Geschlechterverhältnisse und Geschlechterkonflikte im Kindes- und Jugendalter zwischen versagter Anerkennung und sozialer Abwertung

Ulrike Popp

Ulrike Popp

Zusammenfassung
In diesem Beitrag sollen Sozialisationsprozesse der Geschlechter im Kindes- und Jugendalter vor dem Hintergrund anerkennungstheoretischer und interaktionistischer Überlegungen diskutiert werden. Grenzverletzungen, soziale Etikettierungen, Missachtungen, Überlegenheitsimperative, Abwertungen und verweigerte Anerkennung sind nicht nur im Kontext von Fremdenfeindlichkeit und politisch motivierter Gewalt bedeutsam, sondern kennzeichnen auch soziale Praktiken im Rahmen konflikthafter Auseinandersetzungen und Kämpfe in Geschlechterverhältnissen. Anhand der Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes mit Kindern und Jugendlichen beiden Geschlechts wird gezeigt, dass Geschlechterkonflikte im Kindesalter eher durch Grenzüberschreitungen gekennzeichnet sind, während es sich bei den Auseinandersetzungen im Jugendalter um sexualisierte Konflikte mit dem Ziel reziproker Abwertungen handelt.

Schlagwörter: Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, Geschlechterverhältnisse und Geschlechterkonflikte, Anerkennungsdefizite, soziale Missachtung, Abwertung

Gender relations and gender conflicts at the child age and youth age between refused appreciation and social devaluation

Abstract
In this report gender socialization processes should be discussed at the child age and youth age regarding recognition-theoretical approaches and interactional considerations. Extravagating, social labelling, disregards, superiority imperatives, devaluations, and refused recognition are significant not only in the context of xenophobia and politically motivated force, but also mark social practises within the scope of conflict interactions and struggles between genders. On the basis of the results of a qualitative research project with children and youngsters both genders, it can be shown that in the infancy gender conflicts are more likely marked by exceed boundaries, whereas disputes at the youth age concern sexual conflicts with the purpose of reciprocal devaluations.

Keywords: socialization at the child age and youth age, gender relations and gender conflicts, recognition deficits, social disregard, devaluation

Geschlechterungleichheiten sind in vielen Lebens- und Alltagsbereichen nachweisbar. Sie zeigen sich in Sozialisationsprozessen, bei geschlechtstypischen

Fächerpräferenzen in der Schule, bei der Berufswahl, als hartnäckige Einkommensdisparitäten, in der Verantwortung für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, in Zuständigkeiten für Haushaltstätigkeiten und Pflegeleistungen, aber auch hinsichtlich subjektivem Wohlbefinden und gesundheitlichem Zustand. Die unter den Rubriken des sozialen und demografischen Wandels beschriebenen Entwicklungen, die damit einhergehenden sozialen Herausforderungen und Erosionen tradierter Selbstverständlichkeiten, werden auf mikrosoziologischer, interaktiver und makrosoziologischer Ebene auch als Anzeichen wachsender Geschlechterkonflikte erkannt und diskutiert (vgl. z.B. *Lenz* 2001; *Koppetsch/ Burkart* 1999; *Nave-Herz* 2004; *Popp* 2004; *Fthenakis/Textor* 2002)

Geschlechterkonflikte lassen sich nicht nur für die oben beschriebenen strukturellen Problemlagen feststellen. Sie werden auch nicht erst in Alltagspraxen des Erwachsenenalters in den Bereichen Partnerschaft, Berufsorientierung und Familiengründung virulent. Vielmehr möchte ich anhand einiger Forschungsergebnisse die These formulieren, dass es spezifische Konfliktlinien der Geschlechter im Sozialisationsprozess gibt, die altersabhängig und lebensphasentypisch sind. In diesem Beitrag erfolgt eine Konzentration auf geschlechtsbezogene Auseinandersetzungen im Kindes- und Jugendalter. Darüber hinaus soll analysiert werden, ob sich Anerkennungsdefizite und Abwertungsprozesse konstatieren lassen, die in Zusammenhang mit der Geschlechtszugehörigkeit stehen.

1 Geschlechtersozialisation, Anerkennungsdefizite und konflikthafte Interaktionen

Sozialisation findet statt in Wechselwirkung von innerer und äußerer Realität, als produktive Realitätsverarbeitung, in Prozessen der alltäglichen Lebensführung und als soziale und biografische Konstruktionen (vgl. z.B. *Faulstich-Wieland* 2000; *Hurrelmann* 2002; *Dausien* 2006). Sozialisationstheoretischen Erklärungen zufolge werden Formen des Konfliktmanagements als Strategien des Subjekts betrachtet, die unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen im Verlauf der Lebensgeschichte und der „Geschlechtswerdung" erworben wurden und sich für das Individuum als opportun erwiesen haben (vgl. dazu auch *Heitmeyer* et al. 1995; *Popp* 2002). Diese Erkenntnisse lassen sich erweitern um und anwenden auf konflikthafte Interaktionen und prozessuale Verläufe geschlechtsabhängiger sozialer Etikettierungen und Abwertungen. Untersuchungen über Geschlechterkonstruktionen im Schulalltag verweisen auf das Zusammenwirken von Genderordnungen und männlichen Normen, durch das sich Jungen zu einem geschlechtsadäquaten Verhalten herausfordert sehen, um nicht als schwul oder nicht-hegemonial zu gelten (vgl. *Budde* 2006, S. 114f.).

Anerkennung ist mehr als eine kognitive Überzeugung, vielmehr handelt es sich bei der Normalform der alltäglichen Anerkennung „um den Ausdruck einer Wertschätzung menschlicher Personen, die wir mit der Einübung in unsere Lebensform früh erlernen" (*Honneth* 2001, S. 160). Kinder und Jugendliche, denen diese fundamentale soziale Reziprozität fehlt, die vielmehr im Sozialisations-

prozess Missachtung erfahren mussten, zeigen Defizite in diesem elementaren Anerkennungsverhalten und im Respekt. Die Erfahrung von Missachtung geht immer mit affektiven Empfindungen einher (*Honneth* 1992, S. 220). Die Übernahme prosozialer Normen und Wertvorstellungen setzt im Sozialisationsprozess Anerkennung und bestätigende Interaktionen relevanter Bezugspersonen voraus. Da jeder Mensch ein fundamentales Bedürfnis nach Selbstwertsteigerung hat, können Anerkennungsbeschädigungen zu abweichendem Verhalten führen, um das Selbstkonzept zu verteidigen (vgl. *Anhut/Heitmeyer* 2005, S. 80f.). Hierbei wird zwischen positionaler, moralischer und emotionaler Anerkennungsverweigerung unterschieden, die wichtige Wirkungsprinzipien auch für Probleme der Anerkennung in Geschlechterbeziehungen von Jugendlichen sein dürften. Statussichernde Gewalt, die Konstruktion von Vorurteilen und das Entgegenbringen geringer Wertschätzung sind potenzielle Verarbeitungsmuster zur Herstellung einer Anerkennungsbilanz (vgl. ebd., S. 88f.) im Rahmen tradierter, auf Macht und Hierarchie basierender Geschlechterordnungen.

