

Kelle, Helga

Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 211-228



Quellenangabe/ Reference:

Kelle, Helga: Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 211-228 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45217 - DOI: 10.25656/01:4521

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45217>

<https://doi.org/10.25656/01:4521>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 2/99

2. Jahrgang

Inhaltsverzeichnis

SCHWERPUNKT: KULTURELLE DIFFERENZ

Ingrid Gogolin	Editorial zum Schwerpunkt „Kulturelle Differenz“	147
Marianne Krüger-Potratz	Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz	149
Franz Hamburger	Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	167
Dieter Lenzen	Erziehung zu sozialer Integration in einem Europa der Minoritäten	179
Hans-Christoph Koller	Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß.....	195
Helga Kelle	Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder.....	211

ALLGEMEINER TEIL

Walter Herzog	Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs	229
Jaap Dronkers/ Werner Hemsing	Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisierungseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien	247
Rolf Becker	Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990	263

REZENSIONEN

Norbert Wenning	Sammelrezension: Kulturelle Differenz	285
Burkhard H. Müller	Sammelrezension: Neuere Beiträge zur Theorie der Sozialpädagogik	289
Stephanie Hellekamps	Rezension: Seyla Benhabib: Hannah Arendt – Die melancholische Denkerin der Moderne	295

Helga Kelle

Geschlechterterritorien

Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder¹

Zusammenfassung

In der Geschlechterforschung sind methodologische Debatten entbrannt, die die Verdoppelung des Alltagswissens durch die Forschung skeptisch beurteilen: Die etablierte Perspektive auf die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, Männern und Frauen ist in die Kritik der „Reifizierung“ geraten und sieht sich dem Vorwurf der Zirkularität ausgesetzt. Neuere ethnomethodologische und sozialkonstruktivistische Arbeiten regen an, die Geschlechterunterscheidung nicht als omnirelevant, sondern vielmehr als situations- und kontextgebunden zu begreifen.

Aus diesen Debatten zog ein von 1993-1997 durchgeführtes DFG-Projekt die Konsequenz, statt der Unterschiede die Praktiken der Geschlechterunterscheidung bei 9-12jährigen Schulkindern ethnographisch zu untersuchen (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998). Der Aufsatz behandelt einen Ausschnitt aus dieser alltagskulturellen Praxis: spontane Territorienspiele, in denen die Kinder qua Geschlecht Mannschaften bilden und unter hohem Körpereinsatz gegeneinander antreten. In der immanenten Analyse zweier Beispiele zeigt der Beitrag, wie die Kinder geschlechtsdefinierte Territorien erzeugen und so Geschlechterpolarität inszenieren. Besonders die abschließenden spieltheoretischen Überlegungen machen deutlich, daß das Geschlechterarrangement in diesen Spielen vereinfacht, verfremdet und ästhetisiert wird.

Summary

A critical discussion on the duplication of everyday knowledge in research has recently been launched in the field of Gender Studies: the long-established view on differences between boys and girls, between men and women, has been criticized as „reification“ and accused of circularity. Recent ethnomethodological and social constructivist studies propose that gender differentiation should not be understood as omnirelevant, but rather as a situation and context related issue. In light of this debate, a research group financed by DFG (from 1993 to 1997) decided to explore the practices of gender differentiation among nine to 12-year-old schoolchildren ethnographically (cf. BREIDENSTEIN/KELLE 1998). This article deals with a small segment of these practices: spontaneous territorial games in which the children split up into gender-based teams and demonstrate a high degree of physical activity. This paper explores how gender defined territories are achieved in interaction, thus staging gender polarity. The concluding play-theoretical reflections are able to show that gender arrangements are simplified, alienated, and aestheticized in these games.

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren haben sich verschiedene Forschungsarbeiten in Soziologie und Geschichtswissenschaften der Frage gewidmet, wie Geschlecht „auf den Leib geschrieben“ (LAQUEUR 1992) wird. Insbesondere die ethnomethodologischen Untersu-

chungen des Phänomens der Transsexualität (vgl. GARFINKEL 1967; HIRSCHAUER 1993a; LINDEMANN 1993) haben darauf aufmerksam gemacht, daß Geschlechtszugehörigkeit – nicht nur für Transsexuelle – eine Darstellungsleistung ist, die fortlaufend in Interaktionen erbracht wird. Diese Forschungen bestreiten die alltagsweltliche Annahme von der Natürlichkeit des Geschlechtsunterschiedes, sie stellen aber auch die analytische Unterscheidung von *sex* (biologisches Geschlecht) und *gender* (soziales Geschlecht) in Frage, die als Errungenschaft der feministischen Forschung gelten darf und gerade dafür gesorgt hat, daß die Geschlechterdifferenz als kulturelle Differenz thematisierbar wurde. Doch auch und gerade die Diskurse, die die Körperlichkeit der Geschlechter betreffen, gehören zur *sozialen* Praxis. Der Körper geht sozialen Praktiken so gesehen nicht voraus, sondern wird mit Bedeutung ausgestattet und insofern sozial hervorgebracht (vgl. BUTLER 1995). Die gegenüber verschiedenen Ansätzen in der Sozialisationsforschung radikalisierte These von der sozialen Konstruiertheit der Geschlechter will nicht etwa auf deren beliebige Konstruierbarkeit hinaus.² Sie zielt vielmehr darauf, zu zeigen, wie Soziales ‚verkörpert‘ wird (der im Englischen zur Verfügung stehende Terminus des „embodiment“ ist damit allerdings nur unzureichend übersetzt). Der Begriff ist vieldeutig, je nach Spielart des theoretischen Ansatzes kann entweder stärker die Darstellungsleistung oder die Sedimentierung kultureller Bedeutungen im Körper (dies in historischen und phänomenologischen Ansätzen) akzentuiert werden. Für letzteren Akzent könnte man in Anlehnung an Titel von DUDEN (1987) und LINDEMANN (1992) auch sagen: Das Theorem der sozialen Konstruktion von Geschlecht setzt sich damit auseinander, wie Soziales noch „unter der Haut“ zu suchen sei.³

Anknüpfend an Forschungsansätze zum „doing gender“ (WEST/ZIMMERMAN 1987) beschäftigt sich dieser Aufsatz allerdings nicht mit der Frage, wie das Geschlecht in die Körper von Kindern kommt, sondern mit der gegenläufigen Frage, wie Akteure in spezifischen Interaktionssituationen ihr Geschlecht gewissermaßen an ihre Umgebung abgeben und geschlechtsdefinierte Territorien erzeugen. Gefragt wird also nicht nach den interaktiven Prozessen der Geschlechtszuschreibung und -darstellung als solchen (vgl. KESSLER/MCKENNA 1978), sondern danach, wie die Tatsache, daß das Geschlecht dauerhaft dem Körper zugeschrieben wird, zur *Ressource* für Interaktion und Spiel wird. Der Untersuchungsgegenstand sind Pausenaktivitäten unter neun- bis zwölfjährigen Schulkindern, bei denen sie ihre Körper – als Jungen und Mädchen – auf spezifische Weise zum Einsatz bringen. Die Relevanz der Aktivitäten der Kinder wird bezogen auf den Kontext der Beobachtungen und die Erfordernisse der Situationen interpretiert.

Territorialität ist in der Soziologie durch die Arbeiten von LYMAN und SCOTT (1967) sowie GOFFMAN (1982), in bewußter Anspielung auf die Ethologie, als analytisches Konzept eingeführt.⁴ GOFFMAN (1982, S. 54ff) unterscheidet verschiedene „Territorien des Selbst“, deren Verletzlichkeit und die Gefahr der Mißachtung durch die körperliche Ko-Präsenz von Akteuren in unmittelbaren Interaktionen (*face-to-face*) konstituiert wird. Von Territorien zu sprechen bedeutet für GOFFMAN also, von (potentiellen) Grenzüberschreitungen zu sprechen. LYMAN und SCOTT (1967, S. 241) differenzieren, analytisch nicht unbedingt konsistent, vier Sorten von Territorien: öffentliche und private, Interaktionsterritorien und Körperterritorien. Unter letzteren verstehen sie den „Raum, den der Körper einnimmt und den anatomischen Raum des Körpers“. Auch diese Autoren befassen sich ausführlich mit den Formen der Verletzung und der Reaktionen auf Verletzungen von Territorien, so daß man folgern kann: Erst die Grenzüberschreitungen machen Territorien sichtbar. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich der Zusammenhang

zwischen Körperterritorien, die notwendig personenzentriert konzipiert sind, und Geschlechterterritorien – „Jungengebiet“, „Mädchengebiet“ – in spielerischen Situationen darstellt. Wie wird ‚neutraler‘ Raum zum Territorium?

Diese Studie unterscheidet sich von neueren Arbeiten zur Körpersozialisation bei Kindern und Jugendlichen, die nach Geschlecht differenzieren und den Akzent darauf setzen, daß die Aneignung von Geschlechtsidentität und die Aneignung des eigenen Körpers ineinandergreifende Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz darstellen (vgl. HEIGL-EVERS/WEIDENHAMMER 1988; FLAAKE/JOHN 1992; BRUMBERG 1998). KOLIP (1999) untersucht z.B., wie sich „somatische Kulturen“, der Umgang mit dem eigenen Körper, geschlechtsspezifisch ausprägen und meint, daß der Körper das zentrale Feld darstelle, „auf dem sich die Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit abspielt“, auf dem sich also die kulturelle Geschlechterdifferenz konstituiert. Die Plausibilität dieses Ansatzes liegt zweifellos darin, daß biographische Prozesse als Junge oder Mädchen mit der Kontinuität und Entwicklung der körperlichen Existenz verknüpft sind – gewissermaßen über verschiedene Kontexte sozialer Praxis hinweg.

