

Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse¹

Georg Breidenstein

Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, PF 1001 31, 33501 Bielefeld

Zusammenfassung: Welcher Art sind die Verwendungsweisen der Geschlechterunterscheidung in dem spezifischen sozialen Zusammenhang der Schulklasse? Welche Bedeutung hat die Unterscheidung von Kindern in „Mädchen“ und „Jungen“ für diese selbst? Dieser Aufsatz zeichnet anhand der Präsentation und Analyse ethnographischen Materials die situative Pragmatik der Geschlechterunterscheidung innerhalb verschiedener interaktiver Kontexte nach. Es zeigt sich, daß die Unterscheidung der Geschlechter im Vergleich mit anderen Formen sozialer Differenzierung in der Schulklasse, wie etwa Freundschaft oder Beliebtheit, durch ein Merkmal gekennzeichnet ist, das viele ihrer Verwendungsformen bestimmt: ihr Charakter der 'Abstraktheit', das heißt ihre Unabhängigkeit von Verhalten, Stellung oder Ansehen der einzelnen Personen. Geschlecht ist in gewisser Hinsicht 'neutral' gegenüber allen anderen sozialen Distinktionen. Das macht seine Bedeutung in einem durch große Dichte persönlicher Beziehungen und kaum zu begrenzende Intimität gekennzeichneten Feld aus.

1. Einleitung

Die Erforschung von Kindern war lange Zeit dominiert von dem Paradigma der Reproduktion. Das heißt, Kinder wurden thematisiert und beforscht in ihrer Eigenschaft als zukünftige Erwachsene (in der entwicklungspsychologischen Variante) bzw. als zukünftige Gesellschaftsmitglieder (im Rahmen der Sozialisationsforschung). Demgegenüber gibt es seit Mitte der 1980er Jahre Bestrebungen, Kindheit als eigenständigen Gegenstandsbereich der Soziologie zu etablieren. Verschiedene Entwürfe postulieren, Kindheit sei mehr und anderes als Vorbereitung auf die Welt der Erwachsenen.² Es geht darum, die Wirklichkeit von Kindern als *gegenwärtige* in den Blick zu bekommen. Sei es im Rahmen einer eigenen Sozialberichterstattung zur Kindheit (Bertram 1993), sei es in Form von Diskursanalysen zur gesellschaftlichen Konstruktion des „Kindes“ (Scholz 1994), sei es in kulturalistischen An-

sätzen, die Kinder als Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit thematisieren.³

Die folgenden Betrachtungen zum Gebrauch der Geschlechterunterscheidung unter Schulkindern rechnen sich dem dritten Forschungsgebiet zu, dessen Anliegen es ist, die soziale Wirklichkeit von Kindern in ihrer internen Strukturiertheit und Regelmäßigkeit zu beschreiben. Daß es dabei nicht um eine Romantisierung von Kindheit und etwa die Behauptung einer autonomen „Kinderkultur“ gehen darf, ist eine Warnung, die die Entwicklung einer „Soziologie der Kindheit“ begleitet (Honig 1996). Dem wird hier unter anderem dadurch Rechnung getragen, daß das institutionelle Feld, in dem „Kinderkultur“ stattfindet, die Schule und ihre Pädagogik, in die Analyse miteinbezogen wird.

Die andere Soziologisierung, auf der die vorliegende Studie beruht, ist die der Geschlechterunterscheidung. Während die Untersuchung der *Unterschiede* der Geschlechter seit geraumer Zeit etablierter Gegenstand der Sozialwissenschaften ist, ist die Frage nach der Praxis der *Unterscheidung* der Geschlechter jüngerer Datums.⁴ Voraussetzung ist die Distanznahme von dem Alltagswissen

¹ Ich danke meiner Kollegin Helga Kelle, von der einige der im folgenden zitierten Beobachtungsprotokolle stammen und mit der ich die Interpretationen im Detail diskutiert habe. Außerdem danke ich Stefan Hirschauer für Kritik und Anregung, sowie Astrid Jacobsen, Wiebke Kolbe und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kolloquiums zur Geschlechtersozialisation am 30. 6. 1997.

² Mit programmatischem Charakter: Corsaro/Streeck (1986), Alaanan (1988), Corsaro/Eder (1990) Prout/James (1990), Waksler (1991) Für Deutschland vgl.: Krappmann (1993), Honig/Lew/Nissen (1996), Zeiher (1996), Zinneker (1996). In der DGS gibt es seit 1994 die AG „Soziologie der Kindheit“; ähnliche Entwicklungen sind auch international zu verzeichnen.

