

Mädchenkonflikte - Jungenkonflikte.

Geschlechtsspezifische Konfliktbewältigungsstrategien
von 9-12 jährigen Mädchen und Jungen und
Geschlechtsrollenorientierungen.

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
eingereicht im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

M.A. Biskup, Claudia

Berlin, 2013

Erstgutachter

Professor Doktor Lothar Krappmann

Zweitgutachter

Professor Doktor Herbert Scheithauer

Tag der Disputation: 7.6.2012



Wie sich Jungen streiten...
gezeichnet von Clemens, 9 Jahre



Wie sich Mädchen streiten...
gezeichnet von Leonard, 11 Jahre

Danke

Die Arbeit an dieser Dissertation hat über Jahre einen großen Raum in meinem Leben eingenommen. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf diesen Weg begleitet, unterstützt und mir zugetraut haben, dieses Vorhaben zu beenden.

Prof. Dr. Lothar Krappmann danke ich für das tiefe Verständnis der Kinderwelt, dass er mir vermittelt hat. Prof. Herbert Scheithauer danke ich dafür, dass er sich als Zweitgutachter zur Verfügung stellte. Prof. Dr. Dr. Getrud Pfister danke ich für viele Einsichten in die Geschlechterforschung.

Und nicht zuletzt danke ich meinen Interviewpartnerinnen und allen Kindern, die mir so bereitwillig und ausführlich Einblick in ihre Welt gewährten.

Inhalt

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 10 |
| 2 | Theoretischer Teil | 13 |
| 2.1 | <i>Konflikte von Mädchen und Jungen</i> | 13 |
| 2.1.1 | Zur Bedeutung von Konflikten in der Kinderwelt | 13 |
| 2.1.2 | Konflikt und Aggression | 17 |
| 2.1.2.1 | Aggression als Konfliktbewältigungsstrategie | 17 |
| 2.1.2.2 | Ursachen von Aggression und Entwicklung des Konfliktverhaltens | 20 |
| 2.1.3 | Unterschiede im Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen | 26 |
| 2.1.3.1 | Unterschiede in Häufigkeit und Konfliktthemen | 27 |
| 2.1.3.2 | Unterschiedliche Konfliktstrategien | 29 |
| 2.1.3.3 | Einfluss geschlechtsspezifischer Ausprägungen von Angst, Hemmung und Selbstkontrolle auf das Konfliktverhalten | 33 |
| 2.1.3.4 | Einfluss unterschiedlicher sozialer Beziehungen auf das Konfliktverhalten | 35 |
| 2.1.3.5 | Einfluss unterschiedlicher Wertungen und moralischer Vorstellungen auf das Konfliktverhalten | 38 |
| 2.1.3.6 | Geschlechtsspezifische Wahrnehmung aggressiven Verhaltens durch Dritte | 40 |
| 2.1.4 | Zusammenfassung bisheriger Ergebnisse zu Konflikten von Mädchen und Jungen | 40 |
| 2.2 | <i>Die Bedeutung des Geschlechts</i> | 42 |
| 2.2.1 | Unterschiede der Geschlechter | 44 |
| 2.2.1.1 | Somatische und kognitive Geschlechtsunterschiede | 44 |
| 2.2.1.2 | Unterschiedliche soziale Normen für Männer und Frauen | 45 |
| 2.2.2 | Begriffsdefinitionen | 47 |
| 2.2.3 | Erwerb des Wissens um die ein Geschlecht ausmachenden Fähigkeiten und Eigenschaften und Ausbildung der Geschlechtsidentität | 48 |
| 2.2.3.1 | Wahrnehmung des eigenen Körpers und Selbstkategorisierung als männlich bzw. weiblich | 49 |
| 2.2.3.2 | Kognitive Entwicklung und Entwicklung der Geschlechtsidentität | 50 |
| 2.2.3.3 | Beobachtung und selektive Wahrnehmung | 51 |
| 2.2.3.4 | Konstruktion von Geschlechtsidentität durch Interaktion bei Kindern | 52 |
| 2.2.3.4.1 | Überwiegend geschlechtshomogene Beziehungsstrukturen bei Mädchen und Jungen | 52 |

| | | |
|---------------|---|-----------|
| 2.2.3.4.2 | Unterschiedliches Spielverhalten bei Mädchen und Jungen als Ausdruck unterschiedlicher Geschlechtsrollenkonzepte? | 56 |
| 2.2.3.4.3 | Zusammenwirken verschiedener Faktoren zur Ausbildung von Geschlechtsrollenorientierung | 56 |
| 2.2.3.4.4 | Typen unterschiedlicher Geschlechtsrollenorientierung - Genderschematheorie nach Bem | 58 |
| 2.2.3.5 | Einfluss der Geschlechtsrollenorientierung auf kognitive Leistungen und emotionale und soziale Fertigkeiten | 61 |
| 2.3 | <i>Einfluss des Geschlechterwissens auf das Konfliktverhalten</i> | 63 |
| 2.3.1 | Bisherige Erkenntnisse | 63 |
| 2.3.2 | Untersuchungsziele dieser Arbeit | 65 |
| 3 | Empirischer Teil | 69 |
| 3.1 | <i>Datengrundlage: Der Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen“</i> | 69 |
| 3.2 | <i>Stichprobenbeschreibung und Anlage der Untersuchung</i> | 70 |
| 3.3 | <i>Teilstudie 1: Kinderinterviews zum Thema Konflikte</i> | 73 |
| 3.3.1 | Methodik | 74 |
| 3.3.1.1 | Konzeption der Kinderinterviews | 74 |
| 3.3.1.2 | Durchführung und kritische Betrachtung des Instruments | 75 |
| 3.3.1.3 | Auswahl des auszuwertenden Materials | 77 |
| 3.3.1.3.1 | Beteiligung des erzählenden Kindes am Konflikt | 78 |
| 3.3.1.3.2 | Verständlichkeit der Schilderung | 78 |
| 3.3.1.3.3 | Klarheit der Geschlechterkonstellation | 79 |
| 3.3.1.3.4 | Beispiel für die Auswahl eines Konfliktes | 79 |
| 3.3.1.4 | Überblick über die in die Auswertung aufgenommenen Konflikte | 81 |
| 3.3.1.5 | Entwicklung des Kategoriensystems und Auswertungsverfahren | 82 |
| 3.3.1.5.1 | Kategorien zur Kodierung der Konflikte im Überblick | 83 |
| 3.3.1.5.2 | Konfliktthemen | 86 |
| 3.3.1.5.2.1 | Normative Konfliktthemen | 88 |
| 3.3.1.5.2.1.1 | Konfliktthema „Wahrheit und Gerechtigkeit“ | 88 |
| 3.3.1.5.2.1.2 | Konfliktthema „Regeln und Besitz“ | 89 |
| 3.3.1.5.2.2 | Interpersonelle Themen | 91 |
| 3.3.1.5.2.2.1 | Konfliktthema „Dominanz“ | 91 |
| 3.3.1.5.2.2.2 | Konfliktthema „Beziehung“ | 92 |
| 3.3.1.5.2.3 | Konfliktthema „Spiel- und Spaß“ | 93 |
| 3.3.1.5.3 | Konfliktstrategien | 94 |
| 3.3.1.5.3.1 | Prototypische Aggression | 95 |
| 3.3.1.5.3.2 | Unprototypische Aggression | 96 |
| 3.3.1.5.3.3 | Nichtaggressive Verhaltensweisen | 97 |
| 3.3.1.6 | Statistische Auswertungen mit verschiedenen Konflikt Datensätzen | 98 |
| 3.3.1.7 | Zur Subjektivität der geschilderten Konflikte | 98 |

| | | |
|---------------|--|-----|
| 3.3.2 | Ergebnisse der Kinderinterviews | 106 |
| 3.3.2.1 | Auswertung auf Konfliktebene: Konflikte zwischen Mädchen, zwischen Jungen und zwischen Mädchen und Jungen | 106 |
| 3.3.2.1.1 | Mädchenkonflikte und Jungenkonflikte. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. | 106 |
| 3.3.2.1.1.1 | Orte, an denen die Konflikte ausgetragen wurden | 106 |
| 3.3.2.1.1.2 | Beziehung der Konfliktparteien (Freund / Nicht-Freund) | 107 |
| 3.3.2.1.1.3 | Worüber stritten Mädchen miteinander, worüber Jungen? | 109 |
| 3.3.2.1.1.4 | Wie beginnen Mädchenkonflikte, wie Jungenkonflikte? | 111 |
| 3.3.2.1.1.5 | Konfliktstrategien | 113 |
| 3.3.2.1.1.6 | Konfliktende | 114 |
| 3.3.2.1.1.7 | Zusammenfassender Vergleich von Mädchen- und Jungenkonflikten | 116 |
| 3.3.2.1.2 | Wenn Mädchen und Jungen miteinander streiten – gemischtgeschlechtliche Konflikte | 117 |
| 3.3.2.1.2.1 | Orte der Konflikte | 117 |
| 3.3.2.1.2.2 | Wer erzählt Konflikte mit dem anderen Geschlecht | 118 |
| 3.3.2.1.2.3 | Themen der gemischtgeschlechtlichen Konflikte | 119 |
| 3.3.2.1.2.4 | Konflikthanfang | 121 |
| 3.3.2.1.2.5 | Konfliktstrategien | 122 |
| 3.3.2.1.2.6 | Konfliktende | 125 |
| 3.3.2.1.2.7 | Gemischtgeschlechtliche Konflikte - Zusammenfassung | 127 |
| 3.3.2.2 | Auswertung auf Personenebene: Generelle Unterschiede in den Konflikten von Mädchen und Jungen oder interindividuelle Unterschiede im Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen? | 127 |
| 3.3.2.2.1 | Vorüberlegungen | 127 |
| 3.3.2.2.2 | Einordnung der Kinder nach weiblichen und männlichen Konfliktverhalten | 128 |
| 3.3.2.2.3 | Die Konflikttypen | 131 |
| 3.3.2.2.3.1 | Konflikttyp „Mädchen“ | 131 |
| 3.3.2.2.3.2 | Konflikttyp „Junge“ | 131 |
| 3.3.2.2.4 | Konfliktverhalten der Konflikttypen: qualitative Analysen | 133 |
| 3.3.2.2.4.1 | Streit als Beziehungsmanager in gleichgeschlechtlichen Konflikten | 133 |
| 3.3.2.2.4.1.1 | Die Konfliktthemen „Freundschaft“ und „Dominanz“ | 133 |
| 3.3.2.2.4.1.2 | Streit über Freundschaftsregeln – Beispiele des Konflikttyps „Mädchen“ | 137 |
| 3.3.2.2.4.1.3 | Streit über dominantes Verhalten bei Jungen - Beispiele des Konflikttyps „Jungen“ | 139 |
| 3.3.2.2.4.1.4 | Streit über dominantes Verhalten bei Mädchen | 141 |
| 3.3.2.2.4.1.5 | Aushandeln der Beziehungsebene in Konflikten mit normativen Themen | 143 |
| 3.3.2.2.4.2 | Provokation und Aggressivität von Mädchen und Jungen in gemischtgeschlechtlichen Konflikten | 148 |
| 3.3.2.2.4.2.1 | Beispiele für Konflikte mit Jungen aus Mädchensicht | 149 |

| | | |
|---------------|--|-----|
| 3.3.2.2.4.2.2 | Beispiele für Konflikte mit Mädchen aus Jungensicht | 155 |
| 3.3.2.2.5 | Verschiedene Konflikttypen und ihr Konfliktverhalten – Zusammenfassung | 160 |
| 3.3.2.3 | Unterschiedliches Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen – Zusammenfassung Teilstudie 1 | 162 |
| 3.4 | <i>Teilstudie 2: Aufsatz zur Geschlechtsrollenorientierung</i> | 162 |
| 3.4.1 | Methodik | 163 |
| 3.4.1.1 | Konzeption und kritische Betrachtung des Instruments | 163 |
| 3.4.1.2 | Durchführung der Befragung | 164 |
| 3.4.1.3 | Entwicklung des Kategoriensystems | 165 |
| 3.4.1.3.1 | Kategorien | 166 |
| 3.4.1.3.2 | Kodierung | 168 |
| 3.4.2 | Geschlechtsrollenorientierung bei Jungen und Mädchen | 168 |
| 3.4.2.1 | Argumente für und gegen das eigene und das andere Geschlecht – Geschlechterwissen der Mädchen und Jungen | 169 |
| 3.4.2.1.1 | Was am eigenen Geschlecht gut ist | 169 |
| 3.4.2.1.2 | Was am anderen Geschlecht nicht gut ist | 174 |
| 3.4.2.1.3 | Geschlechterwissen der Mädchen und Jungen - Zusammenfassung | 177 |
| 3.4.2.2 | Ausmaß der Geschlechtsrollenorientierung bei den befragten Mädchen und Jungen | 177 |
| 3.4.2.2.1 | Verschiedene Meßverfahren um Geschlechtsrollenorientierung nach Bems Androgynie-Konzept zu ermitteln | 178 |
| 3.4.2.2.2 | Eigene Typenbildung | 181 |
| 3.4.3 | Zusammenfassung Teilstudie 2 | 185 |
| 3.5 | <i>Teilstudie 3: Soziometrische Befragung</i> | 186 |
| 3.5.1 | Konzeption des soziometrischen Fragebogens „Sportsituation“ und Auswertungsverfahren | 187 |
| 3.5.2 | Soziometrische Situation in den befragten Klassen | 189 |
| 3.5.3 | Zusammenfassung Teilstudie 3 | 191 |
| 3.6 | <i>Verknüpfung der drei Teilstudien</i> | 191 |
| 3.6.1 | Konfliktverhalten und Akzeptanz durch Gleichaltrige | 192 |
| 3.6.2 | Geschlechtsrollenorientierung und Akzeptanz durch Gleichaltrige | 194 |
| 3.6.3 | Geschlechtsrollenorientierung, Konfliktverhalten und soziokultureller Hintergrund | 196 |
| 3.6.4 | Geschlechtsrollenorientierung und Konfliktverhalten | 198 |
| 3.6.5 | Beschreibung der Konflikttypen in Bezug auf Konfliktverhalten, Geschlechtsrollenorientierung und Akzeptanz durch Gleichaltrige | 200 |
| 3.6.5.1 | Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ | 200 |
| 3.6.5.2 | Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ | 202 |
| 3.6.5.3 | Mädchen des Konflikttyps „Junge“ | 203 |
| 3.6.5.4 | Jungen des Konflikttyps „Junge“ | 204 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 3.6.6 | Verknüpfung der drei Teilstudien – Zusammenfassung | 205 |
| 4 | Resümee und Ausblick | 207 |
| 5 | Zur Aktualität der vorliegenden Studie | 216 |
| 5.1 | <i>Veränderung in der Betreuung von Kindern</i> | 217 |
| 5.2 | <i>Veränderung im Freizeitverhalten</i> | 218 |
| 5.3 | <i>Vermutete Auswirkungen der veränderten Kindheit auf das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen</i> | 219 |
| 5.4 | <i>Veränderung der Geschlechterstereotype?</i> | 221 |
| 6 | Literatur | 222 |
| 7 | Verzeichnis von Abbildungen und Tabellen | 242 |
| 8 | Korrelationsmatrix zur Vorbereitung der Clusteranalyse in Kapitel 4.2.2: Korrelationen der Variablen, bei denen sich signifikante Geschlechtsunterschiede zeigten | 244 |
| 9 | Unterschiede der Konflikttypen - Tabellen | 247 |
| 10 | Erhebungsinstrumente | 251 |
| 10.1 | <i>Interviewleitfaden Kinderinterview</i> | 251 |
| 10.2 | <i>Aufsatz „Ich bin gerne ein Mädchen/Junge, weil...“</i> | 256 |
| 10.3 | <i>Soziometrischer Fragebogen</i> | 258 |
| 11 | Variablenlisten | 259 |
| 11.1 | <i>Variablen Konfliktdatensatz</i> | 259 |
| 11.2 | <i>Variablen Personendatensatz</i> | 264 |
| 12 | Expertinneninterviews | 278 |
| 13 | Zusammenfassung | 281 |
| 14 | Summary | 283 |

1 Einleitung

„Jetzt zicken die Mädchen wieder rum – und bei den Jungen geht’s wieder zur Sache“ – so oder so ähnlich urteilen Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte, wenn sie Konflikte von Mädchen und Jungen miterleben. Mit diesem Urteil drücken sie stereotype Vorstellungen über Mädchensein und Jungensein aus: Aber: stimmen diese Vorurteile? Streiten Mädchen und Jungen wirklich so klischeehaft? Und was steckt hinter solchem Verhalten in Konflikten?

Tatsächlich konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass Jungen in Konflikten physisch aggressiver vorgehen, während Mädchen subtilere Formen von Aggression zeigen. Bei der Suche nach Erklärungen für diesen Befund wurden Konflikte unter Kindern aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten untersucht. So widmeten sich diverse Studien vor allem fördernden oder hemmenden Einflussfaktoren und entwicklungspsychologischen Aspekten von Konflikten (Hartup, Laursen, Stewart, & Eastenson, 1988; Krappmann, 2004; Nelson & Aboud, 1985; Scheithauer, 2003; Shantz & Shantz, 1985), mögliche Interventionsmaßnahmen wurden entwickelt und evaluiert (beispielsweise (Olweus, 1995; Peter K Smith & Sharp, 1994)), damit Mädchen und Jungen ihre Konflikte erfolgreich und ohne Eskalation bewältigen können.

Das Geschlecht ist dabei in unserer Gesellschaft ein herausragendes Ordnungskriterium, das in allen Interaktionen zum Tragen kommt. Wie weitere Studien belegten, sind die Wahrnehmung des Verhaltens anderer und eigene Verhaltensweisen von stereotypen Vorstellungen über die Geschlechter beeinflusst (Alfermann, 1996; Bischof-Köhler, 2002). Auch das Thema „Geschlecht“ wurde in der Forschung aus verschiedenen Perspektiven untersucht, beispielsweise somatisch und sozial bedingte Unterschiede der Geschlechter (Pinker, 2008), geschlechtstypisches Verhalten in verschiedenen Lebensbereichen (Brizendine, 2007; Eliot, 2010; Leaper & Friedman, 2007), sowie der Inhalt und

der Erwerb von Geschlechterwissen und die individuelle Ausbildung einer Geschlechteridentität (Martin, Ruble, & Szkrybalo, 2002; H. M. Trautner, 1992).

Das Sozialverhalten von Mädchen und Jungen (zu dem auch das Verhalten in Konflikten gerechnet wird), soziale Kompetenzen und ebenso die Geschlechtsidentität werden in Interaktionen ausgebildet. Dem sozialkonstruktivistischen Forschungsansatz folgend ist für diesen Prozess gerade das Alter der mittleren Kindheit von besonderer Bedeutung, weil Mädchen und Jungen selbständiger und unabhängiger von Erwachsenen agieren und in relativ symmetrischen Beziehungen untereinander unterschiedliche Perspektiven austarieren, soziale Regeln (re-)konstruieren und Verhaltensweisen ausprobieren können (Piaget, 1970/1947; R. L. Selman, 1980; Youniss, 1994). Der Geschlechterschematheorie nach wird auch die Geschlechtsrollenorientierung von Kindern in ähnlichen Prozessen ausgebildet (Bem, 1981).

In der bisherigen Forschung fand jedoch kaum Beachtung, inwieweit das Selbstverständnis als Junge bzw. als Mädchen in Zusammenhang mit Verhalten in Konflikten steht (einer der wenigen ist (Kassis, 2003)). Dabei wird beispielsweise Männlichkeit kulturübergreifend mit aggressiven Verhalten attribuiert, während Weiblichkeit mit prosozialem Verhalten verbunden wird (Bischof-Köhler, 2002; Bosinski, 2000).

In der hier vorgelegten Studie wird das Konfliktverhalten und die Geschlechtsrollenorientierung von Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit thematisiert. Während in bisherigen Studien das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen überwiegend entweder durch Beobachtungen oder durch Einschätzung durch Dritte Personen wie Lehrkräfte oder Mitschüler/innen bewertet wurde, werden in der hier vorgelegten Arbeit Selbstberichte von erlebten Konflikten ausgewertet. Diese Selbstberichte wurden durch qualitative Interviews mit Mädchen und Jungen der dritten bis sechsten Klasse gewonnen.

Die Analyse der Selbstberichte soll die für die befragten Kinder relevanten Elemente ihrer Konflikte aufzeigen. Zum anderen wird untersucht, ob sich auch in

dem, wie Mädchen und Jungen ihr Konfliktverhalten beschreiben, die Geschlechtsunterschiede aufzeigen lassen, die durch Beobachtungen oder Einschätzung Dritter gefunden wurden. Schließlich werden mithilfe einer Clusteranalyse eine Gruppe von Mädchen und Jungen aufgedeckt, die sich in Konflikten geschlechtstypisch verhalten und eine Gruppe von Mädchen und Jungen, die sich geschlechtsuntypisch verhalten.

Die Ergebnisse dieser Befragung werden anschließend mit den Geschlechtsrollenorientierungen derselben Mädchen und Jungen in Zusammenhang gebracht. Die Bestimmung der Geschlechtsrollenorientierung der Kinder lehnt sich an die Geschlechterschematheorie (Bem, 1981) an und erfolgt anhand der Analyse von Aufsätzen, die die Kinder zu dem Thema „Warum ich gerne eine Mädchen bzw. ein Junge bin“ geschrieben haben.

Zudem wird der Einfluss der sozialen Einbindung in die Klasse auf das selbstberichtete, geschlechtsspezifische Konfliktverhalten hin untersucht. Dazu werden die Daten einer soziometrischen Untersuchung (in Anlehnung an Studien von (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982)) derselben Mädchen und Jungen herangezogen.

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten wurden in drei Teilstudien im Rahmen des von 1994 bis 1997 durchgeführten Berliner Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen“ (Pfister, 1998; Welz & Dussa, 1998) erhoben. Die Analysen der hier vorgelegten Arbeit gehen weit über die damaligen Auswertungen hinaus.

Auch wenn sich Kindheit heute von der Kindheit der für diese Arbeit befragten Kinder unterscheidet, z.B. durch die Veränderung des Freizeitverhaltens, durch die rasanten telekommunikativen Fortschritte oder einer Modifizierung im Selbstverständnis der Geschlechterrollen, zeigen sich Wirkungszusammenhänge die auch dann bestehen, wenn sich Vorstellungen von Kindheit und dem Mädchen- und Jungensein verändern.

2 Theoretischer Teil

2.1 Konflikte von Mädchen und Jungen

In den letzten Jahren sind die Veröffentlichungen zu Konflikten unter Kindern geradezu explodiert. Im Fokus stehen dabei vor allem Gewalt, Aggression und Mobbing unter Kindern, deren Ursachen, die Frage, ob Gewalt unter Kindern und Jugendlichen zugenommen hat (Mansel, 1995; Oswald, 1999) und mit welchen Anti-Gewalt-Konzepten erfolgreich entgegengewirkt werden kann (z. B. (Heisig, 2010; Olweus, 1995; Petillon, 2011; Sharp & Smith, 1994; Peter K Smith & Sharp, 1994; Struck, 1995)). Auch zu dem Thema Geschlechtsunterschiede sind die Veröffentlichungen inzwischen nicht mehr zu zählen. Verschiedene Forschungsrichtungen widmen sich dem Thema, in welchen Bereichen Unterschieden der Geschlechter überhaupt nachweisbar sind und versuchen die Ursachen dieser Geschlechtsunterschiede zu eruieren. Hier reicht die Palette der Erklärungsmodelle vom behavioristischen Nachahmen über evolutionsbiologische Determinanten bis hin zu neuesten neurobiologischen und endokrinologischen Befunden (Brizendine, 2007; Eliot, 2010; Pinker, 2008).

2.1.1 Zur Bedeutung von Konflikten in der Kinderwelt

Kinder verändern ihr Wissen von der Welt, ihr Verständnis dafür und ihre eigenen Kompetenzen in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, so die sozialkonstruktivistische Grundidee (Piaget, 1988; Youniss, 1994). Dies geschieht dadurch, dass Individuen neue Erfahrungen und Erkenntnisse an dem messen, was sie bislang wissen und sie versuchen das neue und das alte Wissen miteinander in Einklang zu bringen (Äquilibrationsprozeß) (Ginsburg & Opper, 1975; Piaget, 1988). Ab der mittleren Kindheit (also ungefähr mit 8 Jahren) sind Kinder kognitiv in der Lage, die Perspektive anderer sowie deren Gefühle wahrzunehmen und zu verstehen (Dunn & Slomkowski, 1992). Dies ist eine

wichtige Voraussetzung gerade um auch soziale Regeln zu verstehen, moralische Vorstellungen auszubilden und in Konflikten mit anderen Kompromisse zu finden (Damon, 1990). In der mittleren Kindheit können Kinder in der Schule und in ihrer Freizeit viele soziale Erfahrungen ohne Beaufsichtigung durch Erwachsene machen. In diesen sozialen Situation fällt die einseitige Achtung gegenüber Erwachsenen und sozial Kompetenteren weg und Regeln werden nicht mehr ohne Hinterfragen als bindend anerkannt. Kinder untereinander begreifen sich als gleichberechtigte Partner. Sie erfahren beispielsweise, dass ihre eigenen Meinung oder die Meinung ihrer Eltern nicht von allen geteilt wird. So gerät ihr eigenes Wissen und das Wissen anderer in ein Ungleichgewicht, ein Konflikt entsteht und eigene Positionen müssen gefunden werden. Diese neue Einsicht stellt jedoch kein objektives Wissen dar, sondern eine aktuelle Konstruktion der Wirklichkeit, das durch aktive und interaktive Interpretation des Erfahrenen und Verstandenen entstanden ist. Das damit gelernte oder konstruierte neue Wissen ist somit situativ und kontextuell gebunden. Auch Vorstellungen von Regeln und moralischen Normen werden in so einem Prozess ausgebildet (M. Keller, 1996; Kohlberg 1997²).

Kinder in der mittleren Kindheit verbringen viel Zeit miteinander: in der Schule sind sie mindestens den halben Tag zusammen, deswegen gilt die Schule nach der Familie auch als wichtigste Sozialisationsinstanz (Traub, 2005). Die meisten Kinder treffen sie sich darüber hinaus auch am Nachmittag zum gemeinsamen Spielen oder Lernen (Muchow & Muchow, 1998; Traub, 2005; H. J. Zeiher & Zeiher, 1998). Die Interaktionen in der Schule sind dabei durch den Rahmen, den die Schule vorgibt, strukturiert: es gibt Zeiten, in denen die Kinder wenig frei agieren können und in denen unilaterale Interaktionen mit der Lehrkraft maßgebend sind (Unterricht) und andere Zeiten, in denen ihre Interaktionen zwar den allgemeinen Schulregeln folgen müssen und in denen Interaktionen innerhalb reziproker Beziehungen stattfinden (Pausen). In der Zeit, die die Kinder gemeinsam verbringen, müssen sie dabei vielfältigen Ansprüchen gerecht werden: sie müssen ihr Lernverhalten aufeinander abstimmen, sie müssen die vom Lehrer vorgegebenen Regeln befolgen und in den Pausen ihre Interessen und Aktivitäten

miteinander abstimmen. Dabei haben sie viel Ungleichheit untereinander auszutarieren, denn sie unterscheiden sich in vielem voneinander: mit manchen Kindern sind sie freundschaftlich verbunden und sind mit ihnen vertraut, die Kinder haben unterschiedliche Kenntnis sozialer und schulischer Normen und unterschiedliche Wertvorstellungen, sie unterscheiden sich hinsichtlich der Kenntnis und des Verständnisses von schulischen Wissen, und auch hinsichtlich der Erfahrungen, die sie außerhalb der Schule machen. Andererseits haben sie den Anspruch untereinander gleichberechtigt zu sein (von Salisch, 1992a). Sie wollen sich von der Erwachsenenwelt abgrenzen, ihre Welt selbst regeln, autonom und „erwachsen“ sein und das, was sie von sozialen Regeln der Welt verstanden habe auch umsetzen. Auch in der Freizeit, am Nachmittag gibt es Abstimmungsbedarf, zum Beispiel darüber was und wo soll gespielt oder gelernt werden soll, was die Eltern nachmittags erlauben und was nicht, oder welche Möglichkeiten überhaupt zum Spielen zur Verfügung stehen.

Diese Bedingungen stellen an Kinder große Herausforderungen, da sie eigene Ansichten mit denen ihrer Interaktionspartner/innen abstimmen müssen. Auf dem Hintergrund der von Erwachsenen vorgegebenen Normen können sie aus gemachten Erfahrung Erkenntnisse zum Beispiel über soziale Regeln überdenken, mit dem Gegenüber neu verhandeln und eigene Ansichten erweitern (Piaget, 1970/1947; R. L. Selman, 1980; Youniss, 1994).

Die sozialkonstruktivistische Forschung geht davon aus, dass Kindern diese Prozesse gerade in Interaktion mit anderen Kindern besonders gelingen kann, weil Kinder untereinander in reziproken Beziehung stehen und sie nicht die Meinung einer Autorität (wie zum Beispiel der Lehrkraft) übernehmen müssen. Somit bieten Interaktionen unter Gleichaltrigen andere Sozialisationserfahrungen als Interaktionen mit Erwachsenen.

