternabends, herausstellte, daß immer noch niemand gemischte Zimmer schlimm findet, kann man die Anfrage nun retrospektiv herunterspielen.

Die Kinder nutzen die Unterstellung des Verbots und die Konstruktion von verschiedenen Rollen in der Zimmerfrage geschickt für eine Neukodierung von Praktiken: *Obwohl* das Ergebnis ist, daß man allgemein ‘noch’ keine Probleme mit gemischten Zimmern hat, hat diese Diskussion Bewußtsein dafür geschaffen, daß die Kontakte zwischen Mädchen und Jungen nicht mehr ganz die alten sind. Die *Unterstellung* einer prohibitiven Haltung bei den Erwachsenen, die real nicht gegeben ist, mag dabei Ausdruck einer sehr spezifischen Konstellation an einem fortschrittlichen Schulprojekt sein. Jedenfalls ist diese Unterstellung nur Vehikel für eine Neukodierung, die man selbst betreibt und die vor allem untereinander Konsequenzen zeitigt: Gemischte Zimmer, die nach wie vor erlaubt sind, bedeuten für die Klasse nun nicht mehr dasselbe wie im vorangegangenen Jahr. Das heißt aber auch, daß man die eigenen Präferenzen in dieser Frage neu bedenken und sich neu positionieren muß. Der neue Kode induziert einen kollektiven Entwicklungsschritt.⁴

10.2 Vom „Älterwerden“ und von der „Pubertät“: Konzepte der Kinder

Älter wird man von alleine und die Methode zur Bestimmung des Alters, nämlich es in Jahren zu zählen, ist für alle Mitglieder einer Kultur gleich. Die Angehörigen einer Schulklasse werden als (relativ) Gleichaltrige gesehen. Wie Geschlecht hat die Kategorie Alter askriptiven Charakter (vgl. Kap. 2) - für sein Alter kann man nichts. „Älter“ oder „größer werden“ stellt in verschiedenen Interviews jedoch eine Wendung dar, mit der keineswegs nur gemeint ist, daß man von alleine und im physischen Sinne altert oder wächst.

Stefani: *Ja, wir sind größer geworden.*

Georg: *Ja und was, was heißt das?/ Ich meine, was bedeutet das? /*

Stefani: */ Vom Verhalten her, /hat man sich dann irgendwie geändert, finde ich.*

⁴ Eine Neuchiffrierung kultureller Aktivitäten haben wir zum Beispiel auch im Falle der „Verfolgungsjagden“ beobachtet. Während sie im vierten Schuljahr eine avancierte und mit Spannung verbundene gemischtgeschlechtliche Praxis darstellen, werden sie im sechsten Schuljahr den „ruhigeren“ Kindern als Pausenaktivität zugeschrieben und haben ihren spektakulären Charakter eingebüßt.

Die Verhaltensänderungen betreffen in der Rekonstruktion der Kinder ganz maßgeblich das Verhältnis der Geschlechter. Aus einem Gruppeninterview aus dem vierten Schuljahr:

- Judith: *Wenn man so jünger ist, dann macht man viel mehr mit Jungen, also und wenn man dann so älter wird, dann ist das nicht mehr und wenn man dann halt wieder größer ist, dann kommt's aber auch wieder.*
- Lisa: *Ja und früher war das halt bei uns, Nina und mir, auch so. Meik, der wohnt ja bei uns im Haus, dann haben wir immer mit dem Maus gespielt, das war ganz schön. Dann sind wir immer um Laternen rumgekrabbelt und haben piep piep gesagt, das waren wir auch bis Nina und ich neun waren, glaube ich. War das so.*
- Nina: *Ja.*
- Lisa: *Und das fanden wir jetzt ganz schön und wir wollen das halt gern wiederspielen. Aber irgendwie hat man da jetzt nicht mehr so den Mut zu, obwohl wir es total schön fanden. Und ich glaube, daß Meik (.) fand das auch sehr schön. Und würde das auch gerne nochmal spielen.*
- Helga: *Aber was ist das, was*
- Tanja: *Die werden ja auch, die Jungen werden ja auch größer und so was =*
- N.N.: *und anders.*
- Tanja: *= und manchmal lachen die dann auch über, ieh die wollen Maus spielen, oder irgendwie sowas.*
- Lisa: *Ja, aber Meik nicht.*
- Jasmin: *Ja, Meik nicht, aber manche.*

Zu Beginn verallgemeinert und quantifiziert Judith, was „man“ (als Mädchen mit Jungen) macht, wenn man „jünger“, „älter“ oder „größer“ ist, und standardisiert auf diesem Wege nicht nur die Zuordnung bestimmter Aktivitäten zu einem spezifischen Alter, sondern suggeriert auch eine selbstläufige Aufeinanderfolge von Phasen. Das verallgemeinernde Beschreibungsformat läßt zunächst noch nicht vermuten, welchen Normierungen scheinbar sich von selbst einstellende Veränderungen in der Praxis ausgesetzt sind.

Diese normative Qualität wird allerdings in der Beispielerzählung deutlich, bei der das Thema des Sich-lächerlich-machens herausgearbeitet wird. Die Veranschaulichung stellt heraus, daß der 'natürliche' Ablauf eine diffizile Gestaltungsaufgabe darstellt, man kann ihn nicht etwa sich selbst überlassen. Nina und Lisa berichten davon, daß sie sich die vermeintliche Regression aus Angst vor Kommentaren versagten; Tanja kehrt dann zur Ebene der verallgemeinernden Beschreibung zurück und macht „die“ Jungen verantwortlich, sie knüpft an die von Judith eingeführte Verallgemeinerung an. Entwicklung stellt sich in dieser Sequenz 'negativ', als Verlust dar: als Unterlassung von Aktivitäten, denen man einmal nachgegangen ist.

In anderen Passagen geht es ebenfalls um das sich über die Zeit wandelnde Geschlechterverhältnis, insofern „Paare“ und die Frage thematisiert werden, ab welchem Alter man von Paarbildungen sprechen sollte. Im Rahmen einer Mädchenkonferenz im vierten Schuljahr äußert Julia: „Wir sind doch wohl noch viel zu jung dafür, um als Paar zusammen zu sein oder so richtig verliebt zu sein, da sind wir doch noch viel zu jung.“

Im fünften Schuljahr verhandelt man das Thema in einem Gruppeninterview wie folgt.

- Georg: *Wie? Aber da sind doch immer noch über alle möglichen anderen Paare immer gesprochen worden.*
- Anke: *Ach ja, Paare? Das kann man doch nicht Paare nennen.*
- Petra: *Wahrscheinlich Jessica und Paul.*
- Anke: *Jessica, hör auf / mit Paul. /*
- Petra: */Und das war auch immer so /*
- Helga: *Wie soll man das denn nennen, Anke?*
- Anke: *Was?*
- Michel: *Gute Freundschaft.*
- Anke: *Gute Freundschaft, finde ich. Paare?! [betont gesprochen] Wir sind doch noch nicht sechzehn oder achtzehn.*
- Petra: *Naja, dann ist man auch noch kein Paar. Ehrlich gesagt.*
- Anke: *Nein, dann halt vierzig oder hundert. [sehr laut gesprochen]*
- Helga: *Wann ist man ein Paar?*
- Anke: *Öh?*
- Helga: *Hängt das vom Alter ab?*
- Petra: */ Ja nö, aber /*
- Stefani: */ Nö, finde ich nicht. / Weiß ich nicht.*
- Petra: *Wenn man äh (.), naja weiß ich nicht. [lacht]*

Und im Einzelinterview im sechsten Schuljahr äußert sich Michaela:

- Michaela: *Ich weiß nicht, irgendwie finde ich das so. Also das ist halt keine richtige Beziehung [bezieht sich auf Simone und Marc]. Ich meine, vielleicht sind wir da auch einfach noch zu jung oder so, ne.*
- Georg: *Hm.*
- Michaela: *Oder vielleicht gibt es auch so ein paar, die das nicht so (.) also, ne. Aber so zum Beispiel die beiden sind vielleicht noch nicht genug, sind vielleicht noch nicht reif. Also irgendwie ist das so, weiß ich auch nicht. Also (.) Na ja, es kann ja sein, daß wir alle noch so sind. Ich weiß das ja nicht. Ich kann das ja nicht beurteilen.*

Die Kinder verknüpfen mit dem Paarbegriff offenbar bestimmte Konnotationen, die sie durch ihre Praxis des Miteinandergehens nicht abgedeckt sehen. Die Interviewerin fragt einen passenderen Begriff nach. Es mangelt aber an begrifflichen Alternativen, „gute Freundschaft“ ist vermutlich auch für die Kinder mißverständlich. Auch wenn es keinen altersspezifischen Begriff dafür

gibt, wird in dem Abschnitt aus dem fünften Schuljahr doch der Versuch unternommen und wieder aufgegeben, die Art bestimmter Beziehungen zum anderen Geschlecht über das Alter zu definieren. Anke greift zum Stilmittel maßloser Übertreibung und führt damit die Thematisierung ad absurdum, als wolle sie sich das Thema und vor allem die Nötigung zur Definition vom Hals schaffen. Die Interviewstrategie, ein Konzept nachzufragen, erweist sich in dieser Situation als unproduktiv: Man weiß, wie man „es“ nicht nennen sollte, „es“ hat aber keinen Namen.

In der Sequenz aus dem sechsten Schuljahr wird dann der Begriff „Reife“ explizit und mit dem Paarbegriff beziehungsweise seinen Synonymen verknüpft. Julias Ausspruch, man sei „viel zu jung“ für Paare, klingt bei Michaela wieder an, lautet nun aber vorsichtiger, man sei „vielleicht noch zu jung“. Dann variiert Michaela das Thema mit „noch nicht reif“, Alter und Reife treten begrifflich auseinander. Sie weist die Expertenschaft in der Beurteilung der aufgeworfenen Frage zurück, aber erst nachdem sie Simones und Marcs Beziehung als unreif charakterisiert hat, nachdem sie sich also durchaus ein Urteil erlaubt hat. Wo das Urteil für das vierte und fünfte Schuljahr bei Julia und Anke pauschal klingt, da zieht Michaela feine Differenzierungen ein. Es wird deutlich, daß die Begriffsdifferenzierung von Alter hier und Entwicklung/Reife dort es ermöglicht, Distinktionen innerhalb der Klasse der 'Gleichaltrigen' zu etablieren. Michaela steigt allerdings mit einer interessanten Wendung aus dieser distinktiven Haltung wieder aus: Sie rekonstruiert implizit eine Außenperspektive auf die kindliche Entwicklung, weil sie selbst drinsteckt, kann sie „das ja nicht beurteilen“.

In einer anderen Interviewpassage bearbeitet Michaela das Problem, daß man einerseits unbestreitbar ein spezifisches Alter hat, andererseits Alter nicht gleich „Alter“ zu sein scheint. Die Zuschreibung der Gleichaltrigkeit aller Mitglieder einer Klasse erweist sich aus der Binnenperspektive als unzutreffend.

Michaela: Ja, ich meine, bei uns sind ja auch einige unterschiedlich. Also so vom Alter her so. Weiß ich nicht. Es gibt ja welche, die sind irgendwie elf und es gibt welche, die sind dreizehn oder zwölf oder

Georg: Hm. Macht sich das bemerkbar?

Michaela: Nö [klingt zögerlich]. Ich weiß nicht. Vielleicht ein bißchen. Aber (.) nö, ich glaub nicht [sehr leise gesprochen]. Ich meine, weil Laura ist elf, glaube ich, und ich bin, und ich bin ja, also sie ist die Jüngste und ich bin die Älteste. Aber das macht trotzdem nichts.

Georg: Du bist die Älteste in der Gruppe?

Michaela: Ja, das älteste Mädchen.

Georg: Ja.

Michaela: Ja, das macht aber trotzdem nichts. Also das stört mich weniger. Also ich meine, Susanna ist ja auch jünger als ich, aber ich hänge

trotzdem die ganze Zeit mit der rum. Also das macht sich eigentlich nicht bemerkbar, finde ich.

Spielt Alter nun eine Rolle oder nicht? Michaela konstatiert die Altersdifferenzen innerhalb der Klasse, um im nächsten Schritt - in Reaktion auf die Nachfrage des Interviewers - deren soziale Bedeutung zu negieren. An diese Bedeutungslosigkeit mag man nicht so recht glauben, wenn das Gespräch erst einmal auf Differenzen gebracht ist. Sie hebt an zur Begründung, warum Altersunterschiede keinen Unterschied machen, um dann aber bei der Tatsachenfeststellung zu landen, Laura sei die „Jüngste“ und sie selbst die „Älteste“ der Gruppe. Dann nimmt Michaela noch einmal explizit die geschlechtliche Identifikation vor („das älteste Mädchen“), obwohl auch die vorherigen Formulierungen in dieser Hinsicht nicht mißverständlich waren. Sie kennzeichnet damit den internen Altersvergleich als bedeutsam in bezug auf die eigene Geschlechtsgruppe.

Michaelas Ausführungen wirken, als folgten sie einem impliziten Modell, das natürliches und soziales Alter - im Sinne von Entwicklungsstand - unterscheidet. An den Beispielen Laura und Susanna zeigt sie, daß, auch wenn man „jünger“ ist, man schon 'weiter' sein kann. Das Alter an sich mit bestimmten sozialen Bedeutungen zu verknüpfen, ist aber für die Fälle legitim, so kann man Michaelas Ausführungen auch interpretieren, für die eine Passung von natürlichem und sozialem Alter angenommen wird. Michaela präsentiert sich uns im Interview als eine, die ihrem Status als ältestes Mädchen der Gruppe durch einen großzügigen Gestus gerecht wird: Gerade indem sie die Bedeutung des Alters herunterspielt, erscheint sie „älter“ als manch andere Angehörige der Klasse.