³ Vgl. zu letzteren ausführlicher Kelle/Breidenstein (1996). An empirischen Arbeiten, die die Gleichaltrigenkultur von Kindern unter zentraler Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht untersuchen, seien hier genannt: Goodwin (1990); Thorne (1993); Eder (1995); Krappmann/Oswald (1995b).

⁴ Ausnahmen bilden die mittlerweile viel zitierten „Klassiker“ auf diesem Gebiet: Garfinkel (1967), Kessler/McKenna (1978) und mit anderer Ausrichtung auch Goffman (1977; dt.1994).

über die Naturgegebenheit und Unveränderlichkeit der zwei Geschlechter, wie sie bislang vor allem anhand der Untersuchung des Phänomens der „Transsexualität“ geleistet wurde, das in mancher Hinsicht ein 'Krisenexperiment' in Bezug auf unser Alltagswissen von der Geschlechtszugehörigkeit darstellt (Hirschauer 1993a, Lindemann 1993). Die Frage der Theoretisierung der „Kategorie Geschlecht“ findet als methodologisches Problem und politisches Dilemma inzwischen breite Beachtung,⁵ doch es mangelt an empirischen Umsetzungen der theoretischen Einsichten.⁶ Dies liegt 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. Der Versuch meines Beitrages besteht darin, diesen Problemen einer „Erforschung des Bekannten“ (Hirschauer 1993b) mit den Mitteln der Ethnographie und deren Potential der analytischen Befremdung der Alltagswirklichkeit zu begegnen. Es kommt darauf an, die Handhabung der Geschlechterunterscheidung in der *Analyse* des Beobachtungsmaterials zum *Gegenstand* zu machen. Dies erfordert auch, den analytischen Blick auf die eigene (Beobachtungs-)Praxis zu richten, nicht nur um die Verstrickung des Beobachters in die Reifizierung der Geschlechterunterscheidung aufzuzeigen, sondern auch um die Option der Selbstbeobachtung für eine weitere Durchdringung des Gegenstandsbereiches zu nutzen.

Für beide angesprochenen Untersuchungsperspektiven ist die Orientierung an ethnographischen Methoden nahegelegt, allerdings mit etwas unterschiedlicher Ausrichtung: Unter der Annahme einer Eigenständigkeit von Kinderkultur, liegt die Bedeutung der Ethnographie in ihren Möglichkeiten, auch solche Muster und Orientierungen zu entdecken und aus Teilnehmerperspek-

tive zu rekonstruieren, die von der eigenen (Forscher-)Wirklichkeit abweichen. In Bezug auf die Unterscheidung der Geschlechter ist vor allem das *befremdende* Potential der Ethnographie interessant.⁷ Die Praxis der Geschlechterunterscheidung ist zu tief in interaktive Routinen und Selbstverständlichkeiten des Alltagswissens eingelassen, als daß sie etwa in Befragungen erhoben werden könnte. Sichtbar wird sie erst einer Beobachtung, die mit der Haltung ethnomethodologischer Indifferenz gegenüber den Praktiken der Teilnehmer operiert. Es geht der Ethnographie hier also zugleich um die Entdeckung von Unbekanntem und die Verfremdung des allzu Bekannten.

Den folgenden Analysen liegen Beobachtungen an der Laborschule Bielefeld zugrunde.⁸ Wir führten zu zweit insgesamt fünf mehrmonatige Phasen teilnehmender Beobachtung sowie anschließende offene Interviews mit den Kindern durch.⁹ Das hier präzenterte Material stammt aus dem vierten Schuljahr zweier verschiedener Schulklassen. Wir nahmen an kleinen und großen Pausen, an Unterrichtssituationen, an Betreuungsstunden der Klassenlehrerin und an einer Klassenfahrt teil. Der Rahmen unserer Beobachtungen und Analysen ist die Schulklasse, denn diese ist auch für Kinder des betreffenden Alters (10–12 Jahre) die entscheidende Bezugsgröße, wenn es um die Gestaltung von Beziehungen, die Konkurrenz um Ansehen und Prestige oder eben die Spiele um die Geschlechterunterscheidung geht.