Dennoch fokussiert dieser Beitrag auf etwas anderes: den spezifischen *Einsatz* ihres Körpers in spielerischen Interaktionen, bei denen Kinder auf die Geschlechterunterscheidung rekurrieren. Denn der sozialisationstheoretische Ansatz getrennter (somatischer) Kulturen hat aus interaktionistischer Sicht auch Schwächen: Die soziale Unterscheidung nach Geschlecht ist nicht omnirelevant, sie ist vielmehr situations- und kontextgebunden (vgl. THORNE 1993; BREIDENSTEIN/KELLE 1998). Jungen und Mädchen kultivieren nicht nur differente Körper, mit denen sie sich als Individuen fortgesetzt beschäftigen und beschäftigen müssen, sondern gestalten auch gemeinsam „Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System“ (vgl. HAGEMANN-WHITE 1984; 1993). Geht man davon aus, daß Differenzen in Interaktionen und sozialen Prozessen immer wieder aufs Neue konstruiert und Unterscheidungskriterien variabel „gebraucht“ (vgl. BREIDENSTEIN 1997) werden, kann man einen anderen Akzent setzen als solche Ansätze, die annehmen, daß sich Individuen das Identitätsmerkmal Geschlecht (vor allem in der Adoleszenz) aneignen und es konstant und konsistent ‚inkorporieren‘. Vielmehr muß eine an der Hervorbringung von Differenzen interessierte Forschung bei der Variabilität von alltagskulturellen Situationen und lokalen Aktivitäten ansetzen. Die Frage ist dann weniger, welche identitätstheoretischen, als vielmehr, welche spiel- und kulturtheoretischen Bedeutungen den zu beschreibenden gemischtgeschlechtlichen Aktivitäten und den Territorialisierungen qua Geschlecht zukommen.

Der Beitrag stellt im folgenden zunächst das Forschungsprojekt vor, auf dem er basiert; in einem zweiten Abschnitt geht es um Spiele als Interaktionsterritorien und die Frage, wie Geschlechtszugehörigkeit in verstreuten spielerischen Situationen Bedeutung erlangen kann; im dritten Teil werden dann die Territorialisierungen in „Jungen-gegen-Mädchen“-Spielen analysiert. Der vierte Teil schließlich widmet sich den spiel- und kulturtheoretischen Implikationen der ethnographischen Ergebnisse.

2 Das Forschungsprojekt

Das Beobachtungsmaterial, das diesem Beitrag zugrunde liegt, ist im Rahmen eines ethnographischen Forschungsprojekts entstanden, das von 1993 bis 1997 den „Geschlech-

teralltag in der Schulklasse“ (BREIDENSTEIN/KELLE 1998) untersuchte⁵. Das Forschungsteam beobachtete zwei Schulklassen der Laborschule Bielefeld in ihren Schuljahrgängen vier, fünf und sechs jeweils zehn bis zwölf Wochen lang. Der Forscher und die Forscherin verfaßten nach meist zweistündigen Einzelbeobachtungen ausführliche Beobachtungsprotokolle, in die zum Teil Transkripte von O-Ton eingearbeitet wurden. Zusätzlich wurden am Ende der Beobachtungsphasen halbstündige ethnographische Interviews mit den Kindern durchgeführt, im vierten Schuljahr als Gruppeninterviews mit drei bis sechs Kindern, im sechsten Schuljahr als Einzelinterviews. Das Datenmaterial umfaßt insgesamt 106 Beobachtungsprotokolle und 44 transkribierte Interviews.

Fokussiert wurde auf die Praktiken der Geschlechterunterscheidung in unterschiedlichen Situationen des Schulalltags: in Versammlungen der ganzen Klasse, im Unterricht an Tischen mit mehreren Kindern und in den Pausen. Die Forschungsperspektive konzentrierte sich auf die Differenzierungspraktiken der *Kinder* im Feld der Schule, und nicht etwa auf die Belange des Unterrichts und der Institution, in die die Aktivitäten der Kinder untereinander gleichwohl eingebettet sind. Die Ausgangsfrage war die nach der Interaktionsordnung von Schulklassen: von der Institution als formal gleiche konzipiert, machen die Mitglieder einer Schulklasse an vielen Stellen situativ Unterschiede bedeutsam und differenzieren das Feld der ‚Gleichen‘ in Interaktionen.

Bei neun- bis zwölfjährigen Schulkindern kommt der Geschlechterunterscheidung in diesem Zusammenhang eine herausgehobene Bedeutung zu. Die Unterscheidungspraktiken vermitteln sich überwiegend sprachlich und sind in der Monographie (BREIDENSTEIN/KELLE 1998) differenziert nach kulturellen Themen der Kinder – Beliebtheit, Freundschaft, Verliebtheit, Sexualität, Entwicklung – ethnographisch beschrieben und analysiert. Der vorliegende Beitrag widmet sich einem empirischen Gegenstandsbereich, der zwar im Buch vorkommt, aber nicht mit Bezug auf das Territorienkonzept ausgearbeitet ist: solche spontanen Spiele, die weitgehend ohne sprachliche Vermittlung bzw. explizite Mannschaftsbildung funktionieren, die gleichwohl durch ein Gegeneinander der Geschlechter strukturiert sind und einen hohen Körpereinsatz fordern⁶.

Phänomene der Geschlechterseparation sind in der untersuchten Altersgruppe und für viele Situationen des koedukativen Schulalltags an der Tagesordnung (z.B. bei der Gestaltung der Sitzordnung oder bei Spielgruppen). Von diesen Phänomenen ausgehend war eine forschungsleitende Idee zu Beginn der Untersuchung, die Etablierung und Gestaltung geschlechtsdefinierter Territorien zu erforschen. Im Feld, während der ersten Beobachtungen, zeigte sich jedoch, daß das Ausmaß der Geschlechterseparation keine Rückschlüsse auf die Dauerhaftigkeit und inhaltliche Bedeutung geschlechtsbezogener Territorien zuläßt. Daher ist es vor allem dann wenig sinnvoll, von solchen zu sprechen, wenn die Teilnehmer selbst keine Wahrnehmung von Grenzen erkennen lassen. Systematisch und ethnographisch ist es demzufolge nicht erhellend, immer schon von geschlechtsbezogenen Territorien zu sprechen, wenn Mädchen mit Mädchen und Jungen mit Jungen gemeinsamen Aktivitäten nachgehen, sondern nur in den Fällen, wo sie situativ Geschlechter-Grenzen aufbauen oder markieren. Diese Studie faßt Territorien demnach als Interaktionsphänomene auf, die ebenso schnell, wie sie entstehen, wieder verschwinden⁷.

3 Spiele als Territorien

Die Pausenspiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder zeichnen sich durch große Beweglichkeit und durch „kontinuierliche Beschäftigung mit den Körpern der anderen“ (THORNE 1993, S. 15) aus. Im schulöffentlichen Kontext sind Kinderspiele nicht nur Interaktionsterritorien, die eine bestimmte Teilnehmergruppe in eine bestimmte Aktivität involvieren und dabei andere ausschließen oder zu Publikum machen. Sie sind zunächst auch im schlichten räumlichen Sinne abgegrenztes Gebiet. In den vergangenen Jahren haben eine Reihe von Untersuchungen auf Geschlechterunterschiede in der (spielerischen) Rauman eignung im Kindesalter hingewiesen (für öffentliche Räume vgl. zusammenfassend NISSEN 1998, S. 151ff; für Schule vgl. THORNE 1993, S. 44f.): Jungen gingen tendenziell raumgreifenderen Aktivitäten als Mädchen nach. Dies ist zugleich der Hinweis, daß ein Großteil der Pausenspiele in der untersuchten Altersgruppe in geschlechtshomogenen Formationen gespielt wird. Die körperliche Auseinandersetzung in Spielen erfolgt also vielfach in der eigenen Geschlechtsgruppe und eine Reihe Spiele sind ausgesprochen geschlechtsspezifisch konnotiert: Fußball ist eine Sache der Jungen, Gummistift und Himmel-und-Hölle-Spiele eine Sache der Mädchen.

Die Pausenaktivitäten der Schulkinder gestalten sich allerdings sehr komplex, zumal an einer Ganztagschule wie der Laborschule, in der es eine halbstündige ‚kleine Pause‘ und eine Stunde Mittagspause gibt. Neben den zahlreichen Möglichkeiten, Pausen gar nicht mit Spielen zu verbringen – Essen, Herumwandern, Erzählen und Reden –, und neben den Spielen mit mehr oder weniger festen Regeln, die seit Generationen tradiert und abgewandelt werden (vgl. SUTTON-SMITH 1972; OPIE 1994), kommt es zu einer Fülle an unreglementierten und Phantasiespielen, die spontan entstehen und wieder verschwinden, die also Unikate in der Spielkultur der Schulkinder darstellen.

Relativ unabhängig von ihrem Charakter stellen sich die Aktivitäten der Kinder im Raum häufig als eine „Geschlechtergeographie“ (THORNE 1993, S. 42) dar, bei der *peer groups* sich nach Geschlechtszugehörigkeit zusammenfinden und von anderen separieren. EDER (1995) bezieht sich ebenso wie THORNE auf Phänomene der Geschlechterseparation im koedukativen Setting und untersucht, so könnte man sagen, geschlechtshomogene Interaktionsterritorien im Jugendalter, und zwar die Tischgespräche von Jungengruppen und Mädchengruppen in Schulmensen⁸. Auch GORDON und LAHELMA (1996) beschäftigen sich, ausgehend von der These, daß sich Schule im allgemeinen durch einen Mangel an räumlicher und körperlicher Autonomie auszeichnet, mit geschlechtsspezifischen Phänomenen der Rauman eignung in diesem ‚dichtbevölkerten‘ Feld.