Carola verhandelt Verknüpfung und Differenz der Begriffe „Pubertät“ und „Weiterentwicklung“. Was bei Michaela zusammen „rumhängen“ hieß, nennt Carola im sechsten Schuljahr „Clique“.

Carola: Öhm, das is jetzt auch son bißchen gespalten, von, öhm, der Pubertät glaub ich hängt das auch nen bißchen ab, nen paar sind schon richtig weit, das is dann eine Clique und wir, weiß ich nich so genau

Georg: Wie meinst du das mit der Pubertät?

Carola: Also, öhm, (..) ich meine, daß nen paar Mädchen die sind schon weiterentwickelt so, glaub ich, von meiner Hinsicht her, öhm, (..) ...mit der Pubertät, ach herrje, wie soll ich das erklären, öhm (..) also (..) das die Mädchen, die weiterentwickelt sind und, also, nich, nich unbedingt weiterentwickelt, die, die rennen schon in irgendwie in, öhm, in so komischen Klamotten rum, das sieht man halt auch und das merkt man auch, und, öhm, dann gibt's halt nen paar Mädchen die, na, wie soll ich's erklären, vielleicht noch nen bißchen mehr Kind sind so, ich finde mit zwölf Jahren muß da nich unbedingt, muß man sich nicht schon unbedingt so jugendlich füh-

len und so, ich finde man soll seine Kindheit noch so richtig ausleben können, und dann nicht sofort irgendwie jugendlich werden. [leises Lachen]

Der Modus von Carolas Ausführungen ist der der Erklärung: Sie will Unterschiede in den Gesellungsformen erklären. Sie nimmt zunächst eine Synonymisierung von „Pubertät“ und „Weiterentwicklung“ vor, um diese dann im folgenden wieder zurückzunehmen. Mit der Entkoppelung beider Begriffe macht sie auf eine Ambivalenz in der Bedeutungskonstruktion aufmerksam: Pubertät ist gemeinhin als natürlicher Prozeß konnotiert, während Weiterentwicklung immer auch nach normativer Beurteilung klingt. Carola läßt dann aber den Pubertätsbegriff fallen und zeigt damit an, daß sie nicht auf die 'Natürlichkeit' ihres Erklärungsgegenstandes hinauswill. Und auch den Weiterentwicklungsbegriff gibt sie auf: Stört sie sich an der Bewertung des „weiter“ gleich „besser“, die gewissermaßen moralische Überlegenheit an 'natürliche' Prozesse knüpft, die nicht vom Willen bestimmt sind? Im folgenden kommt sie auf die soziale Praxis der Kleiderwahl, die sehr wohl der Entscheidung unterliegt. Folgerichtig distanziert sich Carola davon, daß mit „zwölf Jahren“ bestimmte Praktiken oder Gefühle so sein „müssen“. Daß sie damit nicht auf individuell verschiedene, aber gleichwohl 'natürliche' Pubertätsverläufe anspielt, zeigt ihre abschließende Äußerung, die eine eindeutige moralische Forderung enthält: Man „soll“ nicht sofort jugendlich werden. Damit expliziert sie eine gegenüber dem 'weiter gleich besser' entgegengesetzte Norm.

Carolas Darstellung impliziert, daß man es in der Hand hat, in welcher Entwicklungsphase man sich befindet. Also kann man auch dafür verantwortlich gemacht werden.

Der Pubertätsbegriff ist allerdings in anderer Hinsicht brauchbar. Die folgenden Beispiele stammen ebenfalls aus Einzelinterviews aus dem sechsten Schuljahr.

Petra: Die Mädchen ärgern sich mehr. Also, meistens mehr über die Jungs oder über sich selber, oder so. Die haben mehr Probleme, mein ich.

Helga: Ja? (...) In welchem Bereich (...) mehr Probleme?

Petra: (...) Auch im Bereich Freundschaften, oder Pubertät oder so.

Helga: Mhm?

Petra: Gibt's ganz viel.

Axel: Da ham wir öfters Fußball gespielt mit den Mädchen, aber sonst wollten die irgend was anderes machen. (...) Och, ich weiß es nich, irgendwie alleine in die Uni gehen, halt irgendwas machen, ich weiß es auch nich, was die gemacht ham.

Georg: Weißt nich so genau, wie das kommt, daß sich das son bißchen verändert hat?

Axel: Mhmhmh [verneinend]. Ja, Pubertät. [Georg lacht]

Georg: Und wie hat sich das verändert gegenüber dem Vierten, die Situation in der Gruppe bei euch?

Nils: Weiß nich. Vielleicht wegen der Pubertät oder sowas in der Art.

Georg: Aha. Was meinst du damit?

Nils: Launisch. (...)

Wo Carola sich Mühe macht und dem Interviewer einen Eindruck von den sozialen Nöten des Diskurses vermittelt, gewinnt man anhand anderer Ausschnitte den Eindruck, daß die Befragten eine Formel gefunden zu haben meinen, die ein gesprächsstrategisches Instrument ist, das weitere Nachfragen überflüssig machen und sich von selbst erklären soll. Der Begriff „Pubertät“ dient also der Auflösung von in den jeweiligen Interviewsituationen bestehenden Unsicherheiten. Die Abkürzung des Gesprächs durch diese Formel schützt die Befragten davor, sich auf eine Ausbreitung der Komplexität des Themas einzulassen und sich in Widersprüche zu verwickeln, die bei dem Thema, betrachtet man den ausführlicheren Gesprächsausschnitt, vorprogrammiert zu sein scheinen.

Trotz dieser Widersprüche, die wir im folgenden Abschnitt wieder aufgreifen, läßt sich zunächst festhalten, daß die Kinder Entwicklung mit Bezug auf Veränderungen im Verhältnis zu der anderen wie auch in der eigenen Geschlechtsgruppe verhandeln. Sie thematisieren den Wandel in Spielgemeinschaften, Gesellungsformen und Beziehungen. Vor allem die Veränderung der Aktivitäten, denen die Geschlechter gemeinsam nachgehen, oder die Veränderung von deren Bedeutung werden betont.

10.3 Die diskursive Konstruktion der Altersangemessenheit von Praktiken

Die Betrachtungen bis hierhin veranschaulichen, daß die Kinder zum Teil im Sprechen auf begriffliche Diskrepanzen stoßen. In dem Moment, in dem sie einen Begriff wie „Alter“, „Pubertät“ oder „Weiterentwicklung“ einsetzen, merken sie, daß er nicht so recht passen will für das, was sie sagen wollen (siehe Michaela und Carola). Für die Beschreibung ihrer Praxis greifen die landläufigen Konnotationen bestimmter Begriffe zu kurz: Man 'hat' sein Alter oder einen bestimmten Entwicklungsstand nicht einfach. In Ermangelung anderer Begriffe und in der Interaktion mit den Interviewenden bekommen die Beschreibungen und Erklärungen manchmal den Charakter eines fortlaufenden Selbstwiderspruchs, man versucht einen Begriff, um ihn als nächstes wieder zu verwerfen. Viele der Interviewten lassen eine Darstellung, wenn sie sie selbst nicht für angemessen halten, so auch nicht stehen - bis zu einem Punkt, wo eine Erschöpfung hinsichtlich der Begriffsanstrengungen einsetzt und die Interviewsituation nach einem neuen Thema verlangt.

Mit der Differenzierung der Begriffe Alter und Entwicklung entsteht Problem und Aufgabe der Passung, das in den Interviews diskursiv bearbeitet wird. Die

Gestaltungsaufgabe, die die Kinder für ihre Alltagspraxis beschreiben, besteht in einer stimmigen Darstellung, für die man etwas tun muß. Es ist deshalb die diskursive Konstruktion der Altersangemessenheit von Praktiken, die uns im folgenden detaillierter beschäftigt. Alle in diesem Teil zitierten Interviewausschnitte stammen aus dem sechsten Schuljahr. In bestimmten sprachlichen Wendungen werden die beschriebenen Praktiken in historische Relationen gesetzt.

Das am häufigsten gebrauchte Wort in diesem Kontext ist „noch“. Die Kinder betonen, wenn sie bestimmten Praktiken wie zum Beispiel „Schiffe versenken“ „immer noch“ nachgehen – „es macht immer noch Spaß“ (Florian) –, oder wenn sie anderen „noch nichts“ abgewinnen können. Dieses „noch“ hört sich entschuldigend an, man nimmt sozusagen schon präventiv Stellung zu potentiellen Erwartungen der Interviewerin, die aber erst durch diese Formulierung geweckt werden.

Uwe: *Ja, und, ähm, und also, Dann, also Dannis Tisch und die von Uta da die, also die machen so, die machen noch nicht so, glaub ich noch nicht sowas miteinander gehen, also das machen wir eigentlich so und. Na ja, also vielleicht, ich würd, ich würd noch mal so sagen, daß wenn wir, wenn wir noch nen bißchen älter werden, daß es dann sich auch nen bißchen ändert noch.*

Helga: *Mhmh. Ja du sagst noch nicht, die ändern machen das noch nicht?*

Uwe: *Ja, also ich würd denken, daß in ein oder zwei Jahren, daß die damit auch anfangen dann, oder vielleicht auch noch dieses Jahr, weiß ich nicht.*

Aus der Gleichaltrigkeit läßt sich keine gleiche kulturelle Praxis ableiten, darauf deutet Uwes unterschiedliche Verwendung des Pronomens „wir“ hin: Im ersten Fall bezieht es sich auf seine Tischgruppe, die andere Aktivitäten verfolgt als andere, im zweiten Fall meint es alle Angehörigen seiner Klasse, die gemeinsam älter werden. Der inflationäre Gebrauch des Wörtchens „noch“ fällt hier auf: Uwe ebnet damit die Differenzbehauptung, in deren Kontext es zuerst auftaucht, im folgenden sprachlich wieder ein, er relativiert die Differenz immer weiter. Denn das „noch nicht“ impliziert einen Gestus der Überlegenheit: 'Da kommen die auch noch hin'.

Neben dem Wörtchen „noch“ werden Differenzierungen auch in anderen Formeln wie „nicht mehr“ oder „auch schon“ angebracht. Diese Wendungen entfalten im einzelnen andere Wirkungen, gemeinsam ist ihnen aber, daß die historische Relationierung kultureller Praktiken in eigentümlicher Weise auf normative Auseinandersetzungen verweist. So auch bei Philip.

Philip: *Also die ziehen sich auch schon ganz anders an als die anderen Mädchen. Kurze Röcke und, und diese Hemden, ich weiß nicht, die Ärmel so abgeschnitten und hier unten so abgeschnitten und umge-*

dreht und so. Weiß ich nicht. Und (.) ich überleg auch manchmal, weil, so als meine Schwester so in der Sechsten war, ne, da haben die vielleicht grad mal Händchen gehalten oder. Und bei uns küssen sich ja jetzt auch schon manche richtig. Oder die haben auch noch keine kurzen Röcke oder sowas angezogen. Und ähm das entwickelt sich auch alles schon viel weiter, jetzt schon.

Georg: *Hast du mit deiner Schwester mal irgendwann drüber gesprochen, oder?*

Philip: *Ja, die hat mir das auch mal so erzählt, daß die das auch total komisch findet.*

„Immer noch“, „noch nicht“, „auch schon“ und als Steigerung „jetzt schon“: Die Praktiken der Kinder verändern nach Philips Darstellung ihre Qualität in der Zeit. Die historische Einordnung wirkt durch rhetorische Ambivalenz: Einerseits kann man sie gerade als eine Strategie zur Entmoralisierung qua Relativierung sehen, andererseits zeigt sich in dieser Sequenz, über welche sprachlichen Mittel sich ein normativer Diskurs formiert. Wer seiner Zeit voraus ist, muß mit Ablehnung rechnen.

Philip nimmt eine Beobachterposition ein und beschreibt seine aktuellen Beobachtungen. Ihn beschäftigt neben den Verhaltensweisen, die den (sexuellen) Kontakt zum anderen Geschlecht betreffen, vor allem die Kleiderwahl. Die Praktiken werden einem spezifischem Alter zugeschrieben, für das sie als besonders passend gelten. Dadurch wird ein schmaler Grat der Altersangemessenheit konstruiert. Durch die Formulierungen, mit denen die Kinder Praktiken zeitlich relationieren, bekommt man etwas von dem hohen Risiko vermittelt, danebenzutreten oder lächerlich gemacht zu werden. Das Alter, in seiner Eigenschaft als abstrakte, aber fixe Größe, dient im Entwicklungsdiskurs als gemeinsame Referenz. Da die Schule mit Bezug auf das Alter die formale Gleichheit der Angehörigen einer Schulklasse konstruiert, lassen sich über diese Referenz Distinktionen etablieren. Unterschiede sind nur überraschend und der Rede wert, wenn Gleichheit erwartet werden darf.

Philip nutzt den Bezug auf seine ältere Schwester zur argumentativen Unterstützung seiner normativen Orientierung, er bringt sie sozusagen als externe und im übrigen weibliche Autorität in die Konstruktion des von Mädchen eines bestimmten Alters erwartbaren Praktiken ein. Durch das Beispiel der Schwester bestätigt er, daß man von Zeit zu Zeit zu Veränderungen in den (geschlechtlichen) Selbstpräsentationen genötigt ist, gleichzeitig sucht er zu vermitteln, daß man nicht über das Ziel hinausschießen sollte. Durch die Veränderungen in der Selbstdarstellung konstituieren sich neue Gegenstände der Beurteilung durch die Klasse, dieser kann man sich nicht entziehen. Je schmaler der Grat der Angemessenheit konzipiert wird, desto trefflicher läßt sich lästern. Philips Darstellung impliziert beides: Man kann nicht über das Alter an sich streiten, aber über alle Aspekte der kulturellen Bedeutung des Alters.