Für das Thema der Geschlechterunterscheidung bietet die Laborschule Bielefeld ein sehr spezifisches Feld. Als Bestandteil einer Weiterentwicklung reformpädagogischer Konzepte befinden sich verschiedene Elemente einer „geschlechtsbewußten Pädagogik“ in Erprobung, auf die ich zum Teil

⁷ Zur Konzeptionalisierung der Ethnographie als „Befremdung der eigenen Kultur“ siehe Amann/Hirschauer (1997).

⁸ Die Laborschule ist eine öffentliche Versuchsschule, die 1974 unter der Leitung Hartmut v.Hentigs an der Universität Bielefeld gegründet wurde. Vgl. von Hentig (1990) und zur heutigen Gestalt der Schule Thurn/Tillmann (Hrg.) (1997).

⁹ Den Rahmen für diese Studie bietet das DFG-Projekt „Prozesse politischer Sozialisation bei 9–12jährigen Jungen und Mädchen“, das ich zusammen mit Helga Kelle unter der Leitung von Juliane Jacobi seit 1993 an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld durchführe. Der Datenkorpus besteht aus insgesamt 106 Beobachtungsprotokollen und 44 transkribierten ca. halbstündigen Interviews.

⁵ Vgl. allein für den deutschsprachigen Raum: Gildemeister/Wetterer (1992), die Beiträge in: *Feministische Studien* Nr. 2 (1993), Institut für Sozialforschung (Hrg.) (1994), Wobbe/Lindemann (Hrg.) (1994).

⁶ Vgl. dazu Hagemann-White, die schon 1984 auf die soziale Konstruiertheit der Zweigeschlechtlichkeit aufmerksam machte, aber auch 1993 noch feststellt: „Allerdings finden wir im deutschsprachigen Raum kaum konkrete Untersuchungen, die mit dem Gedanken der Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit empirisch arbeiten. Nach wie vor wird in aller Selbstverständlichkeit die Zuordnung zum Geschlecht als gegeben vorausgesetzt und nach Gemeinsamkeiten in der Gruppe der als Frauen identifizierten Personen gesucht.“ (71)

im folgenden noch näher eingehe. Daß der Grad der Thematisierung der Geschlechterunterscheidung an der Laborschule höher als an vielen anderen Schulen ist, begründet eine besondere Sichtbarkeit der hier interessierenden Phänomene.

Ich stelle im folgenden eine Bestandsaufnahme unterschiedlicher Kontexte vor, die die Geschlechtszugehörigkeit von Kindern relevant machen, die sie zum *Thema* machen:¹⁰ Spiele und Rituale, die die Geschlechter unterscheiden, um die Zuordnung zu einer von zwei Parteien zu bestimmen (2.); Verhandlungen zur Aufteilung der Schulklasse in kleinere Einheiten, die die „Mischung“ der Geschlechter als eine spezifische Option nutzen (3.); besondere pädagogische Inszenierungen, die die Geschlechter separieren (4.) und schließlich die ethnographische Beobachtung und Beschreibung selbst, die Gebrauch von der Kategorie Geschlecht macht (5.).¹¹

Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Doch sie soll ausreichen, um erste theoretische Überlegungen zur Verwendung der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse zu begründen (6.). Diese können an die These Tyrells (1986) 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“ (452).¹² Diese Perspektive mag

¹⁰ Gegenüber der verbreiteten und auf den ersten Blick plausiblen Annahme, daß die Geschlechtszugehörigkeit immer schon gegeben und omnirelevant sei, ist es nützlich, mit Hirschauer (1994) eine Differenzierung einzuführen zwischen Geschlechtszugehörigkeit als Hintergrund-erwartung und als Thema sozialer Situationen. Ob die Geschlechtszugehörigkeit in einer Situation im Hintergrund verbleibt oder in den Vordergrund tritt, „ist davon abhängig, wie die Teilnehmer sich im Verlauf der Interaktion aufeinander beziehen: Sie können Interaktionen geschlechtlich signifizieren oder neutralisieren, und sie können sich – als Geschlechtsfremde oder -genossen – geschlechtlich polarisieren oder assoziieren.“ (677) Zur Relevanz des situativen Kontextes für die *relative* Bedeutung der Geschlechterunterscheidung vgl. auch Thorne (1990: 106 ff.; 1993: 35 f.)

¹¹ Thorne (1993) führt zur Bezeichnung von Praktiken dieser Art, die auf der Unterscheidung der Geschlechter basieren und diese zugleich 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.“ (65).