Doch daß viele Interaktions- und Spielterritorien geschlechtshomogen besetzt sind, macht sie noch nicht per se zu Geschlechterterritorien im oben eingeführten Sinne. Am folgenden Beispiel interessiert deshalb gerade die Transformation der Rahmung einer Spielsituation: Wie kommt ‚Geschlecht‘ hier ins Spiel?⁹

In der Pause gehe ich mit Tanja und Judith mit. Die beiden wollen ‚Tennis spielen‘. Dies geht auf einem kleinen gepflasterten Platz zwischen Bauspielplatz und Sportplatz. Dort gibt es eine Materialbude und man kann sich bei einem Sozialarbeiter Material und Geräte leihen. Judith und Tanja haben sich schon vorher den Tennisplatz reservieren lassen. Da sie aber bereits um 12 Uhr 50 dort ankommen, ist die Gefahr, daß jemand versucht, ihnen den Platz wegzuschnappen, nur gering, denn die anderen Gruppen haben bis 13 Uhr Unterricht.

Die beiden besorgen sich Schläger und einen Ball. Ein Netz gibt es nicht. ... Auf dem Pflaster ist nur noch die Andeutung einer Feldbegrenzung sichtbar. Die beiden stellen sich gegenüber auf und beginnen, sich den Ball zuzuspielen. ...

Am Anfang sind noch mehrere fremde Jungen auf dem Feld und der Sozialarbeiter meint, die beiden Mädchen müßten sich mit ‚den Jungen‘ abstimmen und sie ‚verscheuchen‘. Das geht ganz reibungslos. Nachdem Judith und Tanja schon eine Weile recht wortkarg gespielt haben, kommen zwei größere Jungen (9. oder 10. Klasse) und fragen, ob sie spielen dürfen. Judith sagt: „Wir haben aber den Platz reserviert.“ Die Jungen meinen, das hätten sie auch. Das ist Judith und Tanja aber egal, sie wollen auf jeden Fall noch weiter spielen. Man verhandelt über die Dauer des Spiels. Judith und Tanja wollen bis halb 2. Also wenden sich die beiden Großen zunächst anderen Beschäftigungen zu, bleiben aber in der Nähe des ‚Tennisplatzes‘.

Kurz drauf erscheinen Uwe und Alexander in der Nähe. Judith verdreht genervt die Augen und nennt Alexander und Uwe „Arschlöcher“. Dadurch werde ich überhaupt erst auf die beiden Jungen aufmerksam, denn sie sind noch außer Hörweite. Tanja bestätigt „die Arschlöcher“. Als die Jungen näherkommen, sagen Tanja und Judith aber nichts mehr.

Alexander stellt sich an den Rand des Tennisplatzes und macht den Sportreporter. Er bemüht sich um eine Beschreibung des Spielverlaufs, da aber nach dem Aufschlag meist nicht mehr so viel kommt, verliert Alexander schnell die Lust an seinem Reportersein und geht zum Sportplatz.

Jetzt springt Uwe kurz in die Reporterrolle, um sich dann als „Netz“ anzubieten. Er stellt sich in die Mitte des Feldes, Tanja und Judith spielen über ihn hinweg oder versuchen es zumindest. Sie erscheinen bemüht, sich nicht stören zu lassen, obwohl Uwe als Netz nicht besonders funktional ist. Ich unterstelle Uwe eine provokative Absicht, er paßt allerdings auf, sein Verhalten zu dosieren. Er stellt sich in die Mitte und versperrt den beiden Spielerinnen die Sicht, aber er greift z.B. nicht nach dem Ball. Judith und Tanja ihrerseits versuchen, sich nicht provozieren zu lassen.

Nach einer Weile kommen weitere Kinder aus der Gruppe zum Platz. Malte und Christian sind dabei, Daniel und Björn kommen mit Fahrrädern. Malte versucht ein paar Mal, den Tennisball zu erwischen, beschäftigt sich dann aber mit etwas anderem. Es kommt mir so vor, als sei die Anwesenheit der anderen Kinder eine latente Störung oder Bedrohung für das Tennisspiel. Immer wieder zieht es die Aufmerksamkeit der anderen auf sich. Uwe und Alexander sind jetzt beim Sportplatz und können von oberhalb der Materialbude auf uns herabsehen. Wieder tun sie so, als wären sie Sportreporter und kommentierten das Spiel, wobei ich das jetzt besonders gelungen finde, weil ihre erhöhte Position der eines Reporters im Stadion nachempfunden zu sein scheint.

Tanja und Judith haben sich für die beschriebene Pause entschieden, einer raumgreifenden Aktivität nachzugehen, für die man sogar einen spezifischen Ort reservieren muß. Die beiden müssen das Feld dann trotzdem erst noch freibekommen und ein paar Jungen verscheuchen. Wie sich herausstellt, gibt es zusätzlich auch noch Konkurrenten, die meinen, den Platz ebenfalls reserviert zu haben. Für die Etablierung ihres Spiels am dafür vorgesehenen Ort haben Judith und Tanja also einige Hürden zu nehmen, die die spielerische Aktivität selbst als kostbar erscheinen lassen. Die Nachfrage übersteigt das Angebot an räumlichen Ressourcen.

Daß Tennisspielen eine privilegierte Pausenaktivität darstellt, bedeutet zugleich, daß es die Spielerinnen im Spiel exponiert. Würde man aus großer Höhe auf das Spielfeld her-

abblicken, nähme man es im Vergleich zur Umgebung als leeres Feld mit nur zwei Figuren wahr. Die Grenzen des Feldes wären dadurch sichtbar, daß es *nicht* bevölkert ist. Die Ausgedehtheit des Spielterritoriums läßt das Provokationspotential erahnen, das solche Spiele im Rahmen von Schulpausen für andere Kinder mit sich bringen. Die Störanfälligkeit des Tennisspiels korrespondiert mit seinem territorialen Anspruch.

Interessant ist dann, wie Uwe und Alexander das Spiel Judiths und Tanjas als „Reporter“ ‚umspielen‘. Sie halten sich dabei außerhalb des Spielfeldes auf, dringen aber sozusagen akustisch in das spielerische Territorium ein. Während Alexander die Lust verliert, geht Uwe dann weiter und begibt sich, indem er sich als Netz darbietet, ins Zentrum des Spielfeldes. Seine Intervention ist insofern geschickt, als er sich den Mädchen als Ersatz für ein Spielgerät anbietet, das dem Spiel genau genommen fehlt – anders als Malte, der es auf eine Unterbrechung des Tennisspiels anlegt, wenn er versucht, den Ball zu klauen. Folglich qualifiziert die Beobachterin Uwes Verhalten als dosierte Provokation, was bedeuten soll, daß die Spielerinnen die Wahl haben, wie sie reagieren wollen.

Bezogen auf Uwe bedeutet es, daß er seine Provokation, die zweifellos eine ist, insofern er ins Spielfeld eindringt und den Spielerinnen die Sicht versperrt, abzumildern versteht. OSWALD (1997) weist im Zusammenhang seiner Interpretation von Kampf- und Tobespielen im Anschluß an G. H. MEAD (1968) darauf hin, daß die Bedeutung einer Handlung in ihrer Antworthandlung liegt. Er bezieht sich außerdem auf die Anforderung an die Spieler in unreglementierten Spielen, fortgesetzt am Rahmen ihrer Aktivitäten zu arbeiten (im Sinne von GOFFMANS (1977) Rahmenanalyse). Für Judith und Tanja stellt sich die Frage, ob sie den Rahmen ihres ursprünglichen Spiels aufrechterhalten wollen, dann müssen sie Uwe auszuschließen versuchen, oder ob sie den Rahmen modifizieren und ihn integrieren. Sie entscheiden sich für einen dritten Weg: weder vertreiben sie Uwe noch beziehen sie ihn ein. Mit ihrer (nach Ansicht der Beobachterin zur Schau gestellten) Ignoranz halten sie die eigene Interpretation der Situation in der Schwebe, es ist nicht entscheidbar, ob sie sich ernstlich gestört fühlen oder aber die ‚Störung‘ begrüßen.

Wie verhält es sich nun mit der Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit der Akteure? Man muß zunächst darauf hinweisen, daß diese von den Akteuren an keiner Stelle thematisiert wird¹⁰. Das spielerische Territorium definiert sich nicht über Geschlecht, es ist als solches schon von Verletzung bedroht, sowohl durch Jungen wie durch Mädchen. Als Uwe sich als Netz anbietet, gewinnt man jedoch den Eindruck, daß er sich den Mädchen *als Junge* in den Weg stellt. Dieser Eindruck wird nicht nur durch den Kontext der Situation, nämlich den Umstand vermittelt, daß das Spielfeld auch schon zuvor von einer ganzen Reihe Jungen umlagert wurde, sondern auch dadurch, daß Uwe und Alexander vorher und nachher als Sportreporter kooperieren und darin das Spiel von Judith und Tanja ebenfalls anders rahmen, als diese es selbst ursprünglich getan haben. Die ‚Sportreporter‘ vereinnahmen das Spiel der Tennisspielerinnen, sie greifen die Exponiertheit der Spielaktivität auf, stellen die Spielerinnen auf eine imaginäre Bühne und machen sie zum Objekt ihres eigenen Spiels. Als entscheidender für die Interpretation der Situation, in der Uwe sich als Netz anbietet, erweist sich jedoch die *interne* Strukturveränderung des Spiels. Sie läßt vermuten, daß Uwe das Spiel der Mädchen durch sein Eindringen und seine zentrale Plazierung zu einem geschlechtlich definierten Territorium macht. Der zweite Beobachter, der in dieser Pause Uwe und Alexander begleitet hatte, interpretierte die Situation so: „Während vorher die sportliche Übung, den Tennisball zu treffen, im Vordergrund stand, ergab sich durch die Aktion Uwes eine ganz neue Aufladung der Situation. ... Mir wurde als Beobachter nicht deutlich, ob die Tennisschläge Tanjas und Judiths darauf zielten, an

dem in der Mitte stehenden Uwe vorbeizuspielen oder gerade darauf, ihn zu treffen. Jedenfalls aber war jetzt jeder gespielte Ball auf Uwe und dessen Reaktionen bezogen“ (BREIDENSTEIN 1994, S. 104).