Die Beschreibung dieser Diskrepanz bereitet den Boden für das Thema der Präntention: Die Unterstellung des „Älter sein wollens“, als man 'wirklich' ist, beschäftigt die Kinder in verschiedenen Interviews.

Michel: Also, daß Katrin und Laura und Michaela, die grenzen sich, die wollen immer älter sein, als sie wirklich sind.

Helga: Ja?

Michel: Sagen wir so. Die wollen immer älter sein und besser sein als die anderen. Älter und besser. Und ich weiß nicht, die machen sich was vor. Die glauben immer, daß sie schon so alt sind und so cool und in Wirklichkeit ist alles nur so blöde Tuerei. Sagen wir jetzt mal so.

Helga: Hm. Man ist ja nicht älter als man ist.

Michel: Ja eben. Da kann man nichts dran ändern. Und ich finde irgendwie, ich bin so alt wie ich bin und da hab ich Spaß dran, weißte. Und das ist mir auch egal. Aber die, doch die grenzen sich ab. ... Und aber das kann sein, daß Katrin und so dann so sind, also ich weiß nicht, ob sie das immer noch sind, aber das war dann irgendwie so, daß die sich dann auch nicht mit denen die jünger tun, weißte. Also die noch nicht so älter verh..., verhalten, genau. Äh daß sie sich dann nicht mit denen abgegeben haben. Daß sie, daß sie so taten, als wären sie wirklich schon älter und sagen, „ach das sind jetzt Kleine und mit denen machen wir nix“, weißte.

Helga: Aber das ist schon so, daß du das so siehst, daß ihr irgendwie so unterschiedlich drauf seid also mit diesem Jünger und Älter.

Michel: Das ist in der Klasse total gemischt. Total. Manche ist es egal. Manche sind total jung und also (.) jung kann man ja nicht sagen, wir sind ja auch noch jung. Aber tun eben irgendwie noch kleiner als sie wirklich sind, weißte. Und die anderen fühlen sich [kommt ins Stottern] älter als sie wirklich sind. Und manche sind einfach, die sagen, „okay ich bin so alt und das war's“, weißte. Die sind so dazwischen. Das ist in der Klasse sowieso so, es gibt meistens drei Stufen.

Helga: Ja?

Michel: Ja, kann man sagen. Manche müssen älter sein. ...

Helga: Und wie verteilt sich das bei euch?

Michel: Wie bei uns?

Helga: Ja, sind da jetzt mehr die schon lieber älter sein wollen?

Michel: Pff [prustet, überlegt]. Bei uns? Also jetzt in der Klasse? Jaa, ich weiß nicht. Also ich glaub, das sind nur drei, vier, fünf, die älter sein wollen. Der Rest ist irgendwie da zufrieden damit. Oder eben mit seinem Alter zufrieden oder den anderen ist es total egal und sie tun so, als wenn sie total klein sind, und irgendwie so [macht diese Kinder nach]. Ich meine, manchmal finde ich, daß äh Jüngersein und Witzigsein viel besser ist als diese alte, blöde Cooltue-

rei, ja. Okay mal ein Tag oder zwei Tage so einen auf äh machen, so ganz lässig und cool da, finde ich okay ja. Aber jetzt die ganze Zeit irgendwie so aussehen wie ganz Große oder so. Zum Beispiel Katrin oder so, wie die angezogen sind ja, das machen sie ja nur, weil sie sich älter fühlen wollen. Ich glaub noch nicht mal, daß sie das, also ich will jetzt nichts Falsches sagen, das kann sein, daß sie das schön finden ne, aber ich kann mir auch vorstellen, daß das so ist, daß die einfach äh älter sein wollen und deshalb so Sachen anziehen. Irgendwelche Sachen, die gerade modern sind, was die Älteren tragen und so, weißte. Nur deshalb.

Zu Beginn der Sequenz verwendet Michel bezeichnenderweise „älter sein wollen“ synonym mit „sich abgrenzen“. Damit ist bereits der Rahmen einer moralischen Diskussion abgesteckt. Michel führt zunächst das Thema eines unerfüllbaren Wunsches ein: älter sein wollen, als man wirklich ist. In Kooperation mit der Interviewerin konstruiert er einen objektivierbaren Stand (wirkliches Alter), dem man sich stellen muß. Man käme spontan nicht auf die Idee, die Objektivität des Alters infragezustellen. So betrachtet ist Alter aber inhaltsleer, die Präntention, älter zu sein, wäre einfach eine Lüge. Michel geht es hingegen nicht in erster Linie um die Frage des numerischen Alters: Er verknüpft die Beurteilbarkeit von Alter und die Frage der Angemessenheit des Verhaltens. Er leitet letztere aus dem Wissen um das Alter ab. Mit der rhetorischen Strategie - „ich bin so alt wie ich bin“ -, die der Beantwortbarkeit der Frage nach der Angemessenheit des Verhaltens scheinbar objektive Kriterien unterlegt, bezieht er eine geschickte Position, handelt es sich hierbei doch eher um eine Geschmacksfrage, die öffentlich ausgehandelt und bestritten wird.

Aus der Opposition *wollen* - *sein* wird im Zuge der Sequenz der Gegensatz zwischen *glauben* und *sein*, das Thema variiert zwischen unangemessenem Wunsch und Selbstbetrug. Im weiteren wird dann das Thema des Zusammenhangs von Alter und Verhalten explizit: „sich älter verhalten“ und „jünger“ beziehungsweise „älter tun“. In diesen Formulierungen wird der Gegensatz zwischen Sein und Schein weiter ausgeführt und der Präntentionsvorwurf präzisiert. Michel läßt keinen Zweifel an seiner Ablehnung von Präntentionen: Älter sein wollen bedeutet für ihn Abschirmung gegen andere Gruppenangehörige. Diesen anderen schreibt er auch kurzfristig den Status „jung sein“ zu, um sich dann zu korrigieren in „kleiner tun“. Michel merkt im Sprechen den Widerspruch, daß er nämlich nicht mit zweierlei Maß messen kann, will er nicht die eigene Glaubwürdigkeit untergraben. Ein moralischer, oder sagen wir strategischer Vorteil läßt sich in der von Michel aufgeworfenen Debatte aber nur mit Berufung auf die Objektivität des eigenen Urteils erlangen.

Die Thematik wird im folgenden noch weiter variiert: Sich „älter fühlen“ im Unterschied zum Ältersein klingt in bezug auf die moralische Verurteilung milder, da man vom Gefühl keine Objektivität verlangt. Schließlich greift Michel zu der Formulierung „älter sein müssen“ und schwächt darin die Vor-

würde in gewisser Weise weiter ab, insofern man den Eindruck gewinnt, die Akteure unterstünden einem Druck, den sie nicht in vollem Umfang selbst zu verantworten haben. Im letzten Abschnitt tauchen aber alle Variationen des Themas noch einmal auf, Michel schließt einen Kreis und landet wieder beim „älter sein wollen“ und bei der Beschreibung, wie über Kleidung Präentionen transportiert werden. Er unterstellt die Möglichkeit, daß eine Mädchengruppe ihr Schönheitsideal im Dienste der Präention des Älterseins verrät. Die Schwere seines Vorwurfs hängt dabei von der Dauerhaftigkeit der unterstellten Verhaltensweisen ab: Mal ein oder zwei Tage „einen auf cool machen“, findet er „okay“. Erst die konstant durchgehaltenen und ernstgemeinten Darstellungen produzieren nach Michels Auffassung die sozialen Effekte der Abgrenzung.

Michel führt uns umfassend in eine Kontroverse um und Moralisierung der Altersangemessenheit von Selbstdarstellungen ein, durch den Gegensatz von Schein und Sein unterstellt er durchgehend eine moralische Beurteilbarkeit. Der Präentionsvorwurf fordert die Authentizität von Darstellungen.

Georg: *Ja was is so wichtig bei euch in der Gruppe zur Zeit?*

Lisa: *Och. (...) Das gibt son paar Mädchen die machen was, es gibt son son paar Tanten die sind schon mehr, die fühlen sich mehr so größer und so jugendlicher und dann gibts noch welche die sind so, die fühlen sich halt noch nicht so.*

Georg: *Mhmhmh.*

Lisa: *Ja. öhm, ja. ... Also es gibt ein paar Jungen und ein paar Mädchen die fühlen sich schon so älter und erwachsener und so und es gibt nen paar die, die sind noch so wie vor nem Jahr auch.*

Durch die zweimalige Wiederholung der symmetrischen Satzkonstruktion „die sind ..., die fühlen sich“ drückt Lisa Unentschiedenheit aus, was von beiden, Gefühl oder Sein, ihr als Maßstab gilt. Durch den Pejorativ „son paar Tanten“ ist man aber auf Lisas Haltung eingestimmt: Im folgenden vereindeutigt sie ihre Position, von der aus sie spricht, wenn sie der Gruppe der „Erwachseneren“ das Gefühl und den anderen das Sein zuschreibt. Im weiteren konkretisiert sie ihre Haltung:

Georg: *Ja, wie is das dann, ich meine wenn du sagst die fühlen sich älter oder so?*

Lisa: *Ja (...), die machen nicht mehr so, öhm, was mit Jungen in Sachen so einfach, ja, öhm laß uns irgendwas zusammen spielen, sondern die denken da schon mehr an Liebe und so. Und, und die öhm (...), ja die fühlen sich einfach mehr wie Teenies und das merkt man auch wie die reden und was die machen und so weiter und so fort.*

...
Ja. Wir machen das, worauf wir gerade Lust haben und die anderen Mädchen, die machen das manchmal nicht, weil das vielleicht uncool is, oder weils dann so, so mehr was für Kleinere is und ich

finde das, man kann doch, wenn man grad auf was Lust hat, nen bißchen mehr so sein wie kleiner sein, dann kann man das ja auch machen oder, wenn man grad auf was Lust hat, nen bißchen mehr älter zu sein oder so, dann kann man das ja auch machen, aber für die is das halt uncool, mal was zu machen, was Kleinere normalerweise machen.

Das Etikett „cool sein“, als Synonym für den Anspruch auf einen nicht-kindlichen Status, steht bei Lisa für Lustverzicht und bei Philip entsprach es Imponiergehabe. Mit diesem Etikett umschreibt man die Darstellungen bestimmter Kinder, die „schon erwachsener sein wollen“, während die anderen Kindern tendenziell auf der Seite der Authentizität zu stehen scheinen: Sie sind eben so alt, wie sie sind.⁵ Michel, Lisa, oder Philip markieren - vereinfacht gesprochen - eine von zwei möglichen Positionen in der Kontroverse um die Authentizität der Darstellungen von Alter und Entwicklungsstand.

Die andere Position setzt das „jünger tun“, wie es bei Michel heißt, oder das Bewahren von Kindlichkeit auf den Index unangebrachten Verhaltens. Korrespondierend zur Geißelung des Sich-älter-gebens gibt es an manchen Stellen in den Interviews den Pejorativ „kindisch“. Kindlichere Verhaltensweisen werden aber an keiner Stelle als Anspruch auf Überlegenheit interpretiert, eher werden sie als Differenz markiert.

Georg: *Und wie versteht ihr euch mit den anderen Mädchen, also, die*

Judith: *Also da is eigentlich nicht so viel, da öh, die machen irgendwie so ihre Sachen und wir unsere irgendwie, die sind auch, also ich finde die sind ganz anders als wir. Die, also wir machen zum Beispiel eher was mit Jungen und die eher und die machen eher so was alleine. Die sind aber ganz anders.*

Georg: *Kannste das beschreiben, inwiefern die anders sind? (...)*

Judith: *Wie sind die anders? [geflüstert] Ja irgendwie öhm irgendwie, ja nicht kindlich, aber irgendwie, öhm (...) weiß ich nicht.*

Der Bezug auf „Entwicklung“ mit dem Begriff „kindlich“ ist hier nur schwach, wird negiert. Judith vermittelt den Eindruck von Distanz und Unverständnis gegenüber der Andersartigkeit der anderen Mädchen. Für die ausholenden Spekulationen, Unterstellungen und Erklärungen in bezug auf das „älter sein wollen“ gibt es auf der anderen Seite, der Beschreibung und Erklärung des „kindlich bleibens“, keinen entsprechenden rhetorischen Aufwand.

⁵ Bei Canaan (1987: 386ff) taucht „cool“ als ein Gruppenlabel für die „top group“ auf, differenziert in „cool jocks“ (gute Schüler) und „cool freaks“, die sich erwachsenen Normen widersetzen. Canaan hat Selbsteinschätzungen und soziale Aktivitäten im Blick, die den Status stützen. - Damit scheint uns über die Verwendung des Begriffs durch die Kinder (in unserer Studie) aber nicht alles gesagt. Sie kennzeichnen damit, häufig kritisch, bestimmte Darstellungen, die sie eher als Statusaspirationen, denn als Statuspositionen beschreiben. Die Inszenierung des „cool seins“ betont Fine (1981), vgl. zu coolness vor allem auch Kap. 5.

Kindlichkeit disqualifiziert sich schon allein aus der Logik des Entwicklungsprozesses heraus.

Die Charakterisierung „kindisch“ taucht zum Beispiel im Zusammenhang der Wahl des Kostüms an Karneval auf, mit der man sich ebenfalls im Entwicklungsdiskurs positioniert: Geht man im 6. Schuljahr 'noch' als Indianerin oder Cowboy oder 'schon' als Mafioso oder im Ballkleid? Die Kinder bedienen sich eines umfangreichen Sets an kulturellen Emblemen für einen bestimmten Entwicklungsstand - Kleidung im Alltag, Haarstyling, Habitus und anderes. Diese Emblematisierung ist durchzogen von altersangemessenen Geschlechtsdarstellungen. Zugleich unterliegt die Angemessenheit der eingesetzten Embleme einer fortlaufenden Diskussion. Sie markieren in den Selbstpräsentationen das Wissen um die geforderte Synchronisierung von Alter und Entwicklung: Die Abweichungen von für ein Alter erwartbaren Repertoires dürfen nicht zu groß sein, will man als kompetentes Mitglied seiner Kultur gelten. Diese Repertoires sind nicht fix. Mit der Frage nach der Angemessenheit von Darstellungen wird die Frage kultureller Kompetenz *selbst* zum Gegenstand der Aushandlung: Um die Bewertung als gelungene wird gestritten.

