

Bildungsprozesse von Geschlecht in konjunktiven Erfahrungsräumen von Jugendkulturen – Das Beispiel der Skater

Birgit Bütow

1. Aufwachsen unter den Bedingungen von Entgrenzung

Mädchen und Jungen wachsen gegenwärtig unter entgrenzten gesellschaftlichen Rahmungen auf (vgl. Gille et al. 2006; Grunert/Krüger 2000; Kötters/Krüger/Brake 1996), die in besonderer Weise biographische Bewältigungs- und Konstruktionsleistungen erfordern. Im Gegensatz zu früher gibt es heute kaum mehr deutlich voneinander abgetrennte Frei- und Entwicklungsräume zur Unterscheidung der einzelnen Lebensalter: Mädchen und Jungen müssen sich gleichermaßen bereits sehr früh mit den künftigen Verwertungslogiken ihrer Bildungswege, also mit den Lebenswegen als Erwachsener auseinander setzen, so dass das Jugendalter bereits in den letzten 20 Jahren bei Kindern als Zugehörigkeits- und Reifekriterium an Bedeutung gewonnen hat (Sardei-Biermann 2006). Andererseits verschwimmen die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenalter. Die Konsequenz dieser Entwicklungen ist, dass die Altersphasen und Statusübergänge zumindest auf institutionell immer weniger vorgegeben werden (etwa im Rahmen von Gesetzen oder Altersvorgaben hinsichtlich von Bildungsabschlüssen und –wegen). Menschen müssen daher erheblich mehr individuelle biographische Konstruktionsleistungen als früher aufbringen (vgl. ausführlicher Bütow 2008). Das kalendarische Alter verliert in den letzten 20 Jahren seine Orientierungsfunktion für den Erwachsenenstatus im Zusammenhang mit den Entwicklungen in der Erwerbs- und Wohnsituation sowie mit veränderten Formen der privaten Lebensführung (vgl. Stecher 1996).

In Anbetracht erodierender Orientierungsschemata in der Gesellschaft sind die Anforderungen zur Bewältigung von Übergängen und zur Konstruktion von Identität in der Sozialisation für Mädchen wie Jungen gestiegen (vgl. auch Stauber 2004). Es stellt sich die Frage, wie Geschlecht konstituiert wird. Wie gelingt es Mädchen und Jungen angesichts diffuser Geschlechtervorbilder und diffundierender gesellschaftlicher Institutionen, sich auf der individuellen, biographi-

schen Ebene stimmig bzw. kohärent zu entwickeln? Welche Bedeutung haben Peers und ihre sozialen Interaktionen?

Im vorliegenden Beitrag soll diesen Fragen nachgegangen werden, indem Geschlechterkonstruktionen als sozialräumliche Bildungsprozesse gefasst und empirisch beschrieben werden (vgl. auch Bütow 2012; Zeller 2009). Dazu wird in mehreren Schritten vorgegangen: Zunächst werden Jugendkulturen und Peers als sozialräumliche Rahmungen skizziert, die eine immense Bedeutung in der Bewältigung von Übergängen in der Adoleszenz und damit auch bei der Konstruktion von Geschlecht haben. In einem zweiten Schritt werden Bildungsprozesse von Geschlecht biographisch und sozialräumlich gefasst, um sie dann mit dem Konzept der konjunktiven Erfahrungsräume einer empirischen Analyse methodologisch zugänglich zu machen (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack et al. 2001). Dieses soll dann exemplarisch in einem dritten Schritt anhand von Bildungsprozessen in männlich konnotierten Erfahrungsräumen verdeutlicht und diskutiert werden. Dabei wird Bezug auf eine bereits abgeschlossene Studie zur Bedeutung von Jugendcliquen und Jugendkulturen bei der Bewältigung von Übergängen im Jugendalter (Bütow/Wensierski 2002; Bütow 2006) genommen.

2. Die Bedeutung von Jugendkulturen und Peers bei der Konstruktion von Geschlecht

Jugendkulturen und Peers, die in den letzten 20 Jahren gegenüber Institutionen (wie z. B. Schule, Ausbildungseinrichtungen, Familie) an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Bütow/Wensierski 2002; Harring 2007; S. 243f.), sind wichtige sozialräumliche Rahmungen für Jugendliche und junge Erwachsene in der Bewältigung von Altersphasen und anderen biographischen Übergängen geworden.