Anerkennungstheorem im Kontext von Konflikten im Geschlechterverhältnis

In gegenwärtigen Forschungen wird das Theorem der Anerkennung und Desintegration vorrangig in Analysen über Migrationsprozesse, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, institutionelle Erziehung und Bildung und für weitere gesellschaftliche Problemkonstellationen verwendet (vgl. *Sitzer/Wiezorek* 2005, S. 123). Ich möchte zeigen, dass auch in alltäglichen Geschlechterbeziehungen der Kinder und Jugendlichen Anerkennungsverletzungen anzutreffen sind, die auf strukturelle Komponenten der bestehenden Geschlechterverhältnisse und ihrer prekären Anerkennungsordnungen verweisen. Soziale Missachtungen durch Herabwürdigung des Statusmerkmales „Geschlecht" gehen – so die Ausführungen von *Gabriele Wagner* (2005) – an den Subjekten nicht ohne Spuren vorbei; vielmehr ist ein alltägliches zähes Ringen gegen soziale Abwertung und Beschämung feststellbar. Ein paradoxer Effekt besteht darin, dass die fragliche Anerkennungsordnung von den negativ Betroffenen als Maßstab übernommen und dessen soziale Gültigkeit damit bestätigt und reproduziert wird. Nach dieser Systematik würden sich Mädchen und Frauen aktiv an der Bekräftigung der Statusordnung und etablierten Anerkennungsordnung beteiligen, die sie degradiert und der sie sich nicht entziehen können. Frauen wird eine systematische Demütigung zugemutet (vgl. *Wagner* 2005, S. 139f.). In diesem Beitrag soll gefragt werden, ob soziale Alltagskonstruktionen von Geschlechterordnungen im Jugendalter diesen Erkenntnissen folgen: Zeigen sich Praxen sozialer Beschämung und Abwertungen im reziproken Umgang? Beteiligen sich weibliche Jugendliche an der Herstellung einer dem Prinzip hegemonialer Männlichkeiten folgenden Anerkennungsordnung, durch die sie selbst in einer subalternen Position gehalten werden? Davon auszugehen ist, dass soziale und subkulturelle Normen in peer groups in diesem Prozess der Anerkennung oder Abwertung eine katalysatorische Wirkung entfalten.

Prozessuale Verläufe konflikthafter Interaktionen

Daniel Kneuper (2002) hat sich mit der Frage beschäftigt, wie soziales Handeln unter Schüler/innen eskaliert, welche situativen Gegebenheiten, Prozesse und Kontexte hierfür eine Rolle spielen. Auseinandersetzungen entzünden sich oft an erwarteten „Selbstverständlichkeiten", die von Mitschüler/innen nicht erbracht werden (vgl. ebd., S. 100). Verhältnisse und Umgangsformen werden, so eine Studie mit 10-12jährigen Kindern, ausgehandelt und hergestellt

– auch auf der Ebene des „Quatsch Machens" und Neckens, des Miteinanders und Gegeneinanders (vgl. *Krappmann/Oswald* 1995, S. 189ff.). „Spiele auf der Grenze" bieten zum einem eine Übungsarena für soziale Fähigkeiten, zum anderen können Dominanz aufgebaut und Angriffsverhalten eingeübt werden (vgl. *Oswald/Krappmann* 2000, S. 9). Es wäre zu untersuchen, ob Grenzüberschreitungen auch im Jugendalter in Form von sozialen Rücksichtslosigkeiten, bei psychischer und verbaler Gewalt, bei Praxen der Ausgrenzung, Beleidigung und geschlechtstypischen Etiketten, oder bei kollektiven Abwertungsprozessen von Personen, die bestimmten Gruppen angehören, feststellbar sind. Mit „konfliktthaften Interaktionen" sind Handlungen gemeint, die nicht a priori den Status von Gewalt beanspruchen müssen, jedoch ein Eskalationspotenzial enthalten und eine destruktive Dynamik entfalten können (vgl. *Popp* 2002). Aus konflikthaften Interaktionen in Form von symbolischen Abwertungen, Bezeichnungen und Beleidigungen können Ethnisierungs- und Stigmatisierungsprozesse resultieren, und Mitglieder bestimmter Gruppen eine Statuszuweisung erhalten. Gerade im Jugendalter spielt die Freundesgruppe und deren Interaktionsdynamik eine bedeutsame Rolle für Sozialisationsprozesse (vgl. *Shell Deutschland Holding* 2006; *Friesl/Kromer/Polak* 2008): Konformitätszwänge und Anerkennungswünsche, Parteiergreifung, Balance von Kräfteverhältnissen oder auch die Angst vor einem Gesichtsverlust oder vor Ausgrenzung wären hier im negativen Sinne zu nennen.

Forschungsstand

Forschungen zu den beschriebenen Interaktionen und prozessualen Verläufen konzentrieren sich auf Schulkinder, auf Freizeit- Alltags- oder Adoleszenzkonflikte. Auseinandersetzungen der Geschlechter wurden nur in Ausnahmen thematisiert (vgl. *Weike* 2004). Auch Anlass, thematische Zuspitzung und Ursachen der verhandelten Konflikte wurden nicht mit geschlechtsabhängigen Auseinandersetzungen oder Kämpfen um Anerkennungsordnungen in Zusammenhang gebracht. Untersuchungen über Geschlechterkonflikte im Kindes- und Jugendalter, die sich mit geschlechtsabhängigen Streitereien, geschlechtsbezogenen sozialen Etikettierungen, Ausgrenzungen oder Abwertungen befassen oder nach Ursachen für Konflikte in Geschlechterverhältnissen suchen, sind im deutschsprachigen Raum offenbar ein Desiderat.

2 Forschungsmethodische Zugänge

Forschungsdesign

Im Sommersemester 2006 haben Pädagogik-Studierende der Universität Klagenfurt im Rahmen eines Forschungsseminars über „Geschlechterverhältnisse und Geschlechterkonflikte im Sozialisationsprozess" problemzentrierte Interviews durchgeführt und transkribiert. Die Interviews bezogen sich unter Berücksichtigung des Alters und der narrativen Kompetenz der Befragten auf Kriterien für Freundschaften, auf Ursachen von Streitereien mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht und auf Wahrnehmungen zum Verhältnis der Geschlechter. Ein weiterer wichtiger Aspekt in den Gesprächsleitfäden der Interviews berührte Fragen danach, welche Verhaltensweisen Kinder und Jugendliche an Mädchen/Jungen nicht leiden können und ob diese zu Konflikten führen,

auf die mit Dominanzgebärden, Unterdrückungsversuchen, geschlechtsabhängigen Abwertungen oder Missachtungen reagiert wird.[1] Für diesen Beitrag wurden 16 Einzelinterviews mit Kindergarten- und Vorschulkindern sowie Schüler/innen aus 5.-8. Schülerjahrgängen aus Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Gymnasium) individuell-biografisch und thematisch-vergleichend ausgewertet (vgl. *Witzel* 1985). Die Präsentation der Interviewzitate wurde der individuell-biografischen Auswertung entnommen, um den Facettenreichtum der Assoziationen zu zeigen, der sich bei der Frage nach den Ursachen geschlechtsabhängiger Streitereien ergeben hat.