Reziprozität ist dabei bei Kinder in der mittleren Kindheit nicht auf sofortigen Ausgleich angelegt, sondern längerfristig (Youniss, 1994). Insbesondere Freundschaft stellt eine Sonderform von reziproken Beziehungen dar. Freunde gehen miteinander sensibler auf die Bedürfnisse des anderen ein (von Salisch,

1991, 1993), um die Freundschaft nicht zu gefährden; deswegen sind Freunde auch eher bereit, sich mit der Perspektive des anderen auseinanderzusetzen und in Konflikten beidseitig akzeptierte Lösungen zu finden (Offenberger, 1999; Youniss, 1994). Ein positives Konfliktende ist also für das Bestehen einer Freundschaft wichtig (Hartup, 1992; McDonald, Putallaz, Grimes, Kupersmidt, & Coie, 2007; Underwood & Buhrmester, 2007).

Konflikte unter Freunden/innen bieten demnach verstärkt Anregungen für die sozio-kognitive Entwicklung (M. Keller, 1996; Youniss, 1994).

Folgt man Selmans Gedanken, haben die Konflikte von Kindern untereinander auch eine Funktion in der Entwicklung der Beziehung zueinander (Robert L. Selman, 1984). Strategien oder Vorgehensweisen zur Aufhebung von Uneinigkeit und Streit können dabei eine progressive oder eine regressive Funktion in der Entwicklung der Beziehung zueinander haben und auf das, was zukünftig von der Beziehung erwartet wird.

Krappmann weist darauf hin, dass in der bisherigen Forschung Nachweise für positive Effekte der Interaktionen und Beziehungen unter den Gleichaltrigen oft schwach sind und nicht selten von Einflüssen anderer Sozialisationsinstanzen überlagert werden. Zudem vermutet Krappmann, dass das entwicklungsfördernde Potential der Sozialisation unter Gleichaltrigen nicht nur von „außen“ gestört wird, sondern dass es in den Interaktionen und Beziehungen unter den Gleichaltrigen auch strukturelle Schwächen gibt, die hindern können, dass die Entwicklung von Fähigkeiten tatsächlich herausgefordert wird (Krappmann, 2004).

Im Fokus der meisten Studien über das Konflikte von Kindern und Jugendlichen stehen misslingende Aushandlungen und aggressives Verhalten. Das Spektrum der Veröffentlichungen, die Aggression bei Kindern thematisieren, ist entsprechend vielfältig und unübersichtlich (eine Übersicht dazu bieten (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Scheithauer, 2003)) und wird nicht nur in der wissenschaftlichen Fachwelt diskutiert. In der psychologisch, pädagogischen und soziologischen Wissenschaftsliteratur nimmt die Forschung zu diesem Thema

einen breiten Raum ein, sogar ganze Zeitschriftenreihen sind diesem Thema gewidmet¹.

Die Begriffe Streit, Auseinandersetzungen, Konflikte, Gewalt und Aggression werden dabei in der Literatur oft synonym verwandt und mit Aggression gleichgesetzt. In der vorliegenden Arbeit wird differenziert nach „Konflikt“ und „Aggression“. Dabei wird unter einem Konflikt eine Situation verstanden, in der die Interessen, Zielsetzungen oder Wertvorstellungen von Personen voneinander abweichen, die involvierten Personen aber gezwungen sind, diese abweichenden Vorstellungen auszuhandeln um ein zukünftiges Miteinander zu ermöglichen. Als Aggression werden Verhaltensweisen verstanden, die darauf ausgerichtet sind, andere zu schädigen oder zu verletzen (siehe dazu ausführlicher die Kapitel 2.1.2, 3.3.1.5.3 dieser Arbeit) (Archer, 2001; L. Berkowitz, 1993; Crick & Grotpeter, 1995; Scheithauer, 2003).

2.1.2 Konflikt und Aggression

2.1.2.1 Aggression als Konfliktbewältigungsstrategie

Während das Hauptaugenmerk früherer Studien auf physische Gewaltanwendung in Konflikten (auch prototypische Aggression genannt) gerichtet war (zum Beispiel (A. H. Buss, 1961)), wurde aggressives Verhalten zunehmend differenzierter betrachtet. Inzwischen gelten nicht nur physische Aggression, sondern auch verschiedene verbale, indirekte oder relationale Aktionen als aggressiv, da diese Verhaltensformen andere ebenfalls verletzen können, sie werden auch unprototypische Aggressionen genannt (L. Berkowitz, 1993; Ittel & von Salisch, 2005; Scheithauer, 2003; Xie, Cairns, & Cairns, 2002).

¹ Beispielsweise die Zeitschrift „Aggressive Behavior“

Besonderer Beachtung werden besonders drei sozial-manipulative Formen von Aggression geschenkt, nämlich der indirekten Aggression, der relationalen Aggression und dem sozial aggressiven Verhalten. Unter indirekter Aggression werden Verhaltensweisen verstanden, die der Beschädigung der Reputation eines Individuums gelten oder der Beschädigung seiner Beziehungen. Damit ist indirekte Aggression längerfristig wirksam. Hier ist vor allem die Verhaltensweise „bullying“ zu nennen (im Deutschen auch „Mobbing in Schulklassen“ genannt). Bullying ist eine Form der sozial-manipulativen Aggression, bei der das Ansehen eines Schülers oder einer Schülerin im Klassenverband geschwächt werden soll (Archer, 2001; Olweus, 1995; Sharp & Smith, 1994; Peter K Smith & Sharp, 1994; Struck, 1995). Während beim bullying über einen längeren Zeitraum der Ruf einer Person im Gruppenverband geschädigt wird ohne dass das Opfer direkt einbezogen wird, wird bei der relationalen Aggression die Beziehung zum Gegenüber mit sofortiger Wirkung geschädigt, zum Beispiel durch Auslachen. Auch beim sozial-aggressiven Verhalten wird das Selbstwertgefühl einer Person sofort gemindert, in dem beispielsweise durch negative Gesichtsausdrücke die Missachtung einer Person gegenüber zum Ausdruck gebracht wird. Insgesamt ist die Einteilung aggressiven Verhaltens zu diesen sozial-manipulativen Formen von Aggression aber oft uneindeutig (siehe dazu auch (N. Crick, R., et al., 1999; Ittel & von Salisch, 2005; Scheithauer, 2003)). Auch Archer und Coyne stellen in einem Artikel diese Arten von Aggression vor. Sie betonen, dass die Kosten direkter Aggression hoch sind, wenn man darauf aus ist, den anderen in seinem sozialem Ansehen zu schädigen, weil die Gefahr besteht sich selbst zu beschädigen. Archer und Coyne stellen einen Ansatz vor, in dem die drei Aggressionsbereich integriert werden. (Archer & Coyne, 2005). Eine Operationalisierung verschiedener aggressiver Verhaltensweisen wird in Kapitel 3.3.1.5.3 dieser Arbeit vorgestellt.

Vor allem der relationalen Aggression wurden unzählige Studien gewidmet, da hier deutliche Unterschiede im Aggressionsverhalten von Mädchen und Jungen gefunden wurden. Demnach zeigen vor allem Mädchen relational-aggressives Verhalten (N. Crick, R., et al., 1999; Murray-Close, Crick, & Galotti, 2006),

während Jungen häufiger direkt-physische Strategien anwenden. Wenn man manipulative Formen von Aggression einbezieht, zeigen Mädchen aber insgesamt ebenso viel Aggression wie Jungen ².

In einigen Studien, in denen Konflikte unter Kinder im Fokus standen, konnten auch verschiedene Zusammenhänge zwischen dem Aggressionsverhalten und anderen Einflussgrößen aufgedeckt werden: Shantz und Shantz analysierten in etlichen Arbeiten Konflikte unter Kindern. Sie konnten nicht nur unterschiedliche Konfliktstrategien der Kinder ausmachen wie physische Aggression, verbale Aggression, Kommandos (Anweisungen) und Bitten. Sie identifizierten auch verschiedene Konfliktthemen. Die von ihnen untersuchten Kinder hatten Konflikte um Objekte (Besitz), Konflikte um den beanspruchten Raum, Konflikte über das Verhalten anderer, Konflikte um die Ideen und Vorschläge anderer und Konflikte um Körperkontakt. Am häufigsten waren Konflikte um Objekte und Konflikte, in denen es um die Kontrolle anderer Personen ging. Shantz und Shantz fanden einen Zusammenhang zwischen der soziokognitiven Entwicklung der Kinder, dem Konfliktthema und dem Ausgang des Konfliktes (Shantz, 1987; Shantz & Shantz, 1985).

Oswald und Krappmann weisen auf die verschiedenen Funktionen von Gewalt in Kinderaktionen hin. Dabei ist der situative Kontext relevant, weil der die Gewalttätigkeit erklären kann. Bisherige Definitionen von Gewalt greifen oft zu kurz, da physische und psychische Schädigungen ineinander übergehen. Gewaltträchtige Konfliktfelder sind demnach Hilfsituationen, da ein Ungleichgewicht zwischen dem Helfenden und demjenigen, der Hilfe benötigt, entsteht. Dieses Ungleichgewicht wird oft von dem helfenden Kind betont und ausgenutzt, während das andere Kind versucht die Gleichheit wiederherzustellen. Auch Sanktionen auf Normbrüche bergen Konfliktpotential, da hier Kinder auch mit aggressiven Strategien versuchen anderen Kindern deutlich zu machen, dass ein Verhalten nicht hingenommen werden kann. Schließlich sind auch „Wilde Spiele“ ein Konfliktfeld. Denn hier liegt für Kinder der Reiz, auch etwas

² Geschlechtsunterschiede in relationaler Aggression werden in Kapitel 2.1.3.2 detaillierter ausgeführt.

auszuprobieren, was in normalen Interaktionen nicht erlaubt ist, was aber zu Grenzüberschreitungen führen und schnell auch zu Schädigungen des Gegenübers führen kann. Gewalt kann letztendlich auch Ausdruck fehlender Fähigkeiten sein, eine argumentative Auseinandersetzung zu führen (Oswald & Krappmann, 2000), ähnlich schon (Oswald, 1992), (Oswald, 1997a). Ähnliches fanden Dittrich/Dörfler/Schneider, die eine Beobachtungsstudie im Kindergarten durchführten. Sie stellten fest, dass man nicht vorschnell urteilen kann, ob Konfliktverläufe konstruktiv oder destruktiv verlaufen, da Kinder individuelle Beweggründe für ihr Handeln haben (Dittrich, Dörfler, & Schneider, 2001).

In etlichen Studien wird die Aggressivität der Protagonisten untersucht, wobei Aggressivität als Persönlichkeitsdisposition verstanden wird, die bedingt, dass manche Individuen in sozialen Situationen aggressiv gegen andere vorgehen (L. Berkowitz, 1993). In Studien zu Aggression wird meist durch sogenannte peer-ratings oder durch teacher-ratings das Aggressionspotential einer Personen eingeschätzt. Einen Vergleich verschiedener Messverfahren zu Aggression haben beispielsweise Archer und Kollegen vorgenommen (Archer, Kilpatrick, & Bramwell, 1995). Indirekt oder relational aggressives Verhalten zeigt sich über einen längeren Zeitraum als eine relativ stabile Verhaltensform (Schäfer & Kulis, 2005; Vaillancourt, Brendgen, Boivin, & Tremblay, 2003).

2.1.2.2 Ursachen von Aggression und Entwicklung des Konfliktverhaltens

Insgesamt lässt sich bei Kindern mit zunehmenden Alter eine Veränderung des Konfliktverhaltens konstatieren. Die Häufigkeit physisch-aggressiven Verhaltens nimmt bei den meisten Kindern mit zunehmenden Alter ab, da sie nicht-aggressive soziale Konfliktlösungsstrategien lernen (Alfermann, 1996; Orobio de Castro, 2005). Alfermann vertritt deswegen die These, "dass die Sozialisation in unserer Kultur darauf hinläuft, aggressives Verhalten zu unterbinden" (Alfermann

1996, S. 135). Kinder lernen emotionale Impulse zu regulieren und sich sozialen Normen anzupassen (Orobio de Castro, 2005). Der Übergang von physisch-aggressiven Strategien hin zu sozial-aggressiven Strategien ist mit Einsetzen der Pubertät besonders deutlich (Scheithauer, 2003).

Dieser Beobachtung wird durch eine Langzeitstudie von Underwood und Kollegen bekräftigt. In dieser Studie wurden 9- bis 13-Jährige Kinder untersucht. Lehrkräfte schätzten dazu jeweils das soziale und physische Aggressionsverhalten von Kinder ein. In der Zeit von der mittleren Kindheit bis zur Frühadoleszenz nahmen physische und soziale Aggression insgesamt ab. Allerdings zeigte sich auch, dass dieser Verlauf zwar auf die Mehrheit, aber eben nicht auf alle untersuchten Kinder zutraf (Underwood, Beron, & Rosen, 2009).

Björkvist und Kollegen konnten in ihrer Untersuchung ebenfalls einen Alterseffekt beim Auftreten aggressiver Strategien ausmachen. Anhand von Einschätzungen durch Klassenkameraden und durch Selbsteinschätzungen wurde aggressive Verhaltensstrategien gemessen. Bei achtjährigen Mädchen und Jungen wurden indirekte Aggressionsstrategien in gleichem Ausmaß berichtet. Dieser Befund änderte sich mit dem zunehmenden Alter, und für die Altersgruppe der 11- und 15 jährigen Mädchen konnte signifikant mehr indirekte Aggression ausgemacht werden. Insgesamt wurde für die Altersgruppe der Elfjährigen von den meisten aggressiven Verhaltensweisen berichtet (Björkvist, Österman, & Kaukiainen, 1992).

Auch bei Kleinkindern ist physisch-aggressives Verhalten zu beobachten und Unterschiede im aggressiven Verhalten sind schon bei zweijährigen Mädchen und Jungen deutlich auszumachen. Eliot weist darauf hin, dass auch wenn Jungen sich noch häufig physisch-aggressiv auseinandersetzen, Aggressivität bei Männern erst ab dem 30. Lebensjahrs stark zurückgeht. Sie schlussfolgert daher, dass Männer länger als Frauen brauchen um zu lernen, dass sich Aggression nicht lohnt und andere Konfliktlösungsstrategien effektiver sind (Eliot, 2010).

Auch Crick und Kollegen konnten in einer Studie anhand von Lehrereinschätzungen schon bei dreijährigen Kindern relationale Aggression ausmachen (Crick, Casas, & Ku, 1999). In freien Spielsituationen beobachteten Crick und Kollegen relationale Aggression unter Vorschulkindern, häufiger bei Mädchen. Zudem war relationale Aggression während der Langzeitstudie moderat stabil, aber auch mit späterer Ablehnung durch Gleichaltrige verbunden (Crick, et al., 2006).

Sippola und Kollegen sehen gleichfalls einen Alterseffekt bei der Entwicklung aggressiver Strategien. Sie konnten zeigen, dass sich bestimmte Aggressionsformen während der Adoleszenz bei Mädchen und Jungen unterschiedlich herausbilden. Sippola und Kollegen vermuten, dass sich die sozialen Netzwerke von Mädchen während der Adoleszenz verändern und nehmen an, dass relationale Aggressivität eine Strategie sein könnte, sich mit diesen Veränderungen auseinanderzusetzen. Aggression in Gleichaltrigengruppen kann somit eine Strategie sein, die Funktion der Gruppe zu gewährleisten. Im Gegensatz zu offen aggressiven Mädchen hatten relational-aggressive Mädchen offensichtlich bereits sozial-kognitive Fähigkeiten entwickelt, die nötig sind um positive Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (Sippola, Epp, Buchanan, & Bukowski, 2005).

Neuere Forschungen zu endokrinologischen und neurochemischen Prozessen und genetischen Dispositionen zeichnen ein Bild, wonach physische Aggression zum großen Teil genetische und hormonelle Ursachen hat. In schwedischen und britischen Zwillingsstudien konnte gezeigt werden, dass aggressives antisoziales Verhalten in starken Maße von genetischen Faktoren beeinflusst war. Solche Einflüsse waren bei nichtaggressiven antisozialen Verhalten nicht nachweisbar. Bei der Entstehung von nichtaggressiven antisozialen Verhalten wurden Geschlechtsunterschiede gefunden und Umgebungsfaktoren schienen eine größere Rolle zu spielen um nichtaggressives antisoziales Verhalten bei Jungen auszubilden (Eley, Lichtenstein, & Stevenson, 1999).

In einer neueren kanadischen Studie wurde untersucht welchen Einfluss genetische Determinanten und welchen Einfluss Umgebungseffekte auf soziale

Aggression bei 6-Jahre alten Zwillinge haben. Lehrer und Gleichaltrige schätzten dafür die Aggression der Kinder ein. Auch hier zeigte sich, dass soziale Aggression in weitaus größeren Masse als physische Aggression von Umgebungsfaktoren abhängt. Ob Kinder physisch aggressiv sind scheint dagegen in großen Teilen genetisch bedingt zu sein. Es zeigte sich aber auch, dass physischer Aggression soziale Aggression begünstigt (Brendgen, et al., 2005). Zudem ist reaktive und proaktive Aggression durch soziale Erfahrung beeinflussbar (Brendgen, Vitaro, Boivin, Dionne, & Pérusse, 2006).

Neben genetischen Ursachen physischer Aggression gilt auch das Hormon Testosteron zumindest als Verstärker aggressiven Handelns (Bosinski, 2000; Eliot, 2010). Dabei kommen pränatale Vorgänge offensichtlich langfristig zum Tragen. Noch in der frühen Schwangerschaft stimuliert die Ausschüttung großer Mengen Testosteron die Ausbildung der männlichen Genitalien des Ungeborenen. Es wird vermutet, dass während dieser Zeit auch das Gehirn „maskulinisiert“ wird (Eliot, 2010). Dies wird aus Studien über Mädchen mit einer seltenen genetischen Störung, der CAH (Congenital Adrenal Hyperplasia) gefolgert. Mädchen mit CAH sind im Mutterleib großen Mengen Testosteron und anderen androgenen Hormone ausgesetzt. Das Verhalten von Mädchen mit CAH ist dem von Jungen ähnlich: diese Mädchen gelten als aggressiver, körperlich aktiver, rauflustiger als ihre Geschlechtsgenossinnen, sie bevorzugen typische Jungen-Spielsachen und spielen häufiger mit Jungen als andere Mädchen dies tun (Eliot, 2010; Helt, Bauer, & Gwiazda, 1988; Pasterski, et al., 2007).

Erst in der Pubertät findet bei den Jungen wieder eine vergleichbare Ausschüttung von Testosteron statt, aber diese bewirkt dann keine Zunahme physischer Aggression. Im Gegenteil nimmt die Aggressivität von Kindergartenkind bis ins Erwachsenenalter normalerweise stetig ab. Allerdings steigt der Testosteronspiegel in bestimmten sozialen Situationen wie Wettbewerbssituationen und Dominanzsituationen, an. Dies wird im Rahmen der „Challenge-Hypothese“ dahingehend interpretiert, dass es eine Wechselwirkung von sozialen Faktoren, neurochemischen Faktoren und aggressiven Verhalten gibt (Archer, 2006).

Campbell verweist darauf, dass Aggression bisher als Teil des allgemeinen Sozialverhaltens betrachtet wurde. Dabei gibt es relevante Faktoren, die die Entstehung von Aggression beeinflussen und entscheidend sind, wie aggressiv verhalten wird. Aggression wird dabei von Ärger über eine Sache oder eine Person ausgelöst und die Art der Aggression drückt den empfundenen Ärger aus. Auch ist für die Entstehung von Aggression relevant ob Angst vor der aktuellen Situation oder den Folgen einer Handlung empfunden wird; Angst kann Aggression einschränken. Ob und wie aggressiv in Konflikten vorgegangen wird, wird schließlich von verschiedenen inhibitorischen Aspekten definiert, zum Beispiel davon wer im Konflikt das Gegenüber ist, in welcher Situation der Konflikt stattfindet und welche moralischen Vorstellungen der/die Handelnde/n hat (Campbell, 2006).

Dass physisch-aggressives Verhalten oft eskaliert und Deeskalation dann nicht einfach ist, zeigt die Studie von Shergill und Kollegen. In einem Experiment wurden die Versuchspersonen aufgefordert, mit einem Finger Kraft durch eine Versuchsanordnung auf den Finger eines Gegenübers zu übertragen. Dann sollte das Gegenüber ebenfalls Kraft übertragen. Dabei sollte jeweils mit derselben Kraft „geantwortet“ werden wie die Kraft, die die Versuchsperson selbst verspürt hat. Diese Kräftemessen eskalierte schnell. Es wird angenommen, dass die selbst ausgeübte Kraft als geringer eingeschätzt wird als sie tatsächlich ist. Dies wird als ein Einflussfaktor für die Eskalation physischer Aggressionen vermutet (Shergill, Bays, Frith, & Wolpert, 2003).

Während mit zunehmenden Alter physische Aggression deutlich abnimmt, nehmen sozial-aggressive Verhaltensformen zu (Tremblay, 2000). Dies fällt mit der soziokognitiven Entwicklung und Sprachentwicklung zusammen: je älter Kinder werden und je besser sie sich mündlich ausdrücken können, desto mehr lernen sie, wie Konflikte auch ohne physische Übergriffe ausgetragen werden können (Björkvist, Österman, et al., 1992; Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, & Yershova, 2003; Brame, Nagin, & Tremblay, 2001; Tremblay, et al., 2005). Allerdings weist eine kanadische Studie darauf hin, dass es Kinder gibt, deren

Aggressionsverhalten sich im Laufe soziokognitiven Entwicklung nur wenig ändert. In dieser Langzeitstudie zeigte sich, dass diese Kinder schon im Vorschulalter entweder physische oder indirekte aggressive Strategien bevorzugten und diese Bevorzugung einer Aggressionsform über Jahre stabil blieb (Vaillancourt, et al., 2003).

Nicht nur soziokognitiver Entwicklung, Abnahme physischer Aggression und Zunahme sozialer Aggression stehen in Wechselwirkung miteinander. Der Einsatz physisch- oder sozial-aggressiver Strategien ist auch entscheidend von den Erwartungen an das Gegenüber und der Interpretation und Wertung des Verhaltens des anderen und der ihm unterstellten Motive beeinflusst. So konnte Schmid in einem Experiment zeigen, dass das einem Täter unterstellte Motiv Einfluss drauf hat, ob aggressives Vorgehen gegen den Täter als gerechtfertigt empfunden wird (Schmid, 2005).

Zu der Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens eines Gegenübers gehört auch das Ausmaß der Geschlechtsrollenorientierung. Je nachdem, wie sehr ein Individuum sich an den seinem Geschlecht zugeschrieben Geschlechterstereotypen orientiert, wird das eigene Verhalten danach ausgerichtet und auch das Verhalten des Gegenüber interpretiert. Wenn beispielsweise ein Junge in Konflikt gerät, wird er sein eigenes Verhalten auch an seinem Geschlechterselbstbild ausrichten; d.h. wenn er der Ansicht ist, dass er als Junge stark ist und große Durchsetzungskraft hat, wird dies der Leitfaden für seine Konfliktstrategie sein. Gleichzeitig wird er das Gegenüber danach einschätzen, mit welcher Motivation das Gegenüber handelt und welche Verhaltensweisen von ihm/ihr aufgrund ihres/seines Geschlechts zu erwarten sind. Diese Wechselwirkungen belegen Studien von Benenson und Kollegen und Giles und Heyman (Benenson, Sinclair, & Dolenzsky, 2006; Giles & Heyman, 2005).

Auch die Studie von Galen und Underwood weist auf die Rolle geschlechtsrollenbedingte Wertungen hin. Dazu wurden Kinder der 4., 7. und 10. Klasse mithilfe des Social Behavior Questionnaire befragt. Demnach sahen nur

Jungen physische Aggression als schlimmer und verletzender an als soziale Aggression; Mädchen dagegen schätzen soziale Aggression als verletzender ein. In einer weiteren, darauffolgenden Studie nahmen die Mädchen der ersten Studie an einer Spielszene im Labor teil, bei der Elemente sozialer Aggression herausgefordert wurden. Danach wurden diese Szenen anderen Studienteilnehmern gezeigt. Mädchen beurteilten den Aggressor als verärgerter als Jungen dies taten, und ältere Kinder unterstellten weniger zielgerichtete soziale Aggression als jüngere Kinder dies taten (Galen & Underwood, 1997).

Ähnliches zeigt die Studie von Murray-Close und Kollegen. Sie untersuchten, wie Grundschul Kinder physische und relationale Aggression moralisch beurteilen. Viert- und Fünftklässler werteten physische Aggression als unangemessener und verletzender als relationale Aggression. Vor allem Mädchen beurteilten physische und relationale Aggression als unangemessener und verletzender als Jungen. Mädchen orientierten sich zudem in ihrem Urteil stärker als Jungen an moralischen Argumenten (Murray-Close, et al., 2006).

2.1.3 Unterschiede im Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen

In unzähligen Untersuchungen wurden Unterschiede im Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen gesucht und gefunden. Während in den achtziger Jahren vor allem im Fokus stand, dass Mädchen und Jungen sich im Ausmaß physischer Aggression unterscheiden, richtet sich der Blick heute vor allem auf die unterschiedlichen Ausprägungen relationaler Aggression (für Überblicke siehe vor allem die Meta-Analysen von Scheithauer und Card, Stucky, Sawalani und Little (Card, et al., 2008; Scheithauer, 2003)).

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass sich Mädchen und Jungen nicht nur in der Häufigkeit ihrer Konflikte und in ihren Konfliktstrategien unterscheiden. Darüber hinaus ließen sich für Mädchen und Jungen Einflussfaktoren wie zum Beispiel soziale Beziehungen oder Angst ausmachen, die das Konfliktverhalten

unterschiedlich beeinflussen. Ergebnisse einzelner Studien zu diesen Bereichen werden nachfolgend vorgestellt.

2.1.3.1 Unterschiede in Häufigkeit und Konfliktthemen

In einigen Studien konnten bei jüngeren Kindern Geschlechtsunterschiede in der Häufigkeit von Konflikten nachgewiesen werden. In Untersuchungen von Shantz (Shantz, 1987) kam es bei Jungen häufiger zu Meinungsverschiedenheiten (disagreements) als bei Mädchen. Dagegen fanden Azmitia/Linnet (Azmitia & Linnet, 1992) und Latulippe/Tessier/Letendre (Latulippe, Tessier, & Letendre, 1996) in ihren Studien keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Häufigkeit von Konflikten. Möller wiederum beschreibt, dass Jungen Streit mit Freunden eher vermeiden (Möller, 2003).

In der schon erwähnten Arbeit von Shantz und Shantz über Konflikte unter Kindern, konnten bei Mädchen mehr interpersonelle Konflikte ausgemacht werden. Die Jungen dieser Studie waren physisch aggressiver. Shantz / Shantz konnten zudem belegen, dass die Konfliktthemen der Kinder und erfolgreiches Vorgehen in Konflikten mit dem Niveau der soziokognitiven Entwicklung zusammenhing. In einer ihrer anderen Studien konnte sie dabei auch einen Entwicklungsaspekt ausmachen (Shantz & Shantz, 1985), denn ältere Kinder gerieten weniger um Objekte in Streit, dafür trugen sie mehr Konflikte aus, in denen es um „soziale Kontrolle“ ging. Zudem waren Mädchen stärker als Jungen in Konflikte verstrickt, in denen es um interpersonelle Kontrolle ging. In den Studien von Shantz hatte nicht nur das Geschlecht des Kindes sondern auch seine soziometrische Stellung Einfluss auf die Häufigkeit von Konflikten und dem Gebrauch physischer Gewalt (Shantz, 1987; Shantz & Shantz, 1985).

Auch in den Forschungen von Azmitia/Linnet (Azmitia & Linnet, 1992) zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Konfliktthemen. In den

Untersuchungen von Azmitia und Linnet (Azmitia & Linnet, 1992) wurden drei Konfliktkategorien identifiziert: „Streit um Objekte oder Aufgaben“, „Streit um Aktivitäten oder Regeln“, und „Streit um interpersonelle Angelegenheiten“. Interpersonelle Konflikte waren die Mehrheit der beobachteten Konflikte und bei Mädchen häufiger zu beobachten als bei den Jungen der Studie. Diese Geschlechtsunterschiede wurden mit zunehmenden Alter deutlicher, und waren zudem noch von der Art der Beziehung zueinander (Freund - Nichtfreund) beeinflusst. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Maltz und Borker (Maltz & Borker, 1983) und Raffaelli (Raffaelli, 1990).

Valtin (Valtin, 1991) fand in ihrer Befragung altersabhängige Streitthemen. Jüngere Kinder hatten Schwierigkeiten die Motive von Handlungen anderer zu erkennen, weswegen sich die Konflikte von Fünfjährigen lediglich um Besitzansprüche drehten. Bei Achtjährigen konnte Valtin enttäuschte Erwartungen und damit verbunden plötzliches aggressives Verhalten ausmachen. Konflikte von Zehn- und Zwölfjährigen waren differenzierter, deren Streitgespräche drehten sich um Meinungsverschiedenheiten, sowie um Untreue und Verrat. Geschlechtsunterschiede wurden hier aber nicht untersucht.