Empirische Analysen (vgl. Bütow 2006; vgl. auch Rohmann 2007; Stauber 2004) konnten zeigen, dass Konstruktionsprozesse von Geschlecht zentrale Bedeutung bei der Bewältigung von Übergängen der Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter haben. Der in der Forschung verwendete Begriff des Erwerbs von Genderkompetenzen in diesen Konstruktionsprozessen als Fähigkeit, sich selbst stimmig und authentisch in seiner Geschlechtszugehörigkeit zu inszenieren (vgl. Stauber 2007), greift im Hinblick auf die Prozesshaftigkeit zu kurz und ist einseitig funktional ausgerichtet. Wenn Konstruktionsprozesse von Geschlecht als biographische und sozialräumliche Bildungsprozesse erfasst werden sollen, ist der wissenssoziologische, auf Berger und Luckmann zurückgehende Begriff des impliziten und expliziten Genderwissens angemessen (vgl. Berger/Luckmann 2000). Dieses Wissen ermöglicht es Jugendlichen, Geschlechtercodes zu dechif-

frieren, sich dazu in Beziehung zu setzen und ggf. von Zumutungen zu distanzieren, sich also reflexiv zu Anderen zu verhalten. Komplexe Verschlüsselungen und Widersprüche von Gender müssen dechiffriert und in eigene Identitätskonstruktionen integriert oder daraus ausgeschlossen werden. Parallel dazu bilden die Integration und Anerkennung von Mädchen und Jungen in Peer Groups bzw. Jugendkulturen den zentralen sozialräumlichen Rahmen, um diese Kompetenzen interaktiv und kommunikativ zu entwickeln und individuell abzugleichen. Im Spannungsfeld von Integration und Anerkennung in die Gruppe der Gleichaltrigen einerseits, und der Anforderung, eigene Wege und Zuschreibungen zu finden andererseits, entstehen so Widersprüche. Diese zeigen sich insbesondere auch in Mustern der Anerkennung und Integration in der Schule, welche oft denen der Anerkennung in Cliques diametral gegenüberstehen und mitunter schulische Bildungsverläufe erschweren (vgl. dazu Helfferich 2009; Krüger et al. 2010). So kann der coole Skater in der Freizeit viel Anerkennung durch Gleichaltrige bekommen, in der Schule hingegen sind andere Fähigkeiten erforderlich, so dass Coolness nicht immer zum Erfolg, sondern oft zur Bagatellisierung von Anforderungen im Lernen mit den entsprechenden Leistungseinbußen führt (vgl. ebd.; vgl. auch Pfaff et al. 2010).

Biographisch relevante soziale Kategorien wie Alter, Milieu und Geschlecht sind miteinander verschränkte Konstruktionsleistungen in der Wechselwirkung mit den unmittelbaren sozialräumlichen Bezügen, die jeweils situativ in Interaktion und Kommunikation erbracht werden und sich in biographischen Mustern und Identitäten sedimentieren (vgl. Bütow 2006). Peer Groups greifen in der Kommunikation und Interaktion in komplexer, komplizierter und sehr vielfältiger Weise auf gesellschaftliche Muster und Normierungen zurück (Medien, mittel- und unmittelbare Vorbilder und Inszenierungen). Im Hinblick auf den individuellen, reflexiven Umgang mit Normierungen scheint der Faktor Bildung im Zusammenhang mit dem familiären sozialen Milieu die entscheidende Einflussgröße zu sein. Jugendliche aus bildungsferneren Kontexten haben einerseits gegenüber anderen größere Schwierigkeiten, sich gegenüber tradierten Normierungen von Geschlechterrollen reflexiv zu verhalten oder sich gar davon in ihrer Lebensplanung zu distanzieren (vgl. Böhnisch/Funk 2002; Bohnsack 1989). Andererseits kann in empirischen Analysen gezeigt werden, dass Mädchen soziale Differenzen und tradierte Rollenmuster in ihrem Distinktionspotenzial durchaus reflexiv nutzen (Bütow 2006). Dies zeigt sich z. B. darin, dass Mädchen mit einem bildungsoptimistischen Lebensentwurf Beziehungen zu Mädchen und Jungen anderer sozialer Zugehörigkeit und tradierten Geschlechterrollen haben, um sich der Stimmigkeit des eigenen Entwurfes zu versichern – etwa wenn Abituri-

entinnen enge Beziehungen zu Jugendlichen mit gescheiterten Lebensentwürfen haben. Diese können als (zeitweilige) Protest- und Abnabelungsmuster von Mädchen charakterisiert werden.