2007 konnte ein Forschungsprojekt realisiert werden, in dessen Rahmen 20 fokussierte Gruppeninterviews (vgl. *Lamnek* 1989) mit 47 Jugendlichen – 30 Mädchen und 17 Jungen – in geschlechtshomogenen Zusammensetzungen im Freizeitbereich durchgeführt wurden (vgl. *Kapus/Popp* 2008). Bei den Jugendlichen handelt es sich um Schüler/innen an allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie um Auszubildende im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Die Gruppeninterviews bezogen sich inhaltlich auf die oben angesprochenen Themenbereiche, wobei die Bedeutung der peer group im Kontext von Anerkennungs- und Abwertungspraxen noch deutlicher herausgearbeitet werden konnte. Im Rahmen einer auf Ergebnisinterpretation basierenden qualitativen Methodentriangulation (vgl. *Flick/Kardoff/Steinke* 2005), konnte ein Altersspektrum von 5 bis 19 Jahren abgebildet werden.[2]

Neben Problemschilderungen mit Angehörigen des eigenen und anderen Geschlechts bildeten die im Rahmen der fokussierten Gruppeninterviews befragten 14- bis 19-jährigen Jugendlichen unaufgefordert die sozialen Kategorien der „Tussen“, „Machos“ und „Zicken“, die nicht nur eindeutig geschlechtsbezogen, sondern darüber hinaus den Status negativ konnotierter Etikettierungen besitzen. In der thematisch vergleichenden Auswertung erhielten diese Kategorien den Status von „Typen“ als von Akteur(inn)en klassifizierten „existential types“ (*Kluge* 1999, S. 52). Als Typologie sind „Tussen“, „Machos“ und „Zicken“ demnach von Gemeinsamkeiten und wiederholt geäußerten übereinstimmenden Eigenschaften gekennzeichnet, die von den Jugendlichen vorgenommen wurden, und die somit auf charakteristische Konstellationen verweisen. (vgl. *Kluge* 1999, S. 27).

Forschungsleitende Fragen

Eingangs wurde behauptet, geschlechtstypische Disparitäten und Geschlechterkonflikte wären in allen Lebensphasen anzutreffen und würden sich in altersabhängigen Zuspitzungen und Thematiken zeigen. Wie nehmen sich Kinder und Jugendliche wechselseitig wahr? Welche Rolle spielt die Geschlechtszugehörigkeit in konflikthaften Interaktionen? Lassen sich soziale Praxen und Ausdrucksformen identifizieren, in denen es zu Abwertungen von Weiblichkeiten oder Männlichkeiten kommt? Mit den Ergebnissen der qualitativen Interviews wird nicht der Anspruch verfolgt, intersubjektiv überprüfbare Wahrscheinlichkeiten, Entwicklungsverläufe oder trennscharfe Kategorien zu konstruieren. Vielmehr sollen Facetten im Umgang der Geschlechter identifiziert und Hinweise auf altersabhängige Konflikte sowie mögliche Anhaltspunkte für geschlechtsabhängige Anerkennungsdefizite und Etikettierungen herausgearbeitet werden.

3 Geschlechterkonflikte der Kinder: unterschiedliche Spielinteressen, „Retourkutschen", Lügen und Gemeinheiten

Geschlechterkonflikte zwischen Kindern in Kindergarten, Vorschule und Primarschule entzünden sich häufig an unterschiedlichen Spielinteressen. Jungen finden die Spiele der Mädchen „blöd" und umgekehrt. Auf die Frage, mit wem sie im Kindergarten lieber spielt, antwortet die 6-jährige Z.:

> „Mit den Mädchen. Die sind netter. Buben spielen nicht mit Puppen oder spielen nicht Kochen. Die spielen Lego oder so (…) Ich habe mit dem (V., U.P.) gestritten. Der hat immer so groß getan. Der hat immer gesagt, das gehört so und das gehört so. (I: Was hat er denn getan?) Wenn wir was gespielt haben. Fangen. Dann wollte er immer sagen, wie wir spielen. Er tut immer so groß. Immer will er der Chef sein. Der lasst mich auch nicht in Ruhe. Der greift mich immer an. Das mag ich nicht" (Z. w, 6, 2006, S. 4).

Folgen unterschiedlicher Spielinteressen

Die beiden Buben[3] aus Kindergarten und Vorschule (B. m, 5, 2006; F. m, 6, 2006) gaben dezidiert an, nicht mit Mädchen spielen zu wollen, da ihnen „nur die Buben gefallen" und Mädchen oft mit Puppen spielen, was beide nicht mögen. In der Volksschulzeit werden Angehörige der eigenen Geschlechtsgruppe als „gute Freunde" genannt, wenngleich die meisten Kinder insgesamt gut miteinander auskommen, und Mädchen und Jungen sich im schulischen Kontext auch gegenseitig unterstützen und miteinander tauschen (vgl. D. m, 2008, S. 2). Die von *Kneuper* problematisierten „Selbstverständlichkeiten des schulischen Alltags" werden offenbar über die Geschlechtsgruppen hinweg erbracht.

Unter Kindern, die „nicht so nett" sind, finden sich sowohl aus Mädchensicht als auch aus Jungensicht mehr Buben. Mehr Mädchen als Jungen haben sich darüber beschwert, dass Buben zuweilen „gemein" zu ihnen sind. Das Spiel „Mädchen ärgern" wurde in der Literatur als eine häufig praktizierte Interaktion der 8- bis 12-Jährigen beschrieben und ist in diesem Alter offenbar eine beliebte Tätigkeit (vgl. *Breidenstein/Kelle* 1998). Es gibt aber auch Jungen, denen dieses Spiel zu langweilig ist (vgl. D. m, 2006). Die Mädchen lassen sich nicht ärgern, sie geben den Buben „Retourkutschen", und offenbar sind solche Aktionen immer dann von besonderem Erfolg gekrönt, wenn eine Gruppe diese Interaktion mitbekommt und Beifall bekundet.

> „Wenn sie (Buben) irgendwas Blödes sagen, dann sagen wir (Mädchen) immer etwas zurück. Zum Beispiel hat er einmal gesagt, du gehst so (…) wie bei einer Ente. Und dann habe ich gesagt ´und weißt, wie du gehst, du gehst so´: Und dann habe ich die Füße auch ganz fest nach innen verdreht, und das hat voll dumm ausgeschaut, und dann haben alle gelacht. Dann habe ich ihn zurückgeärgert" (M. w, 9, 2006, S. 8).

Beim „Fangenspielen", das in geschlechtergemischten Interaktionen stattfindet, steht der Spaßcharakter und nicht das Ärgern an erster Stelle. Die reziproken Provokationen und das „Abschlagen" enthalten jedoch ein Eskalationspotenzial für konflikthafte Interaktionen. Hier sind die Mädchen öfter in der Situation, sich wehren und verteidigen zu müssen – und sie tun dies auch. Die Initiative für körperliche Übergriffe geht in der Regel von Jungen oder einer Gruppe von Jungen aus.