10.4 Zusammenfassung

Der argumentative und rhetorische Aufwand in der Abgrenzung gegen das „älter sein wollen“ erscheint - legt man einen Gesamtüberblick über die Interviews zugrunde - ungleich größer als der gegen Kindlichkeit. Daniel verteidigt sich vielmehr selbst: „Ich bin nen Spielkind, okay, geb ich zu, mach ich auch“. Es gibt eine grundlegende Asymmetrie in den Argumentationen, das Ausprobieren neuer Praktiken wird jeweils diskursiv ganz anders aufgegriffen als das Verharren in Altbekanntem. Kindliche Praktiken werden belächelt oder mit Befremdung zur Kenntnis genommen, die Herausforderung für die eigene Positionierung im sozialen Kontext der Schulklasse geht aber vom je Neuen aus. „Entwicklung“ hat eine Richtung, und in dieser Teleologie begründet liegt die Normativität, die den Diskurs bestimmt. Michel greift explizit auf, daß älter sein wollen den Anspruch auf besser sein wollen impliziert. Dieser normativen Besetzung des Entwicklungsprozesses steht allerdings entgegen, daß er gleichzeitig als natürlich konnotiert ist. Unter dem Zeichen der Natürlichkeit kann man sich den Wert des Älterwerdens schwerlich als eigene Leistung zugute halten. Vor diesem Hintergrund einer immanenten Widersprüchlichkeit wird verständlich, daß die Kinder Entwicklung als sozialen Prozeß konstruieren: Sie erarbeiten sich diskursiv die Möglichkeit, von „Entwicklung“ zu profitieren, indem sie sie der Selbstbestimmung unterstellen. Eine Ambivalenz bleibt dabei an vielen Stellen erhalten: Natürlichkeit kann auch strategische Ressource sein, insofern sie gerade nicht der eigenen Verantwortung untersteht. Um die eigene Position als überlegene konstruieren zu können, muß man andere Instanzen bemühen. Die Konnotation der Natürlichkeit wird zum Teil

rhetorisch aufgegriffen in der Abgrenzung von inauthentischen Selbstpräsentationen.

Dem Diskurs können sich die einzelnen nicht entziehen, sie sind gezwungen, Position zu beziehen, insofern sie in bestimmte soziale Konstellationen gestellt sind. Die Linearität des Entwicklungskonzepts bringt es mit sich, daß man sich auf einer Skala plaziert beziehungsweise plaziert wird, von deren Endpunkt eine Sogwirkung ausgeht, der man sich mehr oder weniger entgegenstemmen kann. So entsteht in den Interviews nicht selten der Eindruck, daß die Begründungslast für ihren Standpunkt auf Seiten derjenigen liegt, die noch nicht älter sein wollen. Die je aktuelle Aufgabe besteht darin, Sog und Gegenruck zu kontrollieren. Das anzustrebende Gleichgewicht - oder die authentische Selbstdarstellung - erscheint in den Interviews aber als utopischer Fluchtpunkt, der gar nicht so einfach zu erreichen ist. Die Selbstpräsentation als für einen spezifischen 'natürlichen' Entwicklungsstand authentische erweist sich als hochkomplexe Gestaltungsaufgabe. Es gibt keinen Konsens darüber, was authentische, altersangemessene Darstellungen seien. Die Klasse spaltet sich in selbstbewußte und offensive „Kindlichere“ hier und „Erwachsenere“ da. So zeitigt gerade auch der Entwicklungsdiskurs distinktive Effekte.

Am Beispiel der Zimmerdiskussion wird deutlich, wie die Kinder Veränderungen beziehungsweise deren institutionelle und pädagogische Handhabung 'nachfragen' und dadurch die unterstellten Veränderungen erst in Gang bringen. Sie zäumen das Pferd von hinten auf. Anders gesagt werden Eltern und Lehrerin als Reflektoren funktionalisiert - und als Eltern und Lehrerin in einer Reformschule verweigern sie sich diesem Spiel - für die 'Entwicklung' ihrer Kinder, an der diese selbst kräftig arbeiten, weil die Linearität von Entwicklung Wettbewerbsvorteile für diejenigen verheißt, die immer schon ein bißchen „weiter“ sind. Auf diese Attraktivität des „weiter seins“ reagiert die Kontroverse um die Authentizität der Darstellungen: Im Diskurs der Kinder untereinander wird eine Notbremse eingebaut gegenüber galoppierenden Ansprüchen auf „Weiterentwicklung“.

Die Kinder haben einen sexualisierten Entwicklungsbegriff: Mit „weiter sein“ meinen sie an keiner Stelle hervorragende kognitive oder moralische Qualitäten. Bei all dem muß man betonen, daß nur an einer Stelle körperliche Veränderungen als Bezugspunkt für „weiter“ oder „kindlicher sein“ expliziert werden.⁶ Die Begriffe „Pubertät“ oder zum Teil auch „Entwicklung“ sind stellenweise sicherlich als Chiffren für körperliche Entwicklung aufzufassen. Die kulturellen Praktiken werden aber von dieser entkoppelt: Die Etiketten des „Weiterseins“ werden nicht aus 'primären' Körperzeichen abgeleitet, die Gruppe der „Weiteren“ ist nicht unbedingt die körperlich am weitesten entwickelte. Gleichwohl referieren die Kinder, wenn sie von „Reife“ sprechen, auf den alten Begriff der „Geschlechtsreife“, der sich ihnen allerdings als so-

⁶ Dies mag daran liegen, daß die Kinder nicht gerade mit den Interviewenden über körperliche Veränderungen reden wollen.

ziales Phänomen im Hinblick auf die Art der Beziehungen zwischen den Geschlechtern darstellt.

Kommen wir abschließend noch einmal auf Krappmanns (1993a) Vorstellung der „Kinderkultur als Entwicklungsaufgabe“ zurück. Krappmann entwickelt diese in Anknüpfung an Piaget und dessen Nachfolger: Die zu unterstellende Gleichheit der Interaktionspartner - Kinder unter sich - stellt in dieser Auffassung den entscheidenden Anreiz für das individuelle Lernen reziproker Perspektivübernahme dar. Anders als im Falle der Kinder liegt dieser Vorstellung ein desexualisierter Entwicklungsbegriff zugrunde, der den Akzent auf die sozial verortete kognitive und moralische Entwicklung legt. Der Entwicklungsbegriff innerhalb der Kinderkultur ist auf ein völlig anderes Gleis gesetzt: Der Diskurs um Entwicklung verfolgt die Veränderungen in den sozialen Formationen und vor allem im Geschlechterverhältnis. Fluchtpunkt ist nicht das moralisch reife Subjekt, sondern heterosexuell entwickelte Jugendliche beziehungsweise Männer und Frauen.

Vor dem Hintergrund unserer Interviews kann man die „Entwicklungsaufgaben“, die die Gleichaltrigenkultur den Einzelnen aufgibt, auch anders auffassen. Zum einen besteht für Mädchen und Jungen eine wesentliche Entwicklungsaufgabe, die sie alltagskulturell und diskursiv in hohem Maße beschäftigt, immer auch darin, sich in ein altersspezifisch aufgefaßtes Verhältnis zum anderen Geschlecht zu setzen. Zum anderen liegt in der schulkulturellen Konstruktion der 'Gleichen' der Reiz begründet, eigene Veränderungen im sozialen Kontext der Schulklasse 'stark zu machen' und dadurch zu markieren, daß man differente Positionen im (Entwicklungs-)Diskurs ausbildet. Moraltheorietisch ist die Gleichheit eine abstrakte Fiktion, die in der konkreten Alltagskultur vielfach gebrochen wird. So besteht eine theoretische Inkonsistenz in den Untersuchungen von Youniss (1994) darin, daß bei ihm Freunde untereinander 'gleicher' sind als im Verhältnis zu anderen Mitgliedern der Gleichaltrigenkultur. Der Entwicklungsanreiz liegt nicht allein darin, daß Interaktionen unter formal gleichen bestimmte Entwicklungsschritte stimulieren, sondern vor allem auch darin, daß sich über die zugeschriebenen Entwicklungsstände Distinktionen etablieren lassen, die die Gleichheit kulturell 'aufheben'. Kognitions- und moraltheorietisch mag die Gleichheit der Interaktionspartner eine notwendige Fiktion sein. In ethnographischer Perspektive wird deutlich, daß diese Fiktion unter Kindern immer auch Provokation und Ansporn zu Differenzierung und Distinktion ist.

Schluß: Geschlecht als Zugehörigkeit

Der soziologischen Geschlechterforschung bieten sich verschiedene Möglichkeiten, ihren Gegenstand zu fassen. Wir beziehen uns hier, in vereinfachender Perspektive, noch einmal auf zwei Optionen: Die Forschung kann nach Geschlechterunterschieden fragen und daran anschließend die Ungleichheit der Geschlechter thematisieren, oder sie kann die Praxis der Geschlechterunterscheidung zum Gegenstand der Analyse machen und deren konkrete Pragmatik und Kontextualität herausarbeiten. Die erste Möglichkeit reifiziert die Geschlechterunterscheidung, indem sie sie voraussetzt. Wir haben uns in diesem Buch deshalb, vor allem aus heuristischen Gründen, für die zweite Option entschieden. Die Frage nach den Praktiken der Geschlechterunterscheidung steht ihrerseits allerdings in der Gefahr, Asymmetrien im Geschlechterverhältnis unterzubelichten.

Wenn man nach der interaktiven Praxis der Geschlechterunterscheidung unter Kindern fragt, so stößt man nicht (oder nicht vorrangig) auf die Dominanz der Jungen über die Mädchen. Für den konkreten, alltäglichen Gebrauch der Geschlechterunterscheidung zählen die mannigfachen *interaktiven* Ressourcen, die die Geschlechterunterscheidung bietet und die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem als symmetrische funktionieren. Das heißt jedoch nicht, daß die Praxis der Geschlechterunterscheidung der Mädchen und Jungen, die wir beschrieben haben, nicht auch durch grundlegende Asymmetrien des Geschlechterverhältnisses bestimmt wäre. Die Beobachtungen vom Karneval haben gezeigt, daß es einen Unterschied machen kann, ob Mädchen sich als Jungen oder ob Jungen sich als Mädchen verkleiden. Während dieses Spiel für Mädchen unproblematisch ist, gehen Jungen das Risiko ein, verhöhnt und ausgelacht zu werden. Die Asymmetrie betrifft also bereits die Zugehörigkeit zu den Geschlechtskategorien: Jungen stehen eher in der Gefahr, sich zu blamieren, aber (wie) ein „Junge“ zu sein, blamiert nicht.¹ Insofern kann die Aufgabe der Geschlechterforschung darin gesehen werden, Geschlechtsunterschiede als *in der Praxis der Unterscheidung konstituierte* aufzuspüren und zu beschreiben.

Unsere ethnographische Studie verknüpft die soziologische Analyse der Klassifikationspraxis mit einer Rekonstruktion der Teilnehmerperspektive: Welchen Sinn ergibt die Geschlechterunterscheidung *für die Teilnehmer*? Allgemein gesprochen werden soziale Klassifikationen in Interaktionen vor allem als Unterscheidung zwischen den *eigenen* und *anderen* - zwischen „uns“ und „denen“ - relevant. Fortlaufende Unterscheidungen konstituieren also Zugehö-

¹ Auch Thorne (1993) weist darauf hin, daß „girl“ unter Jungen als Beleidigung funktionieren kann, während es keinen entsprechenden Gebrauch von „boy“ unter Mädchen gibt.

rigkeiten. Für die Teilnehmer sortieren Zugehörigkeiten soziale Situationen: Es bedeutet etwas anderes, mit den *eigenen*, als mit den *anderen* zusammen zu sein. Zugehörigkeiten eröffnen die Möglichkeit, sich im öffentlichen Kontext zu separieren und Privatheit zu etablieren. Diese Möglichkeit entlastet von den Anforderungen des In-der-Öffentlichkeit-Stehens. Zugehörigkeiten sind aber auch bedeutsam in gemeinsamen sozialen Situationen mit *eigenen* und *anderen*: Zugehörigkeit entlastet und verpflichtet hier zugleich. Über Zugehörigkeit wird die Zuständigkeit für andere zugleich konstituiert und begrenzt. So hatten wir zum Beispiel gesehen, wie die Jungengruppe sich in der Interaktion als die 'zuständige' erweist, wenn ein Junge bei der Aufteilung der Klasse übrigbleibt.

Die Schulklasse ist ein Feld, das von einander überlagernden Zugehörigkeiten durchzogen ist. Nicht nur gehören ihre Mitglieder einer von zwei Geschlechtsgruppen an, sie zählen auch zur allgemeineren Kategorie der Kinder (gegenüber der Kategorie der Erwachsenen). Sie gehören zu einer spezifischen Schule, Schulklasse und einer ganz bestimmten Tischgruppe. Eventuell gehören sie einer „Clique“ oder sonstigen Freundschaftsformation an. Der Umstand, daß man Angehöriger mehrerer Sorten von Gruppen ist, bedeutet, daß im interaktiven Alltag verschiedene Zugehörigkeiten präsent oder relevant sein können: Einzelne Zugehörigkeiten treten situativ in den Vordergrund, andere geraten in den Hintergrund. Kein Zugehörigkeitskriterium ist immer und überall von Bedeutung. Welches gerade zählt, entscheidet sich in der Situation. Die Kontingenz der situativen Bedeutsamkeit stellt sich für die einzelnen Zugehörigkeiten, die das Feld der Schulklasse strukturieren, jedoch auf je besondere Weise dar. Wir beschäftigen uns deshalb abschließend mit der Frage, wie sich die einzelnen Formen der Zugehörigkeit in ihrer Beschaffenheit unterscheiden und welche Konsequenzen für ihre Verwendung in Interaktionen sich daraus ergeben. Es geht also um die Frage, was die spezifischen Modi der Zugehörigkeit für die Strukturierung der sozialen Praxis der Kinder leisten.