Mädchen wie Jungen müssen die diffuser werdenden Übergänge des Alters, des Geschlechts, der biographischen Gestaltung des Lebenslaufs (d. h. auch die Bearbeitung von Lebensformen und Formen der Integration in den Arbeitsmarkt) individuell bewältigen – und sowohl vor sich selbst als auch gegenüber anderen legitimieren. Die institutionellen Unterstützungsangebote sind häufig nicht passfähig, so dass es bei einer vorwiegend individuell zu erbringenden Übergangsleistung bleibt. Peers und Jugendkulturen können dabei wichtige Impulse zur Selbstthematisierung und Selbstorganisation in einer flexiblen Gesellschaft geben. Andererseits haben ältere Studien über Jugendkulturen gezeigt, dass die Unterstützungspotenziale hier eher geringer sind (vgl. z. B. Helsper et al. 1991). Auch die eigene Studie belegt zum einen die Bedeutung von sozialen Ressourcen (Elternhaus/Erziehungsstil und Beziehungsqualität der Eltern, Bildung, soziales Milieu), zum anderen die nahezu durchgängige Wirksamkeit von gesellschaftlichen Normierungen, aber auch von Sexismus, die Mädchen ganz unterschiedlich reflexiv bearbeiten bzw. bearbeiten können.

In allen Sozialräumen der Bewältigung der Jugendphase, aber insbesondere in denen des Übergangs zum Erwachsenenalter sind Normierungen, Ambivalenzen und Widersprüche des Lebenslaufs evident (vgl. Erzinger 2009; Fend 2009; Gille 2008).

Ein weiterer Aspekt ist bei der Konstruktion von Geschlecht in sozialräumlichen Kontexten wichtig: Geschlecht wird interaktiv und kommunikativ hergestellt. Das heißt, viele Prozesse gehen nicht intendiert und bewusst vonstatten. Demnach ist der körperlichen, nicht-sprachlichen Ebene entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken. Auch hier bieten sich sozialräumliche Zugänge an. Bei der Rauman eignung spielen Formen der Selbstinszenierung und Selbstdarstellung im Zusammenhang und in der Wechselwirkung mit *Körperlichkeit* (z. B. bei HipHopern, Skatern oder Graffiti) eine zentrale Rolle. Demnach können der Okkupation von öffentlichen Territorien, die quasi zur ‚Bühne‘ körperlicher Inszenierungen werden, zentrale Funktionen bei der Konstruktion von Geschlecht zugewiesen werden. Mit der Aneignung von Räumen ist zugleich verknüpft, dass Mädchen und Jungen Kompetenzen zur Interpretation, zur Sinngebung, zur Umdeutung der darin eingeschriebenen kulturellen Muster entwickeln, um als Dazu-Gehörige zu gelten bzw. sich davon zu distanzieren.

Dennoch sind Sozialräume von Gleichaltrigen keine entkoppelten Moratorien, sondern Transmissionsriemen und Bildungsräume für erschwerte, diffuse-