Krappmann und Oswald (Krappmann & Oswald, 1995) bezeichneten Konfliktthemen als Aushandlungsgegenstände und kategorisierten die Aushandlungsgegenstände nach dem Grad ihrer normativen Rahmung. Die von ihnen definierten Rahmenkategorien der Aushandlungsgegenstände haben eine Stufung, die von strikter Regelung („strikt normativ“) über „übliches Verhalten“ und „nicht festgelegt“ bis hin zu völlig freiem, zum Teil experimentellen Konventionen reicht. Krappmann und Oswald entwickelten ihre Kategorien auf dem Hintergrund der symbolisch-interaktionistischen Rahmenanalyse von Goffman (Goffman, 1977/1974). Sie gingen dabei von der Annahme aus, dass das Aushandlungsverhalten von Kindern davon beeinflusst werde, ob der Gegenstand ihrer Kontroverse eindeutig geregelt ist oder ihnen zur freien Aushandlung überlassen bleibt. In der Studie von Krappmann und Oswald wurden keine

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des Aushandlungsgegenstandes gefunden.

2.1.3.2 Unterschiedliche Konfliktstrategien

Ob und wie sich Konfliktstrategien bei Mädchen und Jungen unterscheiden, war Gegenstand verschiedener Studien. Dabei standen meist physische versus verbale oder physische versus indirekte Formen von Aggression im Fokus der Forschung. Auch wenn das Gesamtbild nicht ganz einheitlich ist, belegen viele Studien, dass bei Jungen eine größere physische Aggressivität auszumachen ist, während bei Mädchen eher indirekt-aggressive Verhaltensweisen sowie häufiger verbale Konfliktlösungen beobachtet werden (siehe dazu z.B. (Archer & Coyne, 2005; Benenson, Carder, & Geib-Cole, 2008; Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; Ittel & von Salisch, 2005; Pfister, 1998; Scheithauer, 2003; Shantz, 1987; Xie, et al., 2002)).

In den Forschungen von Azmitia/Linnet (Azmitia & Linnet, 1992) deutet sich eine Kontextabhängigkeit der Aushandlungsstrategien an. Mädchen wandten vermehrt abschwächende Strategien an, Jungen dagegen in stärkerem Maße dominante Strategien; jedoch ließen sich diese Geschlechtsunterschiede nicht statistisch signifikant belegen. Auch die Ergebnisse von Latulippe/Tessier/Letendre (Latulippe, et al., 1996) zeigten Unterschiede in den Lösungsstrategien von Mädchen und Jungen. Mädchen verhandelten mehr als Jungen und waren nachgiebiger und rücksichtvoller. Krappmann/Oswald (Krappmann & Oswald, 1995) kamen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Mädchen etwas häufiger als Jungen zu beidseitig akzeptierten Lösungen kommen. Selman, Beardslee, Schultz, Krupa und Podorefsky ((R. L. Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, & Podorefsky, 1986) konnten schließlich zeigen, dass Jungen häufiger als Mädchen gewalttätige Strategien nutzen sowie Strategien, die zu Verteidigung ihrer Macht dienen; Mädchen dagegen nutzten häufiger indirekte Taktiken.

In etlichen Diskussionen um Ursachen, Auswirkungen von Aggression und Gewalt und Möglichkeiten pädagogischer Intervention wurde auf einen weiteren Befund aufmerksam gemacht: Forschungsergebnisse zeigten, dass in geschlechtsheterogenen Konflikten Jungen fast ausschließlich in der "Täterrolle" und Mädchen in der "Opferrolle" waren (Menzel, 1995; Pfister, 1998).

Österman / Björkqvist / Lagerspetz (Österman, Björkqvist, & Lagerspetz, 1996) fanden in einer internationalen Vergleichsstudie einen Unterschied in den an Mädchen und Jungen herangetragenen Rollenerwartungen: Kinder einer Klasse nahmen an, dass Mädchen mehr konstruktive Konfliktlösungen und Lösungen mithilfe Dritter wählen als Jungen.

Fagot (Fagot, 1996) konnte in drei verschiedenen Studien zeigen, dass Mädchen und Jungen negative Interaktionen und Konflikte mit Gleichaltrigen unterschiedlich interpretieren: Jungen, die viele negative Interaktionen haben, schätzen sich selbst als akzeptiert ein; Mädchen, die viele Konflikte mit Gleichaltrigen haben, schätzen sich als nicht akzeptiert ein.

Zudem fanden Miller/Danaher/Forbes (Miller, Danaher, & Forbes, 1986), dass Mädchen ihre Konfliktlösungsstrategien und Taktiken dem Geschlecht des Gegenübers anpassten, Jungen aber ihre Strategien deutlich weniger dem Geschlecht des anderen anpassten.

In etlichen Studien wird den Jungen aggressiveres Verhalten zugeschrieben (z.B. (Alfermann, 1996; Rogge & Mähler, 2002; Schwind, Roitsch, Ahlborn, & Gielen, 1995)). In den letzten zehn Jahren haben Forscher jedoch darauf hingewiesen, dass Mädchen im selben Maße aggressiv sind wie Jungen, wenn manipulative Formen von Aggression in die Betrachtung eingebezogen werden (z.B. (Scheithauer, 2003)). Diese Aggressionsformen sind unter drei verschiedenen Namen bekannt: indirekte Aggression, relationale Aggression und soziale Aggression. Nachdem Archer/Coyne Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Aggressionsformen untersucht hatten, kamen sie zu dem Schluss, dass es sich bei allen drei um dieselbe Form von Aggression handelt (Archer & Coyne, 2005).

Auch Dittrich/Dörfler/Schneider konnten in ihrer Beobachtungsstudie im Kindergarten geschlechtsspezifische Unterschiede im Konfliktverhalten der Kinder beobachten, stellten aber fest, dass sich diese Unterschiede nicht gradlinig durch alle Beobachtungsszenen zogen und Geschlechtsunterschiede verschwommen. Sie machten bei Jungen nicht nur Konflikte um Wettbewerb und Stärke/Größe aus. Ebenfalls konnten sie Konflikte ausmachen, in denen die Beziehungsebene berücksichtigt wurde. „Die sachbezogenere Auseinandersetzung zwischen den Jungen schließt mitnichten den Beziehungsaspekt aus“ (S. 202). Umgekehrt konnten auch bei Mädchen Auseinandersetzungen beobachtet werden, in denen es um Macht und Einfluss ging (Dittrich, et al., 2001).

Auch Crick und Kollegen kamen 1995 zu dem Urteil, dass Geschlechtsunterschiede im Aggressionsverhalten kaum existieren, wenn sowohl physische als auch relationale Aggression in die Betrachtung einbezogen werden (N. Crick, R., et al., 1999). Allerdings seien Mädchen relational aggressiver als Jungen. Gleichzeitig hätten relational aggressive Kinder größere soziale Anpassungsschwierigkeiten und würden schneller an Einsamkeit, Depression und Isolation leiden (Crick & Grotpeter, 1995).

In einer Studie befragten Galen / Underwood Kinder der 4., 7., und 10. Klasse mithilfe des Social Behavior Questionnaire. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Mädchen und Jungen physische und soziale Aggression unterschiedlich beurteilten. Demnach sahen Jungen physische Aggression als verletzender an als soziale Aggression; Mädchen dagegen schätzen soziale Aggression als verletzender ein. In einer weiteren, darauffolgenden Studie nahmen die Mädchen der ersten Studie an einer Spielszene im Labor teil, bei der Elemente sozialer Aggression herausgefordert und dann beurteilt wurden. Danach wurden diese Szenen anderen Studienteilnehmern gezeigt. Mädchen beurteilten den/die Aggressor/in als ärgerlicher als Jungen. Schließlich konnten Galen/Underwood auch noch Alterseffekte ausmachen. Ältere Kinder schätzten soziale Aggression als ungewollter ein als Grundschulkindern dies taten (Galen & Underwood, 1997).

Ostrov und Kollegen differenzierten in ihrer Untersuchung nach verschiedenen Formen von Aggression. Sie beobachteten Vorschulkinder in zwei unterschiedlichen sozialen Situationen. Wie vorhergesagt zeigten Mädchen mehr relationale Aggression als Jungen, während Jungen mehr physische und verbale Aggression als Mädchen zeigten. Die Beobachtungen deckten sich mit den Berichten der Lehrer. Die Aggression, die während des Freispiels beobachtet wurde, korrespondierte mit den Aggressionsformen der Kinder in strukturierten Situationen (Ostrov & Keating, 2004).

Björkvist und Kollegen untersuchten aggressives Verhalten bei Schulkindern unterschiedlicher Klassenstufen. Sie fanden Alters- und Geschlechtsunterschiede im Einsatz direkter und indirekter Strategien. Aggressiven Verhaltens wurden durch Selbsteinschätzung und Einschätzung durch andere Kinder gemessen. Die Ergebnisse zeigten, dass ältere Mädchen häufiger indirekte Mittel von Aggression einsetzen, während Jungen direkte Mittel ergriffen. Eine Unterscheidung zwischen physischer und verbaler Aggression ergab keine Geschlechtsunterschiede, aber eine Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Aggression. Bei achtjährigen Mädchen waren indirekte Aggressionsstrategien noch nicht voll ausgebildet, aber bei 11-Jährigen Mädchen. Insgesamt wurde in der Altersgruppe der 11-Jährigen am meisten von aggressiven Verhalten berichtet (Björkvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992).

Scheithauer widmete sich in einer Metaanalyse den sich zum Teil widersprechenden Ergebnisse bisheriger Studien über das Aggressionsverhalten von Mädchen und Jungen. Er untersuchte, ob sich die gängige Ansicht, dass unprototypische Formen der Aggression überwiegend eine mädchenspezifische Form aggressiven Verhaltens seien. Er schlussfolgerte, dass eine Betrachtung aller bisheriger Ergebnisse kein eindeutiges Bild bot. Trotz der postulierten Geschlechtsunterschiede, wonach Mädchen häufiger prototypische Konfliktstrategien wählten, zeigte die Metaanalyse der Studien, dass unprototypische Aggression relativ ausgewogen bei Mädchen und Jungen zu beobachten war. Deswegen bezog Scheithauer auch das Alter der untersuchten

Kinder ein und stellte fest, dass es wahrscheinlich ist, dass es eine entwicklungsabhängige Ausprägung aggressiven Verhaltens gibt; demnach haben Mädchen Jungen gegenüber einen Entwicklungsvorsprung der dazu führt, dass sie früher soziale Kompetenzen entwickeln und diese in manipulativen Verhaltensweisen (nämlich als relationale Aggressionen) einsetzen (Scheithauer, 2003).

Zu nahezu gleichen Ergebnissen kamen Card und Kollegen in ihrer Metaanalyse von 2008. Auch in ihrem Review gab es keinen Geschlechtsunterschied bei indirekter Aggression. Sie folgern, dass indirekte Aggression nicht als weibliche Form der Aggression zu sehen ist (Card, et al., 2008).

Auch Underwood und Kollegen wiesen 2001 darauf hin, dass zwar die Mehrheit der Mädchen indirekte/relationale Aggression einsetzen, dieses Verhalten aber ebenso auch häufig bei Jungen festgestellt wurde. Underwood fordert, dass weiter über das Verständnis von Aggression geforscht werden muss und regt an, darüber nachzudenken, inwieweit die Differenzierung zwischen den verschiedenen Arten von Aggression durch andere Rahmenbedingungen und unterschiedliche Forschungsmethoden untersucht werden muss (Underwood, Galen, & Paquette, 2001).

2.1.3.3 Einfluss geschlechtsspezifischer Ausprägungen von Angst, Hemmung und Selbstkontrolle auf das Konfliktverhalten

In einer Studie von Crick und anderen wurde untersucht, ob Kinder relational manipulatives Verhalten als aggressiv ansahen. In einer weiteren Studie wurde untersucht, ob Kinder relational manipulatives Verhalten mit Determinanten wie Ärger und „Absicht zu verletzen“ assoziierten. Ergebnis der Untersuchungen war, dass relationale Aggression das häufigste Ärger-Verhalten bei Mädchen war, während physische Aggression das häufigste Ärger-Verhalten bei Jungen war.

Gleichzeitig waren relational aggressive Strategien und verbale Beleidigungen das häufigsten Verhalten bei Mädchen und physische Aggression und verbale Beschimpfungen sind das häufigsten Verhalten bei Jungen, wenn beabsichtigt wurde andere zu schädigen (Crick, Bigbee, & Howes, 1996).

In einem umfassenden Literaturüberblick konstatiert Campbell, dass für Männer mehr direkte Aggression nachgewiesen werden konnte. Dabei steigt die Größe der ausgemachten Geschlechtsunterschiede mit zunehmender Gefährlichkeit des Verhaltens. Je heftiger und ernsthafter das untersuchte Gewaltverhalten war, desto mehr ging der Anteil der Frauenbeteiligung zurück. Insgesamt sind die nachweisbaren Geschlechtsunterschiede als bei verbaler Aggression geringer als bei physischer Aggression. Bezüglich des Ärgerverhaltens fand Campbell keine Geschlechtsunterschiede, aber im Angstverhalten, dabei besonders bei der Angst vor körperlicher Gefährdung. Campbell vermutet, dass die größere Beteiligung von Männern an Aggression entweder daher rührt, dass Männer einen höheren Level an Ärger haben oder einen niedrigeren Level von Angst und angstbegleitender Hemmung.

Außerdem zeigte Campbells Review, dass in Studien über Ärger oder dem Ausdruck von Ärger nur wenig Geschlechtsunterschiede ausgemacht wurden. Wurde Angst als Einflussfaktor für Aggression einbezogen, fanden sich dagegen große Geschlechtsunterschiede: Mädchen zeigten schneller Angst als Jungen und Frauen erleben Angst intensiver als Männer. Somit kann Angst Aggression „bändigen“. Zudem kann je nach Zielperson, Situation und Moralvorstellungen Aggression gehemmt werden. Schließlich scheint es Geschlechtsunterschiede bei der Selbstkontrolle, vor allem bei Impulsivität und Risikobereitschaft, zu geben. Frauen zeigten mehr Selbstkontrolle.

Campbell zieht das Fazit, dass Angst aggressives Verhalten hemmt, und dass es Geschlechtsunterschiede im Angstverhalten gibt. Somit kann der Faktor „Angst“ die Geschlechtsunterschiede für Aggression erklären (Campbell, 2006).

2.1.3.4 Einfluss unterschiedlicher sozialer Beziehungen auf das Konfliktverhalten

In einigen Forschungsarbeiten stand im Mittelpunkt, ob und wenn ja welchen Einfluss die Art der Beziehung zum Konfliktgegner Einfluss auf das Konfliktverhalten hat und ob dies für Mädchen und Jungen im gleichen Maße gilt. Desweiteren wurde untersucht, ob gut sozial integrierte oder schlecht sozial integrierte Kinder unterschiedlich aggressive Verhaltensmuster zeigen und ob befreundete Kinder miteinander andere Aggressionsstrategien wählen als nicht miteinander befreundete Kinder.

Rys und Bear untersuchten aggressives und prosoziales Verhalten bei Kinder der dritten bis sechsten Klasse. Sie fanden nicht nur signifikante Geschlechtsunterschiede hinsichtlich physischer Aggression und prosozialem Verhaltens. Einer der stärksten Prädiktoren für Zurückweisung durch andere Kinder war physische Aggression. Zudem zeigten Regressionsanalysen die geschlechtsspezifische Rolle von relationaler Aggression, denn Mädchen mit ausgeprägten relationalem Aggressionsverhalten waren schlecht sozial integriert. Jedoch hatten die meisten Kinder, auch die sehr aggressiven, wenigsten einen reziproken Freund (Rys & Bear, 1997). Eine neuere Schweizer Studie nach besteht aber – zumindest für Jungen - nicht nur ein Zusammenhang zwischen aggressiven Verhalten und der sozialen Einbindung in die Gleichaltrigengruppe; auch die Beziehung zur Lehrkraft und das Ausmaß der Unterstützung für die Schüler hat Einfluss auf die Ausbildung aggressiven Verhaltens (Kassis, 2003).

Auch Rose und Asher konnten in einer Studie nachweisen, dass in Konflikten die Ziele und Strategien eines Kindes von der Beziehung zum Konfliktgegner abhängen. Dazu ließen sie Vier- und Fünftklässler Fragen zu Streitsituationen beantworten. Wenn der hypothetische Streitpartner ein Freund war, wurde häufiger die Strategie gewählt den Mangel an Freundschaft zu beklagen und sich vom Freund zurückzuziehen. Mädchen verfolgten dabei prosozialere Ziele und gingen strategischer vor als Jungen (Rose & Asher, 1999).

Marion Underwood widmet sich in ihrem Buch der sozialen Aggression unter Mädchen. Sie vertritt die These, dass soziale Aggression die Aufgabe hat Gefühle zu regulieren. Mädchen werden als nett und sozial ausgleichend sozialisiert, auch wenn sie negative Emotionen wie Ärger oder Eifersucht erleben. Bei Jungen dagegen ist das Ausdrücken negativer Emotionen akzeptierter. Um beispielsweise Ansehen zu gewinnen, kann für Mädchen deswegen soziale Aggression eine effektivere Strategie sein als physische und verbale Aggression, da ein solches Verhalten dem entspricht, was von ihnen erwartet wird. In ihrem Buch nimmt Underwood auch die Definition von physischer Aggression unter die Lupe, ebenso die Definitionsüberschneidungen von indirekter und relationaler Aggression. Underwood bezweifelt die Theorie der „Zwei-Welten“ von Mädchen und Jungen, wonach Mädchen und Jungen unterschiedliche Beziehungen eingehen und so die Geschlechtsentwicklung unterschiedlich verläuft. Sie argumentiert, dass Geschlechtsunterschiede noch größer wären, wenn Mädchen und Jungen wirklich so voneinander abgegrenzte Beziehungsstrukturen unterhielten (Underwood, 2003).

Xie und Kollegen fanden Belege dafür, dass soziale und physische Aggression in unterschiedlichen Beziehungsstrukturen eingesetzt werden. In ihrer Langzeitstudie wurden Mädchen und Jungen der Klassenstufen 4 und 7 untersucht. Mithilfe unterschiedlicher Untersuchungsmethoden (Interviews, Selbsteinschätzung aggressiver Verhaltensstrategien, Beobachtung, Lehrerbefragung) wurden für jedes Kind Muster von sozialer und physischer Aggression identifiziert. Die Ergebnisse zeigten unterschiedliche Aggressionsstrategien in verschiedenen sozialen Strukturen. So wurden in triadischen Beziehungen Konflikte häufiger mit sozialer Aggression ausgetragen, wogegen in dyadische Strukturen häufiger Konflikten mit physischer Aggression gelöst wurden. Dabei neigten Mädchen eher dazu, soziale Aggression gegen Mädchen einzusetzen. Jungen dagegen setzten physische Aggression eher gegen andere Jungen ein. Außerdem benutzen sozial gut integrierte Kinder und Jugendliche soziale Aggression häufiger als schlecht integrierte Kinder und Jugendliche. Zudem setzten Mädchen anderen Mädchen gegenüber eher sozial-

aggressives Verhalten ein und Jungen anderen Jungen gegenüber eher physisch-aggressives Verhalten (Xie, et al., 2002).

Auch die Studien von Benenson und Kollegen untersuchten, ob sich Mädchen und Jungen in Gruppen und Dyaden unterschiedlich verhalten (Benenson & Heath, 2006). Ihre Ergebnisse decken sich jedoch nicht mit den Erkenntnissen von Xie. Benenson und Heath baten in ihrer Studie Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 15 Jahren einzuschätzen, wie sie in Situationen reagieren würden, in denen gleichgeschlechtliche Gleichaltrige aggressiv provozieren. Differenziert nachgefragt wurde dann nochmals, wie das Verhalten in dyadischen Situationen und in Gruppensituationen mit unterschiedlichen Gleichaltrigen wäre. Jungen zeigten dabei unabhängig von der sozialen Situation (Dyade, Gruppe) dieselbe Aggression. Mädchen dagegen reagierten vor allem in engeren dyadischen Beziehungen besonders aggressiv (Benenson, et al., 2006).

Andere Untersuchungen konnten zeigen, dass miteinander befreundete Kinder, im Streit andere Strategien wählten als Kinder, die nicht miteinander befreundet waren. So konnte von Salisch in ihrer Arbeit zeigen, dass Mädchen in Konflikten mit Freundinnen versuchten aufkommende Emotionen interpersonell zu bewältigen, z.B. durch vermehrtes Lächeln. Dies konnte so bei befreundeten Jungenpaaren, die einen Konflikt austrugen, nicht beobachtet werden (von Salisch, 1992b).

Auch Crick und Grotpeter identifizierten Mädchen als relational aggressiver als Jungen. Ihren Daten nach haben relational aggressive Kinder Anpassungsschwierigkeiten und sind deswegen stärker gefährdet Einsamkeit, Depression und Isolation zu erfahren (Crick & Grotpeter, 1995). Grotpeter und Crick schließlich konnten zudem zeigen, dass relational-aggressive Jungen selten gegenseitige Freundschaften haben. Anders dagegen Mädchen: relational und physisch aggressive Mädchen haben gegenseitige Freundschaften. Grotpeter und Crick vermuten, dass relational aggressive Jungen nicht den gängigen Geschlechterrollen entsprechen und daher eher soziale Probleme haben (N. Crick, R., et al., 1999).

Scheithauer nimmt an, dass die Form aggressiven Verhaltens auf dem Hintergrund der psychosozialen Entwicklung unterschiedliche Funktionen einnimmt. Die Form aggressiven Verhaltens richte sich nämlich an der Funktion des Verhaltens innerhalb der jeweiligen Gleichaltrigengruppe aus: offen-aggressive Verhaltensweisen stehen mit Dominanzverhalten in größeren Gleichaltrigengruppen bei Jungen in Zusammenhang, während in eher dyadischen Mädchenbeziehungen unprototypische Verhaltensweisen eher sozialen Regeln entsprechen und auf der Beziehungsebene ausgetragen werden. Dies würde weiter bedeuten, dass das Verhalten, das von Außenstehenden als Aggression eingestuft würde, innerhalb der Gleichaltrigengruppe eine wichtige Funktion bei der Identitätsfindung, Geschlechterrollenorientierung etc. einnehme und demzufolge nicht als „Verhaltensstörung“ zu bewerten sei. Scheithauer verweist hierbei auch darauf, dass Aggression in den meisten Studien durch Einschätzung durch Gleichaltrigen und Lehrer (peer / teacher rating) definiert wurde (Scheithauer, 2003, 2005).

2.1.3.5 Einfluss unterschiedlicher Wertungen und moralischer Vorstellungen auf das Konfliktverhalten

Wie Mädchen und Jungen selbst Konflikte und Konfliktstrategien bewerten, wurde meiner Kenntnis nach kaum untersucht.

An dieser Stelle sei aber auf die Debatte in der sozialkonstruktivistischen Moralforschung nach Kohlberg hingewiesen, in der vor allem in den Achtziger und Neunziger Jahren darüber diskutiert wurde, ob sich weibliche von männlicher Moral unterscheide. Erstmalig stellte Gilligans die These auf, wonach es zwei gleichberechtigte und gleichwertige moralische Orientierungen gebe, die Konfliktlösungsstrategien beeinflussen: weibliche Fürsorgemoral und männliche Gerechtigkeitsmoral (Gilligan, 1984, 1991). Allerdings begründete Gilligan den

Erwerb der weiblichen bzw. männlichen moralischen Orientierung nicht explizit mit der Orientierung an Geschlechterrollen (siehe dazu (Nunner-Winkler, 1991)). Auch Haan (Haan, 1978) unterstellte Männern und Frauen unterschiedliche moralische Orientierungen: vor allem Frauen entwickeln eine interpersonelle Moral, Männer dagegen eine öffentliche Moral. Im Gegensatz zu Gilligan betont Haan jedoch, dass Männer und Frauen prinzipiell Wissen und Handlungskompetenzen in beiden moralischen Bereichen erwerben können. Sie weist darauf hin, dass Frauen und Männer in Abhängigkeit von Geschlechtsrollenerwartungen und -anforderungen in den beiden Bereichen unterschiedliche Kompetenzen entwickeln. Infolge dessen orientieren sich Frauen eher an interpersonellen Moralvorstellungen, Männer dagegen eher an öffentlicher Moral. Nunner-Winkler (Nunner-Winkler, 1998) schließlich verweist in der Diskussion um weibliche bzw. männliche Moral auf die Frage der Betroffenheit in konkreten Situationen und Interaktionen.

Nur wenige Forschungen beschäftigten sich bisher mit dem Zusammenhang zwischen realem Konfliktverhalten und moralischen Orientierungen. Dabei vermutet auch Campbell, dass moralische Vorstellungen aggressives Verhalten hemmen können (Campbell, 2006).

Von Murray-Close, Crick und Galotti wurde untersucht, wie Grundschul Kinder physische und relationale Aggression moralisch beurteilen. Ein Ergebnis war, dass Viert- und Fünftklässler physische Aggression insgesamt als falscher und verletzender als relationale Aggression ansahen. Es konnten aber auch Geschlechtsunterschiede in den moralischen Begründungen gefunden werden: Mädchen beurteilen physische und relationale Aggression als unrichtiger und verletzender als Jungen dies taten. Dabei orientierten sich Mädchen stärker als Jungen an moralischen Argumenten. Mädchen beurteilten vor allem relationale Aggression stärker aus moralischer Sicht als physische Aggression. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder über Aggression zwar moralisch urteilten, aber trotzdem physische und relationale Aggression unterschiedlich beurteilten (Murray-Close, et al., 2006).

2.1.3.6 Geschlechtsspezifische Wahrnehmung aggressiven Verhaltens durch Dritte

Physische Aggression wird Jungen häufiger unterstellt als Mädchen und physisch aggressives Verhalten wird bei Jungen besonders wahrgenommen (Archer, 2007; Benenson, et al., 2008; Scheithauer, 2003). Während Jungen zudem unterstellt wird, ihre Probleme alleine regeln zu können, gelten Mädchen eher als hilfebedürftig (Benenson, et al., 2006; Enge, 2003; Rogge & Mähler, 2002). Die Wahrnehmung aggressiver Verhaltensweisen und den darauf folgenden Reaktionen unterliegen damit zum einen geschlechtsrollentypischen Wahrnehmungen und zum anderen den mit dem Geschlechtsrollenverständnis verbundenen Erwartungen, mit denen Konfliktverhalten wahrgenommen und eingeschätzt wird. Diese geschlechtsspezifische Wahrnehmung von Verhalten aufgrund von geschlechtstypischen Rollenerwartungen konnte sowohl bei erwachsenen Beobachtern als auch bei Kindern nachgewiesen werden (Bilden, 1991; Haugh, Hoffman, & Cowan, 1980; H. Keller, 1979; Koblinsky, Cruse, & Sugawara, 1978; Ostrov, Crick, & Keating, 2005; Rustemeyer, 1988).

Hier mag auch ein Grund liegen für manche unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse in Studien, in denen das Aggressionsverhalten von Mädchen und Jungen untersucht wurde. Je nachdem, inwieweit die Einschätzung von Konfliktverhalten durch die „Geschlechterbrille“ kontrolliert wurde, gelten Mädchen mal mehr, mal als ebenso aggressiv wie Jungen (Björkvist, Lagerspetz, et al., 1992; Goldstein, 1992; Maccoby & Jacklin, 1980; Xie, et al., 2002).

2.1.4 Zusammenfassung bisheriger Ergebnisse zu Konflikten von Mädchen und Jungen

Konflikte haben für die Entwicklung von Kindern eine besondere Aufgabe. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht können Kinder in Konflikten Erkenntnisse über soziale Regeln überdenken, mit dem Gegenüber neu verhandeln und so die eigene Perspektive erweitern. Dies gelingt Kindern in Interaktionen mit Gleichaltrigen

oft nachhaltiger als in unilateralen Beziehungen mit Erwachsenen. Dennoch misslingen Konflikte oft und Kinder verhalten sich zueinander aggressiv.

Den Ursachen, Verlauf und Auswirkungen von Aggression ist vielfältige psychologische, pädagogische, soziologische, endokrinologisch und neurochemische Forschung gewidmet. Aggressive Strategien werden dabei differenziert betrachtet: Es gibt direkt-physische Aggression und sozial-manipulative Strategien, wozu verbale indirekte, relationale und sozial-aggressive Strategien zählen. Die Unterscheidung in dieses unprototypische Aggressionsverhalten ist nicht trennscharf.

Während vor allem kleinere Kinder dazu neigen, Auseinandersetzungen mit physischen Mitteln auszutragen, ist dies bei Jugendlichen weniger zu beobachten. Insgesamt nimmt die Häufigkeit physisch-aggressiven Verhaltens mit zunehmenden Alter ab, dafür nimmt die Häufigkeit sozial-manipulativer Strategien mit dem Alter zu. Dabei ist der Übergang von direkt-physischer Aggression hin zu sozial manipulativen Strategien vor allem am Ende der mittleren Kindheit besonders ausgeprägt.

In etlichen Studien wurden Unterschiede im Konfliktverhalten gefunden: demnach sind Jungen eher physisch aggressiv, Mädchen eher relational aggressiv. Studien zu unprototypischen Aggressionen sind insgesamt eher uneinheitlich und Metaanalysen zeigen, dass Mädchen und Jungen in gleichem Ausmaß unprototypisches Aggressionsverhalten einsetzen.