¹² Eine ähnliche Auffassung vertritt Goffman (1994: 107 ff.) Vgl. auch Maccoby (1988), die aus dem Befund

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 eines konkreten Feldes, der Schulklasse, bezogen auf eine lokale interaktive Ordnung, zu spezifizieren und zu kontextualisieren: Wie findet die Geschlechterunterscheidung 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. 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. Ein Beispiel:

Auf der Klassenfahrt 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 andern 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

eines fehlenden Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Geschlechterseparierung von Kindern auf das Primat von Geschlecht als (kognitivem) Klassifikationsmerkmal schließt.

potentielles 'Opfer' hat, weil alle anderen 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 ...“

Die Unterscheidung der Geschlechter wird als elementarer Unterschied zwischen dem „eigenen“ und dem „anderen“ Geschlecht erfahren: Kinder des eigenen Geschlechts sind im Rahmen dieses Spiels neutral, relativ bedeutungslos, 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 den individuellen Teilnehmer 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 bzw. 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 Ge-

fangen- 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 jedoch 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.

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 1995b: 195; Thorne 1993: 68).

„Mädchen ärgern“ und „Verfolgungsjagd“ sind zwar nicht in Spielregeln formalisiert, aber sie stel-

len 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 Untersuchungsgruppen regelmäßig spielerische Raufereien zwischen Jungen und Mädchen. Diese fanden meist zum Ende der großen Pause hin statt. Ein Beispiel:

Gerade beginnt eine Klapperei 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 Kebabereien zwischen Malte und Jasmin und Uwe und Judith. Alle haben großen Spaß. Die Jagerei führt jetzt aus dem Raum hinaus.

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 Verfolgungsjagen, 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 Kinder 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. 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.

3. 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. 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 ein besonderes Hilfsmittel für die Aushandlung der Sitzordnung entwickelt: kleine Namenskärtchen aus Karton, mit denen Vorschläge zur Sitzordnung veranschaulicht werden konnten. Die Namenskärtchen 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.“

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 Parteilpolitik; 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

Merkmale. 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, und zu diesem Befund kommen auch andere Studien übereinstimmend (vgl. Schofield 1982: 129; Eisenhart & Holland 1983: 326; Maccoby 1988: 755; Thorne 1993: 37; Krappmann & Oswald 1995b: 200). Sowohl die Wahl von Freundschaften als auch die Konkurrenz um Ansehen und Prestige beziehen sich fast ausschließlich auf Kinder des eigenen Geschlechts. 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 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 verdeutlicht:

Karin, die Lehrerin, kündigt an, daß heute die Stadtrallye stattfinden wird. Sofort setzt allgemeines Geräusch 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 4 oder 5 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.

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.

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 Rahmenbedingungen für die Verhandlungen über die Zimmerverteilung: es gebe nur 4er-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 mel-

det 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 4er-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 Frido 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.

Ich habe 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 Eigenname, 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 Ge-

schlecht 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 Prozedur der 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.

4. 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 Diskus-

sion – immer lautet die Frage: Wer kommt dran? Wer darf als nächstes? Eine Form der Regulierung dieser Reihenfolge, zu der die Lehrerinnen¹³ 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, erscheint 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 relevant gemacht 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 Drankommen 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 liebe, 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;55).

¹³ Der Gebrauch der weiblichen Form beruht in diesem Fall darauf, daß es tatsächlich im Umkreis unserer Beobachtungen (fast) nur Frauen gab, wie überhaupt auch an der Laborschule in der von uns untersuchten Altersgruppe überwiegend Frauen tätig sind. Nur in einem Fall, der sechsten Klasse unserer zweiten Gruppe, bestand ein Team aus einem Lehrer und einer Lehrerin.

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, d. h. 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 wird, 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 u.a. 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, welche die erste in dieser Gruppe war. Im Zusammenhang der Jungen- bzw. Mädchenkonferenzen wurde auch das Geschlecht des Ethnographen und der Ethnographin relevant. Während wir sonst gleichermaßen zu allen Situationen Zugang erhielten, war unausgesprochen klar, daß nur ich für die Teilnahme an Jungenkonferenzen in Frage kam und nur meine Kollegin 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 klopf 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 dünkte, daß auch von den Jungen einige nicht die Freundschaften hätten, die sie sich wünschten.