re individualisierte Übergänge. Geschlechterkonstruktionen bewegen sich nicht im entgrenzten Raum jenseits der Institutionen, sondern sind Teil der Geschlechterordnung. Vielmehr scheint Geschlecht, gerade in Anbetracht wachsender Differenzen, zu einer Sicherheit, Ordnung und Orientierung bietenden sozialen Bezugsgröße zu werden. Geschlechterkonstruktionen gewinnen durch körperliche Zuweisungen eine scheinbare Eindeutigkeit, die Sicherheit und Orientierung in einer diffuser werdenden Gesellschaft und den Altersübergängen bieten. Die Eindeutigkeit von körperlichen Inszenierungen stellt sich augenfällig im sportlichen Wettbewerb ein, wie etwa in Skater-Szenen. Andererseits ist die körperliche Inszenierung eine ideale Projektionswand für Mehrdeutigkeiten, Uneindeutigkeiten, Maskeraden und Parodien, die in vielen Jugendkulturen und auch Medien Raum für Phantasien, Ausprobieren, Ausleben von Geschlecht in den verschiedensten Tönungen bietet. Dies kann in allen Szenen identifiziert werden: In allen spielen körperliche Inszenierungen, Darstellungen und Verkleidungen eine zentrale, identifikatorische Rolle (vgl. Rohmann 2007). Insofern ermöglichen Sozialräume, in denen Geschlecht besonders offenkundig und körperlich thematisiert wird – egal mit welchen Implikationen – Konstruktionen von Geschlecht. Das Potenzial zur Entwicklung von Bewältigungskompetenzen zur Bildung von persönlichkeitsrelevanten Aspekten des Mädchen- oder Junge-Seins in sozialräumlichen Kontexten liegt somit auf der Hand. Eine besondere Form von Bildung von Geschlecht im Sinne von Eindeutigkeit bieten körperliche, wettbewerbsbezogene Inszenierungen.

Es stellt sich daher das Problem, wie diese Bildungsprozesse empirisch wie auch theoretisch zu fassen sind, will man nicht auf der deskriptiven Ebene stehen bleiben oder einen normativen, pädagogisierenden (Harrig 2007; S. 252ff.), einseitig „adultozentristischen Blick“ (Rose/Schulz 2007; S. 275) auf jugendliche Gender-Inszenierungen verfolgen. Ein anderes Problem besteht in der biographischen Relevanz und Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen in der Adoleszenz. Die Befunde zur Konstruktion von Geschlecht – insbesondere der sozialräumliche, situative und interaktive Herstellungsprozess von Geschlecht – scheint die These zu belegen, dass hier Vorsicht im Hinblick auf Biographisierungen angebracht ist. Andererseits kann in einigen Studien gezeigt werden, dass Geschlecht als „ruhende“ Ressource angesehen werden kann, die eine situative Passung oder Aktivierung in entsprechenden interaktiven Kategorisierungsprozessen erfahren kann (vgl. z. B. Karl 2011; 222 ff.; Meuser 2010).

3. Bildungsprozesse in konjunktiven Erfahrungsräumen

Der Begriff Bildung ist angemessen, um die Eigenaktivität bei der Entwicklung von Konzepten und Handlungsstrategien des Selbst zu fassen¹. Bildung folgt einer sozialen und individuellen Eigenlogik und kann gewissermaßen als ein „offenes Projekt“ charakterisiert werden. Bildung ist ein Prozess, der nur vom Individuum selbst zu realisieren ist, der es ermöglicht, über sich und die Welt (kritisch) zu reflektieren. Dieser kann nicht qua Pädagogik kognitiv oder gar normativ mit Zielvorstellungen besetzt „vermittelt“ werden. Bildungsprozesse entziehen sich einer fremdbestimmten, normativen „Verzweckung“ (Hornstein 2004: 18).

Wie werden Bildungsprozesse theoretisch gerahmt und somit empirisch zugänglich gemacht? Viele der vorliegenden Studien arbeiten explizit oder implizit mit normativen Behauptungen und theoretisch begründeten Wahrscheinlichkeitsrelationen. Typisch sind in diesem Zusammenhang auch die Problematiken der Trennung zwischen „objektiver“ gesellschaftlicher Realität und „subjektiver Erfahrungen“ handelnder Akteur/innen in der empirischen Forschung (vgl. ausführlich Bohnsack 2003). Dies betrifft insbesondere quantitative Studien: Die detailreiche Längsschnitt- bzw. Intervallstudie von Helmut Fend zu Lebensverläufen und Lebensbewältigung (vgl. Fend et al. 2009) weist beispielsweise mit Statistiken generative, milieubezogene Bildungsprozesse im Hinblick auf soziale Bewältigungskompetenzen nach. Hier bleiben statistische Unschärferelationen, trotz der Plausibilität der Erklärungen mit dem Generationen-Ansatz. Auch qualitative, ethnographische Studien (z.B. Analysen von Krappmann und Oswald zu Gender-Interaktionen bei Schulkindern vgl. Krappmann/Oswald 1995) stützen sich oft (oder auch „unter der Hand“) in der Erklärung ihrer Ergebnisse auf psychologische Theorien (in diesem Falle auf das Konzept des „Lernens am Modell“ oder auch auf das Konzept des „sozialen Lernens“).