> „Also meistens fangen die Buben an uns zu ärgern, und dann ärgern wir sie zurück (I: Wie ärgern sie euch?) Also entweder, wenn sie uns fragen, ob wir sie heute in der Pause fangen. Dann sagen wir meistens ´ja´, und dann fangen sie aber an zum Treten. Aber dann treten wir zurück. Der (E., U.P.), mein Freund, der tut am meisten Treten" (S. w, 9, 2006, S. 19).

Die Buben sind jedoch auch des Öfteren von Mädchen ihrer Lerngruppe „genervt".

> „Die reden immer so und überhaupt, die glauben, sie sind die Schönsten und ah …, das hasse ich, (…) die sagen halt was, immer das Gleiche. Die sind manchmal so blöd (…). Mit denen kann man nichts machen. Doch, in Turnen, aber auch nur in Turnen, sonst nicht" (A. m, 9, 2006, S. 2 f.).

Dennoch konnten in dieser Altersgruppe keine mit Abwertungen einhergehenden Geschlechterkonflikte festgestellt werden. Jungen und Mädchen spielen in der Regel deshalb nicht miteinander – so die Interpretationen der Kinder – da sie verschiedene Spiele bevorzugen. Streitereien innerhalb der Geschlechtsgruppe, aber auch zwischen den Geschlechtern entzünden sich an Lügen und Vertrauensbrüchen. Dann werden Freundinnen zu Feindinnen – und Freunde zu Feinden, wie ein neunjähriges Mädchen ausführt:

Streitereien durch Lügen und Eifersucht

> „Also, ich habe auch einen Freund, der lügt sehr oft. Der (…) hat zum Beispiel einmal erzählt, er hat seinen Hasen in die Waschmaschine getan, und dann ist sie eingeschalten worden, und dann ist er zum Schluss, wo sie ausgeschalten worden ist, wieder gemütlich herausspaziert und weggehoppelt, lebendig und schön. Ich glaube das nicht, ein Hase geht ja überhaupt nicht in eine Waschmaschine hinein und wenn, dann ist er ja tot" (M. w, 9, 2006, S. 8).

Ein anderes Mädchen berichtete von einem prozessualen Konfliktverlauf während eines Ausfluges mit der Schulklasse: Ein Junge hat ihr die Jacke abgenommen und für sie getragen; ein anderer Bub wurde eifersüchtig, da es sich bei dem Mädchen um seine „Freundin" handelte.

> „Und dann ist der (Bub) eifersüchtig geworden. Und dann hat er angefangen zu treten, (…) er ist nachgelaufen und hat Schneebälle auf mich geschossen, weil er so eifersüchtig war. Und dann hat er angefangen mit Stecken zu schlagen und zum Schluss hat er den Mittelfinger gezeigt. Dann habe ich aber zurückgezeigt" (S. w, 9, 2006, S. 20).

Eifersucht sowie das Symbol des Mittelfingers haben für Kinder im Alter zwischen 5 und 9 Jahren noch keine sexualisierbare Relevanz. Konflikte der Kinder untereinander entzünden sich an Unwahrheiten und reziproken, geschlechterübergreifenden Streitereien. Durch unterschiedliche Spielinteressen befassen sich Mädchen und Jungen bevorzugt mit gleichgeschlechtlichen Kindern. Während Mädchen zuweilen gerne mit Legosteinen und Autos spielen, lehnen die hier interviewten Jungen das Puppenspiel dezidiert ab. Dieser Befund ist nicht neu und wird in der Sozialisationsforschung mit Abwehrbestrebungen und Distanzziehung von männlichen Kindern gegenüber solchen Handlungen und Verhaltensweisen beschrieben (vgl. z.B. *Böhnisch/Winter* 1993; *Zimmermann* 2000), die als „weiblich" gelten.

4 Geschlechterkonflikte der 11- bis 14-Jährigen: Überlegenheitsimperative, Zuschreibungen und Grenzverletzungen

Mit Beginn der weiterführenden Schule beginnt die Konstruktion von Geschlechtsrollenstereotypen und damit einhergehende Abwertungsversuche bestimmend für konflikthafte Interaktionen zu werden. Jungen praktizieren eine Aufwertung des männlichen Geschlechts, indem sie sich Mädchen gegenüber als klüger, leistungsfähiger, sportlicher, ausdauernder etc. beschreiben.

Männer sind klüger

> „(…) für mich sind Buben eher stark, und Mädchen sind eher schwach (…). Ich bin gerne ein Junge (I.: Was gefällt dir daran, dass du ein Junge bist?) Dass ich stärker bin als Mädchen, dass ich mehr Kondition habe. Dass ich gescheiter bin als die meisten Mädchen (…), weil wir mehr aushalten. Weil Buben besser Fußballspielen können als Mädchen" (P. m, 13, 2006, S. 15).

Ein anderer Junge behauptet, Jungen hätten „auch öfters eine stärkere Persönlichkeit" (L. m, 14, 2006, S. 1). Männer sind klüger als Frauen – Mädchen werden abgewertet, als dumm dargestellt und schlecht gemacht, auch wenn diese Wahrnehmungen mit den schulischen Leistungen keinesfalls in Einklang zu bringen sind. Schulbezogene Konkurrenzsituationen, in denen die leistungsbezogene Überlegenheit eines Mädchens nicht zu leugnen ist, passen in dieses Schema nicht hinein; dennoch erfolgt ein Festhalten am Überlegenheitsimperativ, indem Mädchen mit einer besseren Note „ausgebuht" oder als „Streber" bezeichnet werden.

Nach Äußerungen der Jungen in der Altersgruppe der 11- bis 14-Jährigen praktizieren die Geschlechter im schulischen Kontext unterschiedliche Strategien des Konfliktmanagements. Die Jungen ärgern sich darüber, wenn Mädchen „hysterisch werden" (L. m, 14, 2006, S. 2), bei Lehrkräften „petzen gehen" oder Geheimnisse haben.

> „Ja, die Flüstereien, die nerven, und die Geheimnisse! Wir haben auch keine Geheimnisse vor den Mädchen und wenn, dann besprechen wir das nicht in ihrer Anwesenheit. Da sind die Mädchen anders. Die flüstern und kichern und tun so, als ob da was Schlimmes wäre" (T. m, 14, 2006, S. 9).

Geschlechterkonflikte entstehen durch uneindeutige Situationsdefinitionen und Falschdarstellungen, durch „Anschwärzen" oder erfahrene Ungerechtigkeiten, die in einer späteren Situation gerächt werden.

> „Wenn Buben etwas nicht passt, dann fangen sie eine Schlägerei an, oder sie gehen dem anderen aus dem Weg. Also zu den Lehrern petzen gehen tun von den Buben nur wenige (…). Die Buben regeln das unter sich, und die Mädchen rennen zu den Lehrern. (…) Ein paar Mädchen sind einmal alle gemeinsam auf den (M., U.P.) losgegangen. Dann hat der M. eine von denen geschlagen, weil sie ihn geschlagen haben. Dann sind die Mädchen zum Lehrer gegangen, und der M. hat müssen ins Kammerle (Trainingsraum, U.P.) gehen, obwohl er sich ja nur gewehrt hat" (P. m, 13, 2006, S. 18).