Verschiedene Faktoren konnten ausgemacht werden, die das Aggressionsverhalten beeinflussen. Neben biologisch-determinierenden Faktoren wie genetischer Veranlagung und Ausschüttung androgener Hormone sind vor allem auch psychologische Faktoren wie Angst, die Beziehung zum Gegenüber (zum Beispiel Freund-Nicht-Freund, Gruppe-Dyade), moralische Vorstellungen maßgebend für aggressives Verhalten. Über den Einfluss von Geschlechtsrollenorientierung auf das Konfliktverhalten ist dagegen nur wenig

bekannt. Belegt ist jedenfalls, dass Konfliktverhalten geschlechtsspezifisch wahrgenommen und bewertet wird.

2.2 Die Bedeutung des Geschlechts

„Es ist ein Mädchen“ oder „Es ist ein Junge“ Dies ist der erste Satz, mit dem die Geburt eines Kindes verkündet wird³. Information über Gesundheit, die Körperstatur, die Kopfbehaarung, die Hautfarbe sind dagegen zumindest nachrangig. Warum ist das Geschlecht so wichtig?

Geschlecht strukturiert unsere Gesellschaft und nahezu alle Lebensbereiche werden in unserer Gesellschaft auch bewusst für Männer und Frauen getrennt erlebbar gemacht: es gibt Mode für Männer und Mode für Frauen, es gibt getrennte Toiletten für Frauen und für Männer⁴, im Sport gibt es Frauen- und Männermannschaften, kleinere Autos werden extra für die Zielgruppe „Frauen“ konzipiert, andere, „sportlichere“ speziell für Männer, es gibt „Lady-Abende“ im Kino oder Werbespots, die vorrangig Männer ansprechen sollen, es gibt Frauen- und Männerwitze, jährlich werden „girls days“ für die Berufsorientierung von Mädchen und analog dazu „boys days“ organisiert, ja sogar die Preise beim Friseur sind für Frauen und Männer unterschiedlich (selbst bei Kurzhaarfrisuren).

Das Geschlecht zeigt sich damit als ein fundamentales Ordnungsschema unserer Gesellschaft. Vertreter des Symbolischen Interaktionismus (Goffman, 1994) und Vertreter sozialer Lerntheorien (A Bandura, 1976) weisen darauf hin, dass alle soziale Interaktionen von der Kategorie "Geschlecht" geprägt sind (siehe auch (Hilgers, 1994) und (Bilden, 1991)). Denn wenn Menschen zusammentreffen, wird sofort und zumeist unbewusst das Geschlecht des Gegenübers "abgeschätzt" (dazu siehe auch (Golombok & Fivush, 1994)). Ausgehend von dem wahrgenommenen Geschlecht werden dem Interaktionspartner bzw. der

³ Darauf weisen auch andere Autoren hin, z.B. Bosinski oder auch Gilbert (Bosinski, 2000; Gilbert, 2004)

⁴ Siehe dazu auch (Goffman, 1994)

Interaktionspartnerin bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten unterstellt. Die dem Gegenüber unterstellten geschlechtstypischen Eigenschaften und Fähigkeiten haben dabei Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens des Gegenübers. Das wiederum bewirkt, welche Verhaltensstrategien in der Interaktion mit dem Gegenüber gewählt werden. Der Einfluss des wahrgenommenen Geschlechts auf Interaktionen wurde beispielsweise in den sogenannten "Baby-X-Versuchen" nachgewiesen. Diese Studien zeigten, dass das Verhalten von Erwachsenen Kleinkindern gegenüber davon abhängig ist, welches Geschlecht das Kind vermeintlich hat (Bilden, 1991; H. Keller, 1979).

Aber nicht nur geschlechtstypische Eigenschaften und Fähigkeiten werden auf das Gegenüber projiziert und wirken in aktuellen Interaktionen; das Wissen um das Geschlecht bindet ein Individuum – auch längerfristig - an Rollenerwartungen und sein Verhalten wird an diesen Rollenerwartungen gemessen und gewertet (Alfermann, 1996; Bosinski, 2000; Eagly, 1987).

Gleichzeitig werden die Vorstellungen vom Wesen der Geschlechter ins Selbstkonzept eingebunden (Alfermann, 1996; Böhnisch & Winter, 1997; Leaper & Friedman, 2007). Damit werden die dem eigenen Geschlecht zugeschriebenen Fähigkeiten und Eigenschaften nicht nur zum Orientierungspunkt für eigenes Handeln („welche Handlungsoptionen gibt es als Mann/Frau für mich?“), sondern werden auch zum Maßstab für moralische Wertungen.

Wo Geschlechtsunterschiede nachzuweisen sind, wie sich die Geschlechtsidentität ausbildet und welche Wirkungszusammenhänge es gibt, wird in der Wissenschaft von sehr unterschiedlichen Seiten betrachtet. Im folgenden werden einzelne Ansätze beschrieben, für einen umfassenden Überblick sei hier aber auf Arbeiten beispielsweise von Bischof-Köhler, Bilden oder Leaper/Friedmann (Bilden, 1991; Bischof-Köhler, 2002; Leaper & Friedman, 2007) verwiesen.

2.2.1 Unterschiede der Geschlechter

2.2.1.1 Somatische und kognitive Geschlechtsunterschiede

Am augenfälligsten sind somatische Unterschiede der Geschlechter. Neben den primären und sekundären Unterschieden der Geschlechtsmerkmale unterscheiden sich Männer und Frauen in etlichen somatischen Merkmalen⁵: im allgemeinen ist sind Männer etwas größer als Frauen, haben mehr Muskelkraft und mehr Körpergewicht; ihr Hormonhaushalt unterscheidet sich voneinander; das männliche Gehirn ist größer als bei Frauen, und die Substanzdichte einzelner Hirnregionen unterscheidet sich vom weiblichen Gehirn (Biddulph, 2002; Bosinski, 2000; Brizendine, 2007; Eliot, 2010; Meisenzahl, Scheuerecker, & Habel, 2008); die Entwicklung von Mädchen und Jungen verläuft etwas zeitlich zueinander versetzt (Berk, 1994) und etliche Krankheiten wie beispielsweise Herzinfarkt haben geschlechtsspezifische Symptome (Geibel-Zehender & Bode, 2011). Diese somatischen Geschlechtsunterschiede kommen in der Medizin zum Beispiel in unterschiedlichen Laborreferenzwerten und im Sportbereich in eigenen Bewertungstabellen zum Tragen.

Darüber hinaus ließen sich verschiedene Unterschiede im kognitiven und im Verhaltensbereich nachweisen: Männer zeigten mehr „unprovoziertes fremdverletzendes Verhalten als Frauen“ ((Bosinski, 2000), S. 109, ähnlich auch (Biddulph, 2002; Scheithauer, 2003)). Umgekehrt zeigten Frauen vermehrt prosoziales Verhalten (Bosinski, 2000; Eliot, 2010). Im kognitiven Bereich hatten Männer durchschnittlich bessere Leistungen bei Aufgaben zum räumlichen Vorstellungs- und Orientierungsvermögen (Bosinski, 2000; Eliot, 2010) während Frauen bei sprachlichen Fähigkeiten höhere Werte (Bosinski, 2000; Eliot, 2010) erreichten.

Bei Kindern waren solche Unterschiede nicht immer so deutlich aufzuzeigen. So ergaben Metaanalysen Ende der achtziger Jahre kaum Unterschiede in den verbalen und mathematischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen (wohl

⁵ Nachfolgende Aufzählung ist natürlich nicht vollständig, sondern will die Bannbreite der somatischen Geschlechterdifferenzen aufzeigen

aber bei Erwachsenen) ((Hyde, Fennema, & Lamon, 1990; Hyde & Linn, 1988), zitiert nach (Hausmann, 2007)). Dagegen zeigten die Pisa-Studien in allen beteiligten Staaten einen signifikanten Vorsprung in der Lesekompetenz bei Mädchen und einen – wenn auch geringeren – Vorsprung in mathematischen Fähigkeiten bei Jungen (Hannover, 2004; Krohne, Meier, & Tillmann, 2004; Prenzel, et al., 2004).

Pinker weist allerdings darauf hin, dass es bei allen Geschlechtsunterschieden mehr Überschneidungen als Differenzen gibt. Sie belegt aber, dass Analysen von Verteilungskurven, in denen physiologische Geschlechterunterschiede wie z.B. die Intelligenzquotienten dargestellt werden, ergeben, dass es weniger Frauen als Männer an den extremen Enden der normalen Verteilung gibt und Geschlechtsunterschiede überwiegend darauf beruhen, dass es in den Extrembereichen einer Verteilungskurve mehr Männer gibt (Pinker, 2008).

2.2.1.2 Unterschiedliche soziale Normen für Männer und Frauen

Frauen und Männern werden bestimmte stereotype Eigenschaften und Fähigkeiten zugeordnet. Das Wissen um die geschlechtsspezifischen Anforderungen wird gesellschaftlich geteilt und jedes Mitglied der Gesellschaft kennt die dem weiblichen bzw. männlichen Geschlecht zugeordneten Eigenschaften und Fähigkeiten (unabhängig davon, in welchem Maße es selbst die Geschlechterstereotype erfüllt). Die meisten Stereotype sind kulturell abhängig, es gibt aber auch kulturübergreifende Stereotype. So wird zum Beispiel Aggressivität in allen Kulturen als männliche Stereotype verstanden (Bischof-Köhler, 2002; Bosinski, 2000).

Stereotype stellen nach Alfermann „verbreitete und allgemeine Annahmen über relevante Eigenschaften einer Personengruppe dar“ (Alfermann, 1996) (S. 9) (ähnlich auch (Bischof-Köhler, 2002; Hilgers, 1994)). Stereotype sind dabei als

Cluster angelegt, die einen Satz dazugehöriger ähnlicher Eigenschaften beinhalten – so ermöglicht die Kenntnis eines einzelnen Stereotyps auf andere Eigenschaften einer Personengruppe zu schließen. Stereotype haben damit die Funktion eines Orientierungsschemas, das die Wahrnehmung grob strukturiert und beeinflusst (Katz & Braly, 1933).

Die Inhalte der Geschlechterstereotypen sind durch etlichen Untersuchungen belegt: Jungen und Männern werden Attribute wie Kraft, Dominanz und Kompetenz zugeordnet, Mädchen und Frauen dagegen Schwäche, Attraktivität und Fürsorglichkeit (Biskup & Pfister, 1999b; Hilgers, 1994). Trotz gesellschaftlicher Veränderungen wie beispielsweise die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen (Alfermann, 1996) verändern sich die Geschlechterstereotype nur wenig (vgl. dazu die Untersuchungen von (Katz & Braly, 1933; Wollschläger, 1981).

Die dem weiblichen bzw. männlichen Geschlecht zugeschriebenen - stereotypen - Eigenschaften sind verbunden mit unterschiedlichen Rollenerwartungen an Frauen und Männer. Geschlechterstereotype sind somit gleichzeitig auch soziale Normen, an denen das eigene und das fremde Verhalten, das Aussehen sowie bestimmte Fähigkeiten etc. eines Individuums gemessen und beurteilt werden.

Eagly (Eagly, 1987) weist darauf hin, dass die mit Stereotypen verbundenen Geschlechtsrollen nicht die einzigen Rollen sind, die ein Individuum ausübt. Jedoch sind nach Eagly auch andere sozialen Rollen eng mit dem Geschlecht verknüpft. Das Ausmaß an geschlechtstypischem Verhalten ist deswegen eng mit dem Kontext der eingenommenen sozialen Rolle verbunden. So wird eine Frau beispielsweise dann vermehrt geschlechtstypisches Verhalten zeigen, wenn sie eine soziale Rolle einnimmt, in der weibliche Verhaltensweisen erwartet werden (z.B. als Hausfrau); umgekehrt wird sie weniger geschlechtstypisches Verhalten zeigen, wenn sie eine soziale Rolle einnimmt, in der eher männliche Verhaltensweisen erwartet werden (z.B. als Automechaniker). Darüber hinaus geht Eagly - ähnlich wie Bem (Bem, 1981) in ihrer Geschlechterschematheorie -

davon aus, dass das gezeigte Ausmaß an geschlechtstypischem Verhalten auch davon bestimmt ist, inwieweit sich ein Individuum mit der Geschlechterrolle identifiziert.

„Geschlechterschema“ und „Geschlechterstereotype“ werden dabei oft ganz ähnlich definiert⁶, nämlich als „organisierte Gesamtheit von Wissen, die sich aus vier Komponenten zusammensetzt: Kenntnisse über Verhaltensweisen, Rollen, Beschäftigungen und Merkmale. Da diese Komponenten eng miteinander verknüpft sind, genügt schon eine relativ geringfügige Information, um das Geschlecht eines Handelnden beziehungsweise weitere Merkmale, die er besitzt, voraussagen zu können“ ((Bischof-Köhler, 2002), S. 79 (siehe dazu auch (Bem, 1981; Bischof-Köhler, 2002; Brettschneider & Heim, 1997; Lobel, Bar-David, Gruber, Lau, & Bar-Tal, 2000; Martin, 1993; Martin & Halverson, 1993))).

2.2.2 Begriffsdefinitionen

Geschlechtsrollenstereotype, Geschlechterrollen, Geschlechterwissen, Geschlechterschema. Geschlechtsrollenorientierung und Geschlechtsidentität sind Begriffe, die ähnliches ausdrücken und zum Teil ineinandergreifen. In der vorliegenden Arbeit werden diese Begriffe wie folgt verstanden:

Geschlechtsrollenstereotype sind einzelne Fähigkeiten, Merkmale und Eigenschaften, die einem Geschlecht zugeschrieben werden.

Geschlechterrollen sind Verhaltensmuster, die als für ein Geschlecht typisch gelten.

⁶ Wie diese Begriffe in dieser Arbeit verstanden werden, wird im nachfolgenden Kapitel 2.2.2 ausgeführt.

Geschlechterwissen ist die Gesamtheit dessen, was ein Individuum an Kenntnissen über dem weiblichen und dem männlichen Geschlecht zugeschriebenen Geschlechtsrollenstereotypen und Geschlechtsrollen hat.

Der Begriff **Geschlechterschema** ist synonym mit dem Begriff **Geschlechtsrollenorientierung**: Jedes Individuum erwirbt aufgrund individueller Erfahrungen unterschiedliches Geschlechterwissen, bewertet dieses und orientiert sich in seinem eigenen Handeln in unterschiedlichem Maße an seinem Geschlechterwissen. Das heißt ein Individuum akzeptiert einzelne Geschlechterstereotypen als für sich zutreffende Eigenschaften und orientiert sich im individuellen Ausmaß an Geschlechterrollen.

Geschlechtsidentität ist der Teil des Selbstkonzepts, das das Selbstbild eines Individuums in Bezug auf eine Geschlechtszugehörigkeit und seine Geschlechtsrollenorientierung beinhaltet. Der Begriff Geschlechtsidentität ist synonym mit dem Begriff Geschlechtsrollenorientierung.

2.2.3 Erwerb des Wissens um die ein Geschlecht ausmachenden Fähigkeiten und Eigenschaften und Ausbildung der Geschlechtsidentität

Auch schon Kleinkinder ordnen die Wahrnehmung der sozialen Umwelt nach Geschlecht – und das schon vor dem Zeitpunkt, an dem sie ihre Geschlechtsidentität noch nicht voll ausgebildet haben (Albert Bandura & Bussey, 2004). Schon junge Kinder haben konkrete Vorstellungen davon, welche Eigenschaften und Fähigkeiten Mädchen und Jungen haben (Bischof-Köhler, 2002; Iervolino, Hines, Golombok, Rust, & Plomin, 2005; Lobel, et al., 2000). Diese Vorstellungen sind der Maßstab, an dem sie ihr eigenes Verhalten ausrichten und das Verhalten anderer messen (Martin & Ruble, 2004). Auf der Basis von Beobachtungen und sozialen Einflüsse bilden Kinder ihre Geschlechtsidentität aus. Kinder sind dabei „Geschlechter-Detektive“, denn sie

versuchen das zu begreifen und auszuprobieren, was sie für männlich oder weiblich halten. Auf diese Weise konstruieren sie aktiv ihr Geschlechterwissen (Halim & Ruble, 2010). Die Entwicklung der Geschlechtsidentität vollzieht sich dabei unter dem Einfluss verschiedener Faktoren. Dieser Prozess wird nachfolgend dargestellt.

2.2.3.1 Wahrnehmung des eigenen Körpers und Selbstkategorisierung als männlich bzw. weiblich

Schon im Kleinkindalter versuchen sich Kinder als männlich oder weiblich zu kategorisieren. Aber erst mit dem Schulalter sind sie sich bewusst, dass das Geschlecht eine unveränderbare Kategorie ist. Bis dahin sind Kinder durchaus der Ansicht, ihr Geschlecht zum Beispiel mit der Kleidung wechseln zu können (Berk, 1994; Golombok & Fivush, 1994; Kohlberg, 1974).

Die soziale Geschlechterrolle ist nicht ohne zufriedenstellende Akzeptanz des eigenen biologischen Geschlechts denkbar. Dafür scheint es essentiell zu sein, dass das biologische Geschlecht mit der im Selbstbild verankerten sozialen Geschlechterrolle und den diesem Geschlecht zugeordneten Stereotypen kongruent ist. Berichte sogenannter Hermaphroditen, Menschen bei denen aufgrund medizinischer Anomalien das biologische Geschlecht nicht eindeutig zu bestimmen ist, Leidensgeschichten transsexueller Menschen, deren gefühlte Geschlechtsidentität nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt, oder Berichte von Jungen, denen nach Unfällen im Babyalter der Penis amputiert wurde und die dann als Mädchen aufwachsen, offenbaren die Probleme, die Menschen haben, die in ihrer Geschlechtlichkeit von den üblichen Geschlechtsidentitäten abweichen (Bischof-Köhler, 2002; Bosinski, 2000).

Einen interessanten Beitrag zum Zusammenhang zwischen Körperwahrnehmung und der Ausbildung der Geschlechtsidentität bieten Leaper und Friedman (Leaper

& Friedman, 2007). Sie argumentieren, dass Sport ein positives Körperbild und hohes Selbstwertgefühl assoziiert. Allerdings sind Ihrer Ansicht nach viele Sportarten (vor allem Sportarten mit viel Körperkontakt) ausschließlich mit männlichen Werten wie Aggressivität verbunden, und deswegen haben Mädchen weniger Möglichkeiten, ihre Geschlechtsidentität mit positiver Körpererfahrung durch Sport auszubilden. Ähnliches fanden auch Bowker und Kollegen: in ihrer Untersuchung zeigte sich, dass Frauen, die eher männliche Sportarten ausübten, sich selbst trotzdem niedrigere sportliche Kompetenzen zuschrieben (Bowker, Gadbois, & Cornock, 2003).

2.2.3.2 Kognitive Entwicklung und Entwicklung der Geschlechtsidentität

Entwicklungspsychologen gehen davon aus, dass das Wissen um Geschlecht und den damit verbundenen Eigenschaften sowie die Entwicklung der Geschlechtsidentität einhergeht mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung (Golombok & Fivush, 1994; Kohlberg, 1974; Maccoby, 1990b; Martin, et al., 2002; Hans Martin Trautner, Helbing, Sahn, & Lohaus, 1988). Mit fortschreitender kognitiver Entwicklung verbinden Kinder stereotype Eigenschaften und Verhaltensweisen mit dem einen bzw. dem anderen Geschlecht. Dabei scheinen Mädchen in früherem Alter als Jungen Geschlechterstereotype auszubilden. In einem Experiment konnten schon 18 Monate alte Mädchen geschlechtsspezifisches Spielzeug Gesichtern von Mädchen und Jungen zuordnen (Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen, & Eichstedt, 2001). Während Vorschulkinder noch sehr rigide Vorstellungen vom Wesen der Geschlechter haben, werden die Geschlechtsrollen-Typisierungen von Kindern mit zunehmendem Alter flexibler (Alfieri, Ruble, & Higgins, 1996; Leaper & Friedman, 2007; Hans Martin Trautner, et al., 1988). Je größer die kognitive Fähigkeit zur Differenzierung, je umfangreicher das Geschlechterwissen ist und je

mehr Erfahrungen als Junge bzw. Mädchen in sozialen Interaktionen gemacht wurden, desto flexibler werden die Geschlechtsrollen-Stereotypisierungen.

2.2.3.3 Beobachtung und selektive Wahrnehmung

Erkenntnisse der neuropsychologischen und sozialkognitiven Forschung zeigen, dass Mädchen und Jungen sich in den Fähigkeiten, Signale von Interaktionspartnern wahrzunehmen, unterscheiden. Demnach können Mädchen menschliche Stimmen (und damit ausgedrückte Gefühle) differenzierter wahrnehmen (Bachevalier & Hagger, 1991; Plante, Schmithorst, & al, 2006) und Gesichtsausdrücke anderer besser verstehen (Brizendine, 2007; von Salisch, 1991) als Jungen. Mit diesen Fähigkeiten sind Mädchen in der Wahrnehmung von Störungen im sozialen Miteinander sensibler als Jungen.

Darauf deuten auch die Erkenntnisse einer Studie hin, die von Ostrov und Kollegen durchgeführt wurde (Ostrov, et al., 2005). Demnach nahmen männliche Beobachter relationale Aggression bei Vorschulkindern gar nicht wahr (Ostrov, et al., 2005). Nicht nur Erwachsene, auch Jungen scheinen Konflikte mit relationaler Aggression nicht als solche zu erkennen. Dies lässt das Ergebnisse der Studie von Xie zu, wonach Jungen Konflikte mit Mädchen häufiger bestritten, während umgekehrt Mädchen durchaus Konflikte mit Jungen wahrnahmen ((Xie, 1998) nach (Scheithauer, 2003)).

Neben der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Fähigkeit, Emotionen und Verhalten des sozialen Gegenübers zu erkennen, spielt bei der Wahrnehmung von Verhalten auch das eine Rolle, was an Verhaltensmustern vom Gegenüber erwartet wird. Stereotype Vorstellungen von dem, wie sich ein Mädchen zu verhalten hat und wie ein Junge, kommen hier zum Tragen.

Dass Geschlechterstereotype auch bei Kindern die Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflussen, zeigen die Studien von Koblinsky/Cruse/Sugawara (Koblinsky, et al., 1978). In Experimenten konnten

Kindern geschlechtstypisches Verhalten besser wahrnehmen und erinnern als geschlechtsuntypisches (Bukowski, 1990; Markovits, Benenson, & Dolenszky, 2001). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch schon Rustemeyer (Rustemeyer, 1988) und Haugh/Hoffman/Cowan (Haugh, et al., 1980).

Auch die Studien von Giles und Heyman zeigen, dass Kinder Beobachtungen von Konflikten verzerrt und den Stereotypen gemäß erinnern, weil sie ihre Erinnerungen an ihr Geschlechterwissen anpassen (Giles & Heyman, 2005). Einen ähnlicher Effekt konnte in einige Studien auch bei erwachsenen Beobachtern nachgewiesen werden (Ostrov, et al., 2005; Susser & Keating, 1990).

2.2.3.4 Konstruktion von Geschlechtsidentität durch Interaktion bei Kindern

Folgt man dem konstruktivistischen Ansatz, ist anzunehmen, dass gerade in der mittleren Kindheit - in der Zeit in der soziale Interaktionen selbständiger werden und Gleichaltrigen wichtige Funktion als Sozialisationsagenten zukommt - der Einfluss von Geschlechterstereotypen auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung besonders zum Tragen kommt. In den relativ symmetrischen Beziehungen zu Gleichaltrigen werden geschlechtsspezifische Verhaltensweisen "eingeübt" und bestehendes Geschlechterwissen und -rollenverhalten verstärkt.

2.2.3.4.1 Überwiegend geschlechtshomogene Beziehungsstrukturen bei Mädchen und Jungen

Bilden weist darauf hin, dass sich Kinder untereinander "rigoros im Sinne geschlechtstypischen Verhaltens" sozialisieren ((Bilden, 1991), S. 287). Eine wichtige Rolle spielen dabei die Peer-Gruppen der Mädchen und Jungen. In der mittleren Kindheit unterhalten Mädchen und Jungen vor allem gleichgeschlechtliche Beziehungen, wie zahlreiche Studien belegen (z.B. (Eder &

Hallinan, 1978; Eliot, 2010; Maccoby, 1990a; Traub, 2005; Waldrop & Halverson, 1975)). Thorne und Luria (Thorne & Luria, 1986) sprechen in diesem Zusammenhang von "Mädchen- und Jungenwelten".

Gleichzeitig ist Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit grenzen sich offen voneinander ab (Bosinski, 2000): Mädchen spielen mit Mädchen und Jungen spielen mit Jungen – und wenn ein Mädchen und ein Junge miteinander spielen, wird das von allen in ihrer Klasse auch wahrgenommen (Breidenstein & Kelle, 1998; Stangor & Ruble, 1987). In den Interaktionen in dieser klar strukturierten Mädchen- und Jungenwelt setzen sich die Mädchen und Jungen aktiv mit ihrer Geschlechterrolle auseinander (Goffman, 1994; Kohlberg, 1974) und sammeln dabei Erfahrungen, welche Fähigkeiten und Eigenschaften im einzelnen wirklich als typisch für Mädchen oder Jungen gelten können (Wölfl, 2001), das wiederum beeinflusst die Ausbildung ihres Selbstbildes als Mädchen bzw. als Junge. Wie stark die Geschlechtersegregation wirkt, zeigt der Hinweis Hannovers (Hannover, 2004), dass für die Kinder in monoedukativen Klassen die Geschlechterrolle weniger präsent ist und Mädchen und Jungen deswegen beispielsweise schulische Fähigkeiten unbeeinflusst entfalten können.

Die meisten Interaktionen von Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit sind wie bereits beschrieben auf gleichgeschlechtliche Partner/innen ausgerichtet, mit Kindern des anderen Geschlechts werden Kontakte eher vermieden. Allerdings gibt es auch vorsichtige Annäherungen zwischen den Geschlechtern, entweder beim gemeinsamen Spiel in Gruppen oder als Neckereien (Breidenstein & Kelle, 1998; D. M. Buss, 1989; Dijkstra, et al., 2007; Howe & Mercer, 2007; Krappmann & Oswald, 1995; Leidinger, 2003). Erst in der Pubertät öffnen sich geschlechtshomogenen Beziehungsstrukturen hin zu gemischtgeschlechtlichen Cliques (Uhlendorff & Oswald, 2003).

Zahlreichen Studien nach unterscheiden sich die Peer-Gruppen von Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Gruppenstrukturen und ihrer Interaktionsstile (siehe dazu auch (Erwin, 1993)). Etliche Studien sprechen davon, dass Mädchen exklusive

Sozialbeziehungen („Zweier-Freundschaften“) bevorzugen; der „beste Freundin“ kommt demzufolge eine wichtige Funktion zu (Benenson, 1993; Benenson & Christakos, 2003; Benenson, Markovits, Muller, Challen, & Carder, 2007). Jungen wird in diesen Studien nachgesagt, dass sie eher lockere, hierarchisch organisierte Beziehungsgeflechte unterhalten, in denen lockere und enge Freundschaften zu mehreren Jungen gleichzeitig bestehen (Eder & Hallinan, 1978; von Hillebrandt, 1995; Wagner, 1991). In neueren deutschen Untersuchungen konnten diese unterschiedlichen Beziehungsstrukturen allerdings nicht nachgewiesen werden. Diesen Studien nach unterhalten Mädchen und Jungen die gleiche Anzahl gleichgeschlechtlicher guter Freunde und Spielkameraden (Oswald, Krappmann, Uhlendorff, & Weiss, 1994; Traub, 2005). Einzig die Häufigkeit der Kontakte unterschied sich bei Mädchen und Jungen; Mädchen trafen sich häufiger mit ihren Freundinnen und Spielkameradinnen als Jungen sich mit ihren Freunden und Spielkameraden verabredeten (Oswald, et al., 1994; Traub, 2005).

Andere Untersuchungen widmeten sich den Interaktionsstrukturen in Mädchen – und Jungenbeziehungen. Den Erkenntnissen dieser Studien nach sind Jungengruppen eher hierarchisch organisiert und wettkampforientiert; Imponieren und Einschüchtern sind dabei die bevorzugte Strategien, um eine hohe Rangstellung zu erreichen (Bischof-Köhler, 2002; Björkvist, Österman, et al., 1992; Möller, 2003). Das Dominanzstreben von Jungen wird auch in der Untersuchung Bacilieri deutlich (Bacilieri, 2000): In der Analyse von Aufsätzen, die 9 bis 16 jährige Kinder geschrieben hatten, fand Bacilieri bei Jungen Elemente, die das Bedürfnis nach Dominanz und das Erlangen einer hohen Rangstellung thematisierten.