Konstruktionsprozesse von Geschlecht erfordern hingegen einen mehrdimensionalen Zugang und eine die verschiedenen Ebenen integrierende Methodologie, wie auch die Überwindung der Trennung der für die Forschung typischen Leitdifferenz von „objektiver Realität“ und „subjektiver Erfahrung“. Diese bietet sich mit der maßgeblich von Ralf Bohnsack entwickelten dokumentarischen Methode auf der Grundlage und Weiterentwicklung des Konzepts des konjunktiven Erfahrungsraums von Karl Mannheim an. An dieser Stelle können wichtige Prämissen dazu nur sehr verkürzt skizziert werden.

1 Der biographische Bildungsbezug folgt übrigens einer längeren Tradition in der Jugendforschung, die sich bis zu Marianne Kieper (1980) zurück verfolgen lässt und erst in jüngeren Studien wieder aufgegriffen wurde (vgl. Bütow 2006; Zeller 2009).

Über die Einbindung in konjunktive² Erfahrungsräume konstituieren Menschen in und durch kollektive Handlungspraxen ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen. Diese erscheinen als Aufschichtung biographischer Erfahrungen, die bestimmte Gemeinsamkeiten und Erlebniszusammenhänge, ein bestimmtes, gemeinsames implizites und explizites „Wissen“ aufweisen. Dies kann als ein in die Handlungspraxis eingelassenes und diese Praxis orientierendes und damit impliziertes Erfahrungswissen beschrieben werden. Menschen konstituieren demnach nicht nur ihre Zugehörigkeit handelnd, sondern auch ihre soziale Realität. Diesem Zusammenhang folgend, können subjektive Erfahrungen und objektiv scheinende Realität nicht getrennt werden.

Demnach ermöglicht ein solcher Zugang der Überwindung der Leitdifferenz von „objektiver“ Realität und subjektiven Erfahrungen eine Rekonstruktion von Prozessen der Genese, Herstellung und Reproduktion von Wissen und Erfahrungen. Diese erschließen sich empirisch, indem der dazu gehörige (individuelle wie kollektive) Erfahrungsraum dazu systematisch und methodologisch begründet in Beziehung gebracht wird. Im Gegensatz zur wissenssoziologischen, phänomenologischen Analyse, in deren Mittelpunkt das WAS, die Rekonstruktion von sozialen Tatsachen, ihrem Immanenten stehen, geht es in der prozessrekonstruktiven oder auch „genetischen“ Analyse um das WIE, also um Herstellungsprozesse und Praxen von Sinn generierenden Wirklichkeitskonstruktionen. Diese Handlungspraktiken können sowohl über kommunikative Inhalte – z. B. über Gruppendiskussionen – als auch über Beobachtungen prozess- und sequenzanalytisch mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert werden. Auf diese Weise können Typiken der Konstruktion von Geschlecht vor dem Hintergrund konjunktiver Erfahrungen und habituelier Übereinstimmungen herausgearbeitet werden, wie sie sich im Rahmen von sozialräumlichen Kontexten von Peers zeigen und in bestimmten Mustern dokumentieren. Geschlechterkonstruktionen als konjunktives Wissen wurzeln in gemeinsamer Praxis bzw. in Erfahrungen von vergleichbaren Handlungszusammenhängen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses konjunktive Wissen von Gender kein rational-reflektiertes ist, sondern durch gesellschaftliche Erwartungen und Normative, durch weitere, in der Sozialisation relevante soziale Rahmungen (Familie, Milieu) gebrochen und modifiziert wird.

Bohnsack konnte in seinen Studien zur Bedeutung von Peers (vgl. Bohnsack et al. 1995) zeigen, dass unsichere, prekäre Rahmungen und Sozialisationshintergründe von Jugendlichen dazu führen, dass habituelle Übereinstimmungen

2 Konjunktiv bedeutet auf der sprachlichen Ebene „verbindend“. Die wissenschaftliche Bedeutung erschließt sich jedoch nur umfassend aus dem Konzept, das maßgeblich von Bohnsack entwickelt wurde.