Cliquen und Freundschaften zeichnen sich dadurch aus, daß alle Beteiligten die Zusammengehörigkeit aktiv herbeiführen und gestalten müssen. Diese wird informell ausgehandelt, niemand weiß, wie lange sie halten wird. Freundschaften bedürfen der dauernden Pflege, will man ihren Bestand sichern. Es gibt keine feststehenden, vom Kontext unabhängigen Zeichen, an denen die Zugehörigkeit zu einer Freundesgruppe erkennbar wäre. Deshalb müssen interaktiv fortlaufend Zeichen der Zugehörigkeit gesetzt und im Rahmen der Klasse etabliert werden, wenn man deren Bedeutsamkeit für einen selbst und für andere aufzeigen und Distinktionsgewinne daraus ziehen will. Freundschaften werden zum Beispiel durch einen gemeinsamen Kleidungsstil oder, abstrakter, einen gemeinsamen Stil der Selbstpräsentation angezeigt.

Mit der Zugehörigkeit zu einer *Tischgruppe* im Rahmen der Schulklasse verhält es sich ganz anders. Zwar ist Freundschaft eines der Kriterien, die in die

Aushandlung der Sitzordnung an der Laborschule (und wohl auch anderswo) einfließen, aber der Bestand von Tischgruppen ist nicht vom Bestand der Freundschaft abhängig. Sitzordnungen ergeben sich aus der Wahl der Kinder, werden klassenöffentlich ausgehandelt oder von der Lehrerin bestimmt. Der Wunsch nach einem bestimmten Platz kann problematisch oder unerfüllbar sein, wie die Beschreibungen der Verhandlungen über die Sitzordnung gezeigt haben. Für die Zeit der Gültigkeit der Sitzordnung jedoch kann man sich darauf verlassen, daß die Zugehörigkeit zu einem ganz bestimmten Tisch nicht bestreitbar ist, man ist sich seines „Platzes“ sicher. Und nicht nur dies, anders als bei Freundschaften hat jedes Kind ein Anrecht auf einen Platz. Die Eigenschaft der Zugehörigkeit zu einer Tischgruppe teilen folglich alle Angehörigen der Schulklasse. Eine Form der „Territorien des Selbst“, die Goffman (1974) beschreibt, ist die „Box“, die durch Tische oder Sitzmöbel markiert wird.² Das Bild der „Box“ ist auch für unseren Zusammenhang sprechend. Insofern die Zugehörigkeit sich an räumliche Gegebenheiten knüpft, macht sie auch nur in dem eng begrenzten Kontext Sinn, in dem der Tisch steht. Die 'Verortung' dieser Zugehörigkeit ist also eine andere als im Falle der Freundschaften. Wieviele *andere* es gibt, kann hier jedoch ähnlich variieren (zum Beispiel kann es fünf andere Tische mit drei bis fünf Kindern geben). Und auch der Umstand, daß man irgendwann einmal zu den *anderen* gehören könnte, ist ein gemeinsames Merkmal von Tisch- und Freundschaftszugehörigkeit.

Die Zugehörigkeit zu einer *Schulklasse* steht in gewisser Weise in einer Kontinuität mit Tischzugehörigkeiten. Auch sie ist an einen spezifischen Ort gebunden. Sie ist aber institutionell festgelegt und nur in Ausnahmefällen unter Mitwirkung der Betroffenen - oder doch eher ihrer Eltern - verhandel- oder abwandelbar. Im Falle der Zugehörigkeit zu einer Klasse ist es eher unwahrscheinlich, zumal an der Laborschule, daß man in absehbarer Zeit einmal zu den *anderen* gehören wird. Die Ordnung nach altershomogenen Klassen und (in Deutschland) aufwärts zählenden Schuljahrgängen bringt es zwar mit sich, daß man 'naturwüchsig' aufsteigt, man bleibt aber meist Angehöriger ein und derselben Gruppe. Die Zeiträume, für die die Klassenzugehörigkeit unhinterfragbar festgeschrieben wird, sind damit viel länger als im Falle der Tischzugehörigkeit. Außerdem sind die anderen über weite Strecken des Schultages abwesende andere.³

Im Vergleich mit anderen Formen der Zugehörigkeit werden die Spezifika der Geschlechtszugehörigkeit deutlich. Von entscheidender Bedeutung ist das Merkmal, daß sie zugeschrieben ist. Das Geschlecht wird der Natur zugerechnet und am Körper festgemacht, so kann es über Kontexte hinweg mit Bedeutung ausgestattet werden. Die Geschlechtszugehörigkeit ist, im Alltagsver-

² Goffman geht es in seiner Beschreibung um den interaktiven Austausch in der Öffentlichkeit, also tendenziell unter Unbekannten.

³ Vgl. Kelle (1997a) zu den territorialen Abgrenzungen zwischen verschiedenen Klassen, die sich auf die Beschaffenheit von Klassenzugehörigkeit gründen.

ständnis, nicht bestreitbar und schon gar nicht aushandelbar. Das Identitätsmerkmal Geschlecht ist als solches unproblematisch, insofern es unter keinen Umständen zur Disposition steht. Neuere Ansätze zum „doing gender“ (West/Zimmermann 1987) verweisen auf die interaktiven Leistungen, die Teilnehmer vollbringen müssen, um ihr Geschlecht zur Darstellung und Anerkennung zu bringen, doch konstitutiv für diese 'Leistungen' ist, daß sie von Teilnehmern nicht als solche empfunden werden. In der alltäglichen Praxis 'normaler' Geschlechtsangehöriger ist, anders als etwa bei Transsexuellen, gerade der unproblematische und selbstverständliche Charakter der Geschlechtszugehörigkeit eine entscheidende interaktive Ressource.⁴ Ansehen und Prestige werden erworben, bestätigt, riskiert und verloren. Freundschaften zerbrechen, entstehen, schlafen ein oder werden aktiviert. Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsklasse dagegen wird als diejenige erlebt, für die man nichts tun muß. Diese Eigenschaft teilt sie mit den Zugehörigkeiten, die zumindest auf Zeit zugeschrieben werden, der Tisch- und der Klassenzugehörigkeit. Deren zeitliche und institutionelle Limitierung, die Möglichkeit der Neuaushandlung, beschränkt jedoch zugleich ihren 'Gebrauchswert'. Sein Geschlecht dagegen hat man für alle Zeit, man kann es nicht verlieren.

Eine solche Form der Zugehörigkeit, die nicht bezweifelt wird, ortsunabhängig und entlastet ist von der Verantwortlichkeit eigener Wahl, ist eine *jederzeit* aktivierbare Ressource für Identifikation und Distinktion. Eben weil sie nicht disponibel ist, eröffnet sie ganz andere Möglichkeiten, mit ihr zu spielen. Dies haben die Beispiele an Karikaturen, aus dem Karneval und Rollenspiel gezeigt: Weil es keine ernsthafte Option ist, daß man einmal zu den *anderen* gehören könnte, kann man sich mit dieser Möglichkeit einen Spaß erlauben. Man kann hemmungslos über das andere Geschlecht lästern, aber nicht zuletzt auch die Merkmale der eigenen Geschlechtsgruppe stilisieren, karikieren und verfremden. Es gibt weitere askriptive Merkmale unter Schulkindern, die jedoch hinsichtlich Eindeutigkeit nicht mit Geschlecht konkurrieren können. Das Alter etwa ist in permanenter Veränderung begriffen, ethnische Zugehörigkeiten werden auch von der Alltagstheorie der Teilnehmer als verhandelbar angesehen, und weder Alter noch Ethnizität sind binär organisiert.

Die Binarität der Geschlechtskategorien ist von großem Wert für den interaktiven Alltag: Es gibt genau eine Gruppe, die die *anderen* darstellen. Der Reiz der Polarisierung, von dem viele Spiele und Inszenierungen leben, wird durch kein Kriterium so gut bedient wie durch das der Geschlechtszugehörigkeit. Für solche sozialen Situationen, in denen man zwei Seiten braucht, bietet sich die

⁴ Insofern konnte die ethnomethodologische Analyse des Phänomens der Transsexualität (vgl. Garfinkel 1967; Kessler/McKenna 1978; Hirschauer 1993a) zwar auf die Darstellungsarbeit aufmerksam machen, die jeglicher Geschlechtszugehörigkeit zugrunde liegt und das Funktionieren der Klassifikation sichert. Doch die Geschlechterforschung hat es in den allermeisten Feldern nicht mit dem Teilnehmerproblem der (An-)erkennung von Geschlechtszugehörigkeit zu tun, sondern mit situativen Bezugnahmen auf Geschlechtszugehörigkeiten, die außer Frage stehen.

Kategorie Geschlecht an. Die Zweiteilung ist symmetrisch angelegt, insofern ist Geschlecht 'unverdächtiges' Einteilungskriterium. In vielen Praktiken der Unterscheidung und Gegenüberstellung der Geschlechter erscheint die Geschlechterklassifikation als relativ 'inhaltsleer'. Doch es gibt auch eine Wechselwirkung zwischen der Praxis der Geschlechterklassifikation und der Konstituierung von Geschlechtsunterschieden. Diese läßt sich am besten mit Goffmans Begriff der „institutionellen Reflexivität“ beschreiben: Goffman (1994: 150) bezeichnet damit institutionelle Praktiken, die „so auf soziale Situationen wirken, daß diese sich in Kulissen zur Darstellung von Genderismen beider Geschlechter verwandeln.“ Die zur Darstellung gebrachten Geschlechtsunterschiede werden wiederum als Anlässe und Begründung für die institutionellen Arrangements der Trennung oder Gegenüberstellung der Geschlechter genommen. Entscheidend ist also die Selbstbezüglichkeit und Zirkularität dieser Figur: Geschlechtsunterschiede werden zum Anlaß institutioneller oder organisatorischer Arrangements, die so beschaffen sind, daß sie eben diese Geschlechtsunterschiede hervorbringen. Das heterosexuelle Paar dient Goffman als Beispiel: Verschiedengeschlechtlichkeit ist das Kriterium für die Zusammenstellung des Paares und von da an wird es zum Anschauungsmaterial für die Verschiedenheit der Geschlechter. Die beiden Geschlechter werden im heterosexuellen Paar aneinander zur Darstellung gebracht. Auch für die koedukative Schulklasse gilt, daß Mädchen und Jungen füreinander und voreinander die Unterschiede der Geschlechter verkörpern. Schon die jederzeit gegebene Möglichkeit des Vergleichs produziert Unterschiede.⁵

Doch im Rahmen der Schulklasse sorgt die Geschlechterklassifikation nicht nur für die Option des Vergleichs und der Darstellung der Unterschiedlichkeit von Jungen und Mädchen, die Binarität und Rigidität der Geschlechtszuschreibung ermöglicht vor allem die Konstruktion eines grundlegend Anderen inmitten des allzu Bekannten. Diese Möglichkeit ist von besonderer Bedeutung in einem Feld, in dem die einzelnen sich über Jahre hinweg kennen und vieles übereinander wissen. Das heißt nicht, daß Kinder des anderen Geschlechts immer als etwas Andersartiges und Besonderes behandelt und erfahren würden. Es gibt viele Situationen, in denen die Geschlechterunterscheidung keine Rolle spielt und die Beziehungen auch zu Kindern anderen Geschlechts von Selbstverständlichkeit gekennzeichnet sind. Die *Thematisierung* der Geschlechtszugehörigkeit bietet jedoch jederzeit die Möglichkeit, einen Modus der Fremdheit im Bezug auf das andere Geschlecht zu aktivieren. Die Spiele und Anspielungen rund um das Thema der Verliebtheit setzen den Bezug auf das andere Geschlecht als Intimität und Geheimnis in Szene. Und in den Interviews hat sich gezeigt, wie das andere Geschlecht als das Unbekannte, wie die Geschlechtergrenze als Grenze des eigenen Wissens reklamiert werden kann. Die *Exotisierung* des anderen Geschlechts dürfte eine der zen-

⁵ Das ist in der neu entflammten Debatte um Koedukation auch erkannt (vgl. Pfister 1988; Faulstich-Wieland 1991; Horstkemper 1994).

tralen Quellen der Erotisierung der Geschlechterdifferenz und ihrer affektiven Aufladung sein - und damit wesentlich zur Plausibilisierung des herrschenden Sexualitätsdispositivs mit seiner Privilegierung der Heterosexualität beitragen. Die Fremdheit, die die Kinder des anderen Geschlechts auszeichnen kann, mag zum Teil mit Verunsicherungen und Ängsten einhergehen, doch zugleich übt sie einen Reiz und eine Anziehungskraft aus und markiert die Möglichkeit, die Alltäglichkeit des Geschehens zu transzendieren.

Der Entwicklungsdiskurs sorgt zudem dafür, daß der Reiz dauerhaft erhalten bleibt. Insofern im Diskurs eine altersspezifische Auffassung der Beziehungen zum je anderen Geschlecht konstruiert wird, ermöglicht der Rekurs auf das Konzept der Entwicklung zusätzlich eine Dynamisierung und Historisierung des Bezugs auf die *anderen*.