Mädchengruppen dagegen gelten als eher gleichberechtigt organisiert und kooperativer (Adler, Kless, & Adler, 1992; Erwin, 1993; Kraus & Kraus, 2002; Pfister, 2004). Frauen und Mädchen scheinen im Vergleich mit Männern und Jungen eine größere Fähigkeit zu haben, Emotionen und Bedürfnisse anderer stärker wahrzunehmen und sich in ihrem Handeln stärker als Männer und Jungen davon beeinflussen zu lassen (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Feingold,

1994; McClure, 2000; Pinker, 2008; Weingardt, 2009). Allerdings versuchen Mädchen auch „prosozial“ zu dominieren, indem sie anderen Mädchen Vorschläge machen oder Befehle erteilen, die zwar das Wohlbefinden eines anderen Kindes betreffen (und insofern prosozial sind), gleichzeitig aber auch die eigene Überlegenheit ausdrücken (und damit dominant sind) ((Whiting & Edwards, 1973) zitiert nach (Bischof-Köhler, 2002)). Sippola und Kollegen vermuten, dass sich die Netzwerke von Mädchen ändern⁷ und Mädchen deswegen relationale Aggression als Strategie einsetzen, um Veränderungen in ihrer peer-group zu handhaben (vgl. Sippola, (Sippola, et al., 2005) S.17).

Die Entwicklung des Verständnisses von Freundschaft steht in Zusammenhang mit diesen geschlechtshomogenen Gruppenstrukturen. In der von Krosta und Eberhard durchgeführten Studien gaben die von ihnen befragten Männer an, nicht mit ihren Freunden zu streiten (Krosta & Eberhard, 2007). Zarbatany und Kollegen berichten in ihren Forschungsergebnissen davon, dass sich auch das Freundschaftskonzept von Mädchen und Jungen unterscheidet. Demnach beinhaltet das Freundschaftskonzept von Mädchen höhere Intimitätswerte als bei Jungen; darüber hinaus suchen Mädchen stärker nach Aktivitäten, um Intimität herstellen zu können (Zarbatany, Conley, & Pepper, 2004; Zarbatany, Hymel, & McDougall, 1996).

Es ist anzunehmen, dass die Interaktionen in geschlechtshomogenen Gruppenstrukturen die Ausbildung und Festigung geschlechtsrollenkonformer Verhaltensweisen und kognitiver Konzepte unterstützen. Darauf weisen auch Hagemann-White (Hagemann-White, 1984) und Adler/Kless/Adler (Adler, et al., 1992) hin.

⁷ Sippola und Kollegen gehen von mehreren Gründen für die Veränderungen der Mädchennetzwerke aus:

- a) der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule bedingt, dass Kinder neue soziale Beziehungen aufbauen müssen
- b) im Jugendalter bilden sich vermehrt Cliques
- c) diese Cliques sind – anders als die egalitären Sozialstrukturen der Grundschulzeit – eher machthierarchisch organisiert und konkurrieren auch untereinander

2.2.3.4.2 Unterschiedliches Spielverhalten bei Mädchen und Jungen als Ausdruck unterschiedlicher Geschlechtsrollenkonzepte?

Lange galt das Spielverhalten von Mädchen und Jungen als Ausdruck unterschiedlicher Geschlechtsrollenkonzepte, in denen geschlechtsadäquates Verhalten eingeübt wird (Alfermann, 1996; Gilbert, 2004). So wurde postuliert, dass Mädchen in Rollenspielen gerne Familienleben nachahmen (Golombok & Fivush, 1994), während Jungen auffallend oft in Spielen Grenzen austesten oder spielerisch kämpfen („rough and tumble play“) (Krappmann, 1994; Oswald, 1997b; Scheithauer, 2003; P.K. Smith & Conolly, 1974). Auch die Vorliebe von geschlechtstypischen Spielzeug wie beispielsweise Puppen für Mädchen und Autos für Jungen, wurde lange ausschließlich als Ausdruck von Geschlechtsrollensozialisation verstanden, der – zumindest theoretisch - durch gezielte Anregungen durch Erziehungspersonen beeinflusst werden könne (Alfermann, 1996; Goldstein, 1992; Golombok & Fivush, 1994). Allerdings zeigen neuere verhaltensbiologische Studien mit Primaten, dass die Bevorzugung von geschlechtsspezifischen Spielzeug zum Großteil auch evolutionsbiologische Ursachen hat. In verschiedenen Studien zeigte sich auch bei Primatenkinder unterschiedliches Interesse für geschlechtstypisches Spielzeug: Primatenjungen spielten mit Autos, und Primatenmädchen mit Puppen (Alexander & Hines, 2002; Hassett, Siebert, & Wallen, 2008).

2.2.3.4.3 Zusammenwirken verschiedener Faktoren zur Ausbildung von Geschlechtsrollenorientierung

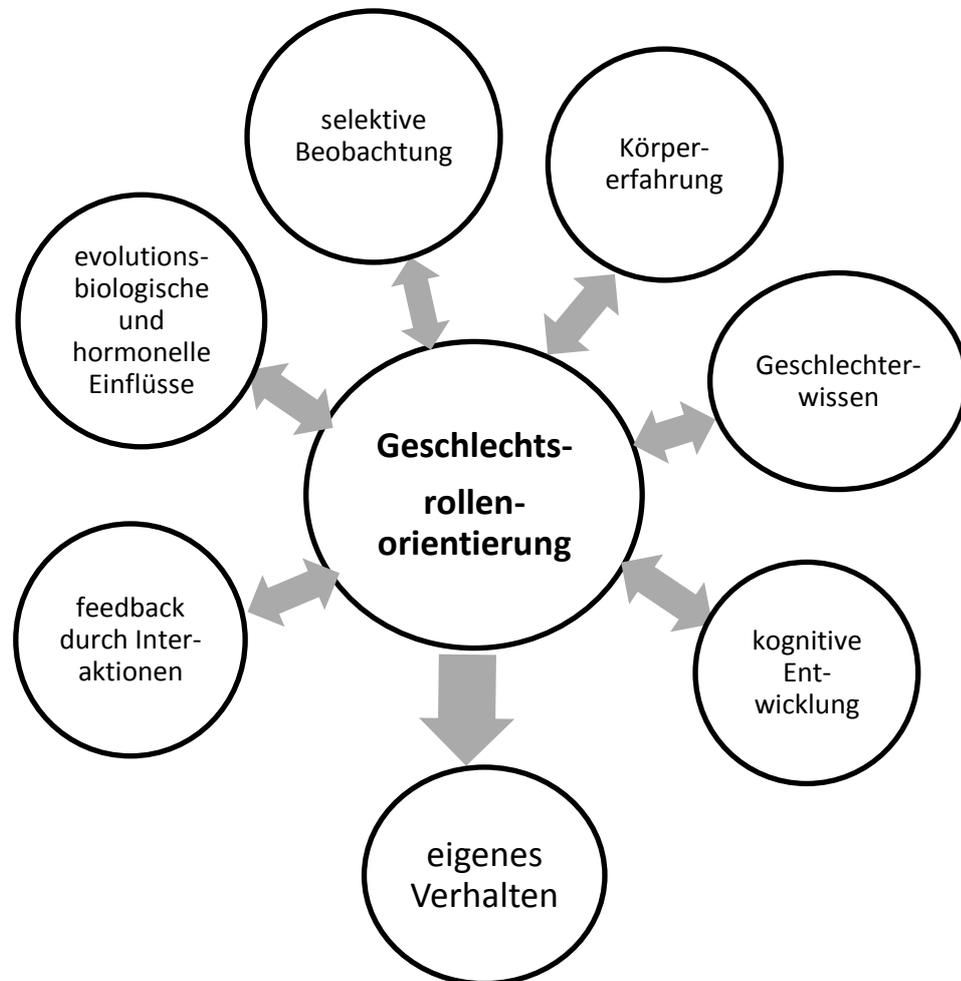
Verschiedene Faktoren beeinflussen die Ausbildung der Geschlechtsrollenorientierung. Dabei ist von einem Wechselwirkungsprozess auszugehen: zum einen wird das von einem Kind gezeigte Verhalten vom gleichgeschlechtlichen Interaktionspartner bzw. von der gleichgeschlechtlichen Interaktionspartnerin auf dem Hintergrund dessen/deren Geschlechterwissens interpretiert, bewertet und es wird in Folge entsprechend darauf reagiert.

Gleichzeitig ist anzunehmen, dass Kinder versuchen ihr Verhalten so auszurichten, wie sie annehmen, dass es stereotyperweise von männlichen bzw. weiblichen Mitgliedern der Gesellschaft erwartet wird. Und darüber hinaus werden Kinder ihr Wissen um Geschlecht und damit verbundenen Eigenschaften und Tätigkeiten in Interaktionen gemeinsam konstruieren. Geschlechtsrollen-Stereotype haben dabei auch schon für Kinder eine wichtige "Orientierungsfunktion für die Selbsteinschätzung und die Selbstsozialisation" und bieten "ein Ordnungsschema, was für ein Geschlecht als passend erachtet wird und was nicht" ((Kampshoff, 1996), S. 33; ähnlich auch (Baldering, 1993)).

Auch Bandura erweiterte 1999 seine Theorie des sozialen Lernens um psychologische und soziostrukturelle Aspekte und interaktive Wirkungsprozesse. Demnach werden Geschlechterkonzepte aus einem komplexen Gemisch verschiedener Erfahrungen konstruiert und wirken lebenslang geschlechtsspezifisch zusammen mit motivationalen und selbstregulierenden Mechanismen. Banduras und Busseys Theorie zufolge sind Geschlechterkonzepte und Rollen nun das Produkt weitreichender sozialer Einflüsse. Menschen leisten einen aktiven Beitrag an ihrer Selbstentwicklung und soziale Änderungen beeinflussen die Definition und Struktur von Geschlechterorientierungen (Albert Bandura & Bussey, 2004; Bussey & Bandura, 1999). Ähnlich geht auch Bosinski von einem Entwicklungsprozess aus, in dem biologische, innerpsychische, soziokulturelle Faktoren interagieren und der erst nach der Pubertät zu einem relativen Abschluss kommt (Bosinski, 2000).

Wie die verschiedenen Faktoren auf die Entwicklung der Geschlechtsrollenorientierung wirken, soll nachfolgendes Schaubild veranschaulichen. Die Einflussgröße der einzelnen Faktoren ist dabei individuell unterschiedlich.

Abbildung 1: Unterschiedliche Einflussfaktoren der Geschlechtsrollenorientierung (eigenes Schaubild)



2.2.3.4.4 Typen unterschiedlicher Geschlechtsrollenorientierung - Genderschematheorie nach Bem

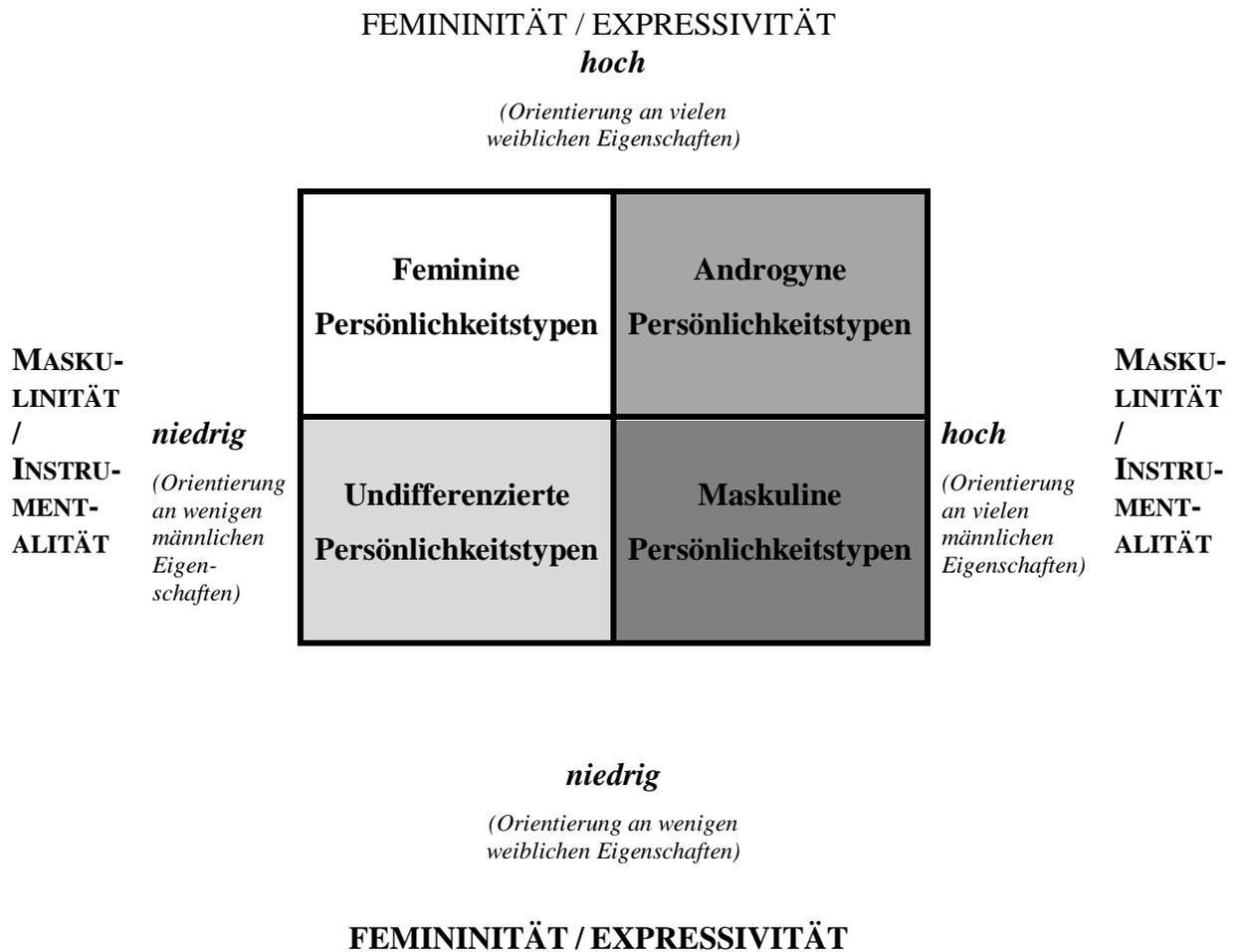
Bem stellte 1981 einen bis heute in der Forschung etablierten Ansatz zur Geschlechtsidentität vor. Sie kritisierte den bis dahin herrschenden Gedanken, dass Persönlichkeitseigenschaften durch das biologische Geschlecht bedingt sind.

In ihrem Androgyniekonzept (auch Geschlechterschematheorie genannt) entwarf sie die Idee, dass Individuen sich in unterschiedlichen Ausmaß an Geschlechterstereotypen orientierten und die Geschlechtsrollenidentität nicht zwingend mit dem biologischen Konzept übereinstimmen müsse (Bem, 1981).

Ihrem Konzept nach gibt es vier Typen von Geschlechtsrollenorientierungen:

- den femininen Typ, der sich überwiegend an weiblichen stereotypen Eigenschaften orientiert
- den männlichen Typ, der sich überwiegend an männlichen stereotypen Eigenschaften orientiert
- den androgynen Typ, der sich sowohl an vielen männlichen als auch an vielen weiblichen Eigenschaften orientiert
- den indifferenten Typ, der sich nur wenig an weiblichen und wenig an männlichen stereotypen Eigenschaften orientiert.

Abbildung 2: Typeneinteilung der Geschlechtsrollenidentität nach Bem
(Schaubild in Anlehnung an Alfermann (Alfermann, 1996))



In der Geschlechterschematheorie wird dabei angenommen, dass typisch männliche Persönlichkeitseigenschaften überwiegend aufgabenbezogen sind (und damit männliche „Instrumentalität“ anzeigen), wie beispielsweise „aktiv sein“, „Druck gut standhaltend“, „nicht leicht aufgebend“ oder „unabhängig“. Als typisch weiblich gelten dagegen Persönlichkeitseigenschaften die der sozial-emotionalen Unterstützung dienen (und damit weibliche „Expressivität“

anzeigen), wie beispielsweise „der Gefühle anderer bewusst sein“, „gefühlbetont sein“, „hilfreich zu anderen sein“ oder „fähig auf andere einzugehen“ (Cuperman, 2005; Runge, Frey, Gollwitzer, Helmreich, & Spence, 1981; Spence, 2006).

Bem entwickelte den „Bems Sex Role Inventory“ (BSRI) mithilfe dessen ermittelt werden soll, in welchem Ausmaß ein Individuum weibliche bzw. männliche Persönlichkeitseigenschaften hat. Dabei ist der Gedanke, dass männliche Persönlichkeitseigenschaften überwiegend aufgabenbezogene Eigenschaften sind (=Instrumentalität) und weibliche Persönlichkeitseigenschaften überwiegend der sozial-emotionalen Unterstützung dienen (=Expressivität). Studien zeigte sich, dass androgyne Persönlichkeiten die zufriedensten sind.

Interessant ist dabei jedoch, dass die Geschlechtsrollenorientierung in der Tradition von Bem ausschließlich an Persönlichkeitseigenschaften festgemacht wird; der Bereich „Akzeptanz von körperlichen Merkmale und Eigenschaften“ fehlt gänzlich. Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper (vgl. Kapitel 3.4.2) ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität. Auch andere Autoren/innen weisen darauf hin, dass gerade Kinder ihr Geschlechtsrollenkonzept überwiegend durch körperliche Erfahrungen definieren (Blank-Mathieu, 2001; Kohlberg, 1974; Mummendey, 2006; Prücher, 2002).

2.2.3.5 Einfluss der Geschlechtsrollenorientierung auf kognitive Leistungen und emotionale und soziale Fertigkeiten

Die mit den oben beschriebenen Erhebungsinstrumenten gemessene Geschlechtsrollenorientierung wurde und wird in unzähligen Studien mit verschiedenen anderen Aspekten kombiniert um der Frage nachzugehen, in welchen kognitiven, emotionalen oder sozialen Bereichen unterschiedliche Geschlechtsrollenorientierung zum Tragen kommt (Eisenberg, Zhou, & Koller,

2001; Ewing Lee & Troop-Gordon, 2010; Lobel, Nov-Krispin, Schiller, Lobel, & Feldman, 2004; Robnett & Susskind, 2010; Susser & Keating, 1990).⁸

Belegt sind Einflüsse der Geschlechtsrollenorientierung auf kognitive Leistungen und Gesundheitsverhalten. So zeigten feminin orientierte Männer bei verbalen Aufgaben bessere Leistungen (Ritter, 2004). In deutschen Studien hatten feminin und indifferente orientierte Männer ein höheres Rückfallrisiko bei Depression und Suchterkrankungen (Cuperman, 2005; Heller, 2008). Auch ein Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollenorientierung und Risikoverhalten konnte belegt werden. Demnach war die Bereitschaft zu risikobehafteten Aktivitäten bei maskulin orientierten adoleszenten Jungen hoch, während feminin orientierte adoleszente Mädchen nur eine geringe Risikobereitschaft zeigten (Raithel, 2003).

Eine weitere Untersuchung zeigt einen indirekten Zusammenhang zwischen Mitgefühl und prosozialem Urteil (Eisenberg, et al., 2001). Das Ergebnis dieser Studie könnte dennoch auch die Diskussion um weibliche und männliche moralische Orientierungen erweitern (Gilligan, 1991; Haan, 1978; Nunner-Winkler, 1998) und uneinheitliche Ergebnisse bei der Frage nach Geschlechtsunterschieden im moralischen Urteil (M. Keller, 1996) klären helfen. Zwar muss die Frage ob und in welchen Zusammenhängen es eine weibliche und eine männliche Moral gibt, sehr differenziert gesehen werden. Dennoch zeigen diese Ergebnisse, dass bestimmte soziale Fertigkeiten abhängig von der Geschlechtsrollenorientierung zum Tragen kommen.

Schließlich verweisen etlichen Studien auch auf interessante Zusammenhänge zwischen Geschlechtsrollenorientierung und sozialen Faktoren, demnach gibt es einen Wechselwirkungsprozess zwischen sozialen Konstellationen und Ausbildung von Geschlechtsrollenorientierung. So konnten Robnett und Susskind zeigen, dass Mädchen und Jungen geschlechtstypische Eigenschaften des eigenen Geschlechts höher bewerten. Gleichzeitig reduzierte die männliche peer-group bei Jungen die Akzeptanz femininer Stereotype (Robnett & Susskind, 2010).

⁸ Ausführlich wurde dies bereits in Kapitel 2.2 dargestellt

Ähnliches wurde auch in der Studie von Lobel und Kollegen aufgezeigt. In ihrer Forschungsarbeit hatten feminin orientierte Männer weniger Abgrenzungsverhalten gegenüber anderen geschlechtsuntypischen Männern (Lobel, et al., 2004). Auch eine andere Studie belegt den Zusammenhang von Geschlechtsrollenorientierung und dem Freundeskreis. So fand Reeder, dass feminin orientierte Männer und maskulin orientierte Frauen signifikant mehr Freunde vom anderen Geschlecht haben (Reeder, 2003).

In einer Studie an der Breckschool wurden die soziale Integration von Kindern und ihre Geschlechtsrollenorientierung untersucht. Es zeigte sich, dass Kinder mit maskuliner Orientierung zwar meist sozial gut integriert waren, oft aber gemieden wurden, weil sie ein hohes Aggressionslevels zeigten. Feminin orientierte Kinder waren durchschnittlich integriert, unter ihnen waren aber auch signifikant mehr zurückgewiesene (rejected) Kinder. Androgyne Kinder waren generell die am meisten akzeptierten Kinder (Breckschool Research Program, 1999/2000).

2.3 Einfluss des Geschlechterwissens auf das Konfliktverhalten

2.3.1 Bisherige Erkenntnisse

Es ist anzunehmen, dass gerade in der mittleren Kindheit, in der Zeit in der Kinder in Interaktionen mit Gleichaltrigen ihr Wissen um gesellschaftliche Regeln und soziale Normen zusammentragen, ein gemeinsames Verständnis sowohl von Regeln als auch von Geschlechterwissen konstruieren und entsprechende Verhaltensweisen erproben. Somit würden sich Kinder an geschlechtsrollenstereotypen Vorstellungen (als Teil allgemeiner gesellschaftlicher Normvorstellungen) orientieren und das Bemühen sich als Mädchen bzw. Junge zu zeigen auch ihr Konfliktverhalten beeinflussen.

Auch wenn die dargestellten Ergebnisse zum unterschiedlichen Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen einen Zusammenhang zwischen Konfliktverhalten und

der Orientierung an Geschlechterstereotypen vermutet lassen, widmeten sich bisher nur wenige Studien diesem Thema.

Einige Studien beschäftigten sich damit, inwieweit Kinder aufgrund geschlechtsstereotyper Vorstellungen andere Kinder beurteilten. Aggression und mobbendes Verhalten werden kontextunabhängig als männlich eingeschätzt und wahrgenommen, und Hilfeverhalten wird als feminines Verhalten zugeordnet. So wurde in Studien von Giles und Heymann untersucht, was Vorschulkinder über Aggression und Geschlecht denken. Die Vorschulkinder dieser Studie sahen relationale Aggression als die häufigste Aggressionsform unter Mädchen und physische Aggression als die häufigste Aggressionsform unter Jungen an. Eine weitere Studie mit denselben Vorschulkindern zeigte systematische Erinnerungsverzerrungen: wenn Konfliktgeschichten, die nicht ins Geschlechterschema passten, erzählt wurden, gaben die Kinder die Geschichten so wieder, dass sie den Geschlechterstereotypen entsprachen. Giles und Heyman folgern daraus, dass Kinder schon vor Erreichen der Schulreife Geschlechterschema im Kopf haben, nach der sie soziale Informationen ordnen (Giles & Heyman, 2005).

Eine Studie von Dijkstra und Kollegen konnten zeigen, dass Mädchen mobbende Jungen – also Jungen mit eher männlich orientierten, sozial dominanten Konfliktverhalten – stärker akzeptierten als nicht-mobbende Jungen. Umgekehrt akzeptierten Jungen diejenigen Mädchen, die anderen halfen – also eher feminines Verhalten zeigten – stärker als nicht-helfende Mädchen. Auch hier zeigte sich, wie Geschlechtsstereotypen die Einschätzung des Gegenübers beeinflussen (Dijkstra, Lindenberg, & Venstra, 2007).

Auch Ostrov, Crick und Keating konnten in einer Studie aufzeigen, wie die „Geschlechterbrille“ wirkt: Männliche Beobachter nahmen nämlich relationale Aggression (die Aggressionsform, die stereotyperweise als weiblich gilt) bei Vorschulkindern nicht wahr (Ostrov, et al., 2005). Coyne und Kollegen zeigten in einer ihrer Studien ebenfalls, dass Erwachsene aggressives Verhalten von

Mädchen und Jungen unterschiedlich werteten. Wenn Jungen relationale Aggression anderen Jungen gegenüber zeigten, wurde dies von den erwachsenen Beobachtern als gerechtfertigt angesehen, relationale Aggression unter Mädchen wurden weniger angemessen beurteilt (Coyne, Archer, Eslea, & Liechty, 2008).

Aggression wurde bisher meist als Teil des allgemeinen Sozialverhaltens betrachtet und nicht als ein Element von Geschlechterstereotypen. Genderschema, soziale Rolle und soziokognitive Theorien wie die von ihr zitierte sozialkognitive Theorie der Geschlechtsentwicklung nach Bussey und Bandura (Bussey & Bandura, 1999) schreiben Geschlechterstereotypen aber eine zentrale Funktion zu, zum Beispiel beim Führungsverhalten, Hilfeverhalten und interpersonellen Stil (Campbell, 2006).

Bisher gibt es wenig Untersuchungen, die einen Zusammenhang zwischen Konflikt und Geschlechtsrollenorientierung aufzeigen. Eine mit Jugendlichen durchgeführte Studie (Neuhaus, 2010) belegt, dass es innerhalb einer Peergruppe gemeinsame Männlichkeitsnormen in Bezug auf aggressives Verhalten gibt und diese Einfluss auf die physische Aggressionsbereitschaft haben. Auch die Studie von Kassis zeigt einen Zusammenhang von männlichen Gewaltverhalten und Geschlechtsrollenstereotypen (Kassis, 2003). Allerdings ist die Erhebung der Geschlechtsrollenorientierung bei Kassis nur bedingt auf Untersuchungen mit Kindern anwendbar, weil männliche Geschlechtsrollenorientierung als Abgrenzung von vermeintlich weiblichen Stereotypen, die späteres Berufsleben und sexuelle Vorlieben von Frauen betreffen, operationalisiert werden.

2.3.2 Untersuchungsziele dieser Arbeit

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem Erleben und Verhalten in Konflikten und der Geschlechtsrollenorientierung besteht. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass das Sozialverhalten von

Mädchen und Jungen (zu dem auch das Verhalten in Konflikten gerechnet wird), ebenso wie die Geschlechtsidentität in Interaktionen ausgebildet werden.

In einem ersten Arbeitsschritt wird das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen untersucht. Dafür werden qualitative Interviews mit Mädchen und Jungen der Klassenstufen drei bis sechs ausgewertet. In diesen Interviews wurden die Kinder gebeten, Konflikte mit anderen Kinder zu erzählen. Die Konflikte, die in diesen Interviews berichtet wurden, stellen Selbstberichte von erlebten Konflikten dar. Es wird angenommen, dass die befragten Mädchen und Jungen vor allem die für sie relevanten Erlebniselemente dieser Auseinandersetzungen beschrieben. Insofern stellen diese Interviews „Innenansichten“ von Konflikten unter Kindern dar. Damit unterscheidet sich diese Untersuchung von den meisten anderen Studien, in denen das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen vorrangig durch Beobachtungen oder durch Einschätzung von dritten Personen wie Lehrkräften oder Mitschüler/innen erhoben wurde.

Für die Auswertung wurden verschiedene Kategorien entwickelt, mit denen das Geschehen in den Konflikterzählungen der Mädchen und Jungen für eine statistische Auswertung kodiert werden konnte. Diese Kategorien bildeten gleichzeitig auch die Grundlage um die Daten für eine qualitative Betrachtung zu sortieren.

Zentral in diesem Arbeitsschritt ist die Frage, ob und wie sich Konflikte unter Mädchen von Konflikten unter Jungen und von Konflikten zwischen Mädchen und Jungen unterscheiden. Im einzelnen werden die Konflikterzählungen hinsichtlich folgender Fragestellungen untersucht:

- Streiten Mädchen und Jungen ihren Aussagen nach über gleiche oder andere Dinge?
- Unterscheiden sich die Konfliktstrategien der befragten Mädchen und Jungen?

- Unterschieden sich die Konfliktstrategien in gleichgeschlechtlichen Konflikten von denen in gemischtgeschlechtlichen Konflikten?
- Lässt sich bei alle befragten Mädchen mädchentypisches Konfliktverhalten und bei alle befragten Jungen jungentypisches Konfliktverhalten ausmachen? Oder gab es Kinder die in ihren Konflikte geschlechtsrollentypisch waren während sich andere eher untypisch verhielten? Zur Beantwortung dieser Frage werden die Kinder mithilfe einer Clusteranalyse in Konflikttypen eingeteilt.
- Unterscheiden sich die Ergebnisse der Auswertung der Selbstberichte von anderen Studien, in denen das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen durch Einschätzung Dritter definiert wurde?

In einem zweiten Arbeitsschritt wird die Geschlechtsrollenorientierung der befragten Mädchen und Jungen ermittelt. Die Geschlechtsrollenorientierung wurde anhand von Aufsätzen definiert, die die befragten Mädchen und Jungen zum Thema „Ich bin gerne ein Mädchen / Junge, weil...“ geschrieben hatten. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist die Entwicklung eines für Kinder der mittleren Kindheit angemessenen Geschlechtsrollenstereotype-Katalogs. Im einzelnen soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Wie unterscheiden sich die Geschlechtsrollenstereotype der befragten Mädchen und Jungen?
- können Kinder der mittleren Kindheit den von Bem (Bem, 1981) entwickelten vier Geschlechtsrollenorientierungen „feminin“, „maskulin“, „androgyn“ und „indifferent“ zugeordnet werden?