im Sinne der Konstitution von konjunktiven Erfahrungsräumen eher handelnd in Aktionismen, denn in direkter Kommunikation hergestellt werden. Er prägt unter Bezugnahme auf Karl Mannheim dafür den Begriff des habituellen Handelns, der im Gegensatz zum kommunikativen Handeln nicht auf wechselseitigen Interpretationsprozessen basiert, sondern auf einer erlebten, gemeinsamen Handlungspraxis und einer Erlebnisaufschichtung. So können bspw. kollektive, situative Aktionismen von Hooligans als habituelles Handeln zur Bewältigung prekärer Sozialisationserfahrungen beschrieben werden. Sozialisationserfahrungen und biographische Geschichten, für die es kein unmittelbares kommunikatives Pendant gibt, können auf diese Weise episodisch zur Entfaltung gebracht und somit Zugehörigkeit konstituiert werden.

Demnach ist dieser Zugang auch geeignet, um komplizierte Prozesse der Konstruktion von Geschlecht theoretisch wie empirisch aufzuschließen. Zugleich können damit Konstruktionsprozesse von Geschlecht als Bildungsprozesse erfasst und beschrieben werden. Diese Bildungsprozesse werden sowohl kommunikativ als auch interaktiv durch implizites bzw. explizites Wissen und Erfahrungen konstituiert und stets erneut moduliert.

4. Skating als männlicher Sozialraum

Skater-Szenen setzen sich oft fast ausschließlich aus Jungen verschiedenster Altersgruppen zusammen. Sie konstituieren sich – im Gegensatz zu den eher performativen Jugendkulturen des HipHop – über körperliche Inszenierungen und einen expliziten Ausschluss von Mädchen bzw. jungen Frauen.

Das folgende Fallbeispiel stammt aus einem abgeschlossenen Forschungsprojekt (vgl. Bütow/Wensierski 2002), in dem 43 biographische Interviews mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren und 13 Gruppendiskussionen (Freundschaftscliquen, Schulcliquen, jugendkulturelle Gruppierungen, deviante Jugendliche) sowie etliche Experteninterviews durchgeführt und ausgewertet wurden. Ergänzend wurden Video-Selbstporträts erstellt. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003).

Zum Sozialraum der Skater

Zur Clique gehören etwa zehn Jungen, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im Alter von ca. 18 Jahren waren. An der Diskussion nahmen drei Jungen teil – Abdul, Endor und Jerry. Mit Zweien von ihnen konnte anschließend jeweils noch ein biographisches Interview vereinbart und durchgeführt werden.

Aus dem Gespräch wurde für die Fallanalyse unter dem Aspekt des geschlechtshomogenen Sozialraums eine typische Passage ausgewählt, in der das Skaten in seiner sozialen und kulturellen Bedeutung sowie in seiner Rahmung als Jungenraum interaktiv sehr dicht entfaltet. Das Video-Selbstporträt konnte im Sinne einer Triangulation damit in Beziehung gesetzt werden.

Entstehung und Entwicklung von *Jump* im Kontext der örtlichen Skater-Szene³

Die Zugehörigkeit und Integration in die Skaterclique beginnt etwa im Alter von 13, 14 Jahren. Durch den zunehmenden Kompetenzerwerb beim Skaten und der damit verbundenen sozialen Anerkennung entwickeln männliche Jugendliche ihre personale und soziale Identität. Die jeweils ältesten und erfahrensten Skater stehen innerhalb der Szene an der Spitze der Statushierarchie und haben deshalb auch Vorbildfunktionen. Die Aneignung von öffentlichen Territorien und die szeneimmanente Hierarchie, die sich entsprechend der sportlichen Virtuosität konstituiert, ermöglichen es den Jungen, dieses nicht nur als Karriere und Statusgewinn innerhalb der Szene wahrzunehmen, sondern auch als Aufmerksamkeitsbonus der Öffentlichkeit – der sich insbesondere auf Mädchen sowie Erwachsene fokussiert. Mädchen gelten als „schmeichelnde Spiegel“ der Jungen (Bourdieu 1997; S. 203, zitiert nach Schulze 2007; S. 98). Während es den Jungen eindeutig darauf ankommt, den anwesenden Mädchen zu imponieren, geht es bei Erwachsenen – v. a. Sicherheitsdiensten – um die Auseinandersetzung um legitime Normen im öffentlichen Raum sowie um Ansprüche Jugendlicher auf autonome Nutzung von Territorien.⁴