Uwe bietet seinen Körper als denkbar ambivalentes Objekt an: als menschliches Hindernis einerseits und als Zielscheibe andererseits. Steht die Verletzung des Spiels von Judith und Tanja durch Uwe auf der einen Seite, so ist die Verletzbarkeit Uwes als Netz durch Judith und Tanja auf der anderen Seite zu konstatieren. Mit seinem Eindringen bietet Uwe gleichzeitig einen Ausgleich, eine Kompensation für seine Verletzung des spielerischen Territoriums an. Diese Ambivalenz erzeugt die Spannung in der Situation, die auch dafür verantwortlich sein mag, daß Judith und Tanja sich nicht dafür entscheiden, Uwe zu vertreiben. Die Spannung erzeugende Ambivalenz liegt auch in der komplexen Struktur des Spiels: „Ist nicht gerade der Rahmen des ursprünglichen Spiels notwendig für das andere, das ‚Spiel innerhalb des Spiels‘?“ (BREIDENSTEIN 1994, S. 105). Der bereits etablierte spielerische Rahmen wird gewissermaßen beliehen für die Aufforderung, das Eindringen Uwes nicht als Störung und damit „ernst“ zu nehmen, sondern es als Spaß zu integrieren. In jedem Fall ermöglicht der spielerische Rahmen, daß Uwe gewissermaßen nicht sich selbst als Objekt anbietet, sondern daß er das Netz ‚vertritt‘, und als solches wird er dann überspielt, beschossen und getroffen.

Und doch: die Tatsache, daß Uwe in das Spielterritorium eindringt und sich zum Objekt des Spiels der Mädchen macht, verweist *nicht zwingend* darauf, daß es die Geschlechtszugehörigkeit ist, die hier das spielerische Gegenüber strukturiert. Ist es vorstellbar, daß ein anderes Mädchen wie Uwe agierte, mit gleichen Effekten? Mit der Untersuchung der territorialen Geschlechterspiele entsteht für die ethnographische Forschung, wie bereits erwähnt, ein methodologisches Problem: Wie läßt sich von der Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Analyse sprechen, wenn die Spielerinnen und Spieler sich nicht explizit auf „Mädchen“ und „Jungen“ beziehen?¹¹ Entschließt man sich als Forscherin, nur solche Situationen zu beschreiben, in denen die Teilnehmer selbst ihre Geschlechtszugehörigkeit explizit ‚aktivieren‘, läuft man Gefahr, subtile, aber bedeutsame Praktiken der Geschlechterunterscheidung zu verpassen. Die methodische Schwierigkeit in der Interpretation solcher Szenen liegt außerdem darin, daß diese die ambivalente Haltung der Teilnehmerinnen in der Situation aufzugreifen hat. Eine Geschlechteropposition kommt hier nicht zum offenen Ausbruch, es ist aber, als sei sie latent im Spiel. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

Die unentschiedene Interpretation der Situation durch die Akteurinnen läßt sich auch im nachhinein nicht auflösen. Die Beobachterin war zwar durch die Bezeichnung als „Arschlöcher“, mit der Judith und Tanja das Ankommen von Uwe und Alexander ‚begrüßten‘, ohne daß diese es hören konnten, auf eine Opposition zwischen Spielerinnen und ‚Störern‘ eingestellt, die sich vermutlich auf anderweitige Erfahrungen aller Beteiligten gründete. Judith und Tanja überraschten die Beobachterin dann aber am Ende der Pause mit der Ankündigung, sie wollten eine „Beschwerde machen“, und zwar nicht über Uwe, sondern über die großen Jungen, die doch immer wieder gestört hätten. Dies war der Aufmerksamkeit der Beobachterin entgangen.

4 Körper- und Geschlechterterritorien in „Mädchen gegen Jungen“-Spielen

Das Spiel von Tanja, Judith und Uwe ist ein Beispiel für ein beiläufiges Spiel zwischen Mädchen und Jungen, das durch ein anderes Spiel eingekleidet wird und sich auf diese Weise – und durch das *understatement* der Akteurinnen – im Pausenalltag ‚versteckt‘. In koedukativen Schulen kommt es allerdings auch zu geschlechtergemischten Aktivitäten und Spielen, die als ausgesprochene „Geschlechterspiele“ zu bezeichnen sind, wenn nämlich nicht einfach Jungen und Mädchen miteinander spielen, sondern die Spiele durch die mannschaftsförmige Gegenüberstellung der Geschlechter strukturiert werden. Verschiedene Varianten von Fangspielen mit mehr oder weniger festen Regeln funktionieren als „Jungen-gegen-die-Mädchen, Mädchen-gegen-die-Jungen“. Solche Spiele binden häufig mehr Mitspieler und Mitspielerinnen als andere Sorten Pausenspiele und sind mit entsprechender Aufregung und Aufmerksamkeit verbunden. Anhand der folgenden Beschreibung geht es um solch eine herausgehobene spielerische Aktivität, in der jedoch, keine explizite Mannschaftsbildung betrieben wird und auch keine Regeln verabredet werden.

In der Pause füllt sich die Fläche mit mehr Kindern als sonst: Neben fast allen Kindern aus der beobachteten Gruppe¹² halten sich auch noch die Kinder aus anderen Gruppen hier auf, da diese Woche Projektwoche ist und die Kinder gruppenübergreifend an Projekten arbeiten. Die Situation vermittelt einen Eindruck von ‚buntem Treiben‘ und Fülle.

Auf Maltes und Björns Tisch werde ich aufmerksam, als Malte ein Mädchen aus einer anderen Gruppe, dessen Namen ich nicht kenne, von diesem runterschubst. Als nächstes setzen sich zwei der fremden Mädchen auf den Tisch, worauf Malte und Björn den Tisch umkippen, um sie zu vertreiben. Als der Tisch wieder steht, sind auch sofort wieder zwei Mädchen darauf. Spätestens jetzt ist mir klar, daß ein ‚Geschlechterspiel‘ im Gange ist. Malte ruft: „Nee, ich hab‘ne bessere Idee!“ Er geht um den Tisch herum und zieht ein Mädchen an den Füßen vom Tisch, was nicht ungefährlich ist, weil sie auf dem Hintern landen könnte. Björn tut es ihm nach, eins der Mädchen landet auf dem Boden, doch alle haben strahlende Gesichter. Inzwischen wollen drei Mädchen sich immer wieder auf den Tisch setzen, Björn und Malte schubsen sie immer wieder runter. Björn: „Geht doch an den Tisch oder den oder den, aber nicht an unseren.“ Björn hält die Fiktion aufrecht, daß er und Malte tatsächlich wollen, daß die Mädchen verschwinden. Björns und Maltes neue Taktik ist, sich selbst auf den Tisch zu setzen und von dort aus zu treten, wenn ein Mädchen der Tischfläche nahekommt.

Jetzt wächst die spielende Gruppe rapide an: Uwe, Daniel und Thomas kommen auf der Seite der ‚Verteidiger‘ hinzu, die Mädchen sind inzwischen zu sechst (keine aus unserer Gruppe). ... Die Mädchen ziehen sich jetzt zurück, jedoch nur, um in einiger Entfernung dicht im Kreis stehend und flüsternd ihre Taktik zu besprechen. Auf einmal stürmen sie alle gleichzeitig auf den Tisch los und hoffen anscheinend, damit ihre Chancen, ihn zu erobern, zu erhöhen. Malte springt auf und fletscht die Zähne, es ist ein wildes Geschubse und Gezerre, immer mal wieder schafft es eins der Mädchen, sich auf den Tisch zu setzen, jedoch nur für einen ganz kurzen Moment, schon wird sie wieder vertrieben.

Björn hat eine neue Idee. Zusammen mit Malte stellt er den Tisch auf den Kopf, als Malte jedoch meint: „Dann können wir ja auch nicht mehr drauf sitzen“, stellen sie ihn wieder auf die Füße. Jetzt bilden sich auf beiden Längsseiten des Tisches verschiedene Parteien und schieben den Tisch; in einer Art ‚umgekehrtes Tauziehen‘ wandert er hin und her. ...

Thomas, Daniel, Malte und Björn sitzen jetzt in einer Reihe auf dem Tisch, so daß er ‚blockiert‘ ist. Eins der Mädchen krabbelt unter den Tisch, das umkämpfte Terrain ist damit erweitert. Sie wird unter dem Tisch hervorgezerrt. Björn meint zwar noch: „Malte, laß‘ sie ruhig drunter“ (und scheint dabei etwas im Schilde zu führen), doch schon ist diese Variante in vollem Gange.

Plötzlich geht die Mädchengruppe ein paar Schritte weg, ein Mädchen setzt sich auf den Mülleimer. Björn ruft: „Malte, mach‘ mal den Mülleimer auf!“ Malte geht hinüber, aber die Mädchen rufen „das ist unser Mülleimer“ und umdrängen ihn dicht. Darauf kommen auch die anderen Jungen herüber und – glänzender Schachzug – die Mädchen stürmen auf den nun freien Tisch der Jungen los. Ihr Erfolg hält naturgemäß nicht lange vor, die Jungen vertreiben sie wieder. Also treffen sich die Mädchen noch einmal im Kreis zur Strategiebesprechung.

Als die Lehrerin nun erscheint, bedrängen die Jungen sie sofort und machen eine Beschwerde über die Mädchen. Die Ernsthaftigkeit, mit der sie diese vortragen, überrascht mich, weil sie offensichtlich ihren Spaß hatten. Karin, die Lehrerin, erinnert an die Regel, daß auch in der Pause auf der Fläche nicht getobt werden dürfe.