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 verschiedenen Elemente der Inszenierung sollen 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. Hier werden also die Geschlechter unterschieden, um eine besondere Form des ‘Dazugehörens’ zu einer Untergruppe 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 so gehandhabt wird – und ‘unpersönlich’, insofern man es sich nicht selbst zuzuschreiben hat. Niemand kann gekränkt sein, wenn er oder sie zu den Ausgeschlossenen gehört.

Der askriptive Charakter sichert der Klassifizierung qua Geschlecht in der interaktiven Anwendung die Akzeptanz. Während etwa Klassifizie-

rungen in leistungsstarke und leistungsschwache Schüler oder in ruhige und laute als von vorneherein strittig und verhandelbar erscheinen, ist das Identitätsmerkmal Geschlecht als solches unproblematisch. Kein Kind würde bestreiten „Junge“ bzw. „Mädchen“ zu sein.

5. Beobachten und beschreiben

Nach den Beispielen aus der Praxis der Kinder und der Pädagoginnen will ich 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.

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 wir nicht namentlich kannten, die jedoch in dem Protokoll erwähnt werden sollten, ein – wenn auch dürftiges – Stück Identität zu verleihen. So ist in den Protokollen oft, wenn uns unbekannte Kinder aus anderen Gruppen in das Geschehen einbezogen sind, von einem „Mädchen aus einer anderen Gruppe“ oder einem „mir unbekanntem Jungen“ zu lesen. Mit der Zuweisung des Geschlechts ist wenigstens etwas – wenn auch nicht viel – für die Konkretisierung 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. Meine Kollegin Helga Kelle schreibt:

Als ich um 12Uhr50 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 Jungenkonzert, 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.

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.

Ich komme etwas später zu derselben Situation hinzu und sitze bezeichnenderweise einer ähnlichen Mißinterpretation auf wie zuvor meine 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.

Auch ich halte Geschlecht für das Kriterium der Zusammensetzung der Gruppe, auf die ich treffe. Die Auskunft über die abwesenden Mädchen, sie seien beim „Sticken und Nähen“, hätte mich auf eine falsche Fährte schicken können, da der impliziten Voraussetzung meiner 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 Ethnographen auf überwunden geglaubte Geschlechterstereotype schließen lassen können. Die Lehrerin regi-

striert dies prompt und interveniert, um etwaigen Mißverständnissen vorzubeugen.

Das potentielle Mißverständnis wie auch Helga Kelles Mißinterpretation der Situation 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 u.a. 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 1993:25 ff.). Wenn sich eine Untergruppe der Schulklasse, für deren Zusammensetzung wir das Kriterium nicht kennen, durch Gleichgeschlechtlichkeit auszeichnet, so fällt dies dem nach Unterscheidungsmerkmalen suchenden Beobachter schnell auf.

Situative Aufteilungen der Schulklasse 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 Schulklasse und der Lehrerin auf einem Ausflug in die Stadt. Auf dem Weg zur Bushaltestelle zieht sich die Gruppe rasch auseinander, wobei die Jungs 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.

Mit der spielerischen Relevanzsetzung der Geschlechtszugehörigkeit gerät auch das Geschlecht des Beobachters in den Blick. Bezeichnend für die Gesamtkonstellation ist, daß ich in die Vergeschlechtlichung der Situation einbezogen und auf die entsprechende Seite geschickt werde, während die Position der Lehrerin als (sozusagen neutrale) Grenze zwischen den Geschlechtern fungiert. Dies mag daran liegen, daß es zu mir mit meiner Kollegin 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 Schulklasse 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 Tischtennispielen sucht.

Der Wechsel von der individualisierenden, einzelne Kinder namentlich erwähnenden Beschreibung hin zu der Thematisierung der Geschlechtszugehörigkeit 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 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 7 Flaschen getrunken. Mark behauptet mir gegenüber, er habe auch 7 Flaschen getrunken, aber Simone widerspricht ihm vehement. Von Ralf und Philip höre ich jeweils, daß sie 4 Flaschen getrunken haben, auf seine weiße Mütze anspielend meint Ralf, er habe die Kotztüte ja schon dabei. Jessica hat sich dagegen mit 2 Flaschen zufrieden gegeben. Die zweite hat sie sich sogar noch mit Simone geteilt, mit zwei Strohhalmen haben sie gemeinsam daran gezuckelt.