Das Anliegen dieser Studie war es, die Leistungen der Geschlechterunterscheidung für eine Strukturierung der Alltagspraxis an einem exemplarischen Feld herauszuarbeiten. Diese sozialen 'Leistungen' geraten bei der Suche nach Unterschieden und in den politischen Auseinandersetzungen um das Geschlechterverhältnis leicht aus dem Blick. Die Vitalität und die Vielfalt der Geschlechterunterscheidung in der Schule und unter Kindern vermittelt uns den Eindruck, daß sie vor allem 'praktisch' ist für eine Reihe von Aufgaben, die sich im (Schul)Alltag stellen. Im Vergleich zu anderen Zugehörigkeiten reicht Geschlechtszugehörigkeit in ihrer sozialen Bedeutsamkeit und Identitätsrelevanz viel weiter und ist tiefer verankert - sie ist dem Körper eingeschrieben -, für die Kinder erweist sie sich trotzdem (oder deswegen) an vielen Stellen als eine vergleichsweise unproblematische und manchmal sogar recht vergnügliche Zugehörigkeit. Der Spaß hört für die Kinder jedenfalls häufig nicht beim Thema Geschlecht, sondern bei Freundschaftskonflikten und Fragen der Beliebtheit auf.

Anhang

Transkriptionsregeln

[]: Erläuterung des Gesprochenen oder nonverbales Verhalten

(?): unsichere Transkription

/ /

/ /: Parallel Gesprochenes

(.), (..), (...): ca. eine, zwei, drei Sekunden Pause

= =: weitersprechen über Unterbrechung hinweg

N.N.: nicht identifizierte Sprecher

Literatur

- Abraham, John (1989): Gender Differences and Anti-school Boys. *The Sociological Review* 37.1, S. 65 - 88
- Adler, Patricia A./Kless, Steven J./Adler, Peter (1992): Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education* 65, S. 169 - 187
- Adler, Patricia A./Adler, Peter (1995): Dynamics of Inclusion and Exclusion in Preadolescent Cliques. *Social Psychology Quarterly* 58.3, S. 145 - 162
- Adler, Patricia A. (1996): Preadolescent Clique Stratification and the Hierarchy of Identity. *Sociological Inquiry* 66.2, S. 111 - 142
- Agar, Michael H. (1980): *The Professional Stranger: an Informal Introduction to Ethnography*. New York
- Alanen, Leena (1988): Rethinking Childhood. *Acta Sociologica* 1, S. 53 - 67
- Alanen, Leena (1994): Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question'. In: Qvortrup, J. et al. (Hg.), *Childhood Matters*. Aldershot, S. 27 - 42
- Alanen, Leena (1997): Childhood Research and the Politics of Growing up. *Childhood. A global journal of child research* 4.1, S. 1 - 7
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M., S. 7 - 52
- Apel, Helmut/Engler, Steffani u. a. (1995): Kulturanalyse und Ethnographie. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden*. Weinheim, S. 343 - 375

- Asher, S.R./Cole, J.D. (Eds.) (1990): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge.
- Aster, Reiner/Merkens, Hans/Repp, Michael (Hg.) (1989): *Teilnehmende Beobachtung*. Frankfurt a. M.
- Aster, Reiner (1989): *Schule und Kultur. Zur Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit aus dem Blickwinkel von Schülern und Lehrern*. Frankfurt a. M.
- Atkinson, Paul/Hammersley, Martyn (1994): Ethnography and Participant Observation. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/London/New Dehli, S. 248 - 261
- Bachtin, Michael (1969): *Literatur und Karneval: Zur Romantheorie und Lachkultur*. München
- Barley, Nigel (1988): *Die Raupenplage. Von einem, der auszog, Ethnologie zu betreiben*. Stuttgart
- Bateson, Gregory (1976): A Theory of Play and Fantasy. In: Bruner, Jerome S./Jolly, Alison/Sylva, L. (Eds.), *Play - Its Role in Development and Evolution*. New York, S. 119 - 129
- Baynon, John (1989): 'A School for Men': An Ethnographic Case Study of Routine Violence in Schooling. In: Walker, Stephen/Barton, Len (Eds.), *Politics and the processes of schooling*. Philadelphia, S. 191 - 217
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995): *Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule*. Reinbek
- Becker, Howard S./Geer, Blanche (1984): Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In: Hopf, Christel/Weingarten, Peter (Hg.), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart
- Behnken, Imbke/duBois-Reymond, Manuela/Zinnecker, Jürgen (1989): Lebensräume von Kindern im Prozeß der Modernisierung. In: Trommsdorff, G. (Hg.), *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart, S. 196 - 221
- Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hg.) (1995): *Kindheit und Schule*. Weinheim/München.
- Berentzen, S. (Ed.) (1989): *Ethnographic Approaches to Children's Worlds and Peer Cultures*. Trondheim
- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.
- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.), *Dialogforschung*. Düsseldorf, S. 9 - 52
- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft*. Göttingen, S. 299 - 320
- Bergmann, Jörg R. (1987): *Klatsch: Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin
- Berndt, Thomas L./Ladd, Gary (Eds.) (1989): *Peer Relationships in Child Development*. New York
- Biermann, Christine/Schütte, Marlene (1996): *Verknallt und so weiter*. Wuppertal
- Biermann, Christine/Lintzen, Brigitte/Schütte, Marlene (1997): Kritische Koedukation trägt Früchte. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Reinbek, S. 165 - 183
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, S. 279 - 301
- Bittner, Günther (1985): Die Verachtung der 'Weiber' - Über die Motive von Misogynie bei Grundschulern und überhaupt. In: Valtin, Renate/Warm, Ursula (Hg.) *Frauen machen Schule*. Frankfurt a. M., S. 125 - 130
- Bjerrum Nielsen, Harriet/Rundberg, Monica (1992): *Class and Gender in the Classroom*. Unpublished Paper presented at 'Alice in Wonderland', First International Conference of Girls and Girlhood. Amsterdam
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard u. a. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe*. Opladen
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1996): Jungen und Mädchen in Gruppen: die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede. In: Tillmann, Klaus-Jürgen/Lenzen, Klaus-Dieter (Hg.), *Gleichheit und Differenz*. Impuls Bd. 28 (Veröffentlichungen der Laborschule). Bielefeld, S. 52 - 63
- Breidenstein, Georg (1996): Geschlechtsunterschied und Sexualtrieb im Diskurs der Kastration Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Eifert, Christiane/Epple, Angelika u. a. (Hg.), *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel*. Frankfurt a. M., S. 216 - 239
- Breidenstein, Georg (1997a): Verliebtheit und Paarbildung unter Schulkindern. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M., S. 53 - 83
- Breidenstein, Georg (1997b): Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie* 26.5, S. 337 - 351
- Brown, Lyn M./Gilligan, Carol (1994): *Die verlorene Stimme: Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen*. Frankfurt a. M.
- Bruner, Jerome S./Jolly, Alison/Sylva, L. (Eds.) (1976): *Play - Its Role in Development and Evolution*. New York
- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1990): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich*. Opladen
- Bude, Heinz (1991): Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In: Flick, Uwe u. a. (Hg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung*. Weinheim, S. 101 - 112
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.
- Cahill, Spencer/Fine, Gary Alan/Grant, Linda (1995): Dimensions of Qualitative Research. In: Cook, Karen S./Fine, Gary Alan/House, James S. (Eds.), *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston, S. 605 - 629
- Cameron, Deborah (1995): Rethinking Language and Gender Studies: Some Issues for the 1990s. In: Mills, Sara (Ed.), *Language and Gender*. London/New York, S. 31 - 44
- Canaan, Joyce (1987): A Comparative Analysis of American Suburban Middle Class, Middle School, and High School Teenage Cliques. In: Spindler, George/Spindler, Louise (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education*. Hillsdale/New Jersey/London, S. 385 - 406

- Clifford, James/Marcus, George E. (Eds.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley
- Clifford, James (1988): Über ethnographische Autorität. *Trickster* 16, S. 4 - 35
- Connell, Robert W. (1987): *Gender and Power. Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford
- Cook-Gumperz, Jenny/Corsaro, William A./Streeck, Jürgen (Eds.) (1986): *Children's World's and Children's Language*. Berlin/New York/Amsterdam
- Corsaro, William A./Streeck, Jürgen (1986): Studying Children's Worlds: Methodological Issues. In: Cook-Gumperz, J. et al. (Eds.), *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin/New York/Amsterdam, S. 13 - 35
- Corsaro, William A./Eder, Donna (1990): Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16, S. 197 - 220
- Corsaro, William A./Eder, Donna (1995): Development and Socialization of Children and Adolescents. In: Cook, Karen et al. (Eds.), *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston, S. 421 - 451
- Corsaro, William A. (1992): Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly* 55.2, S. 160 - 177
- Corsaro, William A. (1997): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks/London/New Delhi
- Davies, Bronwyn (1982): *Life in the Classroom and Playground. The Accounts of Primary School Children*. London/Melbourne
- Davies, Bronwyn (1989): The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings. *Oxford Review of Education* 15.3, S. 229 - 241
- Davies, Lynn (1984): *Pupil Power: Deviance and Gender in School*. London/Philadelphia
- Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi
- Denzin, Norman K. (1994): The Art and Politics of Interpretation. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi, S. 500 - 515
- Döpp, Wiltrud (1997): Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 628 - 639
- Eckert, Penelope (1989): *Jocks and Burnouts. Social Categories and Identity in the High School*. New York/London
- Eckert, Penelope (1993): Cooperative Competition in Adolescent 'Girl Talk'. In: Tannen, Deborah (Ed.), *Gender and Conversational Interaction*. Chicago, S. 32 - 61
- Eder, Donna/Stanford, Stefanie (1986): The Development and Maintenance of Interactional Norms among Early Adolescents. *Sociological Studies of Child Development* 1, S. 283 - 300
- Eder, Donna/Parker, Steven (1987): The Cultural Production and Reproduction of Gender: The Effect of Extracurricular Activities on Peer Group Culture. *Sociology of Education* 58, S. 200 - 213
- Eder, Donna/Enke, Janet (1991): The Structure of Gossip. *American Sociological Review* 56, S. 494 - 508
- Eder, Donna/Simon, Robin/Evans, Cathy (1992): The Development of Feeling Norms Underlying Romantic Love among Adolescent Females. *Social Psychology Quarterly* 55.1, S. 29 - 46
- Eder, Donna (1985): The Cycle of Popularity: Interpersonal Relations among Adolescents. *Sociology of Education* 58, S. 154 - 165
- Eder, Donna (1988): Building Cohesion Through Collaborative Narration. *Social Psychology Quarterly* 51.3, S. 225 - 235
- Eder, Donna (1990): Serious and Playful Disputes: Variation in Conflict Talk among Female Adolescents. In: Grimshaw, Allen D. (Ed.), *Conflict Talk. Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversation*. New York, S. 67 - 84
- Eder, Donna (1991): The Role of Teasing in Adolescent Peer Group Culture. In: Cahill, Spencer (Ed.), *Sociological Studies of Child Development. Vol. 4*. Greenwich/London, S. 181 - 197
- Eder, Donna (1995): *School Talk: Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick/N. J.
- Eisenhart, Margaret A./Holland, Dorothy C. (1983): Learning Gender from Peers - The Role of Peer Groups in the Cultural Transmission of Gender. *Human Organization* 42, S. 321 - 332
- Evans, Cathy/Eder, Donna (1993): 'No Exit'. Processes of Social Isolation in the Middle School. *Journal of Contemporary Ethnography* 22.2, S. 139 - 170
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): *Koedukation - Enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Gender Inequality. New Conceptual Terrain. In: Blumberg, R.L. (Ed.), *Gender, Family, and Economy*. London
- Fetterman, David M. (Ed.) (1984): *Ethnography in Educational Evaluation*. Beverly Hills
- Fetterman, David M./Pitman, Mary Anne (Eds.) (1986): *Ethnography in Theory, Practice, and Politics*. Newbury Park
- Fine, Gary Alan/Martin, Daniel D. (1995): Humor in Ethnographic Writing: Sarcasm, Satire, and Irony as Voices in Erving Goffman's Asylums. In: Maanen, John van (Ed.), *Representation in Ethnography*. London/New Delhi, S. 165 - 197
- Fine, Gary Alan (1981): Friends, Impression Management, and Preadolescent Behavior. In: Asher, Steven/Gottman, John M. (Eds.), *The Development of Children's Friendships*. Cambridge/London, S. 29 - 52
- Fine, Gary Alan (1984): Humorous Interaction and the Social Construction of Meaning: Making Sense in a Jocular Vein. In: Denzin, Norman K. (Ed.), *Studies in Symbolic Interaction. Vol. 5*. London
- Fine, Gary Alan (1988): *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park
- Fine, Gary Alan (1993): Ten Lies of Ethnography. Moral Dilemmas of Field Research. *Journal of Contemporary Ethnography* 22.3, S. 267 - 294
- Fine, Michelle (1988): Sexuality, Schooling, and Adolescent Females: The Missing Discourse of Desire. *Harvard Educational Review* 58.1, S. 29 - 53.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz v./Wolff, Stefan (Hg.) (1991): *Handbuch qualitative Sozialforschung*. München

- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek
- Freud, Sigmund (1971): *Selbstdarstellung. Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: dies./Prenzel, Annedore (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 503 - 534
- Foucault, Michel (1977): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*. Frankfurt a. M.
- Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M., S. 11 - 108
- Fuchs, Werner/Klima, Rolf/Lautmann, Rüdiger/Ramstedt, Otthein/Wienold, Hans (1978) (Hg.): *Lexikon zur Soziologie*. Opladen
- Gallagher Goodenough, Ruth (1987): Small Group Culture and the Emergence of Sexist Behavior. A Comprehensive Study of Four Children's Groups. In: Spindler, George/Spindler, Louise (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education*. London, S. 409 - 444
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.
- Geertz, Clifford (1990): *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. Frankfurt a. M.
- Geulen, Dieter (Hg.) (1994): *Kindheit: neue Realitäten und Aspekte*. Weinheim
- Gildemeister, Regina/Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.), *Traditionen Brüche*. Freiburg, S. 201 - 254
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago
- Glassner, Barry: Kid Society. *Urban Education* 11, S. 5 - 22
- Goffman, Erving (1971): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.
- Goodwin, Marjorie Harness/Goodwin, Charles (1987): Children's Arguing. In: Philips, Susan U./Steele, Susan/Tanz, Christine (Eds.): *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge, S. 200 - 248
- Goodwin, Marjorie Harness (1985): The Serious Side of Jump Rope: Conversational Practices and Social Organization in the Frame of Play. *Journal of American Folklore* 98.389, S. 315 - 330
- Goodwin, Marjorie Harness (1990): *He-Said-She-Said: Talk as social Organization among Black Children*. Bloomington/Indianapolis
- Goodwin, Marjorie Harness (1993): Tactical Uses of Stories: Participation Frameworks Within Boys' and Girls' Disputes. In: Tannen, Deborah (Ed.), *Gender and Conversational Interaction*. Chicago, S. 110 - 143
- Gordon, Raymond L. (1980): *Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics*. Homewood
- Gordon, Steven L. (1981): The Sociology of Sentiments and Emotion. In: Rosenberg, Morris/Turner, Ralph (Eds.), *Social Psychology. Sociological Perspectives*. New York, S. 562 - 592
- Gordon, Steven L. (1989): The Socialization of Children's Emotions: Emotional Culture, Competence, and Exposure. In: Saarni, Carolyn/Harris, Paul L. (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge/New York, S. 319 - 349
- Gordon, Tuula/Lahelma, Elina (1996): 'School is Like an Ant's Nest': Spatiality and Embodiment in Schools. *Gender and Education* 8.3, S. 301 - 310
- Groebe, Annemarie v.d. u. a. (Hg.) (1988): *Strukturplan der Bielefelder Laborschule*. Impuls Bd. 15 (Veröffentlichungen der Laborschule). Bielefeld
- Groebe, Annemarie v.d./Rieger, Maria F. (1991): *Ein Zipfel einer besseren Welt. Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule*. Essen
- Groebe, Annemarie von der (1997): Die Laborschule. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Reinbek
- Grueen, Elizabeth (1993): Gender Implications of Children's Playground Culture in Schools. In: Woods, Peter/Hammersley, Martyn (Eds.), *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. New York, S. 11 - 33
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: weiblich - männlich?* Opladen
- Hagemann-White, Carol (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien* 11.2, S. 68 - 78
- Hallinan, Maureen (1979): Structural Effects on Children's Friendships and Cliques. *Social Psychology Quarterly* 42, S. 43 - 54
- Hammersley, Martyn (1993): An Evaluation of a Study of Gender Imbalance in Primary Classrooms. In: Woods, Peter/Hammersley, Martyn (Eds.), *Gender and Ethnicity in School. Ethnographic Accounts*. New York, S. 113 - 126
- Harms, Gerd/Preissing, Christa (Hg.) (1988): *Kinderalltag*. Berlin
- Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 396 - 413
- Hentig, Hartmut von (1990): *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen*. Impuls Bd. 7 (Veröffentlichungen der Laborschule). Bielefeld
- Hentig, Hartmut von (1997): Lernen in anderen Räumen - Die Gebäude der Laborschule. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek, S. 120 - 142
- Hettlage, Robert (1991): Rahmenanalyse - oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der Wirklichkeit. In: Hettlage, Robert/Lenz,

- Karl (Hg.): Erving Goffman - *Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*. Bern/Stuttgart, S. 95 - 154
- Hill Collins, Patricia et al. (1995): Symposium. On West and Fenstermaker's 'Doing Difference'. *Gender & Society* 9.4, S. 491 - 506
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.
- Hirschauer, Stefan (1993a): *Die soziale Konstruktion der Transsexualität*. Frankfurt a. M.
- Hirschauer, Stefan (1993b): Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. *Feministische Studien* 11.2, S. 55 - 67
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46.4, S. 668 - 692
- Hitzler, Rudolf (1995): Wo spielen Kinder? Eine empirische Studie zu Aufenthalts- und Spielräumen von Grundschulkindern in einer Kleinstadt. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hg.), *Kindheit und Schule*. Weinheim, S. 131 - 144
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.) (1997): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen
- Hochschild, Arlie R. (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology* 85, S. 551 - 575
- Holland, Dorothy/Eisenhart, Margaret (1990): *Educated in Romance: Woman, Achievement, and College Culture*. Chicago
- Honer, Anne (1993): *Lebensweltliche Ethnographie*. Wiesbaden
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans R./Nissen, Ursula (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Honig, Michael-S. u. a. (Hg.), *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München, S. 9 - 30
- Honig, Michael-Sebastian (1993): Sozialgeschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert. In: Marckfeld, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 207 - 218
- Honig, Michael-Sebastian (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16.1, S. 9 - 25
- Hopf, Christel/Weingarten, Peter (Hg.) (1984): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart
- Hopf, Christel (1985): Nichtstandardisierte Erhebungsverfahren in der Sozialforschung - Überlegungen zum Forschungsstand. In: Kaase, M./Küchler, M. (Hg.), *Herausforderungen der empirischen Sozialforschung*. Mannheim, S. 86 - 108
- Horstkemper, Marianne (1987): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie zur Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim
- Horstkemper, Marianne (1994): Zwei Hälften ergeben noch nicht ein Ganzes. Geschlechtsrollen selbst- und Fremdbilder bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Glumpler, Edith (Hg.), *Koedukation. Entwicklung und Perspektiven*. Bad Heilbrunn
- Hughes, Linda A. (1988): 'But That's Not Really Mean': Competing in a Cooperative Mode. *Sex Roles* 19.11/12, S. 669 - 687

- Jacobi, Juliane (1990): Jugendalter und geschlechtsspezifische Sozialisation. Die Forschungssituation in der BRD. In: Melzer, Wolfgang u. a. (Hg.), *Jugend in Israel und in der Bundesrepublik*. Weinheim/München, S. 140 - 147
- Jacobi, Juliane (1992): Sind Mädchen unpolitischer als Jungen? In: Heitmeyer, Wilhelm/Jacobi, Juliane (Hg.), *Politische Sozialisation und Individualisierung*. Weinheim/München, S. 99 - 118
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie* 25.2, S. 106 - 124
- Kalthoff, Herbert (1997a): Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten in exklusiven Internatsschulen. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M., S. 240 - 266
- Kalthoff, Herbert (1997b): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.
- Karsten, Lia et al. (Eds.) (1995): *Building Identities: Gender Perspectives on Children and Urban Space: Concluding Report*. Amsterdam
- Kauke, Marion (1995a): Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktion und soziale Normen. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hg.), *Kindheit und Schule*. Weinheim/München, S. 51 - 62
- Kauke, Marion (1995b): Gemeinsamkeiten und Unterschiede sozialer Interaktionsmuster von sieben- bis zwölfjährigen Ostberliner Mädchen und Jungen in ihrer natürlichen Umgebung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 15.1, S. 63 - 79
- Kelle, Helga/Breidenstein, Georg (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16.1, S. 47 - 67
- Kelle, Helga (1993): Politische Sozialisation bei Jungen und Mädchen. Kritik und Perspektiven der Forschung. *Feministische Studien* 11.1, S. 126 - 139
- Kelle, Helga (1997a): 'Wir und die anderen'. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M., S. 138 - 167
- Kelle, Helga (1997b): Mädchenkultur-Jungenkultur oder eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? Zur Methodologie ethnographischer Kindheits- und Geschlechterforschung. *Feministische Studien* 15.2, S. 131 - 142
- Kelle, Helga (1997c): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Frieberthäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 192 - 208
- Keller, Reiner (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen
- Keppler, Angela (1994): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt a. M.
- Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy (1978): *Gender: An Ethnomethodological Approach*. New York
- Kieserling, André (1995): Konstruktion als interdisziplinärer Begriff. Zum Theorieprogramm der Geschlechterforschung. In: Pasero, Ursula/Braun, Friederike (Hg.), *Konstruktion von Geschlecht*. Pfaffenweiler, S. 89 - 114

- Kinney, David (1993): From Nerds to Normals: The Recovery of Identity among Adolescents from Middle School to High School. *Sociology of Education* 66, S. 21 - 40
- Klaus, Renate (1985): *Spiel der Geschlechter - Interaktionsstrategien zwischen gleichgeschlechtlichen Kindern in zwischengeschlechtlichen Zusammenhängen*. Diplomarbeit. Berlin
- Kless, Steven J. (1992): The Attainment of Peer Status. Gender and Power Relationships in the Elementary School. In: Adler, Patricia/Adler, Peter (Eds.), *Sociological Studies of Child Development*. Vol. 5. Greenwich/London, S. 115 - 148
- Knapp, Gudrun-Axeli (1994): Politik der Unterscheidung. In: Institut für Sozialforschung (Hg.), *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt a. M., S. 262 - 287
- Knoblauch, Hubert A. (1996) (Hg.): *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft*. Konstanz
- Knoblauch, Hubert A. (1997): Zwischen den Geschlechtern? In-Szenierung, Organisation und Identität des Transvestitismus. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M., S. 84 - 113
- Knorr-Cetina, Karin/Grathoff, Richard (1988): Was ist und was soll kultursoziologische Forschung? In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.), *Kultur und Alltag*. Soziale Welt, Sonderband 6. Göttingen, S. 21 - 36
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. *Soziale Welt* 20, S. 69 - 79
- Kohlberg, Lawrence (1981): *Essays on Moral Development*. Vol. 1. San Francisco
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1990): Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10.2., S. 147 - 162
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995a): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/München
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995b): Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hg.), *Kindheit und Schule*. Weinheim/München, S. 39 - 50
- Krappmann, Lothar (1992): Bedrohung des kindlichen Selbst in der Sozialwelt der Gleichaltrigen. Beobachtungen zwölfjähriger Kinder in natürlicher Umgebung. In: Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.), *Moral und Selbst*. Frankfurt a. M.
- Krappmann, Lothar (1993a): Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Marckea, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 365 - 376
- Krappmann, Lothar (1993b): Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: Auhagen, Ann Elisabeth/Salisch, Maria v. (Hg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen
- Krappmann, Lothar (1996): Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. In: Honig, Michael-Sebastian u. a. (Hg.), *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München, S. 99 - 116
- Labov, William (1972): Rules for Ritual Insults. In: Sudnow, David (Ed.), *Studies in Social Interaction*. New York, S. 120 - 169
- Landweer, Hilde (1993): Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender-Unterscheidung. *Feministische Studien* 11.2, S. 34 - 43
- Lees, Sue (1986): *Losing Out: Sexuality and adolescent girls*. London
- Leu, Hans Rudolf (1996): Selbständige Kinder - Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, Michael-S. u. a. (Hg.), *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München, S. 175 - 200
- Lever, Janet (1976): Sex differences in the games children play. *Social problems* 23, S. 478 - 487
- Liebau, Eckart (1992): Habitus, Lebenslage und Geschlecht - Über Sozioanalyse und Geschlechtersozialisation. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.), *Jugend weiblich - Jugend männlich*. Opladen, S. 134 - 148
- Lindemann, Gesa (1993): Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtskonstruktion. *Feministische Studien* 11.2, S. 44 - 54
- Lofland, John (1995): Analytic Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography* 24.1, S. 30 - 67
- Loo, Marie-José van de/Reinhart, Margarete (Hg.) (1993): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München
- Lüders, Christian (1993): Grundlagen und Methoden qualitativer Sozialforschung. Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 39.2, S. 335 - 348
- Lüders, Christian (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden*. Weinheim, S. 311 - 341
- Luhmann, Niklas (1992): *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt a. M.
- Lyman, Stanford M./Scott, Marvin B. (1967): Territoriality: A Neglected Sociological Dimension. *Social Problems* 15, S. 236 - 249
- Lyman, Stanford M./Scott, Marvin B. (1968): Coolness in Everyday Life. In: Truzzi, Marcello (Ed.), *Sociology and Everyday Life*. Englewood Cliffs, S. 92-101
- Lyman, Peter (1987): The Fraternal Bond as a Joking Relationship. In: Kimmel, Michael S. (Ed.), *Changing Men*. Newbury Park, S. 148 - 163
- Maanen, John van (1995): An End to Innocence: The Ethnography of Ethnography. In: Maanen, John van (Ed.), *Representation in Ethnography*. London/New Delhi, S. 1 - 35
- Mac an Ghail, Máirtín (1994): *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Philadelphia
- Maccoby, Eleanor E. (1988): Gender as a Social Category. *Developmental Psychology* 24, S. 755 - 765
- Maccoby, Eleanor E. (1990): Gender and Relationships. *American Psychologist*, S. 513 - 520
- Maihofer, Andrea (1994): Geschlecht als Existenzweise. Einige kritische Anmerkungen zu aktuellen Versuchen zu einem neuen Verständnis von Geschlecht. In: Institut für Sozialforschung (Hg.), *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt a. M., S. 168 - 187