Bereits die einmalige Lektüre dieses Beobachtungsprotokolls läßt keinen Zweifel daran, daß die Geschlechtszugehörigkeit der Akteure hier von Bedeutung ist – auch ohne den zusammenfassenden Hinweis im Protokoll, daß es sich um ein ‚Geschlechterspiel‘ handle. Die situative Bedeutung der Kategorie Geschlecht liegt darin, daß sie als Klassifikationskriterium die Verteilung auf zwei Parteien in einem spontanen Spiel organisiert. Die Binarität – es gibt nur zwei Geschlechter – macht die Kategorie Geschlecht dort attraktiv, wo Spiele von der Polarität zweier Parteien und komplementärer Rollen leben. Denn die Komplementarität regt das Spiel an. Für diesen Effekt ist nicht entscheidend, daß die Rollen dauerhaft ausgefüllt werden. Solche Spiele stellen einen Ablauf von Aktivitäten dar, die auch genau umgekehrt auf die Geschlechter verteilt sein könnten. In unserem Beispiel wechselt im Verlauf des Spiels einmal die Verteidigerrolle von den Jungen kurz zu den Mädchen und wieder zurück, insgesamt sind die Mädchen stärker in der Rolle der Angreiferinnen. THORNE (1993, S. 76) berichtet in ihrer Studie allerdings, daß Jungen sehr viel häufiger die Rolle der „Invasoren“ übernehmen. Doch welche Bedeutung hat die Verteilung der Rollen auf die Geschlechter für die Interpretation solcher spielerischen Praktiken? Weil die Spielrollen *prinzipiell* reversibel konzipiert sind und insofern wechseln (können), legen sie auch nicht per se eine Identität mit Geschlechtsrollen nahe. Man könnte sagen, daß solche Spiele von ‚nackter‘ Polarität gekennzeichnet sind, sie rekurren nämlich nicht auf einen bestimmten Gehalt der Geschlechtszugehörigkeit.

Es stellt sich daher die Frage, wie die Geschlechtszugehörigkeit zum Strukturierungsprinzip für die Bildung der Spielparteien wird. Ein spezifischer Reiz des Spiels scheint in seinem spontanen Entstehen zu liegen: daß ein Junge ein Mädchen vom Tisch schubst, wird zum willkommenen Auslöser. In der Folge läßt sich eine wachsende Zahl von Mitspielern und Mitspielerinnen unproblematisch integrieren. Es bedarf keiner Aushandlungsprozesse über die Zuordnung zu einer Mannschaft, denn sein Geschlecht kennt und hat man, es wird dauerhaft und konstant zugeschrieben (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 41). Damit ist „Geschlecht“ ein ausgesprochen *flexibel* einsetzbares Unterscheidungskriterium, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil es dem Körper zugeschrieben wird, den man sozusagen immer und überall dabei hat (vgl. ausführlicher zu den „pragmatischen Vorteilen der Geschlechterklassifikation“ BREIDENSTEIN 1997, S. 349).

Die körperliche Präsenz an einem spezifischen Ort nutzen die Kinder im Spiel dazu, diesen Ort geschlechtlich zu signifizieren, ohne ihn benennen zu müssen. Dieser Prozeß vollzieht sich schleichend. Der Tisch wird in dem Moment zum ‚Jungentisch‘ (vorher war er ‚Maltes und Björns Tisch‘), in dem ein von Malte zuvor heruntergeschubstes Mädchen sich Verstärkung holt und den Tisch zum zweiten Mal besetzt. In der Anfangsphase wird die Geschlechteropposition erst allmählich, Zug um Zug etabliert, andere Optionen sind noch ‚im Spiel‘. Wäre das Mädchen z.B. nach dem ersten Platzverweis von dannen gezogen, würde man die Szene so interpretieren müssen, daß Malte und Björn erfolgreich ihr Recht in Anspruch nehmen, über ‚ihren‘ Tisch zu verfügen. Wie im Falle des Tennisspiels werden auch hier anderweitige Territorien – der Tisch kann mit GOFFMAN (1982, S. 61) als eine „Box“, als ein Mehrpersonenterritorium verstanden werden – zur Ressource für die Rahmung als Geschlechterspiel. An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, inwiefern die Tennisspielsituation das Potential zum Geschlechterspiel in sich trägt und als Aufforderung zum Kampf/Tanz verstanden werden kann. Während im Falle des Tennisspiels kein kollektives Geschlechterspiel zustandekommt, entsteht es hier spontan. Es zeigt sich, daß in der Etablierungsphase nicht ‚neutraler‘ Raum zum Geschlechtsterritorium gemacht wird, sondern daß andere territoriale Ansprüche beliehen und auf die Geschlechtsgruppe verschoben werden. Diese Sorte Spiele werden etwa in der Zeit vom vierten bis zum sechsten Schuljahr gespielt und verschwinden dann (vgl. SUTTON-SMITH 1972; OPIE 1994). Während sie im vierten Schuljahr eine avancierte Spiel- und Pausenaktivität darstellen, werden sie im sechsten Schuljahr bereits den „ruhigeren“ Kindern zugeschrieben (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 249). Die bei den Neun- bis Zwölfjährigen vorherrschende Geschlechtergeographie der Pausen stimuliert vermutlich in eigener Weise die Territorienspiele.

In der zweiten Runde des Spiels sind die Grundlagen gelegt, auf die die folgenden Territorialisierungen qua Geschlecht aufbauen. Ist das Spiel einmal etabliert, können sich so beliebige Vorstellungen durchsetzen wie z.B. die, daß die Mülltonne Mädchengebiet ist. Das Geschlecht der Akteure färbt auf ihre Aufenthaltsorte ab, es wird gewissermaßen externalisiert. Umgekehrt ist die ‚Geschlechtlichkeit des Ortes‘ auf die Präsenz (der Körper) der Akteure angewiesen, um Bestand zu haben. Der Antrieb des Spiels liegt darin, die *Besetzung* eines Ortes qua Geschlecht zu umkämpfen.

Interessanterweise wird die Darstellung eines Jungenterritoriums als solches erst in der Verteidigung möglich. Über die Ad-hoc-Definition von Geschlechtsterritorien wird die Geschlechtergrenze aktiviert, in verschiedenen Varianten wird dann in das ‚fremde‘ Territorium einzudringen beziehungsweise dieses Eindringen zu verhindern versucht. Die Entindividualisierung der Geschlechtlichkeit, ihre Entäußerung an den Aufenthaltsort, die aber gerade nicht auf die Präsenz der Mädchen oder Jungen verzichten kann, präfiguriert die körperliche Konfrontation der unterschiedenen Parteien. Es wird geschubst, gezogen, getreten, gezerrt, bedrängt. Die Struktur des Spiels, die das umkämpfte Territorium im Raum situiert und nicht in oder an der Person der Spieler und Spielerinnen, ermöglicht es, daß man ungehemmter vorgeht, ist doch das Ziel nicht die Verletzung und ‚Eroberung‘ der gegnerischen Körper, sondern ‚nur‘ die Aneignung von Tischen, Mülltonnen u.ä. Das Spiel organisiert auf diese Weise einen körperlichen Kontakt, der sich unter anderen Umständen verböte und als Übergriff gewertet werden würde. Es verschiebt die Grenzen des Akzeptablen und der Verletzlichkeit: Während Hauen, Treten und dergleichen unter normalen Umständen ganz untersagt sind, ist im Spiel alles erlaubt, solange es nicht richtig wehtut. Die Körper sind hier, in Paraphrase des deutschen Titels von BUTLER (1995), „von Gewicht“: Die Kinder ‚werfen‘ sie ins Spiel und setzen sie dem Spielverlauf aus.

Sie gehen Risiken ein, die sie im gewöhnlichen Leben gerade zu meiden suchen, die aber durch die Möglichkeit, den spielerischen Rahmen wieder aufzulösen und Interaktionen als ernst zu interpretieren, auch kalkulierbar bleiben.

Die einfallsreiche Arbeit an der Grenze bezeichnet THORNE (1993, S. 84) als „borderwork“, bei der eine Wahrnehmung für die Bedeutung von *gender* als Teilung und Opposition gepflegt werde. Neben „Invasionen“ beschreibt Thorne auch „Jagden“ und „Beschmutzungsrituale“ als Arbeit an der Grenze zwischen den Geschlechtern, um schließlich die Frage aufzuwerfen, warum man bei solchen Episoden das Gefühl habe, sie seien das Herzstück dessen, worum es bei *gender* überhaupt gehe. Sie entwickelt eine Argumentation, der die Autorin dieses Beitrags jedoch nicht in allen Schritten zustimmen kann. Zunächst einmal betont THORNES Argumentation, nach Meinung der Autorin zu Recht, daß die ritualisierte Form dieser Spiele – denn borderwork tauche immer im Rahmen von Spielen auf – ihnen eine hohe Aufmerksamkeit sichere. Sie seien als Konflikt markiert und mit intensiven Gefühlen sowie verbotenen Wünschen verknüpft. Borderwork-Aktivitäten haben einen Namen (z.B. „Jungen-jagen-die-Mädchen“) und ein Format (ein Repertoire an Formen der Provokation und Formen der Antwort). Sie erhielten ihre Gestalt durch stilisierte Bewegungen und Sprüche. Solche Spiele evozierten ein stereotypes Bild von Geschlechterrelationen: Sie betonten den Dualismus und übertrieben die Geschlechterunterschiede (vgl. THORNE 1993, S. 86).