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 verallgemei-

nernde 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 Geschlechtsspezifität 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.

6. Schlußbetrachtung

Ich habe 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. Die Beobachtung und Beschreibung des Geschehens in der Schulklasse unterschied die Kinder in Mädchen und Jungen, um potentiell unübersichtliche und verwirrende Szenarien zu sortieren und zu strukturieren.

Nun haben die Analysen der unterschiedlichen Verwendungskontexte der Geschlechterunter-

scheidung vor allem auf die pragmatischen Vorteile der Geschlechterklassifikation aufmerksam gemacht: die Unterscheidung der Kinder in Mädchen 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.¹⁴

Diese allgemeinen klassifikatorischen Merkmale der Geschlechterunterscheidung erklären sicher einiges von ihrer Attraktivität gerade auch im hier betrachteten Kontext der Schulklasse, doch darüber hinaus ist die Geschlechterunterscheidung für das soziale Feld der Schulklasse von *spezifischer* Relevanz. Die Unterscheidung in Mädchen und Jungen scheint, Interviewaussagen der Kinder zufolge, weder im Kontext der nachbarschaftlichen Freundesgruppe noch in der Familie von vergleichbarer Wichtigkeit zu sein (vgl. Thorne 1990: 103).

Um die Bedeutung der Geschlechterunterscheidung für die *Schulklasse* ermessen zu können, muß noch einmal deren Konstituierung im Spannungsfeld zwischen den Maßgaben der Institution Schule, den Ansprüchen der Pädagogik und den Relevanzen der Kinder vergegenwärtigt werden: Die Schule stellt eine größere Zahl von Kindern nach dem Kriterium der Altersgleichheit als Lerngruppe zusammen. Diese haben sich nicht wechselseitig ausgesucht, müssen jedoch über Jahre hinweg täglich viele Stunden auf begrenztem Raum miteinander verbringen. Die Pädagogik beansprucht, die einzelnen Kinder dieser Gruppe in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und allen gleichermaßen gerecht zu werden. Für die Kinder strukturiert sich die Gruppe durch Beziehungen zueinander, die gestaltet werden, durch Freundschaften, die eingegangen werden, durch Cliques, die gebildet werden. Gemeinsamkeiten und Distinktionen werden etabliert. Im Laufe ihrer Interaktionsgeschichte wird die Schulklasse zu einem Mikrokosmos immer neuer Sortierungen, Verknüpfungen und Unterscheidungen. In diesem Feld kommt der Geschlechterunterscheidung eine besondere Rolle zu. Denn Ge-

schlechtszugehörigkeit ist dasjenige Merkmal, das interaktiv nicht zur Disposition steht. Ansehen und Prestige werden erworben, bestätigt, riskiert und verloren. Freundschaften zerbrechen, entstehen, schlafen ein oder werden aktiviert. Das Geschlecht hingegen *hat* man (und kann es auch nicht verlieren). Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe wird als diejenige erlebt, für die man nichts tun muß.¹⁵ Eine solche Form von Mitgliedschaft, deren Status unbezweifelbar ist und die entlastet ist von der Verantwortlichkeit eigener Wahl, ist eine jederzeit aktivierbare Ressource für Praktiken der Identifikation und Distinktion. Es gibt weitere askriptive Merkmale unter Schulkindern, die jedoch hinsichtlich Eindeutigkeit nicht mit Geschlechtszugehörigkeit konkurrieren können. Das Alter etwa ist in permanenter Veränderung begriffen, ethnische Zugehörigkeit wird auch von der Alltagstheorie der Teilnehmer als verhandelbar angesehen, und weder Alter noch Ethnizität sind binär organisiert.¹⁶

Die viel beschriebene Geschlechtersegregation in der Schulklasse ist zugleich Grundlage und Produkt einer Klassifikationspraxis, die auf die Abstraktheit des Merkmals der Geschlechtszugehörigkeit rekurriert. Sie stellt eine ganze Gruppe von Kindern bereit, zu der man nicht in persönlichen Beziehungen steht und auf die man abstrakt klassifizierend Bezug nehmen kann. Zugleich ist es der Bezug auf Geschlechtszugehörigkeit, der die Beziehungen zu einer ganzen Gruppe von Kindern von vorneherein qualifiziert. Die Unterscheidung zwischen den Kindern *eigenen* und denen *anderen* Geschlechts begründet die Differenz zweier unterschiedlicher Modi des Bezugs auf die Mitglieder der Schulklasse: Es gibt den Modus der Bekanntschaft, der Alltäglichkeit, der individuellen Beziehungen – und es gibt den Modus der Fremdheit, des Besonderen, der Identifizierung qua Geschlecht.¹⁷ Dabei ist weniger

¹⁵ 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.