Ausgehend von der konstruktivistischen Idee, dass Verhalten, Einstellungen und auch Geschlechterwissen in Interaktion mit anderen ausgebildet und verfestigt wird, wird in einem dritten Arbeitsschritt der Frage nachgegangen, ob geschlechtstypisches Konfliktverhalten und eine bestimmte Geschlechtsrollenorientierung durch Gleichaltrige unterstützt wird. Dazu werden soziometrische Daten der Mädchen und Jungen hinzugezogen. Die soziometrischen Daten wurden in Anlehnung an das Verfahren von (Coie, et al., 1982) erhoben.

Im abschließenden Arbeitsschritt wird das Konfliktverhalten der Mädchen und Jungen in Zusammenhang mit ihrer Geschlechtsrollenorientierung und dem Ergebnissen des Soziometrietests gebracht. Im diesem Arbeitsschritt steht im Mittelpunkt, ob geschlechtstypisches Konfliktverhalten mit einer bestimmten Geschlechtsrollenorientierung verbunden ist. Im einzelnen wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Haben Mädchen mit geschlechtstypischen Konfliktstrategien eine feminine Geschlechtsrollenorientierung und Jungen mit geschlechtstypischen Konfliktstrategien eine maskuline Geschlechtsrollenorientierung?
- Welche Geschlechtsrollenorientierung haben Kinder, die nur wenig geschlechtstypische Konfliktstrategien berichteten?
- sind Kinder mit geschlechtsrollentypischen Konfliktverhalten beliebter als andere?

3 Empirischer Teil

3.1 Datengrundlage: Der Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen“

Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen" erhoben. Dieser Modellversuch wurde von Oktober 1994 bis September 1997 auf Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses an 15 Ost- und Westberliner Grundschulen durchgeführt⁹.

Dem Modellversuch lag die Annahme zugrunde, dass das Geschlecht der Beteiligten in Interaktionen und Konflikten eine wesentliche Rolle spiele und aggressives Verhalten von Jungen das Lernklima in Schulen negativ beeinflusse (vgl. dazu (Pfister, 1998; Pfister, Brink, & Biskup, 1995)). Ziel des Modellversuches war die Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes, das die Kompetenzen von Mädchen und Jungen im Hinblick auf partnerschaftliches Verhalten stärken und damit die Chancengleichheit der Geschlechter verbessern sollte. In dem auf 24 Doppelstunden angelegten Programm wurde im überwiegend geschlechtshomogenen Kontext vermittelt, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden können; vor allem wurde das häufig dominante und aggressive Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen, aber auch gegenüber anderen Jungen, thematisiert. Insgesamt wurde eine Verbesserung der Interaktionsstrukturen zwischen Mädchen und Jungen und damit auch des Schulklimas angestrebt (weiteres siehe (Welz & Dussa, 1998)). Jeweils ein Jahr lang nahmen die beteiligten Schulklassen an den für den Modellversuch entwickelten Mädchen- und Jungenkursen teil (dazu auch (Biskup, Pfister, & Rübke, 1998b)).

Im Rahmen der Begleitforschung wurden verschiedene qualitative und quantitative Befragungen durchgeführt, mithilfe deren die Sozialstruktur in den Klassen, das Klassenklima, die Geschlechterstereotypen der Mädchen und Jungen

⁹ Der Modellversuch war ein Kooperationsprojekt zwischen der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport und der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufsbildung und Frauen und wurde zu gleichen Anteilen aus Bundes- und Landesmitteln finanziert. Leiter der mit dem Modellversuch befassten Arbeitsgruppe war Oberschulrat Eberhard Welz.

und ihr Konfliktverhalten erfasst werden konnten (Biskup, Pfister, & Röbbke, 1998a). Der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung lag in der Evaluation der Kurse und ihrer Auswirkungen.

3.2 Stichprobenbeschreibung und Anlage der Untersuchung

Zu Schuljahresbeginn wurde auf Elternabenden der Modellversuch vorgestellt und die Einverständniserklärung der Eltern eingeholt; alle Kinder durften am Modellversuch und den Befragungen teilnehmen. Allerdings unterlag die Datenerhebung für diesen Modellversuch auch etlichen Zwängen, die einige „Lücken“ in den Daten verursachten. Verschiedene Informationen wie der Bildungsgrad, der sozioökonomischen Hintergrund der Eltern, oder die Schulleistungen der Kinder sollten nicht erfasst werden. Zudem mussten alle Befragungen durch die wissenschaftliche Begleitung vor Beginn der Modellversuchs-Kurse abgeschlossen sein. Dies hatte zwei Gründe: Im Falle der Aufsätze zur Geschlechtsrollenorientierung bestand die Befürchtung, dass die Aufsätze durch Gespräche in den geschlechtshomogenen Gruppen des Modellversuch beeinflusst werden könnten. Ein weiterer Grund war das Zugeständnis an Lehrkräfte und Eltern, möglichst wenig schulische Lernzeit für den Modellversuch abzugeben. So entstand für die Erhebungen ein ausgesprochen enges Zeitraster, in dem die Befragungen durchgeführt werden mussten und es war deshalb leider kaum möglich, Nacherhebungen zu machen, zumal neben den oben aufgeführten Erhebungsinstrumenten auch noch weitere Fragebogen-Befragungen stattfanden. So kam es, dass Kinder, die an den Tagen, an denen die Interviews und die Aufsatz-Befragung durchgeführt wurden, nicht in der Schule waren oder an wichtigen schulischen Verpflichtungen teilnahmen, leider nicht „erfasst“ wurden.

In der vorliegenden Arbeit wurden Interviews von 112 Kindern aus 6 Schulklassen der Klassenstufe 3-6 ausgewertet, dazu Aufsätze zur

Geschlechtsrollenverständnis und Ergebnisse der einer soziometrischen Befragung von 5 der 6 Schulklassen¹⁰. Geschlecht und Alter der Kinder sind in der nachfolgenden Tabelle (Abbildung 3) zusammengefasst.

Wie oben bereits ausgeführt, konnten nicht von allen Kindern alle Daten erhoben werden. Dies führt leider bei der Datenauswertung zu Einschränkungen, da nicht die Daten aller Kinder miteinander verknüpft werden konnten. Da für die Teilstudien 1 und 2 aber zunächst qualitative Analysen im Vordergrund standen sollten in dieser Arbeit die Analysen auf eine möglichst breite Datenbasis gestellt werden. Deshalb wurde das mit diesem Vorgehen verbundene Datenungleichgewicht in Kauf genommen und zunächst alle vorhandenen Daten der jeweiligen Teilstudie ausgewertet. Bei der abschließenden Zusammenführung der einzelnen Teilstudien wurde die Datenbasis auf die Kinder, von denen alle Daten vorhanden waren, reduziert.

¹⁰ Die Klasse B konnte aus organisatorischen Gründen nicht an der Aufsatz-Befragung teilnehmen. Da die Auswertung der Kinderinterviews ein Schwerpunkt dieser Arbeit war und es Ziel war, größtmögliche Informationen über Konflikte aus Kindersicht zu erfahren, wurde alle Interviews in die Auswertung der Teilstudie 1 aufgenommen, auch wenn für nachfolgenden Auswertungen die Kinder der Klasse B ausgeschlossen wurden.

Abbildung 3: tabellarische Übersicht „Stichprobe: Schüler/innenzahlen, Klassenzugehörigkeit, Geschlecht, Alter, erhobene Daten“

| Klassenstufe | Klasse | Klassenstärke | durchschnittl. Alter der Kinder in Jahre; Monate (bezogen auf Klasse) | Anzahl der interviewten Kinder | Anzahl der Kinder mit Aufsatz zum Geschlechtsrollenverständnis | Anzahl der Kinder – Soziometrie „Sport“ |
|-----------------|-----------|---|---|--------------------------------|--|---|
| 3 | Klasse A | N=21 (10 M / 11 J) | 8;8 | N=15* (8 M / 7 J) | N=14* (10 M / 4 J) | N=21 (10 M / 11 J) |
| | Klasse B | N=21 (12 M / 9 J) | 8;10 | N=21 (12 M / 9 J) | N=0 | N=21 (12 M / 9 J) |
| 4 | Klasse C | N=27 (13 M / 14 J) | 9;9 | N=26 (12 M / 14 J) | N=23 (10 M / 13 J) | N=27 (13 M / 14 J) |
| 5 | Klasse D | N=25 (14 M / 11 J) | 11;1 | N=20 (11 M / 9 J) | N=19 (10 M / 9 J) | N=25 (14 M / 11 J) |
| 6 | Klasse E | N=26 (14 M / 12 J) | 11;11 | N=13 (4 M / 9 J) | N=13 (4 M / 9 J) | N=26 (14 M / 12 J) |
| | Klasse F | N=22 (11 M / 11 J) | 12;0 | N=17 (11 M / 6 J) | N=17 (11 M / 6 J) | N=22 (11 M / 11 J) |
| zusammen | 6 Klassen | N=142 (74 M / 68 J) durchschnittl. Klassengröße N=23,7 | 10;5 | N=112 (58 M / 54 J) | N=86 (45 M / 41 J) | N=142 (74 M / 68 J) |

M=Mädchen / J=Jungen

*davon liegen von 11 Kindern der Klasse A sowohl Interviews als auch Aufsätze vor; von 4 Kindern, die interviewt wurden, gibt es keine Aufsätze und von 3 Kindern liegen zwar Aufsätze vor, aber keine Interviews.

Alle Schulen lagen in innerstädtischen Bezirken; laut Angaben der Schulleitungen war die Mehrzahl der Eltern der oberen Unterschicht und unteren Mittelschicht zuzuordnen. In den untersuchten Klassen der Westberliner Bezirke lag der Anteil nicht-deutscher Kinder bei durchschnittlich 42%, in denen der Ostberliner Bezirke bei durchschnittlich 3%¹¹.

An den Schulen gab es laut Auskunft der Schulleitungen keine oder nur geringe Vandalismus- oder Gewaltprobleme; alle Schulen waren bemüht, Aggressivität und Gewalt unter den Schüler/innen entgegenzuwirken und ein positives Schulklima zu schaffen. Die Mädchen und Jungen der untersuchten Klassen fühlten sich an ihren Schulen wohl. So gab die überwiegende Mehrzahl (78%) der Kinder an, gerne zur Schule zu gehen; vor allem schätzten die Kinder, in der Schule ihre Freunde und Freundinnen zu treffen¹². Soziometrische Untersuchungen in den untersuchten Klassen zeigten übliche Gruppenstrukturen: die Kinder hatten einen unterschiedlichen Beliebtheitsgrad und unterhielten überwiegend geschlechtshomogene Beziehungen¹³.

3.3 Teilstudie 1: Kinderinterviews zum Thema Konflikte

Der Konzeption und Auswertung der Kinderinterviews lag die These zugrunde, dass Konflikte mit gleichaltrigen Kindern bedeutsame soziale Ereignisse für Mädchen und Jungen darstellen, die aber von Mädchen und Jungen auf dem Hintergrund ihres Geschlechterwissens unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden.

Demzufolge stand in dieser Teilstudie die Fragen im Fokus, ob in den Konfliktschilderungen der befragten Mädchen und Jungen geschlechtsstereotype

¹¹ Insgesamt zeigt ein Vergleich der Angaben im Statistischen Jahrbuch Berlin 1995, der Schulleiter/innenbefragungen und eigener Begehungen des Schulumfeldes, dass die Klientel der jeweiligen Schule für ihren Bezirk repräsentativ waren ((Heyduschka & Biskup, 1997)

¹² Siehe dazu (Biskup, et al., 1998a)

¹³ ebd. und Kapitel 3.5

Handlungskonzepte erkennbar sind und ob einzelne Konfliktthemen für Mädchen und Jungen eine besondere Relevanz haben. Auch der Frage, ob und wenn ja wie sich Konflikte mit Kindern des gleichen Geschlechts von Konflikten mit Kindern des anderen Geschlechts voneinander unterscheiden, sollte in dieser Teilstudie nachgegangen werden.

3.3.1 Methodik

3.3.1.1 Konzeption der Kinderinterviews

Vor Beginn des Modellversuches wurden mit den Kindern themenzentrierte Einzelinterviews durchgeführt. Die zentralen Themen des Interviews waren durch einen Leitfaden vorgegeben¹⁴, und beinhalteten die Themenkomplexe Klassenklima, Streit/Konflikt/Gewalt unter Gleichaltrigen, Selbstkonzept und Einstellung zum Sport¹⁵.

Da Streitereien und Konflikte unter Kinder der Frageschwerpunkt war, wurden im Interview mehrere Impulse gegeben, um die Mädchen und Jungen zu möglichst vielen Schilderungen ihrer Konflikte anzuregen: so wurde nicht nur nach dem letzten Streit, den das interviewte Kind hatte, gefragt. Ebenso wurde danach gefragt, wie das Kind mit den Klassenkameraden/innen auskomme, ob es sich über Klassenkameraden/innen ärgere, ob es vor anderen Kindern Angst habe, ob es an Prügeleien beteiligt sei, oder wann und welche Spiele das Kind mit anderen Kindern spiele. Zum Teil berichteten Kinder auch in anderen Themenkomplexen des Interviews von Konflikten (z.B. im Fragebereich "Hilfst Du anderen im Unterricht?").

¹⁴ Der Interview-Leitfaden befindet sich im Anhang

¹⁵ Der Leitfaden für die auszuwertenden Kinderinterviews wurde von der Autorin selbst konzipiert und alle Befragungen zusammen mit weiteren Mitarbeitern/innen des Modellversuchs durchgeführt.

3.3.1.2 Durchführung und kritische Betrachtung des Instruments

In den untersuchten Klassen wurden zunächst klassenweise Fragebogen-Befragungen durchgeführt, um die Ausgangslage in den Klassen zu Beginn des Modellversuchs zu erfassen¹⁶. Nach Abschluss der Klassenbefragungen wurden die Kinder in Einzelinterviews befragt. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 40 Minuten und wurden parallel zum Unterricht in einem separaten Raum durchgeführt. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Teilnahme am Interview wurde den Kindern freigestellt¹⁷ und Anonymität zugesichert.

Dadurch, dass die Personen, die die Interviews durchführten, schon 2-3 Mal in den Klassen waren, um die Fragebogen-Befragungen durchzuführen, konnte den Kindern somit eine gewisse "Vertrautheit" mit den Interviewern/innen ermöglicht werden. Um die Interviewatmosphäre zudem möglichst entspannt zu gestalten, wurden die Mädchen und Jungen vor Beginn des eigentlichen Interviews nach ihren Freizeitaktivitäten befragt und gebeten, ihre Freunde und Freundinnen inner- und außerhalb der Schulklasse zu benennen. Die Namen der genannten Freunde/innen wurde aufgeschrieben; dies diente im Verlauf des Interviews dazu, die Mädchen und Jungen, von denen während des Interviews berichtet wurde, leichter auseinander halten zu können. In der späteren Auswertungsphase konnte mithilfe dieser Nennungen die im Interview genannten Kinder als Freunde/innen identifiziert werden.

Es wurde nach Möglichkeit versucht, "gleichgeschlechtliche" Interviews durchzuführen, d.h. Jungen wurden von einem Mann, Mädchen von einer Frau befragt. Dem lag die Überlegung zugrunde, dass gleiche bzw. ähnliche soziale Erfahrungsbereiche (hier: die gleiche Geschlechterrolle) die Bereitschaft der Kinder über sich selbst und über eventuelle negative Erfahrungen zu sprechen, erhöhen würde. Gerade Gespräche über Konflikte und Aggressionen können sensible Bereiche sein, über die vielleicht nicht so gerne gesprochen würde, da diese im allgemeinen in unserer Gesellschaft oft als abzulehnende

¹⁶ Durchgeführt wurden soziometrische Untersuchungen und Fragebögen zur Einschätzung des Klassenklimas durch die Kinder, Aufsätze zur Geschlechtsrollenorientierung, sowie die Erwartungen der Kinder an den Modellversuch.

¹⁷ Kein einziges Kind verweigerte jedoch die Teilnahme, alle nahmen mit Begeisterung teil.

Verhaltensweisen angesehen werden, und im Schulalltag zum Teil sanktioniert werden. Zudem enthielt das Interview Fragen nach von den Mädchen und Jungen angenommenen Geschlechtsunterschieden im Konfliktverhalten. Reinecke (Reinecke, 1991) und Friebertshäuser (Friebertshäuser & Prengel, 1997) weisen darauf hin, dass gerade bei Fragen zu geschlechtsspezifischen Rollen und Verhaltensweisen das Interviewergeschlecht einen Einfluss auf das Antwortverhalten haben kann¹⁸.

Die Interviews wurden wie gesagt, parallel zum Unterricht in separaten Räumen durchgeführt¹⁹. Dies hatte überwiegend zeitliche Gründe, denn mit dieser Organisation der Datenerhebungen konnten möglichst viele Kinder in möglichst kurzer Zeit erreicht werden, so dass sichergestellt werden konnte, dass die Befragungen aller am Modellversuch teilnehmenden Klassen auch tatsächlich vor Beginn der Modellversuchskurse abgeschlossen waren. Allerdings hatte dieses Verfahrensweise auch Nachteile: zum einen mussten manche Interviews unterbrochen werden, um den Kindern ihre wohlverdiente Pause zu gewähren. Zum anderen wollten manche Kinder das Interview gar nicht so recht beenden, weil sie dadurch einen Grund hatten, nicht am Unterricht eines ungeliebtes Faches teilnehmen zu müssen. Darüber hinaus grenzte dieses Vorgehen für die Interviewer/innen an langen Unterrichtstagen an "Fließbandarbeit", da sie bis zu fünf Kinder hintereinander interviewten und es am Ende eines Interviewtages schwer fiel, konzentriert genug zu sein, um bei den manchmal verwirrenden Erzählungen der Kinder ausreichend nachzufragen.

Andererseits war die Bereitschaft der Kinder, am Interview teilzunehmen sehr hoch und viele Kinder äußerten sich positiv darüber, dass sie "endlich auch einmal nach ihrer Meinung gefragt wurden"²⁰. Das große Engagement der Mädchen und Jungen zeigte sich auch daran, dass sie oftmals während des Interviews aufsprangen, um eine geschilderte Handlung vorzuspielen oder bestimmte

¹⁸ Nur in wenigen Fällen war es aus organisatorischen Gründen (z.B. extreme Ungleichverteilung von Mädchen und Jungen in einer Klasse) nicht möglich, die "Gleichgeschlechtlichkeit" der Interviewpartner/innen zu gewährleisten.

¹⁹ Den jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern ist an dieser Stelle nochmals ausdrücklich für ihre Kooperationsbereitschaft zu danken!

²⁰ Von ähnlichen Erfahrungen berichten auch andere Forscher, siehe dazu (Heinzel, 1997)

Körperbewegungen, von denen sie gerade gesprochen hatten, zu demonstrieren (ein Verhalten, worunter die Aufnahmequalität der Interviews leider manchmal litt). Manche Kinder schienen die im Interview gestellten Fragen sehr zu beschäftigen. So kam es immer wieder vor, dass bereits interviewte Kinder zu einem späteren Zeitpunkt nochmals den Interviewer oder die Interviewerin ansprachen, weil ihnen zum Interview "noch etwas eingefallen sei und sie unbedingt noch etwas ergänzen müssten"²¹.

3.3.1.3 Auswahl des auszuwertenden Materials

Zunächst wurde aus den Interview-Transkripten alle vorliegenden Interviews geschilderten Konflikte "ausgeschnitten" und in eine eigene Datenbank aufgenommen.

Piagets (Piaget, 1974) und Youniss' (Youniss, 1980) Erkenntnissen zufolge streben Kinder im Umgang miteinander Gleichheit an und versuchen die Ordnung, die entweder von Erwachsenen vorgegeben ist oder von den Kindern selbst ausgehandelt worden ist, einzuhalten. Dem folgend wurden in dieser Arbeit alle Situationen, in denen das Gleichgewicht oder die Ordnung von einem Kind gestört wurde, als Konfliktsituationen verstanden. Die Störung des Gleichgewichts bzw. der Ordnung kann dabei absichtlich oder unabsichtlich durch eine verbale oder eine physische oder eine verbale und physische Handlung eines Kindes erfolgen und unterschiedliche Reaktionen hervorrufen.

Die in der Datenbank aufgenommenen Konflikte wurden anschließend nochmals durchgesehen und auf Zusammengehörigkeit bzw. Überlagerung hin überprüft: dazu wurden in einem ersten Arbeitsschritt manche Konflikte zusammengeführt²²

²¹ Solche Ergänzungen konnten aber bei der Auswertung der Interviews nur bedingt berücksichtigt werden.

²² In manchen Fällen schilderte ein Kind an unterschiedlichen Stellen des Interviews unterschiedliche Phasen ein und denselben Konflikts, z.B. im Fragebereich "Ärgerst Du Dich über Mitschüler/innen?" über den Konflikthanlass und im Fragebereich "Bist Du an Prügeleien beteiligt?" über die körperliche Auseinandersetzung während desselben Streites.

und manche Konflikte geteilt²³. Ob Konflikte zusammengeführt oder geteilt werden mussten, wurde zwischen drei Kodiererinnen diskutiert. Im nächsten Arbeitsschritt wurden die Konfliktgeschichten nachfolgenden Kriterien unterworfen:

3.3.1.3.1 Beteiligung des erzählenden Kindes am Konflikt

In die Auswertung einbezogen wurden nur diejenigen Textstellen, in denen das interviewte Kind am von ihr/ihm geschilderten Konflikt mit anderen Kindern beteiligt war. Die Konflikte, von denen das Kind erzählte, dass es sie beobachtet hätte, wurden nicht aufgenommen. Auch diejenigen Schilderungen wurden nicht aufgenommen, in denen das interviewte Kind davon erzählte, was es hypothetisch machen würde, wenn es angegriffen würde.

3.3.1.3.2 Verständlichkeit der Schilderung

Manche Kindern berichteten ziemlich wirr und unverständlich von ihren Konflikten. In der Befragungssituation halfen oftmals auch Nachfragen der Interviewer/innen wenig, da die Kinder entweder ihre Geschichten um noch weitere unverständliche Details ergänzten oder sie auf Nachfragen schlichtweg nicht antworteten. Manche dieser Streitgeschichten erschlossen sich erst, als die Interviews in transkribierter Form vorlagen und die Kodiererinnen Gelegenheit hatten, diese Konflikte zu interpretieren und untereinander zu diskutieren. Konflikte, in denen Information über das Warum und Wie eines Konfliktes dennoch allzu dürftig waren (Beispiel: *"ich hatte mich mit Anne gestritten"* Worüber habt Ihr Euch gestritten? *"Über doofe Sachen, also, nicht so was Grosses oder so, worüber man sich eigentlich gar nicht streiten müsste, also"*)

²³ In manchen Fällen erzählte ein Kind zwei Konflikte gleichzeitig: den einen Konflikt mit der Klassenkameradin, der z.B. durch einen Streit mit einem Klassenkameraden unterbrochen wurde.

Kannst Du das genauer erzählen? "*Fällt mir jetzt nichts ein*"), wurden nicht in die Auswertung aufgenommen.

3.3.1.3.3 Klarheit der Geschlechterkonstellation

In die Auswertung aufgenommen wurden nur diejenigen Konflikte, in denen das Geschlecht der beteiligten Kinder klar zu identifizieren war²⁴. So mussten von den ursprünglich 485 Konflikten 157 Konflikte ausgeschlossen werden, weil das Geschlecht aller Beteiligten unklar war.

3.3.1.3.4 Beispiel für die Auswahl eines Konfliktes

Abschließend soll an einem Beispiel soll das Prinzip der Konfliktauswahl verdeutlicht werden. Ein Mädchen aus der dritten Klasse erzählte auf die Bitte der Interviewerin, doch ihren letzten Streit zu erzählen, folgendes:

Else: *Also meine, also Marie, die hat auch noch 'ne andere Freundin gehabt aus der ersten Klasse und die hat geweint und da war ein Junge, der sie gehauen hat und zu dem sind sie gegangen. Und Svenja, meine andere Freundin, hat sich beschwert und hat ihn geschubst, weil er nicht gegangen ist und und dann, dann hat er geheult, dann hat der Junge geheult, weil er dann irgendwie seinen Willen hatte und der war auch aus der ersten Klasse und dann ist er weggegangen und das hat eine Erzieherin gesehen und dann ist se mit ihr weggegangen und als Svenja wiedergekommen ist, da hat Svenja geweint und dann hab ich sie gefragt, weil sie immer so undeutlich gesprochen hat, weil sie geweint hat und nicht verstanden, hat sie gesagt, dann hab ich sie immer noch nicht verstanden und dann hab ich sie noch was gefragt und dann hat mich Marie gekniffen und dann hat Svenja dann, dann hat's geklingelt, dann ist Svenja hochgegangen, dann hat Marie gesagt, sowas macht man nicht, so spricht man nicht, so spricht man nicht,*

²⁴ In Fällen, in denen die Geschlechterkonstellation nicht schon durch die Nennung der Namen der Kinder eindeutig war (z.B. bei nicht-deutschen Namen), wurden die Klassenlisten sowie die vor dem Interview erstellten Freundeslisten herangezogen.

hat se gesagt und dann hat se gesagt../ und dann hab ich gesagt, naja, nun hab ich's ja gesagt. Und dann hat sie gesagt, mein liebes Fräulein und hat mir auf den Rücken gehauen. So sprichst du nicht mit mir.

Interviewerin: Und wie ging das dann weiter?

Else: *Und dann hab ich geweint, also die Geschichte hat sich immer mehr entwickelt. Ja, und dann.....*

Interviewerin: Hat das weh getan, der Schlag? Und deswegen hast du geweint dann?

Else: *Ja, und so wars.*

Interviewerin: Und dann?

Else: *Ja, als ich hoch gegangen bin, dann hab ich mich auf den Platz gesetzt und war ganz ruhig und dann, ja, und dann fünf Stunden../ quatsch, dann hatten wir noch zwei, drei Stunden, dann haben wir uns wieder vertragen.*

Eelses Freundin Svenja ist in einen Streit mit Marie und einem Jungen verwickelt. Eine Erzieherin greift in diesen Streit ein und nimmt Svenja mit. Als sie von dem Gespräch mit der Erzieherin wiederkommt, weint Svenja. Else will von Svenja wissen, was los ist, versteht sie aber nicht. Else fragt deswegen nochmals nach, wird aber daraufhin von Marie gekniffen. Nach einem kurzen Wortwechsel zwischen Else und Marie, haut Marie Else auf den Rücken. Else weint. Am Ende des Schultages ist der Streit vergessen.

Else schilderte mehrere Konflikte gleichzeitig, aufgenommen wurde jedoch nur ein Konflikt. Der anfangs geschilderte Streit zwischen Svenja, dem Jungen und der hinzukommenden Marie wurde nicht aufgenommen, da die erzählende Else nicht daran beteiligt war. Erfasst wurde der Konflikt zwischen Else und Marie. Die Mädchen stritten über die nach Maries Ansicht unangemessene Art und Weise Elses, Svenja auszufragen bzw. ihren Tonfall Marie gegenüber zu rechtfertigen. Zu vermuten ist, dass ebenfalls ein Konflikt zwischen Else und Svenja vorlag (in den Marie eingriff, was zum Konflikt zwischen Else und Marie führte); es lagen jedoch zu wenig Informationen vor, um diesen Konflikt aufzunehmen.

Welche Konflikte endgültig in die Datenbank aufgenommen wurden, wurde im Team der Kodiererinnen diskutiert. Für jeden Konflikt, den ein Kind im Interview

erzählte, wurde schließlich die Rahmenbedingungen, Geschlecht und Beziehung der beteiligten Kinder, der Konfliktanlass, der Verlauf des Konfliktes und sofern möglich das Konfliktende kodiert (im einzelnen unten ausgeführt). Ausgewertet wurden dabei auch diejenigen Konflikte, die nicht vollständig beschrieben wurden. Dass Konflikte nicht vollständig von einem Kind erzählt wurden, kann zum einen dadurch bedingt sein, dass a) der genaue Verlauf des Konfliktes dem Kind nicht mehr präsent war und in seiner Erinnerung nur Bruchstücke haften geblieben sind, zum anderen b) aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenz das Kind den Sachverhalt nicht genau beschreiben konnte, sowie c) der Interviewer / die Interviewerin nicht genau genug nachgefragt hatte, da er/sie das Kind eigentlich gerade zu einem anderen Fragebereich befragte.