Provokationen und Grenzüberschreitungen

Die interviewten Jungen berichteten von Provokationen, die gezielt praktiziert würden, um ein entsprechendes Mädchen zu ärgern. P. schildert den prozessualen Verlauf eines solchen Geschlechterkonfliktes, der in den Kontext der kon-

flikthaften Interaktionen „auf der Grenze“ passt und sich als Grenzüberschreitung interpretieren lässt.

> „Ja, also die (J., U.P.) fängt eigentlich mit jedem Jungen an zu streiten, bloß weil er sie einmal berührt hat oder bei ihr vorbei gegangen ist. Dann fängt sie an zum Herumhauen (…). Dann beginnt zuerst die Schubserei, dass sie aufhören soll, und die Rederei, und dann fängt die Rauferei an (…). Man darf sie nicht anreden, man darf sie nicht berühren. Manche (Jungen, U.P.) machen sich einen Spaß daraus, sie zu berühren, damit sie sich ärgert“ (P. m, 13, 2006, S. 19).

Jedoch fühlen sich auch Jungen von Mädchen der Lerngruppe „bedrängt“ und beschweren sich über mangelnde Anerkennung von Distanzbedürfnissen. Auch wenn in dem folgenden Beispiel keine ungewollten körperlichen Berührungen thematisiert werden, so bleibt doch die Tatsache eines grenzverletzenden Verhaltens zur Provokation von Geschlechterkonflikten.

> „Ja, es stört mich, wenn sie (die Mädchen, U.P.) so aufdringlich sind, immer nerven, immer zu einem so nahe kommen und halt, wie soll ich es sagen, nerven! Was mir gefällt ist, wenn ein Mädchen immer fröhlich ist und gut aufgelegt ist (I.: Was kann ich mir da vorstellen?) (...) Sie kommen her und wollen was spielen, und ich habe keine Lust, dann nervt das, und sie lassen nicht locker und wollen mich überreden. Das nervt. Weil meine Meinung nicht akzeptiert wird“ (G. m, 11, 2006, S. 3f.).

An anderer Stelle habe ich ausgeführt, dass insbesondere Jungen und Mädchen zwischen 10 und 13 Jahren in schulisch arrangierten Lernprozessen wenig miteinander anfangen können und die reziproken Haltungen oftmals durch intensiv vorgetragene Abneigungen gekennzeichnet sind. Vielmehr bevorzugen Kinder in diesem Alter das Lernen und Arbeiten in geschlechtshomogenen Gruppen und stehen dem anderen Geschlecht überwiegend skeptisch, distanziert und auch abwertend gegenüber (vgl. *Popp* 2008). Diese Befunde befinden sich in Einklang mit quantitativen Übersichtsstudien, aus denen hervorgeht, dass die 10- bis 11-jährigen Kinder häufiger als jüngere berichteten, keine gegengeschlechtlichen Freunde/Freundinnen zu haben (vgl. *World Vision Deutschland* 2007, S. 152).

Mädchen vertreten die Meinung, Buben seien schlimmer, wilder, auch frecher zu Lehrer/innen. Konflikthafte Interaktionen mit Jungen aus Sicht der Mädchen haben oftmals deren „Coolness“ als Konfliktanlass sowie Angeberverhalten, mit dessen Hilfe Überlegenheitsansprüche vorgetragen werden.

> „Und die Buben in meiner Klasse, die sind so richtige Angeber (…), die wollen immer zeigen, was sie können. Und kommen sich immer so cool vor. Und die müssen immer was Blödes auf alles sagen. Mit denen kann man nicht gescheit reden und nicht normal“ (C. w, 12, 2006, S. 11).

Geschlechterkonflikte resultieren auch aus sozialen Enttäuschungen. So haben Mädchen berichtet, in ihrer Gegenwart sei ein Junge sehr nett gewesen – kaum kämen andere Jungen in die Situation hinein, würde der Einzelne sein Verhalten ändern, um der männlichen Bezugsgruppe gegenüber das Gesicht zu wahren und Coolness zu demonstrieren (vgl. H. w. 11, 2006, S. 4).

In den ersten zwei bis drei Schuljahren der Sekundarstufe werden Geschlechterkonflikte in Form von „Zipfen“, „Schupfen“ aber auch handfesten körperlichen Rangeleien ausgetragen, an denen Mädchen durchaus mit beteiligt sind. Wenn

Mädchen sich an Raufereien der Buben beteiligen, werden sie wie Buben behandelt, „wenn sie sich schon einmischen, kriegen sie auch was ab“, so der 13-jährige P. Die beschriebenen Grenzverletzungen basieren auf Anerkennungsdefiziten und führen zu Konflikten der Geschlechter, die verbal ausgetragen werden, aber im prozessualen Verlauf auch als körperliche Gewalt eskalieren können.

5 Jugendalter: Sexualisierung der Geschlechterkonflikte

Im Jugendalter bekommen Geschlechterkonflikte sowie geschlechtsabhängige Abwertungen eine andere Qualität. Offensive Grenzverletzungen, mit körperlichen Übergriffen als Folge des prozessualen Verlaufes, treten deutlich zurück. Im Alter von 14 bis 15 Jahren beginnen sich Inhalte und Themen der vorgenommenen Abwertungen auf „Weiblichkeiten“ und „Männlichkeiten“ zu konzentrieren bzw. auf das, was von den Jugendlichen damit assoziiert wird. Es kommt zu der eingangs beschriebenen Konstruktion geschlechtsabhängiger, negativer Etiketten, die sowohl von den weiblichen als auch den männlichen Jugendlichen vorgenommen wird, um bestimmte Mädchen/Jungen zu stigmatisieren. Besonders häufig erfolgte für Mädchen die Zuweisung zum Typ der „Tussen“ oder „Zicken“ und für Jungen als „Machos“.

Auswertungsstrategien

In der themenbezogen-vergleichenden Auswertung ging es zunächst um eine *definitorische Analyse*: Was verstehen die Jugendlichen unter „Machos“, „Tussen“ und „Zicken“, welche Eigenschaften sind mit diesen Klassifikationen verbunden, und wie werden diese sozial verwendet? Zum zweiten wird die individuelle und gruppenbezogene *Bewertung* dieser Typologie herauszuarbeiten versucht: Welche Konstruktionen und Zuweisungen erfolgen mit dem Gebrauch dieser Bezeichnungen; geht es hierbei auch um doing gender, Abwertungsversuche und Anerkennungsordnungen? Eine dritte thematisch-vergleichende Auswertungsstrategie konzentriert sich auf den *Gehalt der sozialen Akzeptanz/Verachtung*, die mit dem Prozess der Etikettierung und Zuweisung verbunden ist. Dies wurde etwa eruiert über Fragen, ob sich die Jugendlichen vorstellen können, mit Machos, Tussen oder Zicken befreundet zu sein. Eine Hypothese in diesem Zusammenhang lautet, dass diese Zuweisungen nicht auf gleicher Ebene negativ mit Anerkennungs-, Missachtungs- und Abgrenzungsstrategien auf Individual- und Gruppenebene behaftet sein dürften. Die Auswertungsstrategie der fokussierten Gruppeninterviews besteht demnach darin, mit Hilfe empirisch begründeter Typen zu einer Rekonstruktion von Strukturen zu kommen (vgl. *Kluge* 1999, S. 17), die an der Produktion von Hierarchien im Geschlechterverhältnis durch Praktiken des Abwertens und Missachtens beteiligt sind. Die gewählten Zwischenüberschriften dienen der typologischen Zuspitzung.