Nach längeren Bewährungsproben kristallisiert sich aus der vormals etwa 50 Jungen umfassenden Szene ein Kern von etwa 10 Skatern heraus, die eine verschworene Gemeinschaft bilden – eine sogenannte „Posse“ – und Mädchen zeitweilig und räumlich bewusst ausschließen. Die Exklusion bezieht sich ausschließlich auf die nur für die Jungen zulässigen Skater-Terrains und –Praktiken, nicht aber auf die gemeinsam veranstalteten Parties und andere fast „familiär“ betriebenen Aktivitäten, wo auch Mädchen dabei sind. Die Skater, so zeigen die biographischen Porträts, haben zum Teil schon sehr lange Beziehungen zu Mädchen,

3 Die Fallanalyse basiert auf zwei biographischen Interviews, die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (vgl. auch Bütow 2006; S. 113ff.). Die Ergebnisse wurden mit Sequenzen des Videoselbstporträts trianguliert.

4 Dieses Ergebnis kann insbesondere aus dem Video-Selbstporträt anhand der Analyse mehrerer Sequenzen herausgearbeitet werden. Die Themen „Mädchen“, „Souveränität im öffentlichen Raum“, „Grenzerfahrungen“ haben eine herausragende Bedeutung bei den jugendlichen Selbstinszenierungen.

die jedoch außerhalb der Skater-Szene gepflegt werden. Die drei Jungen befinden sich am absehbaren Ende ihrer Skaterlaufbahn und am Beginn anderer Ausbildungsabschnitte. Demnach handelt es sich beim Skaten um eine phasentypische, auf die Adoleszenz bezogene Freizeitaktivität. Ausbildung und Paarbeziehungen gewinnen bei allen Jungen gegenüber dem Skaten zunehmend an Bedeutung.

Die „Posse“ als mädchenfreier Raum

Im Videoselbstporträt zeigt sich, dass die Exklusion von Mädchen eine implizite Norm der Jungen ist, die von allen geteilt, interaktiv beim Skaten entfaltet und zur habituellen Übereinstimmung gebracht wird. Erst in der Gruppendiskussion entfaltet sich diese vorher implizite Norm auch kommunikativ:

Endor: weil, wir haben keine Mädels. Das (.) hat uns glaub ich schon vor einigem anderen Stress bewahrt.

Abdul: Das sagt der Richtige.

Endor: nee, ich meine jetzt die Skaterclique an sich sehe vom-vom-vom Sportgefühl her, dann (.) äh, is es jetzt nich so, dass der eine mit irgend nem Mädel aus der Clique zusammen gewesen is, un dann is Schluss und dann der andere und dann gab's Stress. Also so was gibt's. Aber das is mehr entfernt, ()nich auf's Skateboard fahren beziehen. Das uns, globe ich, schon einige mal (.) bewahrt. Vor () Stress.

Abdul: also bei uns Was-was ich eigentlich sagen wollte, bei uns muss schon (.) sehr viel kommen, so um uns auseinander zu reißen, sag ich mal.

Jerry: Auf jeden Fall.

An dieser Passage wird deutlich, dass sich die Norm des Ausschlusses von Mädchen nicht unmittelbar aus der Reflexion von konkreten Erfahrungen im kollektiven Handlungsrahmen entwickelt hat, sondern sich scheinbar zufällig als Vorteil und Spezifikum ihrer Clique herausstellt: Zur unmittelbaren sportlichen Gemeinschaft bzw. zum Teamgeist der Jungen („Sportgefühl“) passen Mädchen nicht dazu. Allerdings räumen die Jungen ein, Beziehungen zu Mädchen außerhalb der Clique zu haben, was auch in den biographischen Porträts herausgearbeitet werden kann. Die Jungen konstruieren einen geschlechtshomogenen Raum und Rahmen, worin das weibliche Geschlecht ausgeschlossen wird: Der Zusammenhalt innerhalb der Posse funktioniert trotz möglicher Divergenzen und Unterschiede dadurch, dass man diesen auf sportliche Praxen und Kriterien fokussiert. Ganz

Körper • Geschlecht • Affekt
Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in
jugendlichen Sozialräumen
Bütow, B.; Kahl, R.; Stach, A. (Hrsg.)
2013, VI, 234 S. 4 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-531-18264-3