¹⁶ Auch die Mitgliedschaft in einer bestimmten Schulklasse ist in gewisser Hinsicht der Geschlechterklassifikation vergleichbar: Man hat sie sich nicht ausgesucht, doch interaktive und diskursive Praktiken sorgen für Identifikationen und die Etablierung eines Wissens von den Unterschieden zwischen den einzelnen Schulklassen (vgl. Kelle 1997).

¹⁷ Vgl. zu „Verliebtheit“ als einer Form der Inszenierung dieses Aspektes Breidenstein (1997).

¹⁴ 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.

das Ausmaß der Geschlechtertrennung im interaktiven Vollzug entscheidend, als die Form der Bezugnahme auf Geschlechtszugehörigkeit.

Daniel teilt mit vier Mädchen und einem Jungen einen Sechsertisch: „*Weil ich glaube, man muß einfach da... ja zum Beispiel Uwe und Alexander, die tun immer so, als ob Mädchen irgend wer 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 alle (fast) alles voneinander wissen, ermöglicht die Geschlechterklassifikation die Etablierung eines grundlegend „Anderen“ inmitten des allzu Bekannten.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S., 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. S. 7–52 in: S. Hirschauer/K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Adler, P./Kless, S./Adler P., 1992: Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls. *Sociology of Education* 65: 169–187
- Alanen, L., 1988: Rethinking Childhood. *Acta Sociologica* 1: 53–67
- Behnen, I./Jaumann, O. (Hrsg.), 1995: Kindheit und Schule. Weinheim und München: Juventa
- Berentzen, S. (ed), 1989: *Ethnographic Approaches to Children's Worlds and Peer Cultures*. Trondheim (Norw.)
- Bertram, H., 1993: Sozialberichterstattung zur Kindheit. S. 91–108 in: M. Markelka/B. Nauck (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Biermann, C./Lintzen, B./Schütte, M., 1997: Kritische Koedukation trägt Früchte. S. 165–183 in: Thurn, S./Til-
- mann, K.-J. (Hrsg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Reinbek: Rowohlt
- Breidenstein, G., 1997: Verliebtheit und Paarbeziehung unter Schulkindern. S. 53–83 in: S. Hirschauer/K. Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Cook-Gumperz, J./Corsaro, W.A./Streeck, J. (ed), 1986: *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin, New York: de Gruyter
- Corsaro, W.A./Eder D., 1990: Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16: 197–220
- Corsaro, W.A./Streeck, J., 1986: Studying Children's Worlds: Methodological Issues. S. 13–35 in: J. Cook-Gumperz et al. (ed): *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin, New York: de Gruyter
- Davies, B., 1982: *Life in the Classroom and Playground. The Accounts of Primary School Children*. London, Melbourne: Routledge
- Eder, D., 1995: *School Talk: Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press
- Eisenhart, M.A./Holland D.C., 1983: Learning Gender from Peers – The Role of Peer Groups in the Cultural Transmission of Gender. *Human Organization* 42: 321–332
- Fine, G.A., 1988: *Knowing Children: Participant Observations with Minors*. London: Sage
- Garfinkel, H., 1967: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs.
- Gildemeister, R./Wetterer, A., 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. S. 201–254 in: G.-A. Knapp/A. Wetterer (Hrsg.): *Traditionen Brüche*. Freiburg
- Goffman, E., 1980: *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Goffman, E., 1994: *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M.: Campus
- Goodwin, M.H., 1990: *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press
- Hagemann-White, C., 1984: *Sozialisation: weiblich – männlich?* Opladen: Leske+Budrich
- Hagemann-White, C., 1993: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien* 2: 68–78
- Hentig, H. von, 1990: *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen*. Bielefeld
- Hirschauer, S., 1993a: *Die soziale Konstruktion der Transsexualität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hirschauer, S., 1993b: *Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten*. *Feministische Studien* 2: 55–67
- Hirschauer, S., 1994: *Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46.4: 668–692