5.1 „Tussen“: Verführerische Weibchen

Bei „Tussen“ handelt es sich um eine Bezeichnung für weibliche Jugendliche, die in sehr ausgeprägter Weise das äußerliche Erscheinungsbild der „Trägerin-

nen“ fokussiert. „Tussen“ halten sich für die Schönsten, d.h. sie tragen kurze Röcke, Stöckelschuhe und Oberteile mit tiefem Ausschnitt. Sie achten auf ihr äußerliches Erscheinungsbild, sind generell leicht bekleidet und von sich und ihrer Attraktivität überzeugt.

> „Für mich ist eine Tussi, die immer ziemlich aufgebrezelt ist, Minirock trägt und so viel Haut zeigt“ (I. w, 15, 2007, S. 10).

Burschen bewerten „Tussen“ als Mädchen, mit denen sie vordergründig nicht viel anfangen können; diese seien vorrangig am Schminken und Schuhkauf interessiert und würden in ihrer Freizeit tratschen. „Tussen“ neigten zu Oberflächlichkeiten und Äußerlichkeiten, nervten, flüsterten, hätten Geheimnisse, verbrächten viel Zeit im Bad, und ihre Launen seien nicht nachvollziehbar. Ein Anlass für konflikthafte Interaktionen mit „Tussen“ sind Situationen, in denen diese Jungen zu nahe kommen – solche Verhaltensweisen werden als „nervig“ und aufdringlich interpretiert. Es wird vor allem von Seiten der weiblichen Befragten den „Tussen“ nachgesagt, sich wegen Jungen zu streiten, ebenso ein gezielter Einsatz von „Weinen“ und „schöne Augen machen“.

Burschen heben auch den Aspekt des arroganten und eingebildeten Verhaltens für „Tussen“ als kennzeichnend hervor.

> „total, ich weiß nicht wie angezogen ist, mit Minirock, Ausschnitt komplett und eingebildet komplett“ (I. m, 3, 2007, S. 6).

In einem Burscheninterview wurden „Tussen“, die sich zu sehr „auftakeln“ auch mit dem sexualisierten Etikett der „Schlampe“ versehen (vgl. I. m, 9, 2007, S. 5f.), womit die Ebene der erotischen Freizügigkeit angesprochen und sexuelle Verfügbarkeit unterstellt wird. Vom Anteil der Nennungen her sind „Tussen“ offenbar für Mädchen größere Auslöser von Aversionen als für Burschen. „Tussen“ werden von Mädchen in einem nicht unerheblichen Ausmaß sozial verachtet, da sie dem sexualisierten Schönheitsideal zu entsprechen versuchen und männlichen Jugendlichen mit verführerisch-erotischen Verhaltensweisen imponieren wollen. Mit Sicherheit könnte auch Neid anderer Mädchen auf sexuell attraktive Geschlechtsgenossinnen mit eine Rolle spielen.

5.2 „Machos“: Präpotente Egomanen und Frauenverachter

In der Altersgruppe der 14- bis 19-jährigen Jugendlichen verfestigen sich jedoch auch kritische Einwände von weiblichen Jugendlichen an männlichen Altersgleichen zu geschlechtsbezogenen Etiketten: „Machos“ würden immer im Rudel auftreten, raufen, rauchen, saufen, kindisch und „schwanzgesteuert“ sein, ein Potenzgehabe an den Tag legen, blöde Sprüche (im Sinne von sexuellen Anzüglichkeiten) formulieren und kommunikationsunfähig sein. Wie „Tussen“, sind auch „Machos“, nach der Wahrnehmung der Jugendlichen, an Äußerlichkeiten interessiert. „Machos“ tragen „Markenklamotten“, stylen ihre Haare, benutzen Parfüm und achten auf ihr äußerliches Erscheinungsbild.

Besonders verachtet wird von Mädchen in diesem Zusammenhang „Prolo-Verhalten“, cooles „Herumgetue“ um Autos und Mopeds, sexuelle Angebereien und das Verstecken von Emotionen. „Machos“ hielten sich für die Besten, Tolls-

ten, Coolsten und Stärksten; sie verfügten über eine gehörige Portion Selbstvertrauen. Der Aspekt der sexuellen Angeberei und der Glaube, jedes Mädchen mit billigen „Anmachsprüchen" angeln zu können, sind Bestandteile des Etikettes.

> „Ein Macho macht einen auf Oberchecker, er denkt, er ist der Größte und Beste, er bekommt sowieso jede" (I. w, 16, 2007, S. 8).

Von mehreren Mädchen wurde noch die Bemerkung gemacht, „Machos" würden rücksichtslos gegenüber Gefühlen und Interessen von Mädchen auftreten. Ein „Macho" sei „einer, der viel von sich hält. Also, nicht viel von Frauen hält und ihren Bedürfnissen" (I. w, 11, 2007, S. 6).

Auf der Ebene der Bewertung des Etiketts fällt auf, dass die männlichen Jugendlichen die genannten Verhaltensweisen sehr wohl an den eigenen Geschlechtsgenossen registrieren und kritisieren. Dem „Macho" wird auch unsoziales Handeln nachgesagt, wie das folgende Burschenzitat zeigt.

> „Macho – kann mir vorstellen, der die anderen nicht respektiert und glaubt, dass er der Beste ist und dass er sich alles erlauben kann, dass er glaubt, dass es für ihn keine Regeln gibt" (I. m, 7, 2007, S. 7).

Wesentlicher Anlass für konflikthafte Interaktionen der Geschlechter ist, dass Burschen mit solchen Verhaltensweisen Männlichkeit und sexuelle Potenz demonstrieren. Mädchen werden durch dieses Handeln sexualisiert, als „Freiwild" wahrgenommen und nicht als Individuum anerkannt. Dabei ist den weiblichen Befragten durchaus bewusst, dass es sich um ein aufgesetztes Verhalten der Burschen handelt – ein Handeln, das auf Hegemonie (vgl. *Budde* 2006) und tradierte Anerkennungsordnungen verweist. Auch sexistische Verhaltensweisen, die mit dem „Macho-Sein" in engem Zusammenhang stehen sowie übersteigerter Alkoholkonsum, werden von den Mädchen als störend empfunden und negativ bewertet. Die meisten Burschen würden im alkoholisierten Zustand zunehmend aggressiv und dementsprechend agieren.