3.3.1.4 Überblick über die in die Auswertung aufgenommenen Konflikte

Es wurden insgesamt 328 Konflikte in die Auswertung aufgenommen, die von 112 Mädchen und Jungen erzählt wurden. In der nachfolgenden Tabelle ist dargestellt wie sich die in die Auswertung aufgenommenen Konflikte über die Geschlechter verteilen:

Abbildung 4: tabellarische Übersicht „Verteilung der in die Auswertung aufgenommenen Konflikte nach Geschlechterkonstellation“

| | | Mädchen | Jungen | Gesamt |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---------|--------|--------|
| Gleichgeschlechtliche Konflikte | Anzahl | 113 | 106 | 219 |
| | Durchschnittliche Anzahl pro Kind | 1,95 | 1,96 | 1,96 |
| Gemischtgeschlechtliche Konflikte | Anzahl | 85 | 24 | 109 |
| | Durchschnittliche Anzahl pro Kind | 1,47 | 0,44 | 0,97 |
| Gesamt | Anzahl | 198 | 130 | 328 |
| | Durchschnittliche Anzahl pro Kind | 2,14 | 1,82 | 2,01 |

Auffallend ist, dass - trotz der für Mädchen und Jungen gleichen Fragen und Impulse im Interview-Leitfaden - von Jungen nur wenige Konflikte mit Mädchen berichtet wurden. Mädchen gegen wussten von signifikant mehr gemischtgeschlechtlichen Konflikten zu erzählen. Dieser Sachverhalt wird in den Kapiteln 3.3.2.1.2 und 3.3.2.2.3 diskutiert.

3.3.1.5 Entwicklung des Kategoriensystems und Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Kinderinterviews erfolgte mit einem „mixed methology“-Verfahren ((vgl. Fielding/Fielding 1986; Brymann 1988; Brewer/Hunter 1989;

Brannen 1992; Tashakkori/Teddlie 1989), zitiert nach (Mayring, 2005)): die aufgenommenen Konflikte wurden zunächst qualitativ bewertet.

Dazu wurde in Anlehnung an die von Strauss/Corbin (Strauss & Corbin, 1990) beschriebenen Techniken der Auswertung qualitativer Daten wurde ein umfangreiches Kategoriensystem entwickelt, mit dem situative Bedingungen, Beteiligte, Konfliktbeginn, Verlauf des Konfliktes, und gegebenenfalls das Ende jeder Konfliktgeschichte erfasst wurden. Weitere Kategorien, die das Thema eines Konfliktes und die mit einer Konflikthandlung verbundenen Aggression beschreiben, wurden in Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand entwickelt.

Die Kodierung jedes Konfliktes wurde auf einem Kodierbogen erfasst und als Datenmatrix in SPSS eingegeben. Für die Auswertung schließlich wurden auf der Grundlage einfacher Häufigkeitsauszählungen einzelne Kategorien zusammengefasst.

Nachfolgend wird das Kategoriensystem dargestellt.

3.3.1.5.1 Kategorien zur Kodierung der Konflikte im Überblick

Rahmenkategorien

Für jeden Konflikt wurde die Dauer, die Aktualität, der Ort, an dem der Konflikt ausgetragen wurde, die Beziehung der Konfliktpartner/innen sowie das Geschlecht der Konfliktpartner/innen erfasst.

Konflikthanfang

Für jede erzählte Streitgeschichte wurde festgehalten, wer nach Ansicht der erzählenden Kindes den Konflikt begonnen hat, und was genau das konfliktauslösende Verhalten war. Dabei wurde insbesondere Wert darauf gelegt, mit der Kodierung der Subjektivität des Berichteten gerecht zu werden. So waren

beispielsweise die Kodiererinnen bei etlichen der Streitgeschichten durchaus der Ansicht, dass das erzählende Kind mit seinem Verhalten den Konflikt provoziert hatte; das erzählende Kind gab jedoch oftmals seinem Gegenüber die Schuld am Streit und betonte, erst ein bestimmtes Verhalten des anderen Kindes habe zum Ausbruch des Streites geführt. Kodiert wurde jedoch immer das den Schilderungen des erzählenden Kindes nach relevante Verhalten.

Dabei machte nicht die Auseinandersetzung um einen Gegenstand oder einen Sachverhalt an sich eine Interaktion zu einen Konflikt, sondern die Art und Weise, wie die Interaktionspartner das Verhalten ihres Gegenüber einschätzten. So betonten nahezu alle Kinder, dass ein oder mehrere Normbrüche oder Regelverstöße des Gegenübers den eigentlichen Beginn eines Konfliktes darstellten. Dieser Befund ist im Zusammenhang mit den Erkenntnissen Piagets (Piaget, 1990²) und Kohlbergs (Kohlberg 1997²) zu sehen, wonach Kinder in der mittleren Kindheit ein besonders rigides Regelbewusstsein ("konventionelle Moral") haben, das sie Regelbrüche besonders hart beurteilen lässt.

Konfliktthema

In Anlehnung an die Rahmenanalyse von Goffman (Goffman, 1977/1974) wurden normative und interpersonelle Konfliktthemen sowie Spiel- und Spaßthemen definiert. Die Konfliktthemen werden in Kapitel 3.3.1.5.2 ausführlich dargestellt.

Konfliktverlauf

Zunächst wurde jede vom interviewten Kind beschriebene Aktion der Konfliktparteien festgehalten. Die einzelnen Handlungen wurden anschließend danach geordnet, ob sie direkte oder indirekte Formen körperlicher und verbaler Aggression darstellen (nach (Scheithauer, 2003), S. 121 und (A. H. Buss, 1961)), ob gemeinsames Aushandeln stattfand oder dritte Personen hinzugezogen wurden. Die Entwicklung und die Definition der Konfliktstrategien wird in Kapitel 3.3.1.5.3 ausführlich dargestellt.

Konfliktende

Erfasst wurde ob das Ende des jeweiligen Konfliktes überhaupt erzählt wurde, wer den Konflikt beendete und wie der Konflikt beendet wurde (z.B. durch Findung eines Kompromisses).

Die Reliabilität der Kategorien wurde als prozentuale Übereinstimmung gemessen und zwischen 3 Kodiererinnen geprüft; sie liegt für die einzelnen Variablen zwischen 0.8 und 1.0 und ist damit befriedigend (Rammstedt, 2004). Die Reliabilität der Kategorien wurde erstmals zur Zeit des Modellversuchs getestet; im Verlauf dieser Arbeit wurden noch ein weiterer Reliabilitätstest für die Kodierung der Konfliktthemen durchgeführt. Hier lag die Reliabilität (gemessen als prozentuale Übereinstimmung zwischen zwei Kodierern) bei 0.80.

Die Auswahl der Konflikte und die Datenkodierung erfolgte in enger und intensiver Diskussion mit einer Zweitkodiererin. Diese diskursive Validierung entspricht der von Mayring 2005 beschriebenen „weicher Vorgehensweise“ (Mayring, 2005): *„Eine weitere Modifizierung in unserem inhaltsanalytischen Arbeiten betrifft die Überprüfung der Interkoderreliabilität. Zunächst sollte es sich dabei, wie bei quantitativer Inhaltsanalyse, um den Vergleich (mindestens) zweier unabhängiger Auswerter handeln. Eine völlige Übereinstimmung ist allerdings bei qualitativ orientierten Arbeiten, in denen interpretative Bestandteile enthalten sind, nie zu erwarten. Von Vertretern qualitativer Forschung wird immer wieder angezweifelt, ob Gütekriterien der quantitativen Forschung überhaupt übertragbar sind (z.B. Steinke 1999). Zudem besteht in der Regel ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Inhaltsanalytikern. Der Hauptkodierer ist in der Regel viel vertrauter mit dem Material; er hat meist das Material selbst erhoben, z.B. die Interviews selbst durchgeführt, und so einen tieferen Einblick in die Materie. Deshalb haben wir hier eine »weichere«*

Vorgehensweise eingeführt, die auch Elemente diskursiver Validierung beinhaltet, und in einem Projekt zu Lernemotionen praktiziert wird (vgl. Gläser-Zikuda, in diesem Band). Dabei expliziert der Erstkodierer dem Zweitkodierer ausführlich die Anlage der Untersuchung, die Begründung des Kategoriensystems und die jeweiligen Auswertungsregeln. Dann wertet der Zweitkodierer (zumindest ausschnittsweise) das vereinbarte Material aus. Die beiden Inhaltsanalytiker kommen nun zusammen, vergleichen ihre Kodierungen und geben bei Abweichungen eine Begründung. Nur wenn der Zweitkodierer den Erstkodierer überzeugen kann, dass eine Auswertung nicht dem Material oder den Regeln entsprechend vorgenommen wurde, wird dies als Nichtübereinstimmung gewertet (und in die Berechnung des Reliabilitätskoeffizienten aufgenommen). Wenn allerdings die abweichende Auswertung des Zweitkodierers durch mangelnde Einsicht in Material oder Regeln zustande kam, wird dies nicht berücksichtigt. Dies ist ein zugegeben vageres und weniger strikt überprüfbares Vorgehen, dafür dürfte es der qualitativ orientierten Analyse besser entsprechen.“

Mayring, 2005, S. 12-13

3.3.1.5.2 Konfliktthemen

In der vorliegenden Arbeit erfolgte die Kategorienbildung des Konfliktthemas ebenfalls in Anlehnung an das Goffman'sche Verständnis eines Rahmens. Nach Goffman (Goffman, 1977/1974) ist die Rahmung einer Situation für das Handeln des Individuums entscheidend: Je nachdem wie ein Individuum eine Situation versteht, richtet es sein Handeln aus. Ein Rahmen wird in der vorliegenden Arbeit als Interaktionsthema aufgefasst, als das Thema, das die beteiligten Kinder als Inhalt ihres Konfliktes behandeln.

Interaktionen unter Kindern folgen dabei besonderen Ansprüchen. Konflikte unter Erwachsenen und Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern sind meist von einer Asymmetrie der Interaktionspartner geprägt (zum Beispiel in Chef –

Untergebenen-Situationen), weil Wissen, Erfahrung und Macht unterschiedlich auf die Interaktionspartner verteilt sind. In Interaktionen unter Kindern gelten die Beteiligten – auch in ihrem Selbstverständnis - dagegen eher als gleichrangig (Krappmann & Oswald, 1995; von Salisch, 1993; Youniss, 1980). Wenn Kinder Konflikte austragen, müssen sie deswegen den Anspruch ihrer Gleichrangigkeit berücksichtigen. Die einzelnen Konfliktthemen bewirken aber - in unterschiedlichen Ausmaß - eine Ungleichheit der Kinder. In solchen Konflikten müssen die Kinder dann nicht nur das Konfliktthema mit seinem spezifischen Ausmaß normativer Regelung bewältigen, sie müssen gleichzeitig die durch den Konflikt entstandene Asymmetrie ausgleichen.

Für jeden von den Mädchen und Jungen dieser Studie erzählten Konflikt konnte ein Konfliktthema ausgemacht werden, um das es bei dem Streit ging. Dabei schien es in manchen Geschichten eine Mehrdeutigkeit der Rahmen (Goffman, S. 332ff) zu geben: vordergründig wurde um ein bestimmtes Konfliktthema gerungen, eigentlich aber wurden Unstimmigkeiten, die schon vor Beginn des Konfliktes zwischen den Streitenden vorhanden waren, ausgetragen. In diesen Fällen bedingte die Vorgeschichte der im Streit liegenden Kinder auch die Heftigkeit ihrer Aktionen und Reaktionen. Dennoch ließ sich für jede Streitgeschichte ein Thema ausmachen, das im Vordergrund der Aushandlung stand, also den gemeinsamen Interaktionsrahmen bildete.

Die von den Kindern berichteten Konflikte wurden folgenden Themen zugeordnet: normative Themen (Wahrheit, Gerechtigkeit, Meinungsverschiedenheiten, Regeln, Besitz), interpersonelle Themen (Dominanz und Freundschaft) und Spiel- und Spaß-Themen. Die Konfliktthemen folgen dabei unterschiedlichen Normen und Regelungen. Die einzelnen Konfliktthemen werden nachfolgend erläutert.

3.3.1.5.2.1 Normative Konfliktthemen

Konflikte fordern Kinder heraus, die Perspektive des Gegenübers zu verstehen – so die Annahme der sozialkonstruktivistischen Forschung (Piaget, 1970/1947; Robert L. Selman, 1984; Youniss, 1994). Deswegen sind Konflikte förderlich für die Entwicklung sozialer und kognitiver Kompetenzen und der Ausbildung eines moralischen Urteilsvermögens (M. W. Berkowitz, 1985; Berndt, 2002; Damon & Phelps, 1989; M. Keller, 1996; Kohlberg 1997²; R. L. Selman, 1980). Krappmann und Oswald weisen darauf hin, dass dies nicht für alle Konflikte gelten kann, denn viele Aushandlungen würden ihrer Art nach nicht dazu herausfordern, die Perspektive anderer zu übernehmen oder zu überdenken (Krappmann & Oswald, 1995). Die sozialkonstruktivistische Annahme, dass Konflikte entwicklungsfördernd sind, kann jedoch prinzipiell für normative Konfliktthemen gelten. Wenn Kinder einen Konflikt normativ rahmen, dann diskutieren sie ihr Wissen um allgemeingültige Regeln und versuchen ihr Handeln an geltende Regeln anzupassen.

3.3.1.5.2.1.1 Konfliktthema „Wahrheit und Gerechtigkeit“

Der Kategorie „Wahrheit und Gerechtigkeit“ wurden alle Themen zugeordnet, in denen sich die Kinder mit der Welt und ihren Regeln und Normen auseinandersetzen, versuchen diese Regeln zu begreifen und ihr Wissen in Handeln umzusetzen. Zu diesen Konfliktthemen gehören alle Themen, die sich um Wahr-Unwahr sowie um Gerechtigkeit drehen, oder das Klären von Sachfragen. Für die Lösung der Konflikte mit diesen Themen gibt es prinzipiell eine eindeutige, "objektive" Lösung.

In Konflikten dieser Kategorie wird nicht ein aus den Fugen geratenes Gleichgewicht der Interaktionspartner ausgehandelt, vielmehr handeln die streitenden Kinder gleichberechtigt.

Ein Teil der Konfliktthemen, die in diese Kategorie fallen, zählen zu dem, was Piaget als „Lüge“ bezeichnet (Piaget, 1990²). Nach Piaget begreifen Kinder in der mittleren Kindheit eine Lüge zunächst nur als eine unwahre Aussage (Piaget, 1990²). Durch eine Lüge wird zudem die Norm „du sollst nicht lügen“ verletzt (Oswald, 1990).

Beispielhafte Konflikte für die Kategorie sind: Die Jungen einer Klasse stritten darüber, wie hoch der Fernsehturm in Toronto sei. Mädchen einer anderen Klasse waren darüber uneinig, auf welche Art und Weise Jesus ans Kreuz genagelt wurde. Ein Kind wollte dem anderen nicht glauben, dass es gegen eine bestimmte Krankheit geimpft wurde. Zwei Mädchen gerieten über die Überlegung in Streit, welche Krankenkasse zahlen muss, wenn ein Kind das andere verletze. Einem Jungen wurde unterstellt, die Unwahrheit gesagt zu haben; andere Kinder gerieten über die Frage, wer den Stuhl umgeworfen hatte, in Konflikt. Ein Mädchen wurde zu Unrecht beschuldigt, der Lehrerin etwas verpetzt zu haben.

3.3.1.5.2.1.2 Konfliktthema „Regeln und Besitz“

In Konflikten, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, ging es um die Klärung von Besitzrechten, das ungefragte Nehmen von Sachen, die anderen gehören, um das Zerstören von Sachen, um das Abgrenzen des Raumes, den ein Kind für sich beanspruchen darf, ebenso wie um Versuche, andere zum Einhalten von Schulregeln zu bewegen oder das Einhalten von Vereinbarungen einzuklagen. Dabei sind Regeln und Besitzverhältnisse klar definiert, und eine „objektive“ Lösung des Konfliktes ist auch hier prinzipiell möglich.

Wenn ein Kind dem anderen etwas wegnimmt oder wenn ein Kind sich nicht an Regeln hält, ist aber auch die Symmetrie unter den Kindern gestört: einer hat unrechtmäßig mehr als der andere oder ein Kind versucht sich dadurch Vorteile zu verschaffen, indem es sich nicht an Vereinbarungen oder geltende Normen hält. In

den aus solchen Situationen entstehenden Konflikten müssen Kinder dann nicht nur Regeln oder Besitzverhältnisse klären, sie müssen auch die zwischen ihnen entstandene Asymmetrie ausgleichen. Gerade bei Konfliktthemen „Regeln, Besitz“ ist deswegen zu unterstellen, dass die beteiligten Kinder unterschwellig ihre Beziehung zueinander aushandeln (Fisher & Brown, 1989; Oswald, 1990; von Salisch, 1992a). Wenn Kinder beispielsweise darüber streiten, dass der eine nicht ungefragt das Lineal der Klassenkameradin benutzen dürfe, wird von dem "geschädigten" Kind sein Besitzanspruch eingeklagt. Gleichzeitig aber demonstriert das Kind, das das Lineal weggenommen hat, dass es die Grenzen des anderen nicht anerkennt und sich dem anderen überlegen fühlt. Das Kind, dessen Lineal genommen wurde, muss einerseits seinen Besitz wiederbekommen, aber auch gleichzeitig den Überlegenheitsanspruch des anderen Kindes zurückweisen. Aber das Ausmaß der entstandenen Ungleichheit ist in solchen Konflikten – im Gegensatz zu den nachfolgenden Konfliktthemen - klar definiert und kann gut begründet zurechtgerückt werden.

In den Konflikten, die in dieser Kategorie aufgenommen wurden, haben die Kinder den Rahmen „Regeln, Besitz“ (und nicht ihre Beziehung) als Thema des Konflikts aufgefasst.

Beispiele für Konfliktthemen dieser Kategorie sind: Ein Mädchen nahm ungefragt einen Bleistift der Sitznachbarin und malte damit rum. Ein Junge hielt die Verabredung zum Pausenspiel nicht ein. Ein Mädchen erinnert das andere daran, dass Kaugummikauen im Unterricht verboten ist. Ein Junge beteiligte sich nicht am Werkunterricht, um ihn zum Mitmachen zu "animieren" bekam er von seinem Freund einen Tritt. Ein Mädchen schrieb ungefragt ab. Ein Junge drängelte sich aus Langeweile beim Turnunterricht vor. Jungen zerknickten das neues Poster ihrer Klassenkameradin.

3.3.1.5.2.2 *Interpersonelle Themen*

Wie bereits oben ausgeführt, haben Kinder den Anspruch anderen Kindern gegenüber prinzipiell gleichberechtigt zu sein (Schuster, 1996; von Salisch, 1993; Youniss, 1994). Gerät die Beziehung interagierender Kinder aus dem Gleichgewicht, weil sich beispielsweise ein Kind auf Kosten des anderen erhöhen will, kann es zum Konflikt kommen (Oswald, 1990; Shantz, 1987; Shantz & Shantz, 1985; von Salisch, 1992a; Youniss, 1980). Die Gleichheit unter Kindern wird dann gestört, wenn die im sozialen Miteinander geltenden Regeln, die die körperliche und seelische Unversehrtheit einer Person gewährleisten sollen (M. Keller & Edelstein, 1993; Krappmann, 1993) absichtlich oder unabsichtlich verletzt werden. In Konflikten mit interpersonellen Themen wird das entstandene Ungleichgewicht thematisiert und Gleichheit eingefordert.

3.3.1.5.2.2.1 Konfliktthema „Dominanz“

Bei Konflikten mit diesem Thema versucht ein Kind dominanter als das andere zu sein und stellt dadurch die bisherige soziale Ordnung der Kinder in Frage. Dabei gibt es verschiedene Wege, wie Kinder anderen gegenüber Dominanz demonstrieren: es gibt verbale Herabsetzungen und Beleidigungen, Versuche über den anderen zu bestimmen oder unvermittelte körperliche Attacken (wie beispielsweise dem anderen kräftig auf die Schulter zu hauen), die weder als Spielangebot noch als Kampfansage gedacht sind, sondern vielmehr so etwas bedeuten wie „hallo, hier bin ich und ich bin stark“.

Zeigt ein Kind solch ein Dominanzverhalten, gerät dadurch die bisher bestehende soziale Ordnung der Kinder aus dem Gleichgewicht oder wird in Frage gestellt. Ein Kind demonstriert Überlegenheit, das „angegriffene“ Kind dagegen sieht sich als Person nicht respektiert oder es sieht seine Rechte und seine Stellung in Gefahr oder nicht anerkannt und weist den anderen zurück. Das Interaktionsthema solcher Konflikte ist also das Aushandeln darüber inwieweit das bisher bestehende Beziehungsgleichgewicht beizubehalten ist. Dabei ist die in diesen

Konflikten eingeklagte Gleichheit unter den Kindern zwar an moralischen und ethischen Normen wie der Integrität des Körpers und des Selbsts (Oswald, 1990) orientiert, aber dennoch in ihrem genauen Maß aushandelbar und kann individuell verschieden sein.

Dieser Kategorie wurden alle Konfliktthemen zugeordnet, in denen (laut Schilderung des interviewten Kindes) grundlos oder unabsichtlich geschlagen oder getreten oder geschubst wurde, jemand bedroht, beleidigt, ausgelacht oder geärgert wurde.

Beispiele für diese Konfliktthemen sind: Ein Mädchen lästerte über das Spitzenunterhemd eines anderen Mädchens. Ein anderes Mädchen wurde ausgelacht, weil sie in der Pause mit ihrer Puppe spielte. Ein Junge wurde ausgelacht, weil er seine Hausaufgaben vergessen hatte, ein anderer, weil er dem Lehrer eine falsche Antwort gegeben hatte. Ein am Spiel der anderen unbeteiligter Junge hatte ausversehen einen Spielball an den Kopf geworfen bekommen. Ein Mädchen wurde während des Lesens geschubst. Ein Kind dachte fälschlicherweise, ein anderes habe ihm ein Bein gestellt. Ein Junge fragte nach der Uhrzeit, der andere beleidigte ihn daraufhin. Manche Kinder wurden von anderen "einfach", scheinbar grundlos beleidigt, geschlagen, in die Hand gezwickt, an den Haaren gezogen. Ein Mädchen bekam zufällig etwas von sich prügelnden Jungen ab und schlug zurück.

3.3.1.5.2.2.2 Konfliktthema „Beziehung“

Die Intensität und die Regeln einer Freundschaft folgen einem allgemeinen und gesellschaftlich etablierten Freundschaftsverständnis (Robert L. Selman, 1984), sind aber im Detail aushandelbar und können für jede Freundschaft anders sein.

In Konflikten, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, war die Freundschaft der Konfliktpartner/innen das Rahmenthema. Freundschaften wurden infrage gestellt

oder es wurden Regeln der Freundschaft missachtet, z.B. wurde ein Geheimnis verraten oder ein Kind gab an oder meinte besser zu sein als der Freund oder die Freundin. Die Gleichwertigkeit unter Freunden/Freundinnen wurde damit infrage gestellt.

Beispiele für diese Kategorie sind: In einem Konflikt stritten Kinder darum, wer mit wem befreundet ist. In einem Konflikt war die Freundin eifersüchtig, weil das erzählendes Mädchen sich mit einem anderen Mädchen unterhielt. Ein Konflikt drehte sich darum, dass ein Mädchen ein Geheimnis ihrer Freundin verraten hatte. In einem anderen Konflikt kündigte ein Mädchen einem anderen die Freundschaft.

3.3.1.5.2.3 Konfliktthema „Spiel- und Spaß“

In Spiel- und Spaß-Situationen bildet ein gemeinsames Spielvorhaben und das Ziel miteinander Spaß zu haben, den Interaktionsrahmen. In diesen Situationen sind Regeln von den Kindern frei und für jedes neue Spiel neu aushandelbar, ebenso wie die im Spiel oder der Spaßsituation zugelassenen Verhaltensweisen (Krappmann & Oswald, 1995). Zu Beginn von gemeinsamen Spielen wird dabei meist kurz das Reglement besprochen. Verhaltensweisen während Spaßsituationen müssen dann von den Interaktionspartnern so gerahmt werden, dass das Gegenüber dies auch als Spaß versteht (Goffman, 1977/1974).

In Konflikten, die dieser Kategorie zugeordnet sind, geht es um das Aushandeln oder die Verletzung von Spielregeln, um das Aushandeln von gemeinsamen Spielen und die Frage der Spielpartner (auch hier sicher z.T. implizit mit verbunden das Aushandeln der Beziehung zueinander), um Ärgereien und Necken und um "Spielereien an der Grenze", die umkippen und zum Streit werden.

Beispiele dafür sind: Andere nahmen einem Jungen zum Spaß den Füller weg (von den „Räubern“ als Spielangebot gemeint). Zwei Kinder hatten sich zunächst gegenseitig spielerisch geärgert, dann eskalierte der Spaß zum Streit. Oder zwei Jungen kämpften spielerisch, dann aber macht einer zu "doll" und das Spiel wurde zum Konflikt. In anderen Konflikten störten Kinder das Spiel der anderen, nahmen z.B. den Ball weg, mischten sich ein, gaben ungefragt Kommentare ab. Außerdem regelten Kindern in Konflikten Fragen wie "Wer darf beim Fangespielen mitmachen?" "Wer ist beim Fangespielen abgeschossen?" "Wer übernimmt welche Rolle im gemeinsamen Rollenspiel?".

3.3.1.5.3 Konfliktstrategien

In Studien über Konfliktverhalten von Kindern und Jugendlichen steht vor allem aggressives Verhalten im Vordergrund, ist Aggression doch ein auffallendes Verhalten, das im Gegensatz zu dem steht, wie „man“ in Konflikten vorgehen soll. Aggression wird dabei meist als gestörtes Sozialverhalten eingeordnet²⁵.

Aggression wird dabei als Verhaltensform verstanden, die das Ziel hat, jemanden zu schädigen oder zu verletzen (Archer, 2001; L. Berkowitz, 1993; Crick & Grotpeter, 1995). Nicht nur physische Aggression, auch verbale Aktionen werden als aggressiv eingestuft, da sie ebenfalls der Definition nach „Schaden bezwecken“ können.

Verschiedene Forschergruppen betrachten Aggression aus unterschiedlichen Perspektiven. Während die einen nach direkter, indirekter und relationaler Aggression differenzieren, unterscheiden andere nach prototypischen und

²⁵ Es gibt verschiedene Erklärungsansätze, warum ein Individuum aggressiv handelt: es gibt verschiedene psychologische, psychoanalytische, biologische, genetische, ethnologische und soziologische Begründungen zur Entstehung von Aggression. Unzählige Studien widmen sich den Folgen dieses Verhaltens zum Beispiel Archer, Berkowitz, Card oder Sippola (Archer, 2001; L. Berkowitz, 1993; Card, et al., 2008; Sippola, et al., 2005). Es wurden auch entsprechend viele Interventionsmaßnahmen entwickelt um aggressives Verhalten zu unterbinden, vor allem in Bereich schulischer Mediation und verschiedenen psychotherapeutischen Ansätzen

unprototypischen Aggressionsformen, andere nach proaktiver und reaktiver Aggression. Diese Einteilung von Aggression ist insgesamt nicht trennscharf, sondern überschneidet sich (siehe dazu auch (Archer & Coyne, 2005; Scheithauer, 2005)).

Als direkte (=prototypische) Aggression gilt das Verhalten, bei dem ein Täter einem anderen Individuum für andere sichtbar Schaden und/oder Leiden zufügt beziehungsweise zufügen will. Als indirekte (oder auch unprototypische) Aggressionsform wird dagegen das Verhalten verstanden, bei dem ein Individuum versucht, einem anderen Schaden und/oder Leiden zuzufügen, ohne dass diese Intention offensichtlich wird (Björkvist, Österman, et al., 1992). Relationale oder soziale Aggression²⁶ schließlich wird als das Verhalten verstanden, bei dem die Beziehungen, das Ansehen oder der soziale Status eines anderen Individuums geschädigt werden sollen (Archer & Coyne, 2005; Crick & Grotpeter, 1995). Diese Formen der Aggression werden vor allen in Forschungsarbeiten über Mobbing und Bullying intensiver untersucht (Björkvist, Österman, et al., 1992; Scheithauer, 2005).

Die Kategorisierung der von den Kindern in den Interviews beschriebenen Handlungen wurde in Ausweitung der von Scheithauer erstellten Ordnung (A. H. Buss, 1961; Scheithauer, 2003) wie folgt vorgenommen:

3.3.1.5.3.1 Prototypische Aggression

1) direkt-körperliche Aggression

Verhaltensweisen wie jemanden an den Haaren ziehen, miteinander raufen oder ringen, einen anderen schlagen oder treten, sowie der Gebrauch von Waffen wie beispielsweise ein Lineal als Schlaginstrument wurden als direkt-körperliche Aggression erfasst.

²⁶ und damit ebenfalls unprototypische Formen von Aggression

3.3.1.5.3.2 Unprototypische Aggression

2) indirekt-körperliche Aggression

Verhaltensweisen wie jemanden Sachen wegnehmen oder kaputt machen, drohend auf den Tisch hauen oder vor dem anderen weglaufen oder einem anderen Kind hinterher rennen oder verfolgen wurden als indirekt-körperliche Aggression gewertet. Entscheidend war hierbei, dass es nicht zu einem direkten körperlichen Kontakt kam, sondern die Aggression entweder auf Gegenstände gerichtet war oder ein physisch-aggressiver Angriff lediglich angedeutet wurde.

3) direkt-verbale Aggression

Als direkt-verbale Aggression wurde all jene Verhaltensweisen aufgefasst, bei denen ein Kind angeschrien, beschimpft, verbal bedroht oder in unfreundlicher Weise kritisiert („angemeckert“) wurde.