Mit Blick auf das genannte empirische Beispiel ist es jedoch nicht möglich, THORNE in jeder Hinsicht zu folgen. Denn die Spielrollen erscheinen zwar als stereotyp – oder vielleicht besser als komplementär – aber auch als reversibel. Sie können insofern nicht einfach den alltagsweltlichen Glauben an fundamentale Unterschiede zwischen den Geschlechtern und die Geschlechterhierarchie untermauern. Ein Hinweis darauf, daß dieser Fall anders zu interpretieren ist, ergibt sich auch daraus, daß der Sinn des Spiels nicht in der Ermittlung von Siegern und Verlierern besteht, denn die Augenblicke des Triumphes sind jeweils nur sehr kurz, um dann die Aufmerksamkeit der Akteure an eine neue Variante des Spiels zu binden. Der kollektive Spaß an den wiederholten und immer wieder neuen Grenzüberschreitungen ist nur deshalb möglich, weil sich die Ressourcen für Angriff und Verteidigung potentiell *symmetrisch* auf die Geschlechtsgruppen verteilen.

Im Zusammenhang der Schilderung der körperlichen Aktivitäten fällt im Beobachtungsprotokoll ‚militärisches‘ Vokabular auf: Da wird vertrieben, im Kreis die Taktik oder Strategie besprochen, man stürmt los oder zieht sich zurück. Die Spiele selbst legen diese Metaphorik nahe: Sie vergegenständlichen die Körper und bringen sie ‚in Stellung‘.

5 Spieltheoretische Überlegungen

In neueren Studien zur Körpersozialisation befaßt man sich ganz überwiegend mit der je individuellen „Aneignung“ der Geschlechtsidentität. Demgegenüber zeigen die hier analysierten Beispiele von Kinderspielen, daß Geschlechtlichkeit in der Erzeugung geschlechtsdefinierter Territorien auch in spezifisch spielerischer Weise ‚entäußert‘ wird. Diese Praktiken sind im Zusammenhang einer Kulturtheorie der Zweigeschlechtlichkeit bedeutsam. Um ihre Bedeutung zu ermesen, sollen abschließend die spieltheoretischen Überlegungen ausgeweitet werden.

Spiele unterbrechen den gewöhnlichen Alltag, und doch sind sie in den Alltag eingelassen. Sie etablieren eine Ebene, bei der die Aktivitäten nicht nur nicht bedeuten, was sie, ernstgemeint, bedeuten würden, sondern die Aktivitäten sind auch fiktiv (vgl. BATESON 1985, S. 247) – der Geschlechterkrieg findet damit im doppelten Sinne nur zum Spaß statt. Und doch sprechen Spieltheoretiker vom „heiligen Ernst im Spiel“ (HUIZINGA 1987, S. 27; vgl. auch TURNER 1995). Für HUIZINGA sind es v.a. die „formalen Kennzeichen des Spiels“, die seine ‚Heiligkeit‘ konstituieren: es stellt „freies Handeln“ dar, ist keine Pflicht, es ist uninteressiert, erfüllt also keine unmittelbaren Zwecke, und es ist zeitlich und räumlich abgeschlossen und begrenzt. Vor allem diesen letzten Aspekt betont HUIZINGA (1987, S. 18f.): „Die Arena, der Spieltisch, der Zauberkreis, der Tempel, die Bühne, die Filmleinwand, der Gerichtshof, sie sind allesamt der Form und der Funktion nach Spielplätze, d.h. geweihter Boden, abgesondertes, umzäuntes, geheiligtes Gebiet, in dem besondere Regeln gelten. Sie sind zeitweilige Welten innerhalb der gewöhnlichen Welt, die zur Ausführung einer in sich abgeschlossenen Handlung dienen. Innerhalb des Spielplatzes herrscht eine eigene und unbedingte Ordnung. ... (Das Spiel) schafft Ordnung, ja es ist Ordnung. In die unvollkommene Welt und in das verworrene Leben bringt es eine zeitweilige, begrenzte Vollkommenheit.“

Ein wichtiges Element der Durchführung von Spielen, auf das Spieltheoretiker ebenfalls übereinstimmend hinweisen, ist die Selbstvergessenheit der Mitspieler, die Hingabe ans Spiel. So gilt, was TURNER (1995, S. 90) allgemein über den Zustand des „Fließens“ sagt, den man in Spiel und Sport erleben kann, in Ansätzen wohl auch für die beschriebenen Geschlechterspiele: „Das ‚Selbst‘, das normalerweise Vermittler zwischen den Handlungen zweier Personen ist, wird einfach irrelevant ... kein Ich ist vonnöten, das ‚aushandelt‘, was getan oder was nicht getan werden soll. Die Regeln sorgen für eine Reduktion devianten oder exzentrischen Verhaltens.“ Dabei ist auf eine Differenz hinzuweisen: Die Verhandlung über Regeln ist nicht das Spiel selbst. Das „Fließen“, das TURNER so emphatisch beschreibt, wird pragmatisch gesehen häufig durch einen Ebenenwechsel unterbrochen, denn Regeln wollen ausgelegt sein und werden nicht selten im Spielverlauf in Aushandlungen modifiziert. Ein Gegenstand der spieltheoretischen Überlegungen bei BATESON (1985) sind außerdem die meist implizit bleibenden „metakommunikativen Mitteilungen“ im Rahmen von Spielen, auf die sich GOFFMAN (1977) in der „Rahmenanalyse“ bezieht. Anders als TURNER (1995) es nahelegt, handeln die Mitspielerinnen demzufolge fortlaufend auch dann etwas aus – nämlich wann und wie der Boden des Spiels verlassen wird –, wenn sie vordergründig nichts auszuhandeln scheinen.

Der Hinweis auf *explizite* Regelaushandlungen macht umgekehrt noch einmal auf den ritualisierten Charakter der hier beschriebenen Spiele aufmerksam: Jene Aushandlungen erübrigen sich, weil die Grundstruktur der Territorialität und Polarität der Geschlechter klar ist und die sozusagen implizite Aufgabe darin besteht, neue Variationen zu erfinden. Insofern sind TURNERS Ausführungen zu differenzieren und nicht etwa ganz zu verwerfen: Die Individuen werden qua (implizitem oder explizitem) Regelwerk entlastet und können sich insofern dem Spiel ‚hingeben‘.

Auch TURNER merkt an, daß Realität in Spielen tendenziell so stark vereinfacht werde, daß sie verständlich, definierbar und handhabbar werde. Schon bei HUIZINGA und TURNER klingt damit an, was RETTER (1991, S. 40) neuerdings in systemtheoretischer Perspektive wie folgt beschreibt: Spiele reduzieren Komplexität, „indem sie den Handlungsspielraum auf ein gewisses Maß an Kontingenz einschränken“, indem die Aktivitäten also über ausgesuchte Ordnungsmerkmale gesteuert werden. In den beschriebenen

Spiele wird die Unhinterfragbarkeit der Geschlechtszugehörigkeit zur Ressource und sorgt für die Entlastung der Akteure. Die Gegenüberstellung der Geschlechter besorgt die Orientierung. Nicht qua persönlicher Entscheidung regeln sie ihre Handlungen im Spiel, sondern gemäß den ‚Vorschriften‘ des Spiels, die bis zu einem gewissen Grad die Spieler und Spielerinnen depersonalisieren. Sie sind im Moment des Spiels *ausschließlich* Angehörige ihrer Geschlechtsgruppe.¹³

Die Geschlechterspiele rekurrieren dabei nicht einfach auf die alltägliche Geschlechterordnung, die sich viel komplexer darstellt, sondern vereinfachen sie bis zur (Un)kenntlichkeit. RETTER (1991, S. 61) weist darauf hin, daß in Spielen nicht nur Komplexität reduziert, sondern auch gesteigert wird, sie stellen einen Prozeß der Verdichtung dar, insofern sie durch ein „Höchstmaß an Selbstorganisation und Selbstreferenz“ bestimmt sind. Orientiert man sich stärker an Begriffen ästhetischer Theorie, so kann man sagen, daß die hier untersuchten Geschlechterspiele die gewöhnliche, außerspielerische Geschlechterrealität weder „abbilden“ noch „nachspielen“ – und sie bereiten in der Form auch nicht auf den erwachsenen Geschlechteralltag vor. In der Vereinfachung liegt vielmehr der ästhetische Reiz der Spiele: solange sie dauern, bewegen sich die Spieler und Spielerinnen in einer eigenen Welt, einer Welt für sich. Wesentlichen Anteil an der Vereinfachung, Verfremdung und damit auch Ästhetisierung des Geschlechterarrangements hat die Entäußerung des Geschlechts an den Aufenthaltsort. Und wenn Uwe sich als Netz zum Objekt macht, verfremdet er zum einen die Bedeutung des Körpers als Ort von Persönlichkeit und Individualität und zum anderen den Objektstatus, den die Geschlechter wechselseitig in vielfältigen Zuschreibungen bekommen. Paradoxerweise nutzen die Kinder im Spiel ihre Geschlechtszugehörigkeit und entledigen sich ihrer zugleich.

THORNE (1993, S. 78f.) stellt fest, daß alle von ihr als „borderwork“ bezeichneten Aktivitäten im Rahmen von Spielen stattfinden. Der spielerische Rahmen sorgt für die Ambiguität der Aktivitäten und die Erzeugung von Spannung, dahinter stünden „aggression and sex as dangerous desires“. An dieser Stelle orientiert THORNE ihre Interpretation ausnahmsweise an psychoanalytischen Betrachtungsweisen und identifiziert im (heterosexuellen) Begehren einen Dynamo der in Rede stehenden Spiele. Der enge Konnex von Körpersozialisation und Sexualität, der sich in neueren Jugendstudien findet (vgl. z.B. HELFFERICH 1994; KOLIP 1999), bestimmt hier also auch die Perspektive THORNES: Die Aneignung der Geschlechtsidentität ist für eine Reihe von sozialisationstheoretischen Studien gleichbedeutend mit der Ausbildung heterosexueller Orientierung.