5.3 „Zicken": Reizbare Querulantinnen

„Zicken" stehen stellvertretend für Mädchen, die ständig nörgeln, reizbar sind, sich schnell streiten, die hetzen, Gerüchte verbreiten, Vertrauen verletzen, Gemeinschaft zerstören und hinter dem Rücken reden. „Zicken" würden „blöd herummotzen", alles kritisieren und neidisch sein. Die Mädchen selbst beteiligen sich ausgiebig an Stigmatisierungen ihren Geschlechtsgenossinnen gegenüber. Zum „Nörgeln" gehört auch eine Haltung, sich über alles aufzuregen, vorschnell aufzuregen und an allem etwas auszusetzen. Mit der schnelleren Reizbarkeit ist Impulsivität und mangelnde Affektkontrolle gemeint. „Zicken" würden schneller herumschreien als andere, schnell beleidigt sein, sich schnell angegriffen fühlen und einen Hang zum Streiten haben.

> „Zicke, ja, also Zicke finde ich, wenn sich zwei streiten und so, und probierst sie auseinander zu tun, hineinreden und so, dann fahren sie gleich volle wesch. Sie lassen sich nichts sagen und so" (I. m, 20, 2007, S. 7).

„Zicken" seien des Weiteren eingebildet, hysterisch, rechthaberisch und uneinsichtig. Aus den Interviews mit den Burschen wurde deutlich, dass diese mit Wesen und Charakter der „Zicken", mit den „spinnerten Weibern" die meisten Probleme haben (vgl. I. m, 4, 2007, S. 7). Des Weiteren haben die Jugendlichen erklärt, „Zicken" seien arrogant, teilweise wurden sie auch als „Furien" bezeichnet. Die Meinung anderer Menschen könnten „Zicken" nur schwer akzeptieren; sie haben ständig den Drang, andere manipulieren und ändern zu wollen. Die erhöhte Reizbarkeit, die niedrigere Hemmschwelle suggeriert, dass „Zicken" möglicherweise als aggressiv und „gewalttätig" eingeschätzt werden. In den Interviews wurde zu diesem Punkt auch Stellung bezogen. Zehn der befragten Mädchen und fünf Burschen gaben in der Tat an, dass „Zicken" schneller reizbar sind, schneller zuschlagen und somit aggressiver sind bzw. eher zu Gewalthandlungen neigen.

> „Ja, ich kenne eine, die war wirklich aggressiv, sie hat mir einen Büschel Haare ausgerissen, wegen einem Scheiß, keine Ahnung wegen was" (I. w, 16, 2007, S. 8).

Zehn weitere Mädchen attestieren den „Zicken" nicht unbedingt ein physisch aggressiveres Verhalten, sondern einen verbal aggressiveren Umgang: Sie schreien und beschimpfen vermehrt und würden andere mobben (vgl. I. w, 12, 2007, S. 7; I. m, 9, 2007, S. 6).

„Zicke" als Etikett und soziale Konstruktion

Die soziale Ablehnung und Verachtung von „Zicken" ist bei beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgeprägt. Die „Zicke" ist vorrangig ein „weibliches" Etikett – jedoch gaben vier Mädchen und sechs Jungen an, dass auch Burschen „Zicken" sein könnten – wenn sie die angeführten Verhaltensweisen zeigen. Für Burschen kommt die Bezeichnung „Zicke" einer Beschämung gleich. Aus einem Gruppeninterview ging hervor, dass die Bezeichnung „Zicke" mehr gefürchtet wird als „Macho".

> „Ich würde mich dafür schämen, wenn mich jemand als Zicke bezeichnen würde, dann würde ich mich schämen, eingraben. Bei Macho nicht so, aber wenn man als Zicke bezeichnet wird, schon" (I. m, 20, 2007, S. 9).

„Zicken" werden von den Geschlechtern in ähnlicher Weise konstruiert und sozial abgewertet. Vor „Zickenkriegen" fürchten sich Mädchen wie Jungen und versuchen, dem aus dem Weg zu gehen. Im Allgemeinen handelt es sich bei „Zicken" und „Zickenkämpfen" um Mädchen und ihre Auseinandersetzungen unter Geschlechtsgenossinnen. Die Betitelung als „Zicke" steht in der Hierarchie der Negativbewertung weit oben. „Zicke" sein bedeutet, ein Stigma zu besitzen, das ins soziale Abseits führt – eine „Zicke" wird gemieden, vor allem von Burschen. „Zicken" besitzen keine erotische Ausstrahlung und gelten als unattraktiv. Aus diesem Grund haben die meisten Mädchen ein vitales Interesse daran, sich von der Gruppe der „Zicken" zu distanzieren.[4] Sie sehen und antizipieren auch die Gefahr, entsprechend wahrgenommen und eingeordnet zu werden.

6 Fazit

Auch wenn es sich nicht bei allen der beschriebenen Auseinandersetzungen dezidiert um Geschlechterkonflikte handelt, werden mit diesen sozialen Praxen Geschlechterverhältnisse im Sinne von Hegemonie, Anerkennungen und Abwertungen eingeübt und verfestigt. Im Kindesalter erfolgt eine Betonung des „Andersseins" und der Geschlechterunterscheidung durch unterschiedliche Spielinteressen und die in der Regel deutliche Präferenz für Freunde/Freundinnen der eigenen Geschlechtsgruppe, auch wenn gegengeschlechtliche Freundschaften nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Prozesse der Geschlechterunterscheidung erfolgen auch in Form von Konflikten und physisch ausgetragenen Reibereien. „Retourkutschen" haben die Funktion, sich und anderen zu vergewissern, dass man sich nichts gefallen lässt. Die aufgezeigten Grenzverletzungen und Abwertungspraxen zu Beginn der weiterführenden Schule weisen auf Formen individuell vorgenommener Missachtung und das Versagen von Respekt und Anerkennung hin. Männliche Überlegenheitsimperative werden durch Überzeugungen, nach denen Jungen sich als stärker, sportlicher und „besser" darstellen, vorzutragen versucht, und Konflikte entstehen unter anderem auch dann, wenn Mädchen diese Konstruktionen zurückweisen.

Die „Typisierung" von „Machos", „Tussen" und „Zicken" sowie die damit einhergehenden Assoziationen erfolgten seitens der Jugendlichen mit verblüffender Übereinstimmung und deuten auf eine „Normalität" des reziproken Umgangs hin. Die Mädchen beteiligen sich kräftig an der sozialen Abwertung ihrer Geschlechtsgenossinnen als „Tussen" oder „Zicken". Damit wird signalisiert, dass bestimmte Facetten der wahrgenommenen Weiblichkeiten abgelehnt, sozial sanktioniert und aus der eigenen peer group ausgegrenzt werden. Burschen kritisieren zwar auch Verhaltensweisen, die „Machos" nachgesagt werden, sie investieren jedoch keine Energie, um gegen ihre Geschlechtsgenossen zu polemisieren oder diese sozial abzuwerten. In gewisser Weise wird hier die von *Wagner* (2005) beschriebene Bekräftigung einer Anerkennungsordnung sichtbar, die Weiblichkeiten herabsetzt – Mädchen betreiben in diesem Sinne doing gender und bekräftigen somit auch die Geschlechterordnung. Am deutlichsten kommen das Versagen von Anerkennung und die bewusst von beiden Geschlechtern inszenierte soziale Missachtung in der Typenkonstruktion und Bewertung der „Zicke" zum Ausdruck. Über diese Bezeichnung finden auch Prozesse sozialer Einschüchterung statt mit dem Ziel, bestimmte Mädchen zurechtzuweisen und in Schach zu halten. Dass diese Typisierung mit Machtdemonstration, Männlichkeitskonstruktion und der entsprechenden hegemonialen Anerkennungsordnung einhergeht, liegt auf der Hand.