- Honig, M.-S./Leu, H.R./Nissen, U., 1996: Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. S. 9–30 in: Honig, M.-S. u.a. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim, München: Juventa
- Honig, M.-S., 1996: Normative Implikationen der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16.1: 9–25
- Kelle, H., 1997: Wir und die anderen. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. S. 138–167 in: S. Hirschauer/K. Amann (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kelle, H./ Breidenstein, G., 1996: Kinder als Akteure. *Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*: 47–67
- Kessler, S.J./McKenna, W., 1978: *Gender: An Ethnomethodological Approach*. New York: Wiley&Sons
- Knapp, G.-A., 1994: Politik der Unterscheidung. S. 262–281 in: *Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Krappmann, L., 1993: Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. S. 365–376 in: M. Markefka/B. Nauck (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Krappmann, L./Oswald, H., 1995a: Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. S. 39–50 in: I. Behnken/O. Jaumann (Hrsg.): *Kindheit und Schule*. Weinheim, München: Juventa
- Krappmann, L./Oswald, H., 1995b: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim, München: Juventa
- Landweer, H., 1993: Kritik und Verteidigung der Kategorie Geschlecht. Wahrnehmungs- und symboltheoretische Überlegungen zur sex/gender Unterscheidung. *Feministische Studien* 2: 34–43
- Lindemann, G., 1993: Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt a.M.: Fischer
- Maccoby, E., 1988: Gender as Social Category. *Developmental Psychology* 24.6: 755–765
- Maihofer, A., 1994: Geschlecht als Existenzweise. Einige kritische Anmerkungen zu aktuellen Versuchen zu einem neuen Verständnis von Geschlecht. S. 168–187 in: *Institut für Sozialforschung, Frankfurt (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Opie, I., 1993: *The People in the Playground*. Oxford, New York: Oxford University Press
- Oswald, H., 1993: Gruppenformationen von Kindern. S. 353–364 in: M. Markefka/B. Nauck (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Prout, A./James, A. (ed.) 1990: *Constructing and Reconstructing Childhood: New Directions in the Sociological Study of Childhood*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press
- Qvortrup, J., 1993: Die soziale Definition von Kindheit. S. 109–124 in: M. Markefka/B. Nauck (Hrsg.) *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Qvortrup, J., 1994: *Childhood Matters: An Introduction*. S. 1–25 in: J. Qvortrup et al.: *Childhood Matters*. Aldershot
- Renner, E. (Hrsg.), 1995: *Kinderwelten – Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Schofield, J.W., 1982: *Black and White in School: Trust, Tension or Tolerance*. New York: Praeger Publisher
- Scholz, G., 1994: *Die Konstruktion des Kindes*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Thorne, B., 1990: Children and Gender. *Constructions of Difference*. S. 100–113 in: D. Rhode (ed): *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*. New Haven, London: Yale University Press
- Thorne, B., 1993: *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick, New York: Rutgers University Press
- Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) 1997: *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Reinbek: Rowohlt
- Tyrell, H., 1986: Geschlechtliche Differenzierung und Geschlechterklassifikation. *Köln Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38: 450–489
- Tzankoff, M., 1995: *Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule*. Opladen: Leske+Budrich
- Wachendorff, A./Schütte, M./Heuser, C./Biermann, C., 1992: *Wie Reden stark macht und Handeln verändert. Emanzipatorische Mädchen- und Jungenarbeit an der Laborschule*. in: Lütgert, W. (Hrsg.): *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule*. Bielefeld
- Waksler, F.C., 1991: *Beyond Socialization*. S. 12–21 in: F.C. Waksler (ed): *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London, New York, Philadelphia: Falmer Press
- West, C./Zimmerman, D., 1987: *Doing Gender*. *Gender & Society* 1: 125–151
- Woods, P./Hammersley, M. (ed), 1993: *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London, New York: Routledge
- Young, I.M., 1994: *Geschlecht als serielle Kollektivität: Frauen als soziales Kollektiv*. S. 221–261 in: *Institut für Sozialforschung Frankfurt (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Zeiber, H.J./Zeiber, H., 1994: *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim, München: Juventa
- Zeiber, H. 1995: *Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie*. *ZSE* 16.1: 26–46
- Zinnecker, J., 1995: *Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer*. S. 21–38 in: Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.): *Kindheit und Schule*. Weinheim, München: Juventa
- Zinnecker, J., 1996: *Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit*. S. 31–54 in: M.-S. Honig (Hrsg.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim, München: Juventa