- Malinowski, Bronislaw (1986): *Ein Tagebuch im strikten Sinne des Wortes*. Frankfurt a. M.
- Mandell, Nancy (1988): The Least-Adult Role in Studying Children. *Journal of Contemporary Ethnography* 18.4, S. 433 - 467
- Mandell, Nancy (1991): Children's Negotiation of Meaning. In: Waksler, Francis Chaput (Ed.), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London/New York/Philadelphia, S. 161 - 178
- Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.) (1993): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Mayall, Berry (Ed.) (1994): *Children's Childhoods Observed and Experienced*. London/Washington
- Merton, Robert K. (1990): *The Focused Interview: a Manual of Problems and Procedures*. New York
- Messner, Michael (1990): Boyhood, Organized Sports, and the Construction of Masculinities. *Journal of Contemporary Ethnography* 18.4, S. 416 - 443
- Milkie, Melissa A. (1994): Social World Approach to Cultural Studies: Mass Media and Gender in the Adolescent Peer Group. *Journal of Contemporary Ethnography* 23.3, S. 354 - 380
- Mishler, Elliot George (1986): *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge
- Negt, Oskar (1983): Kindheit und Kinder-Öffentlichkeit. *Neue Rundschau* 3, S. 40 - 55
- Neuhäuser, Heike/Rülcker, Tobias (1990): Moralische Alltagstheorien von Kindern. In: Preuss-Laursitz, U. u. a. (Hg.), *Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit?* Weinheim/Basel, S. 192 - 205
- Nicholson, Linda (1994): Was heißt gender? In: Institut für Sozialforschung (Hg.), *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt a. M., S. 188 - 219
- Nissen, Ursula (1998): Kindheit, Geschlecht und Raum. *Sozialisations-theoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung*. Weinheim/München
- Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.) (1991): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt a. M.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1996): Moralisches Wissen - moralische Motivation - moralisches Handeln. Entwicklungen in der Kindheit. In: Honig, Michael-S. u. a. (Hg.), *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München, S. 129 - 156
- Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (1992): Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 38.6, S. 855 - 871.
- Oakes, Jeannie (1985): *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven/London
- Opie, Iona/Opie, Peter (1959, Repr.1987): *The Lore and Language of Schoolchildren*. Oxford/New York
- Opie, Iona/Opie, Peter (1969): *Children's Games in Street and Playground*. Oxford
- Opie, Iona (1993): *The People in the Playground*. Oxford/New York
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar/Chowdhuri, Irene/Salisch, Maria v. (1986): Grenzen und Brücken. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, S. 560 - 580
- Oswald, Hans/Krappmann, Lothar/ Salisch, Maria v. (1988): Miteinander - Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Pfister, Gertrud (Hg.), *Zurück zur Mädchenschule?* Pfaffenweiler, S. 173 - 192
- Oswald, Hans (1993): Gruppenformationen von Kindern. In: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 353 - 364
- Pasero, Ursula (1995): Dethematisierung von Geschlecht. In: Pasero, Ursula/Braun, Friederike (Hg.), *Konstruktion von Geschlecht*. Pfaffenweiler, S. 50 - 66
- Pasquale, Judith/Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Kindheit in Familien - Ethnographische Fallstudien. In: Renner, Erich (Hg.), *Kindervelten*. Weinheim, S. 65 - 94
- Patzelt, Werner J. (1987): *Grundlagen der Ethnomethodologie*. München
- Pekrun, Reinhard/Helmke, Andreas (1993): Schule und Kindheit. In: Markefka, Manfred/ Nauck, Bernhard (Hg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 567 - 576
- Pfister, Gertrud (Hg.) (1988): *Zurück zur Mädchenschule?* Pfaffenweiler
- Prout, Alan/James, Allison (1990): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: Prout, Alan/James, Allison (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London/New York/Philadelphia, S. 7 - 34
- Qvortrup, Jens (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, Manfred/Nauck, Bernhard (Hg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 109 - 124
- Qvortrup, Jens (1994): Childhood Matters: An Introduction. In: Qvortrup, Jens et al. (Eds.), *Childhood Matters*. Aldershot, S. 1 - 24
- Ray, Glen E./Cohen, Robert/Secrist, Mary E. (1995): Best Friend Networks of Children across Settings. *Child Study Journal* 25.3, S. 169 - 188
- Reichertz, Jo (1989): Hermeneutische Auslegung von Feldprotokollen? Verdrießliches über ein beliebtes Forschungsmittel. In: Aster, Reiner u. a. (Hg.), *Teilnehmende Beobachtung*. Frankfurt a. M., S. 84 - 102
- Reichertz, Jo (1992): Beschreiben oder Zeigen - Über das Verfassen ethnographischer Berichte. *Soziale Welt* 24, S. 331 - 350
- Renner, Erich (Hg.) (1995): *Kindervelten - Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim
- Rhode, Deborah (Ed.) (1990): *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*. New Haven
- Riddell, Sheila (1989): Pupils, Resistance and Gender Codes: A Study of Classroom Encounters. *Gender and Education* 1.2, S. 183 - 197
- Rizzo, Thomas A. (1989): *Friendship development among children in school*. Norwood, N. J.
- Rumpf, Horst (1984): Lebenszeichen - Ein Bericht über Streifzüge durch die Laborschule. *Neue Sammlung* 24.6, S. 556 - 571
- Rusell, James A. (1989): Culture, Scripts, and Children's Understanding of Emotion. In: Saarni, Carolyn/Harris, Paul (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge/New York, S. 293 - 318

- Sacks, Harvey (1991): On the Analysability of Stories by Children. In: Waksler, Frances Chaput (Ed.), *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London/New York/Philadelphia, S. 195 - 215
- Salisch, Maria v. (1991): *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen
- Sanjek, Roger (Ed.) (1990): *Fieldnotes*. Ithaca
- Schmidt, Herta (1936): *Knaben und Mädchen im Sozialleben der Schulklasse*. Borna
- Schmidt, Gunther (1982): Jenseits des Triebprinzips. In: Scarbath, Horst/Tewes, Bernhard (Hg.), *Sexualerziehung und Persönlichkeitsentfaltung*. München/Wien/Baltimore, S. 27 - 39
- Schofield, Janet W. (1982): *Black and White in School: Trust, Tension or Tolerance*. New York
- Scholz, Gerold (1994): *Die Konstruktion des Kindes*. Opladen
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13, S. 283 - 293
- Schütze, Yvonne (1993): Geschlechtsrollen. Zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters. *Zeitschrift für Pädagogik* 39.4, S. 551 - 560
- Shantz, Carolyn Uhlin (1987): Conflicts between Children. *Child Development* 58, S. 283 - 305
- Sigus, Volkmar (1984): Lob des Triebes. In: Sigusch, Volkmar (Hg.), *Vom Trieb und von der Liebe*. Frankfurt a. M., S. 27 - 42
- Silberman, Charles (Ed.) (1973): *The Open Classroom Reader*. New York
- Simmel, Georg (1993): *Aufsätze und Abhandlungen 1901 - 1908. Bd. 2*. Frankfurt a. M.
- Simon, Robin/Eder, Donna/Evans, Cathy (1992): The Development of Feeling Norms Underlying Romantic Love among Adolescent Females. *Social Psychology Quarterly* 55.1, S. 29 - 46
- Spindler, George/Spindler, Louise (Eds.) (1986): *Interpretative Ethnography of Education*. Hillsdale
- Spradley, James P. (1979): *The Ethnographic Interview*. New York
- Spradley, James P. (1980): *Participant Observation*. London
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München
- Strauss, Anselm, L. (1993): *Continual Permutations of Action*. New York
- Streeck, Jürgen (1986): Politics, Rank and Gender in the Interaction of a Group of Schoolchildren. In: Cook-Gumperz, Jenny et al. (Eds.), *Children's Worlds and Children's Language*. New York/Berlin
- Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern/Stuttgart/Wien
- Tannen, Deborah (Ed.) (1993): *Gender and Conversational Interaction*. Chicago
- Tannen, Deborah (1994): *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge
- Tedlock, Denis (1993): Fragen zur dialogischen Anthropologie. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M., S. 269 - 287
- Thorne, Barrie/Luria, Zella (1986): Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds. *Social Problems* 33, S. 176 - 189
- Thorne, Barrie (1980): 'You Still Takin' Notes?' Fieldwork and Problems of Informed Consent. *Social Problems* 27.3, S. 284 - 297
- Thorne, Barrie (1990): Children and Gender. Constructions of Difference. In: Rhode, Deborah (Ed.), *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*. New Haven, S. 100 - 113
- Thorne, Barrie (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick/New York
- Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus (Hg.) (1997): *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek
- Thurn, Susanne (1997): Lernen, Leistung, Zeugnisse - Eine Schule (fast) ohne Noten. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Reinbek, S. 63 - 78
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1992): 'Spielbubis' und 'eingebildete Weiber' - die 13- bis 16jährigen in Schule und peer-group. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.), *Jugend weiblich - Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität*. Opladen, S. 13 - 27
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1997): „Autonomie“ - Eine Schule regelt ihre Angelegenheiten selbst. In: Thurn, Susanne/Tillmann, Klaus (Hg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek, S. 98 - 119
- Tyrell, Hartmann (1986): Geschlechtliche Differenzierung und Geschlechterklassifikation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, S. 450 - 489
- Tzankoff, Michaela (1995): *Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule*. Opladen
- Valtin, Renate (1991): *Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek
- Wachendorf, Annelie/Schütte, Marlene/Heuser, Christoph/Biermann, Christine (1992): Wie Reden stark macht und Handeln verändert. Emanzipatorische Mädchen- und Jungenarbeit an der Laborschule. In: Lütgert, Will (Hg.), *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule*. Impuls Bd. 21 (Veröffentlichungen der Laborschule). Bielefeld, S. 48 - 68
- Waksler, Frances Chaput (Ed.) (1991): *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London/New York/Philadelphia
- Walker, James C. (1988): *Louts and Legends: Male Youth Culture in an Inner-city School*. Sydney/London/Boston
- Walterdine, Valerie (1990): *Schoolgirl Fictions*. London/New York
- Waller, Willard (1937): The Rating and Dating Complex. *American Sociological Review* 2, S. 727 - 734
- Warren, Carol A. B. (1988): *Gender Issues in Field Research*. Newbury Park
- Wax, Murray L. (1980): Paradoxes of 'Consent' to the Practice of Fieldwork. *Social Problems* 27.3, S. 272 - 283
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hg.) (1976): *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt

- Weiss, Florence (1995): Kinder erhalten das Wort. Aussagen von Kindern in der Ethnologie. In: Renner, Erich (Hg.), *Kinderwelten*. Weinheim, S. 133 - 147
- Weschke-Meißner, Margret (1990): Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur. *Die Deutsche Schule* 1, S. 89 - 96
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. *Gender & Society* 1.2, S. 125 - 151
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. *Gender & Society* 9.1, S. 8 - 37
- Widmer, Jean (1991): Goffman und die Ethnomethodologie. In: Hettlage, Robert/Lenz, Karl (Hg.), *Erving Goffman. Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*. Bern/Stuttgart, S. 211 - 242
- Willems, Herbert (1997): *Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans*. Frankfurt a. M.
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. M.
- Wörner, Karl H. (1993): *Geschichte der Musik. Ein Studien- und Nachschlagewerk*. Göttingen
- Wolcott, Harry F. (1995): Making a Study 'More Ethnographic'. In: Maanen, John v. (Ed.), *Representation in Ethnography*. London/New Delhi, S. 79 - 111
- Wolff, Stefan (1992): Die Anatomie der Dichten Beschreibung - Clifford Geertz als Autor. In: Matthes, Joachim (Hg.), *Zwischen den Kulturen? Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Soziale Welt, Sonderband 8. Göttingen, S. 339 - 361
- Wood, Julian (1984): Groping Towards Sexism: Boys' Sex Talk. In: Mc Robbie, Angela/ Nava, Mica (Eds.), *Gender and Generation*. London, S. 54 - 84
- Woods, Peter/Hammersley, Martyn (Eds.) (1993): *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London/New York
- Woods, Peter (Ed.) (1980): *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London
- Woods, Peter (1990): *The Happiest Days? How Pupils Cope with School*. Basingstoke
- Woolgar, Steven (Ed.) (1988): *Knowledge and Reflexivity*. London
- Wulff, Helena (1988): *Twenty Girls: Growing up, Ethnicity, and Excitement in a South London Microculture*. Stockholm
- Whyte, William Foote (1943): *Street Corner Society*. Chicago
- Young, Iris Marion (1994): Geschlecht als serielle Kollektivität: Frauen als soziales Kollektiv. In: Institut für Sozialforschung (Hg.), *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt a. M., S. 221 - 261
- Youniss, James (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt
- Zeicher, Helga/Zeicher Hartmut J. (1991): Wie Kinderalltage zustandekommen. In: Berg, Christa (Hg.), *Kinderwelten*. Frankfurt a. M., S. 243 - 268
- Zeicher, Hartmut J./Zeicher, Helga (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim/München

- Zeicher, Helga (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16.1, S. 26 - 46
- Zetterberg, Hans L. (1968): The Secret Ranking. In: Truzzi, Marcello (Ed.), *Sociology and Everyday Life*. Englewood Cliffs, S. 42 - 55
- Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hg.), *Kindheit und Schule*. Weinheim/München, S. 21 - 38
- Zinnecker, Jürgen (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, Michael-S. u. a. (Hg.), *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München, S. 31 - 54

Die Bände der Reihe Kindheiten

- Band 1:* Imbke Behnken u.a.: Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung, 1991 (vergriffen)
- Band 2:* Lotte Rose: Das Drama des begabten Mädchens. Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen, 1991 (vergriffen)
- Band 3:* Hartmut J. Zeiher, Helga Zeiher: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, 1994 (0191 9)
- Band 4:* Gunter Reiß (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche, 1995 (0192 7)
- Band 5:* Lothar Krappmann, Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, 1995 (0193 5)
- Band 6:* Imbke Behnken, Olga Jaumann (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung, 1995 (0194 3)
- Band 7:* Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu, Ursula Nissen (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, 1996 (0195 1)
- Band 8:* Jürgen Zinnecker, Rainer K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, 1996, 2. Aufl. 1998 (0196 X)
- Band 9:* Helga Zeiher, Peter Büchner, Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit, 1996 (0197 8)
- Band 10:* Georg Stöckli: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen, 1997 (0198 6)
- Band 11:* Ursula Nissen: Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumanerkennung, 1998, (0199 4)
- Band 12:* Martha Muchow, Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum der Großstadtkindes. 1998 (0202 8)