Als weiteres Ergebnis dieser Forschung kann festgehalten werden, dass die vorgenommene Typisierung der „Zicken", „Tussen" oder „Machos" nicht Bestandteil eines prozessualen Verlaufes konflikthafter Interaktionen im Jugendalter ist. Aus keinem Interview ging hervor, dass *durch* die Benennung als „Zikke", „Macho" oder „Tussi" physische Gewalt stimuliert oder verbale Gewalt befördert wird. Die interviewten Jugendlichen selbst haben darauf verwiesen, dass es sich mit diesen Zuschreibungen um „alterstypische" Ausdrucksformen han-

delt, die mit dem Erwachsenwerden wieder verschwinden. Geschlechterkonflikte ändern somit in Abhängigkeit von Alter und Lebensphase ihren inhaltlichen Bezug, ihre soziale Thematik und den Modus der Austragung – jedoch nicht Intensität und Dynamik.

Anmerkungen

1 Den Studierenden möchte ich für die Unterstützung der Forschungsarbeit herzlich danken. Insgesamt wurden 46 Interviews mit weiblichen und männlichen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlichen Alters durchgeführt.

2 Die Interviews mit den Kindergarten-, Vorschul- und Schulkindern wurden zu Zwecken der Anonymitätswahrung mit einem Kennbuchstaben, der Geschlechtszugehörigkeit (m/w) und der Altersangabe versehen. Die Präsentation der fokussierten Gruppeninterviews erfolgt durch Angabe der Nummer des Interviews und der Geschlechtszugehörigkeit (m/w). In einem Gruppeninterview wurden zwischen zwei und vier Jugendliche gleichen Geschlechts befragt.

3 Männliche Kinder bis zu einem Alter von etwa 10-12 Jahren werden im österreichischen Bundesland Kärnten als „Buben" bezeichnet. Im Zuge der späten Kindheit und mit Beginn der Pubertät wandelt sich das begriffliche Verständnis: Ein „Bursche" ist ein männlicher Jugendlicher.

4 Offenbar existieren auch Mädchengruppen, die sich explizit als „Zicken" definieren, stolz auf ihr Label sind und durch Provokationen anderer an der Fortsetzung der geschlechtsbezogenen Etikettierung arbeiten (vgl. I. 14, 2007, S. 9; I. 17, 2007, S. 8). Die Mehrheit der Befragten distanziert sich jedoch von „Zicken" (vgl. *Kapus/Popp* 2008, S. 24).

Literatur

Anhut, R./Heitmeyer, W. (2005): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse. In: *Heitmeyer, W./Imbusch, P.* (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. – Wiesbaden, S. 75-100.

Böhnisch, L./Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. – Weinheim/München.

Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. – Weinheim/München.

Budde, J. (2006): Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag. In: *Andresen, S./Rendtorff, B.* (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule – Opladen, S. 113-119.

Dausien, B. (2006): Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische Diskurse und Forschungsperspektiven. – Wiesbaden.

Faulstich-Wieland, H. (2000): Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. – München/Wien.

Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.) (2005[6]): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek b. Hamburg.

Friesl, C./Kromer, I./Polak, R. (2008): Lieben – Leisten – Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. – Wien.

Fthenakis, W. E./Textor, M. E. (2002): Mutterschaft, Vaterschaft. – Weinheim/Basel.

Heitmeyer, W./Collmann, B./Conrads, J./Matuschek, I./Kraul, D./Kühnel, W./Möller, R./Ulbrich-Hermann, M. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. –Weinheim/München.

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. – Frankfurt a.M.

Honneth, A. (2001): Rassismus als Wahrnehmungsdeformation. Neue Rundschau, 112, 3, S. 159-165.
Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. – Weinheim/Basel.
Kapus, M./Popp, U. (2008): Konflikthafte Interaktionen der Geschlechter in Schule und Umfeld. Unveröffentlichter Abschlussbericht. – Klagenfurt.
Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. – Opladen.
Kneuper, D. (2002): Gewalt aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen. Eine qualitative Untersuchung zum Alltagsverständnis von Gewalt und zu Verläufen von schulischen Gewaltinteraktionen auf der Basis von Interviews mit Jugendlichen. (Unveröffentlichte Diplomarbeit) Universität Bielefeld.
Koppetsch, C./Burkart, G. (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtsnormen im Milieuvergleich. – Konstanz.
Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. – Weinheim/München.
Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken. – München.
Lenz, K. (2001): Im ehernen Gehäuse der Kultur: Geschlechterkonstruktion in heterosexuellen Zweierbeziehungen In: *Brückner, M./Böhnisch, L.* (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. – Weinheim/ München, S. 179-207.
Nave-Herz, R. (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. – Weinheim/München.
Oswald, H. (1999): Jenseits der Grenze zur Gewalt: Sanktionen und rauhe Spiele. In: *Schäfer, M./Frey, D.* (Hrsg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. – Göttingen, S. 179-199.
Oswald, H./Krappmann, L. (2000): Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 49, S. 3-15.
Popp, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. – Weinheim/München.
Popp, U. (2004): Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Partnerschaft, Haushalt und Kinderbetreuung aus der Sicht Kärntner Mütter und Väter. In: Amt der Kärntner Landesregierung, Referat für Frauen und Gleichbehandlung (Hrsg.): Kärntner Genderstudie. Geschlechterverhältnisse und Situation der Frauen in Kärnten. – Klagenfurt, S. 59-98.
Popp, U. (2008): Schulisches Lernen – Miteinander, nebeneinander, gegeneinander, voneinander? Vortrag anlässlich der Jubiläumstagung „Miteinander Lernen mit Anderen? MITEINANDER!“ am 19. Januar 2008 an der AAU Klagenfurt (unveröffentlicht).
Rohrmann, T. (2008): Zwei Welten? – Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. – Opladen/Farmington Hills.
Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. – Hamburg.
Sitzer, P./Wiezorek, C. (2005): Anerkennung. In: *Heitmeyer, W./Imbusch, P.* (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. – Wiesbaden, S. 101-132.
Wagner, G. (2005): Die zwei Seiten der Anerkennung – Geschlechtergerechtigkeit und die Pluralisierung sozialer Wertschätzung. In: *Heitmeyer, W./Imbusch, P.* (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. – Wiesbaden, S. 133-155.
Weike, K. (2004): Adoleszenzkonflikte in der Schule. – Hamburg.
Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: *Jüttemann, G.* (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. – Weinheim/Basel, S. 227-256.
World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt a.M.
Zimmermann, P. (2000): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. – Opladen.