Dennoch wäre vermutlich das Fest, das die Kinder mit solchen Spielen feiern, weniger glanzvoll, wenn sich einfach je individuelle Bedürfnisse dahinter verbergen würden, die sich im gemeinschaftlichen Spaß ausleben ließen. BREIDENSTEIN demonstriert im Zusammenhang seiner Studie zum „Sexualitätsdiskurs“ unter Schulkindern, daß „es (sozialwissenschaftlich) produktiver“ sein kann, (Hetero)Sexualität nicht als Motiv und Voraussetzung, sondern als Produkt sozialer Praktiken zu betrachten (BREIDENSTEIN/ KELLE 1998, S. 155). Er untersucht vielfältige Formen – Anspielungen, Beleidigungen u.a. –, in denen Kinder Sexuelles thematisieren.

Im Falle des Gegenstandsbereichs nichtsprachlicher spielerischer Aktivitäten stellt sich die Umsetzung der angesprochenen Heuristik auf den ersten Blick als schwieriger dar, geht es doch darum, einen Zugang dazu zu finden, was die Kinder hier tun, ohne darüber zu sprechen. Gleichwohl ist die von BREIDENSTEIN vorgeschlagene Perspektive auch hier anwendbar. Bereits HUIZINGA (1987, S. 25) richtet seine Kritik gegen kulturtheoretische Reflexionen, die entweder danach fragen, welche Triebe oder Instinkte Spielen zugrun-

deliegen, oder danach, welchen Zweck sie erfüllen. Darin sieht er, mit FROBENIUS, „schlimmste Kausalitätstyranei“ und „eine veraltete Nützlichkeitsvorstellung“. Mit FUHS (1997, S. 27) läßt sich diese Argumentation ergänzen: „Die Verschiebung der Bedeutung des Spielens auf nicht sichtbare, innerpsychische Funktionen aber führt zu einer unterschwelligen Abwertung des Spielens selber“. Solcherart auf die *immanente* Analyse von Spielen als *Praxis* verwiesen läßt sich für die vorliegenden Beispiele sagen, daß erotische und sexuelle Konnotationen nicht deshalb immer schon in den beschriebenen Spielen mitschwingen, weil die Kinder eben einen ‚geschlechtlichen‘ Körper und heterosexuelle Bedürfnisse haben, sondern weil die binäre Struktur der Kategorie Geschlecht mit einer entsprechenden (heterosexuellen) Aufladung von Situationen besonders gut korrespondiert, die sich über dieses Klassifikationskriterium strukturieren.¹⁴

Die Kollektivierung der Akteure in Geschlechtsgruppen, die diese Spiele betreiben, ist nicht eingleisig als Zweck für anderes – Erfüllung individueller Bedürfnisse – mißzuverstehen. Die territorialen Praktiken ermöglichen gerade, das Selbst zurückzunehmen – und die eigene Person ‚in den Dienst‘ einer Sache zu stellen. Der Kampf um die zum Spaß geschlechtlich definierten Territorien ermöglicht es, Praktiken anzuwenden – treten, hauen, zergeln u.a.m. –, für die man unter normalen Umständen ganz anders persönlich zur Verantwortung gezogen würde. So betrachtet sind Territorialisierung und Kollektivierung Zwecke in sich selbst: Sie setzen die gewöhnliche Interaktionsordnung außer Kraft bzw. verschieben ihre Schwellen und erweitern damit den Handlungsspielraum aller einzelnen. Sie entindividualisieren die Akteure und dissoziieren den Zusammenhang von Geschlecht und Individuum.

In bezug auf das Zusammenspiel von Individualisierung und Kollektivierung stellen die hier untersuchten Spiele damit einen besonderen Fall unter den Geschlechterspielen dar. Verliebtheitsspiele (Zettelspiele, Lotterien) organisieren die Zusammenstellung *eines* Jungen mit *einem* Mädchen zu einem Paar, und zwar nach dem Zufallsprinzip – sie konterkarieren darin erwachsene Vorstellungen von Partnerwahl als individuelle und private Angelegenheit (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 183ff). „Mädchen-fangen-Jungen“, „Knutschpacken“, „Kiss-and-Chase“ (Spiele, die Fangen und Küssen verbinden) kollektivieren ebenfalls die Mitspieler in Geschlechtsgruppen, funktionieren aber nicht als Lotterie – man hat in der Hand, wen unter den Mitspielern des anderen Geschlechts man fängt (und küßt). Diese Spiele betonen im Effekt also das Element individueller Attraktivität beim anderen Geschlecht, behaupten aber nicht, ein Liebespaar zu formieren. Indem immer nur einer oder eine agiert, der oder die aber zu einer Geschlechtsgruppe gehört, erlauben es diese Spiele, individuelle Präferenzen im kollektiven spielerischen Rahmen zugleich unterzubringen und zu ‚verstecken‘ (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 38ff; vgl. auch SUTTON-SMITH 1972, S. 489). Beide Formen eröffnen je spezifische Möglichkeiten individueller ‚Objektwahl‘ oder ‚Partnerzuordnung‘ im Schutze und eingeschränkten Geltungsbereich des Spiels. Anders die Territorienspiele: sie betonen weder den Aspekt individueller Wahl noch Attraktivität, sie können die einzelnen im Gegenteil für Momente vergessen machen, vor welchen Anforderungen sie als Individuen (in einer heterosexuell akzentuierten Kultur) stehen. Die Form der Kollektivierung, die sie weitgehend ohne sprachliche Vermittlung und ohne Bezug auf die einzelnen als Personen, vielmehr durch gemeinschaftlichen Körpereinsatz betreiben, formieren die Geschlechtsgruppen als Mannschaften, die gemeinsam agieren müssen, um dem Sinn des Spiels zu entsprechen. Wenn in diesen Spielen Sexuelles mitschwingt, dann in Form eines kollektivierten, relativ entgrenzten Körperkontakts – der in den anderen Spielen entweder nicht vorkommt oder nur als stark reglementierter und auf das Küssen fokussierter.

Die Geschlechterspiele der Schulkinder müssen also im Hinblick auf ihre Struktur und Effekte sehr differenziert betrachtet werden. Dennoch soll in bezug auf die Territorienspiele, um die es hier ging, auch noch ein etwas allgemeinerer Schlußpunkt gesetzt werden. THORNE (1993, S. 87) bemüht nicht nur – passagenweise – psychoanalytische Theorie, sondern sie bezieht sich auch auf Spiel- und Kulturtheorie, wenn sie darauf hinweist, daß Spiele und Rituale eine bestehende Ordnung der Wirklichkeit sowohl betonen als auch kommentieren und herausfordern können (vgl. auch GRUGEON 1993, S. 30). Mit Bezug auf GEERTZ (1983) Interpretation des balinesischen Hahnenkampfes als „metasozialen Kommentar“ zu Hierarchisierungen schreibt THORNE borderwork-Aktivitäten eine vergleichbare kulturtheoretische Bedeutung zu.

Sie kommentieren in unseren Beispielen nicht nur die Geschlechterordnung (innerhalb der *peer culture*), sondern auch die schulische Hausordnung: Sie realisieren für kurze Zeit, was jene verbietet. Als die Lehrerin im zweiten Beispiel wieder auf der Bildfläche erscheint, kooperieren die Schüler mit ihr darin, diese Ordnung wieder herzustellen: All das, was gerade noch stattgefunden hat, ist nun nicht nur wieder verboten, sondern wird auch reinterpretiert und wieder in die schulische Ordnung eingepaßt. Darin manifestiert sich zugleich noch einmal der Sonderstatus des Spiels.

Im Zusammenhang der Praktiken der Geschlechterunterscheidung kommt Geschlechterspielen, die sich nicht vorrangig über Sprache organisieren, auch deshalb eine besondere Rolle zu, weil sie sich einer inhaltlichen Bestimmung der Geschlechtszugehörigkeit gerade enthalten. Fehlt den beschriebenen Praktiken die inhaltliche Definition der Geschlechterdifferenz, muß sich die Interpretation auf die formalen Effekte der spezifischen Unterscheidungen nach Geschlecht konzentrieren. THORNES kulturtheoretische Überlegungen erscheinen deshalb als treffend, weil sie die Interpretation für die in die Spiele eingelassenen Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten öffnen (vgl. auch SUTTON-SMITH 1997): Mädchen und Jungen gehören in diesen Spielen zu *gegnerischen* Parteien, und doch sind sie auch *symmetrisch* angeordnet und kooperieren in einem gemeinsamen Spiel. Im Sinne eines metakulturellen Kommentars auf die Geschlechterunterscheidung bringen Territorienspiele *der Form nach* das implizite Wissen zum Ausdruck, daß die Geschlechter sowohl verschieden als auch gleich sind.

Anmerkungen

- 1 Ich danke Georg BREIDENSTEIN und Eberhard KUNZE für ihre Unterstützung bei der Erarbeitung dieses Beitrags.
- 2 HIRSCHAUER (1993b, S. 56) spricht diesbezüglich von einem „voluntaristischen Mißverständnis“.
- 3 Kennzeichnend für die neuere theoretische Diskussion ist eine Doppelbewegung: Die Konstruktion der Geschlechterdifferenz in sozialer Praxis wird im Vergleich zu älteren Ansätzen sowohl als ‚flüssiger‘, in je gegenwärtiger Perspektive als in Interaktionen immer wieder erzeugte und modifizierte, wie auch in diskursanalytischer und historischer Perspektive als ‚fester‘ konzipiert.
- 4 Es geht bei diesem Konzept nicht um eine soziologische Auseinandersetzung mit Phänomenen der Raumaneignung im allgemeinen (zu dieser vgl. NISSEN 1998, S. 129ff).
- 5 Das Projekt wurde von Juliane JACOBI geleitet und von der DFG finanziert.
- 6 Der Aufsatz schließt dabei an eine weitere Teilstudie zu den territorialen und diskursiven Abgrenzungen zwischen verschiedenen Schulklassen an (vgl. KELLE 1997a).
- 7 In diesem Sinne geht es auch nicht um institutionelle Arrangements der Geschlechtertrennung wie z.B. Umkleidekabinen.
- 8 Diese Gespräche weisen spielerische Elemente auf, die EDER (1995) allerdings recht funktionalistisch interpretiert. Eine wichtige Form des Gesprächs unter den Mädchen sei das Lästern, dessen Sinn die Ver-

- handlung von „appearance norms“ (S. 109ff) sei, während die Jungen sich mit echten und rituellen Beleidigungen sowie sexuellen Anspielungen und Kommentaren in eine „Kultur sexueller Aggression“ (S. 99) einübten. Dieser Hinweis veranschaulicht noch einmal die in der Einleitung erwähnten Ansätze zur geschlechtsspezifischen Körpersozialisation und die These, daß die Aneignung des eigenen Körpers und der Geschlechtsidentität zu einem guten Teil in geschlechtshomogenen *peer groups* erfolgt.
- 9 Wenn THORNE (1993, S. 36) den Schulalltag als „Choreographie von Separation und Integration“ oder KALTHOFF (1996, S. 164) ihn als „einen Rhythmus von Separation und Aggregation“ beschreibt, dann betrachten sie ihn von außen, mit Abstand und sozusagen im Zeitraffer. Sie entwickeln in diesen Begriffen eine interessante ethnographische Darstellung des koedukativen Schullebens; sie identifizieren aber auch die Teilnehmer nach Geschlecht, unabhängig davon, ob diese selbst dies im Zuge ihrer Aktivitäten tun oder nicht. THORNE (1993, S. 9) benennt selbst dieses Problem als ein „Dilemma“ der Beschreibung, das sie nicht in der Lage war zu lösen. In den folgenden Interpretationen wird diese methodologische Schwierigkeit im Blick behalten, wenn danach gefragt wird, wie die Teilnehmer selbst ihre Geschlechtszugehörigkeit ‚aktivieren‘.
 - 10 Die hier behandelten Spiele unterscheiden sich damit deutlich von den sprachlich vermittelten Inszenierungen der Geschlechterdifferenz im Necken und Ärgern, bei der Geschlechtsunterschiede gerade das Material der neckenden Rede darstellen (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998, S. 204ff).
 - 11 Zur Reifizierungsproblematik in der Geschlechterforschung, d.h. zur voraussetzungsreichen Verwendung der Geschlechterunterscheidung, die doch erst untersucht werden soll, vgl. dazu KELLE (1997b; 1999).
 - 12 „Klassen“ heißen in der Laborschule „Gruppen“. Die „Fläche“ ist der einer Gruppe zugeteilte Klassenraum, der jedoch ganz überwiegend nicht durch Wände und Türen zu anderen Flächen abgegrenzt ist.
 - 13 Geschlechtszugehörigkeit als interaktive Ressource ist nicht spezifisch für Spiele (vgl. BREIDENSTEIN/KELLE 1998). Spielspezifisch ist aber die ungebrochene, unreflektierte Polarisierung.
 - 14 In seiner Einteilung von Untersuchungen des Phänomens Spiel unterscheidet SCHÄFER (1995, S. 161) zwischen funktionsorientierten und strukturdynamischen Positionen der Spielforschung. Legt man diese Einteilung zugrunde, so kann man meine Studie unschwer der zweiten Position zurechnen.

Literatur

- BATESON, G. (1985): Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In: BATESON, G. (Hrsg.): Ökologie des Geistes. – Frankfurt a.M. (Original 1972), S. 241-261.
- BREIDENSTEIN, G. (1994): Der Gebrauch des Geschlechtsunterschieds in der Schulklasse. In: JACOBI, J./KELLE, H./BREIDENSTEIN, G.: Materialband zum DFG-Projekt „Prozesse politischer Sozialisation bei 9 bis 12jährigen Jungen und Mädchen“ (Mai 1993 bis November 1994). (Unveröffentl. Manuskript). – Bielefeld.
- BREIDENSTEIN, G. (1997): Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. In: Zeitschrift für Soziologie, 26. Jg., H. 5, S. 337-351.
- BREIDENSTEIN, G./KELLE, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. – Weinheim.
- BRUMBERG, J.J. (1998): The Body Project. An Intimate History of American Girls. – New York.
- BUTLER, J. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. – Berlin.
- DUDEN, B. (1987): Geschichte unter der Haut. – Stuttgart.
- EDER, D. (1995): School Talk. Gender and Adolescent Culture. – New Brunswick, New Jersey.
- FLAAKE, K./JOHN, C. (1992): Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. In: FLAAKE, K./KING, V. (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. – Frankfurt a.M., S. 199-212.
- FUHS, B. (1997): Spielen oder gleich „was Richtiges machen“? Zur sozialen Bedeutung des Spielens im Kindesalter. In: RENNER, E./RIEMANN, S./SCHNEIDER, I.K./TRAUTMANN, T. (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. – Weinheim, S. 19-41.
- GARFINKEL, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. – Englewood Cliffs.
- GILDEMEISTER, R./WETTERER, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. In: KNAPP, G.-A./WETTERER, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. – Freiburg, S. 201-255.
- GEERTZ, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. – Frankfurt a.M.
- GOFFMAN, E. (1977): Rahmenanalyse. – Frankfurt a.M. (Original 1974).
- GOFFMAN, E. (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. – Frankfurt a.M. (Original 1971).

- GORDON, T./LAHELMA, E. (1996): ‚School is Like an Ant’s Nest‘: Spatiality and Embodiment in Schools. In: *Gender and Education*, 8. Jg., H. 3, S. 301-310.
- GRUGEON, E. (1993): Gender Implications of Children’s Playground Culture. In: WOODS, P./HAMMERSLEY, M. (Hrsg.): *Gender and Ethnicity*. – London, S. 11-33.
- HAGEMANN-WHITE, C. (1984): Sozialisation: weiblich - männlich?. – Opladen.
- HAGEMANN-WHITE, C. (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien*, 11. Jg., H. 2, S. 68-78.
- HEIGL-EVERS, A./WEIDENHAMMER, B. (1988): *Der Körper als Bedeutungslandschaft. Die unbewußte Organisation der weiblichen Geschlechtsidentität*. – Bern.
- HELFFERICH, C. (1994): *Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität*. – Opladen.
- HIRSCHAUER, S. (1993a): *Die soziale Konstruktion der Transsexualität*. – Frankfurt a.M.
- HIRSCHAUER, S. (1993b): *Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten*. In: *Feministische Studien*, 11. Jg., H. 2, S. 55-67.
- HUIZINGA, J. (1987): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. – Reinbek (Original 1938).
- KALTHOFF, H. (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie Deutscher Internatsschulen*. – Frankfurt a.M.
- KELLE, H. (1997a): ‚Wir und die anderen‘. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: HIRSCHAUER, S./AMANN, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. – Frankfurt a.M., S. 138-167.
- KELLE, H. (1997b): *Mädchenkultur – Jungenkultur oder eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? Zur Methodologie ethnographischer Kindheits- und Geschlechterforschung*. In: *Feministische Studien*, 15. Jg., H. 2, S. 131-142.
- KELLE, H. (1999): *Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? Methodologische Reflexion eines ethnographischen Forschungsprozesses*. In: DAUSIEN, B./HERRMANN, M./OECHSLE, M./SCHMERL, C./STEIN-HILBERS, M. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht*. – Opladen (im Druck).
- KESSLER, S.J./MCKENNA, W. (1978): *Gender: An Ethnomethodological Approach*. – New York.
- KOLIP, P. (1999): *Risikierte Körper: Geschlechtsspezifische somatische Kulturen im Jugendalter*. In: DAUSIEN, B. u.a. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht*. – Opladen (im Druck).
- LAQUEUR, T. (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. – Frankfurt a.M.
- LINDEMANN, G. (1992): *Die leiblich affektive Konstruktion des Geschlechts. Für eine Mikrosoziologie des Geschlechts unter der Haut*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 21. Jg., S. 330-346.
- LINDEMANN, G. (1993): *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*. – Frankfurt a.M.
- LYMAN, S. M./SCOTT, M. B. (1967): *Territoriality: A Neglected Sociological Dimension*. In: *Social Problems*, 15. Jg., S. 236-249.
- MEAD, G. H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. – Frankfurt a.M.
- NISSEN, U. (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung*. – Weinheim.
- OPIE, I. (1994): *The People in the Playground*. – Oxford.
- OSWALD, H. (1997): *Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play)*. In: RENNER, E./RIEMANN, S./SCHNEIDER, I.K./TRAUTMANN, T. (Hrsg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. – Weinheim, S. 154-167.
- RETTET, H. (1991): *Spiel und Spielkultur in systemtheoretischer Betrachtung*. In: RETTER, H. (Hrsg.): *Kinderspiel und Kindheit in Ost und West*. – Bad Heilbrunn, S. 39-62.
- SCHÄFER, G.E. (1995): *Dimensionen des Kinderspiels*. In: SCHÄFER, G.E. (Hrsg.): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. – Weinheim, S. 161-176.
- SUTTON-SMITH, B. (1972): *The Folkgames of Children*. – Austin.
- SUTTON-SMITH, B. (1997): *The Ambiguity of Play*. – Cambridge, Mass.
- THORNE, B. (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. – New Brunswick, N.J.
- TURNER, V. (1995): *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. – Frankfurt a.M. (Original 1982).
- WEST, C./ZIMMERMANN, D.H. (1987): *Doing Gender*. In: *Gender and Society*, 1. Jg., H. 2, S. 125-151.

Anschrift der Verfasserin: Dr. Helga Kelle, Spiegelstr.10, 33602 Bielefeld