4) relationale Aggression (indirekt-verbale Aggression)

Verhaltensweisen, bei denen ein anderes Kind ausgelacht oder verspottet wurde, sowie Verhalten, bei denen über ein anders Kind getuschelt oder Dritten gegenüber schlecht gemacht wurde, wurde als relationale Aggression kategorisiert.

5) indirekt-nonverbale Aggression

Verhalten, bei denen bewusst nicht auf das Verhaltens anderer reagiert wurde, Ansprachen bewusst ignoriert wurden oder ein Kontakt irgendeiner Art und Weise bewusst vermieden wurde - zum Beispiel um den anderen durch bewusstes Ignorieren zu provozieren -, wurde als indirekt-nonverbale Aggression gewertet.

3.3.1.5.3.3 Nichtaggressive Verhaltensweisen

6) gemeinsames Aushandeln

Verhaltensweisen, bei denen die Kinder einen Sachverhalt diskutierten, argumentierten, ihre Meinungen austauschten und dabei bemüht waren, für ihren Streit eine Lösung oder einen Kompromiss zu finden, wurden als nicht aggressiv und als gemeinsames Aushandeln kategorisiert.

7) Hinzuziehen anderer (=z.B. als Vermittler)

Wenn die streitenden Kinder andere Kinder oder Erwachsene hinzuzogen damit diese entweder im Konflikt vermitteln oder zur Lösung einer Meinungsverschiedenheit beitragen sollten, wurde dies ebenfalls als nicht aggressiv gewertet und als Hinzuziehen anderer kategorisiert.

Unklare Handlungen

Als unklare Handlungen wurden alle vage beschriebenen Handlungsweisen erfasst wie beispielsweise die Äußerung „und dann haben wir gestritten“.

Jede in einer Erzählung geschilderte Handlung wurde erfasst und einer der oben aufgeführten Kategorien zugeordnet, wobei vermerkt wurde, ob diese Handlung dem Konfliktpartner bzw. der Konfliktpartnerin zugeschrieben wurde oder von dem erzählenden Mädchen oder Jungen ausgeführt wurde. Darüber hinaus wurde für jede Konfliktgeschichte die Anzahl der geschilderten Handlungen insgesamt, die Anzahl direkt-physischer Handlungen insgesamt und die Anzahl relationale-aggressiver Handlungen insgesamt erfasst und jeweils als eigene Kategorie in die SPSS-Matrix aufgenommen²⁷.

²⁷ Zunächst wurden die Handlungen jedes erzählten Handlungsschrittes aufgenommen und zudem vermerkt, ob das interviewte Kind oder die oder der Konfliktgegner/in die Handlung begangen hatte. Eine statistische Auswertung des Konfliktverlaufs (mit den Leitfragen, kam es zur Eskalation und wenn ja wie? Oder kam es zu Deeskalation und wenn ja wie?) war aufgrund der unterschiedlichen Ausführlichkeit der Schilderungen nicht möglich und wurde deswegen im Laufe des Auswertungsprozesses verworfen

3.3.1.6 Statistische Auswertungen mit verschiedenen Konflikt Datensätzen

Nach der Kodierung jedes Konfliktes wurden die Daten in eine SPSS-Matrix überführt. Es entstand ein Datensatz, in dem ein Konflikt einer Kodierungseinheit entspricht. Alle Variablen wurden als polynome Variable (Bsp. Geschlechterkonstellation im Konflikt: 1 – nur Jungen / 2 – nur Mädchen / 3 - gemischtgeschlechtlich) sowie als dichotome Variable (Bsp. Konflikt unter Jungen 1 – ja / 0 - nein) im Datensatz dargestellt. Mit diesem Datensatz wurden die Berechnungen auf "Konfliktebene" durchgeführt, um typische Konfliktverläufe aufzuzeigen und Unterschiede von geschlechtshomogenen und geschlechtsheterogenen Konflikten herauszuarbeiten.

In einem zweiten Auswertungsschritt wurde der Datensatz auf Personenebene aggregiert und die absolute und die prozentuale Häufigkeit der einzelnen Variablen pro Versuchsperson als Variablen aufgenommen. Damit wurde im späteren Auswertungsverlauf eine Clusteranalyse gerechnet, anhand derer weibliche und männliche Konflikttypen gebildet wurden²⁸.

In einem dritten Auswertungsschritt wurde der (aggregierte) personenbezogenen Konflikt Datensatz mit den nachfolgenden dargestellten Daten der Geschlechtsrollenorientierung und der Soziometrie verbunden, um abschließend Zusammenhänge zwischen Geschlechtsrollenorientierung und der Einbindung in die soziale Gruppe einer Klasse zu analysieren.

3.3.1.7 Zur Subjektivität der geschilderten Konflikte

Von den insgesamt 328 Streitfällen wurden 310 von nur einem am Konflikt beteiligten Kind erzählt. 18 Konfliktgeschichten wurden von den jeweils daran beteiligten Kindern geschildert, so dass für insgesamt sieben Konflikte die Schilderungen aller Konfliktparteien vorlagen. Anders gesagt, wurden 94,5% der erzählten Konflikte nur von einem am Konflikt beteiligten Kind erzählt und 5,5%

²⁸ Das Vorgehen ist in Kapitel 3.3.2.2.3 umfassend beschrieben

der Konflikte waren Konflikte, die von allen daran beteiligten Konfliktparteien berichtet wurden.

Offensichtlich wurden die Konflikte von den beteiligten Kindern unterschiedlich intensiv erlebt und unterschiedlich bewertet. Für das eine Kind schien eine Interaktion ein berichtenswerter Streit, für die andere / den anderen war vielleicht dieselbe Interaktion entweder kein Streit oder kein Streit der als so gravierend erlebt wurde, dass das Kind bei der Frage nach Konflikterlebnissen ausgerechnet von dieser konflikthaften Interaktion berichtete.

Zu der unterschiedlichen Bewertung der erlebten Konflikte kommen auch unterschiedliche Erinnerungen an den Vorfall, die auf unterschiedliche emotionale Beteiligungen am Konflikt schließen lassen (dazu auch (Christianson, 1988; Leppänen & Hietanen, 2001; Mandler, 1992; McGaugh, 2003; Orobio de Castro, 2005)). Besonders deutlich wird die unterschiedliche Wahrnehmung und Erinnerung von Konflikten bei den wenigen reziprok geschilderten Konflikten, also Schilderungen ein und desselben Konfliktes durch beide bzw. alle am Konflikt Beteiligten. Oftmals war es weder dem Interviewer / der Interviewerin noch der Kodiererin immer sofort offensichtlich, dass derselbe Konflikt aus verschiedenen Kinderperspektiven berichtet wurde, da das jeweils erzählende Kind unterschiedliche Akzente setzte und für den einen / die eine ein Detail der Interaktion wichtig war, das vom anderen Kind gar nicht erwähnt wurde (Lafrenz, 2006)²⁹.

Die unterschiedliche Wahrnehmung und Erinnerung von Konflikten wird im folgenden Vorfall deutlich: in einer dritten Klasse stritten sich Martin, Norbert, Thomas, Alfred, und Paul über den Fernsehturm in Toronto. Jeder der fünf Jungen erzählte den Streit jedoch anders; die Jungen schienen sich lediglich über den Beginn des Konfliktes einig; der weitere Verlauf, die daran Beteiligten und die Konfliktlösung wurde von jedem Jungen anders geschildert.

²⁹ Das unterschiedliche Erleben und Berichten von Konflikten zeigt - nebenbei bemerkt - auch die Schwierigkeiten, die Lehrern/innen in der Praxis haben, wenn sie in einen Konflikt unter ihren Schülern/innen vermitteln wollen.

Der Streit aus Martins Sicht

In Martins Schilderung löste er selbst den Streit aus. Er und Alfred waren darüber uneinig, ob in Toronto nun ein Fernsehturm oder ein Olympiaturm stehe (was immer ein Olympiaturm ist). Irgendwie, nicht näher beschrieben, fanden beide heraus, dass sie ein und denselben Turm meinten und dieser zwei Bezeichnungen habe. Die anderen Jungen, Norbert, Paul und Thomas, erwähnt Martin gar nicht.

INTERVIEWER: Mhm. Gut. Äh, ja, streitest du dich auch mal?

MARTIN: *Ja.*

INTERVIEWER: Ja? Worüber? Also jetzt kannst du deinen Streit ja vielleicht erzählen, was, was du grade meintest.

MARTIN: *Na, ja, das hab ich ja schon angefangen. Mit Alfred ham wa uns gestritten, er sagte, ähm, in Marokko oder so steht der, ähm../ da hab ich gesagt, das ist 'n Olympiaturm und er hat irgendwie, äh, der Fernsehturm von Toronto da, genau da und dabei ham wa das dann rausgekriegt, dass das eins und dasselbe ist, ja, wir ham also sozusagen um die selbe Sache gestritten. Und das hatten wir aufgeklärt.*

INTERVIEWER: Du sagst, hat sich aufgeklärt. Habt ihr euch geeinigt oder wie oder..

MARTIN: *Nein, es hat sich aufgeklärt. Wir ham herausgefunden, dass, äh,..*

INTERVIEWER: Dass das das gleiche ist.

MARTIN: *Dass, dass der auch Olympiaturm genannt wird, ja.*

Der Streit aus Norberts Sicht

In Norberts Erinnerung begann der Streit damit, dass Martin, Paul und er (also ganz andere Beteiligte als in der Schilderung durch Martin) sich über die Höhe des Olympiaturmes in Toronto stritten (der Name des Turmes war hier also nicht Gegenstand des Streits). Jeder wollte Recht haben und sie schrien sich an. Irgendwie kam die Schwester von Paul oder von Martin ins Spiel (es ist unklar, ob sie sich einmischte oder wurde ob sie angesprochen wurde, weil der betreffende Bruder wusste, dass die Schwester die Lösung auf einem Blatt hatte) und sie fanden die richtige "Lösung" heraus (auch wenn sich Norbert anschließend eine ziemlich falsche Höhenangabe als "richtig" gemerkt hatte).

- INTERVIEWER: Ärgerst du dich manchmal über deine Mitschüler?
NORBERT: *Ja, es geht, nicht so oft.*
INTERVIEWER: Mhm. Worüber ärgerst du dich denn?
NORBERT: *Zum Beispiel wenn man, wenn wa Streit hatten, streiten tun wir uns ja sehr oft.*
INTERVIEWER: Ah ja. Ihr streitet euch schon oft. Worüber streitet ihr euch?
NORBERT: *Zum Beispiel die Sache mit dem Olympiaturm. Da hat einer, hat einer Martin, Paul und ich, wir ham uns gestritten, ob der Olympiaturm ist, ist, ist 2000 noch was oder kleiner ist als 2000 Meter und dann ham wa alle drei unrecht gehabt. (...) Ja, da ham wa uns gestritten. Da ham se gesagt, ham wa uns angeschrien und so. (...) Also da waren wa also mit dem Olympiaturm, da ham wa uns gestritten, ob er größer als 2000 Meter ist, zum Beispiel 2500 Meter, da hab ich gesagt, 2100 Meter, 95 und Paul hat 1300 noch was gesagt und dann so gestritten und seine Schwester hatte, seine Schwester, die heißt Marion, von Martin, die hat 'n Blatt gekriegt und da stand drauf, die höchsten Türme der Welt und der Olympiaturm, der ist 3000 Meter und 200. Da ham wir damals über unsere eigene Doofheit gelacht.³⁰*
INTERVIEWER: Ach, weil ihr zuwendig geschätzt hattet, alle, alle unrecht hattet. So habt ihr euch dann auch geeinigt?
NORBERT: *Ja.*

Der Streit aus Thomas' Sicht

Laut Thomas bezweifelten er und Alfred die Aussage Martins, dass es einen Olympiaturm gibt (in Thomas' Schilderung steht weder der Name noch der Standort noch die Höhe des Turmes in Frage, sondern lediglich die Existenz des Turmes; außerdem kommen in Thomas' Erzählung Paul und Norbert gar nicht vor). Es kommt zu einem Wortgefecht, schließlich prügelten er und Alfred auf Martin ein. Ob und wie es zu einer Lösung des Streites kommt, erwähnt Thomas gar nicht.

- INTERVIEWER: Äh, kannst du mir erzählen, wie so Prügeleien ablaufen in der Schule?
THOMAS: *Also, zuerst ist's da ganz Freunden../ sind wir Freunde. Dann bin ich mit Martin so oben in der Schule lang gegangen und mit Alfred. Hat Martin gesagt, hat schon mal*

³⁰ Anmerkung der Verfasserin: Die tatsächliche Höhe des Turmes, der CN Tower in Toronto, beträgt 553,35m und war zur Zeit des Interviews das höchste freistehende Bauwerk der Welt.

gelesen, es gibt 'n Olympiaturm. Hab ich zu Alfred gesagt, ach quatsch, gibt's doch nicht. Dann hat er gesagt, doch, meine Schwester hat 'n Zettel, hat er, ham wir gesagt, du spinnst ja. Dann hat's so angefangen.

- INTERVIEWER: Das war aber noch keine Prügelei oder?
THOMAS: *Nee, aber dann ham wir erst uns gezankt und dann ham, hat Alfred ihn getreten und dann hat's erst angefangen richtig.*
INTERVIEWER: Ah ja. Alfred hat also getreten und dann war die Prügelei da.
THOMAS: *Mhm.*
INTERVIEWER: Seid ihr beide dann auf Alfred losgegangen oder wie?
THOMAS: *Nee. Ich und Alfred sind auf Martin losgegangen.*

Der Streit aus Alfreds Sicht

Alfred erzählt, dass Martin behauptet hätte, das höchste Gebäude der Welt sei der Olympiaturm in Toronto. Er, Alfred, dagegen war der Meinung, dass das höchste Gebäude der Welt der Fernsehturm in Toronto sei. Paul sei zu Martin nachhause gegangen (wie es dazu kam, dass Paul in den Streit einbezogen wurde, bleibt unklar; außerdem werden Thomas und Norbert nicht erwähnt) und hätte dort in Erfahrung gebracht, dass er und Martin ein und denselben Turm meinten.

- INTERVIEWER: Streitest du dich auch schon mal mit deinen Mitschülern?
ALFRED: *Ja.*
INTERVIEWER: Oder Mitschülerinnen. Worüber streitet ihr euch so?
ALFRED: *Na ja, also über.. / zum Beispiel dann, wenn ich, also, ja, Martin behauptet dann, der Fernsehturm von.. / also der Turm von Toronto, der Olympiaturm ist der.. / ist das größte Gebäude der Welt und ich sagte, der Fernsehturm in Toronto, dabei war das das selbe, ham wir dann rausgekriegt, ham wa uns aber einen Tag gestritten.*
INTERVIEWER: Mhm. Wie ging der Streit dann aus?
ALFRED: *Also das, dass das.. / als wir uns noch um den gleichen Turm gestritten haben, das war.. / da ham wir uns wieder vertragen dann.*
INTERVIEWER: Ja, wie habt ihr denn das dann erkannt, dass es der gleiche Turm ist?
ALFRED: *Also 'n Freund, also Paul, der, der ist, ist zu Martin nach Hause gegangen und hat dann gesehen, dass der Fernsehturm von Toronto das größte Gebäude der Welt ist und ich hab das ja schon vorher gesagt und dann ham wir also das gleiche..*

- INTERVIEWER: Ah ja, mhm. Und wie habt ihr euch dann geeinigt oder wie, wie ging das mit der Einigung dann?
- ALFRED: *Na, dann sind wir an, dann sind se denn den nächsten Tag in der Schule gegangen, ham wir halt weitergesagt, also der Fernsehturm von Toronto, hab ich gesagt, das ist das größte Gebäude und der dann auch der Fernsehturm gesagt und ??(Rest unverständlich)*

Der Streit aus Pauls Sicht

Pauls Schilderung nach hatten Martin, Alfred und er sich darüber gestritten, welches der höchste Turm der Welt sei (in Alfreds Geschichte dagegen war Paul zu Beginn des Konfliktes gar nicht beteiligt, sondern trug lediglich zur Konfliktlösung bei). Martin behauptete, das sei der Olympia-Turm in Kanada, die beiden anderen Jungen glaubten ihm das nicht. Irgendwann (wann und wo bleibt in dieser Geschichte unklar) hat Martin ein Blatt vorgezeigt, mit dem er beweisen konnte, dass er Recht habe.

- INTERVIEWER: Kannst du dich an deinen letzten Streit erinnern?
- PAUL: *Ja.*
- INTERVIEWER: Kannst du mir das erzählen?
- PAUL: *Da hat Martin behauptet, dass er den größten Turm kennt, in Kanada und ich und Alfred ham ihm das dann nicht geglaubt und denn hat er mir das mal gezeigt das Blatt und da stand es denn drauf.*
- INTERVIEWER: Versteh ich jetzt nicht.
- PAUL: *Dass in Kanada der größte Turm ist. Olympia-Turm heißt der.*
- INTERVIEWER: Ja, und was war der Streit?
- PAUL: *Na, weil wir ihm das nicht geglaubt haben.*
- INTERVIEWER: Was habt ihr denn gedacht, dass es welcher Turm ist?
- PAUL: *Na, er hat gesagt, Olympiaturm. Wir ham aber gesagt, dass es keinen Olympiaturm gibt.*
- INTERVIEWER: Es gibt aber einen.
- PAUL: *Ja.*
- INTERVIEWER: Und wie habt ihr das rausgekriegt, dass es einen gibt?
- PAUL: *Hat Martin mir denn gezeigt.*

Es lassen sich mehrere Gründe dafür denken, warum die Jungen Unterschiedliches von ihrem Konflikt erzählen. Zum einem ist anzunehmen, dass jeder Beteiligte unterschiedliche Anliegen im Konflikt vertrat. Während Martin meinte über den Namen des Turmes, der in Toronto steht, zu streiten, war Norbert vielleicht wirklich der Ansicht, dass sie über die Höhe des Turmes stritten. Vermutlich voller Rage stritten die Konfliktgegner "aneinander vorbei", das heißt dem einen ging es tatsächlich um die Höhe des Turmes, dem anderen um den Namen. Da jeder der Jungen dermaßen emotional beteiligt war und seine Ansicht durchsetzen wollte, ist vorstellbar, dass jeder einzelne Junge gar nicht bemerkte, dass es den anderen um einen anderen Konflikthalt ging.

Hinzu kommt, dass ein Konflikt für die Beteiligten eine gewisse Stress-Situation darstellt, da sie gezwungen sind, ihre Interessen durchzusetzen und sich dem anderen gegenüber als ernstzunehmendes Individuum zu behaupten, und gleichzeitig sich durch das Verhalten des anderen angegriffen oder verletzt fühlen. Die unterschiedlich intensive emotionale "Beteiligung" am Konflikt kann unterschiedliche Erinnerung an den Konflikt zu Folge haben (Christianson, 1988; Kühne, 1988; Leppänen & Hietanen, 2001; Mandler, 1992; McGaugh, 2003; Orobio de Castro, 2005).

Eine andere Ursache für die Verschiedenheit der Berichte liegt sicherlich auch in den unterschiedlichen sozialen Erfahrungen, die die Jungen bisher gemacht hatten, sowie unterschiedlichen Motivationen für eine Konfliktlösung. So mag der eine Junge eher darauf bedacht gewesen zu sein, Konflikte gerade mit dem einen Klassenkameraden schnell zu lösen um wieder "Harmonie" herzustellen und vielleicht nachmittags wieder einen netten Spielpartner zu haben, wogegen der andere aufgrund früherer Erfahrungen eher meinte, sich gerade vor diesen anderen "behaupten" zu müssen - weswegen er die körperliche Auseinandersetzung schildert.

Zudem ist denkbar, dass eine unterschiedliche Enge oder Intensität der Beziehungen zueinander eine unterschiedliche Wahrnehmung der Handlungen

bzw. Äußerungen des einen oder anderen am Konflikt Beteiligten verursachte³¹. Äußerungen von Freunden wurden vielleicht anders erlebt und es wurde intensiver darauf reagiert als auf Äußerungen von Nicht-Freunden. Auch ist vorstellbar, dass die Enge der Beziehung zueinander beeinflusste, inwieweit andere (Nicht-Freunde) in Interaktionen überhaupt wahrgenommen bzw. auch bewusst ignoriert wurden.

In der Forschung wird zunehmend auch über die Grenzen von Interviewerfahrungen diskutiert (Friebertshäuser & Prengel, 1997). Der Befund, dass Interviewaussagen oftmals nicht mit beobachtbaren, "objektiven" Verhalten übereinstimmt, wird bislang vor allem auf diverse Einflüsse in der Interview-Situation selbst zurückgeführt (Atteslander, 1995; Scholl, 1993) oder auf den kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand der Probanden (Heinzel, 1997). Dass aber auch emotionale Betroffenheit und individuelle Erfahrungshintergründe das Erleben und Erinnern an bestimmte Ereignisse beeinflussen und Interviewaussagen dementsprechend subjektive Informationen sind, wird selten thematisiert (McGaugh, 2003). So bemerken Breidenstein/Kelle (Breidenstein & Kelle, 1998) beispielsweise zwar, dass Kinder über ihr Zusammensein in der Klasse in Interviews unterschiedlich berichten, sie interpretieren diesen Befund jedoch nicht weiter³².

Für die hier vorgelegte Studie ist deswegen folgende Feststellung zu machen: Die vorliegenden Konfliktgeschichten stellen keine "objektiven" Vorfälle dar, sondern sind Selbstberichte. So ist zwar im Gegensatz zu beispielsweise videographierten Konflikten nicht jede Aktion des Konfliktes bekannt, ebenso fehlen Informationen beispielsweise über Gestik und Mimik. Dennoch beinhalten gerade diese

³¹ Es ist auffallend, dass in den Berichten aller fünf Jungen jeweils ihre Freunde die Konfliktpartner sind. Die Jungen, die sie in der Freundesliste nicht als Freunde angeben, werden in den jeweiligen Schilderungen nicht erwähnt.

³² Sie vermuten, dass die Kinder abhängig von ihrer jeweiligen Position im Sozialgefüge der Klasse ihre Erlebnisse unterschiedlich schildern. Breidenstein/Kelle machen jedoch keine Aussage darüber, ob die Kinder in ihrer Untersuchung in ihren Erzählungen bewusst Informationen weglassen (um vor den Interviewer "besser dazustehen") oder ob die Kinder die Interaktionen in der Klasse unterschiedlich wahrnehmen und erinnern.

Erzählungen der Kinder Informationen über ihre Konflikte, die über beobachtbare "Daten" hinausgehen (Blank-Mathieu, 2001), da die geschilderten Handlungen interpretiert und unwichtig scheinende Aktionen gar nicht erst berichtet wurden. Nur die aus Sicht des erzählenden Kindes relevanten Interaktionen und Handlungsabläufe wurden berichtet. Gerade diese Informationen scheinen wichtig, um die Konflikte und die Strategien der Kinder verstehen und auf geschlechtsbedingte Unterschiede hin interpretieren zu können (Blank-Mathieu, 2001).

3.3.2 Ergebnisse der Kinderinterviews

3.3.2.1 Auswertung auf Konfliktebene: Konflikte zwischen Mädchen, zwischen Jungen und zwischen Mädchen und Jungen

3.3.2.1.1 Mädchenkonflikte und Jungenkonflikte. Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

3.3.2.1.1.1 Orte, an denen die Konflikte ausgetragen wurden

Hinsichtlich des Ortes, an dem Mädchen- und Jungenkonflikte ausgetragen wurden, gab es deutliche Unterschiede: zwar war die Schule sowohl für Mädchen als auch für Jungen der Ort, an dem sie die Mehrzahl der Konflikte mit Gleichaltrigen erlebten, denn 65,3% aller geschilderten der Mädchen- und Jungenkonflikte wurden in der Schule ausgetragen. Jungen aber schilderten nur wenige Konflikte mit anderen Jungen, die sich außerhalb der Schule zutragen, die Mehrheit der Jungenkonflikte, nämlich 79,2% der Konflikte mit anderen Jungen, fanden in der Schule statt. Die von den Mädchen erzählten Konflikte mit anderen Mädchen fanden zwar mit 52,% auch mehrheitlich in der Schule statt, Mädchen

aber berichteten von signifikant mehr Konflikten, nämlich von 13,3% der Konflikte unter Mädchen, die sich zuhause zutrugen³³:

Abbildung 5: tabellarische Übersicht "Konfliktorte der Mädchen- und Jungenkonflikte"

| Konfliktort | Mädchenkonflikte | Jungenkonflikte | |
|-------------|------------------|-----------------|-------------|
| Schule | 59 (=52,5%) | 84 (=79,2%) | 143 (65,3%) |
| Zuhause | 15 (=13,3%) | 3 (=2,8%) | 18 (8,2%) |
| Sonstiges | 9 (8%) | 8 (=7,5%) | 17 (7,8%) |
| Unklar | 30 (=26,5%) | 11 (=10,4%) | 41 (18,7%) |
| | 113 (=100%) | 106 (=100%) | 219 (100%) |

chi²=21,03 / p≤0,00 / df=3

Dabei ist durchaus davon auszugehen, dass sowohl Mädchen als auch Jungen genauso oft zuhause mit anderen Kindern spielten. Wenn Mädchen aber im häuslichen Umfeld häufiger als Jungen mit ihren Spielpartnerinnen in Streit gerieten, zeigt dies, dass Mädchen häufiger über Dinge stritten, die nicht an das Miteinander in der Schule gebunden waren.³⁴

3.3.2.1.1.2 *Beziehung der Konfliktparteien (Freund / Nicht-Freund)*

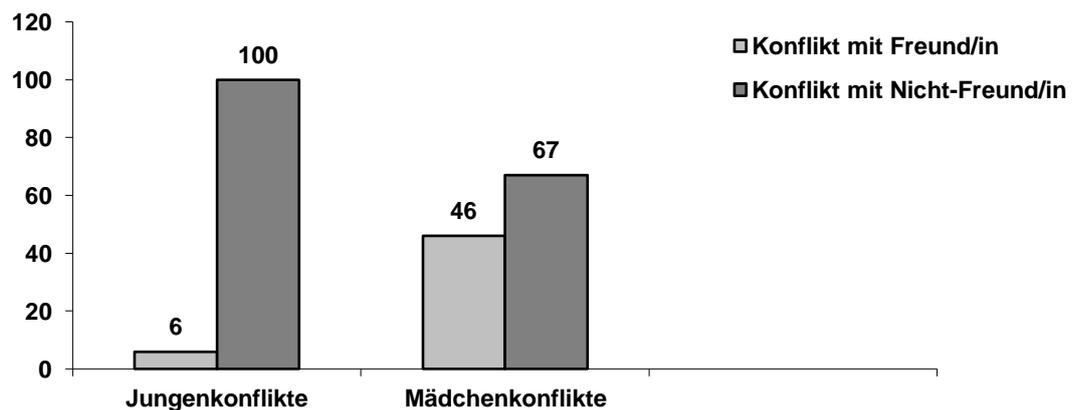
Nicht nur dass die Mädchen dieser Studie häufiger als Jungen im außerschulischen Umfeld in Streit miteinander gerieten, auch die Qualität der Beziehungen zu den Kindern, mit denen sie in Konflikt gerieten, unterschieden

³³ Dieser Unterschied zu Jungenkonflikten ist mit chi²=21,3 / df=3 / p≤0,00 signifikant

³⁴ Siehe dazu auch Kapitel 3.3.2.2.4.1

sich von denen der Jungen: die befragten Jungen berichteten vorrangig von Konflikten mit nicht-befreundeten Jungen, während fast die Hälfte der von Mädchen erzählten Mädchenkonflikte Konflikte unter Freundinnen waren³⁵.

Abbildung 6: Diagramm "Anzahl der Konflikte mit Freunden/innen und Nicht-Freunden/innen"



N=219 Konflikte,
die von 112 Kindern (58 Mädchen und 54 Jungen) erzählt wurden
Geschlechtsunterschiede sind mit $\chi^2=37,10 / p \leq 0,00 / df=1$ sehr signifikant

Zieht man in Betracht, dass Konflikte mit Freunden/innen bedeutsame soziale Ereignisse darstellen, die auch besonders erinnert werden (Hartup, 1992) – und dann auch hier im Interview erzählt wurden – wiegt dieser Unterschied zwischen den Streitgeschichten der Mädchen und Jungen noch größer.

³⁵ Dieser Geschlechtsunterschied ist mit $\chi^2=37,10 / p \leq 0,00 / df=1$ sehr signifikant.

3.3.2.1.1.3 *Worüber stritten Mädchen miteinander, worüber Jungen?*

Auch die Konfliktthemen, über die die Mädchen und Jungen dieser Studie sich auseinander setzten, unterschieden sich signifikant voneinander. Zwar wurde in Mädchenkonflikten sowie in Jungenkonflikten gleichermaßen zu je fast ein Drittel normative Themen verhandelt (30,1%), vor allem wurden Regeln und Besitztum geklärt (19,2% aller Konflikte). Zu über einem Zehntel der gleichgeschlechtlichen Konflikte ging es um das Aushandeln von Spielregeln und Miteinander-Spaßhaben (13,2%). Nahezu die Hälfte der Mädchen- und der Jungenkonflikte, die die befragten Kinder erzählten, drehten sich aber in irgendeiner Form um interpersonelle Themen (48,9%)³⁶.

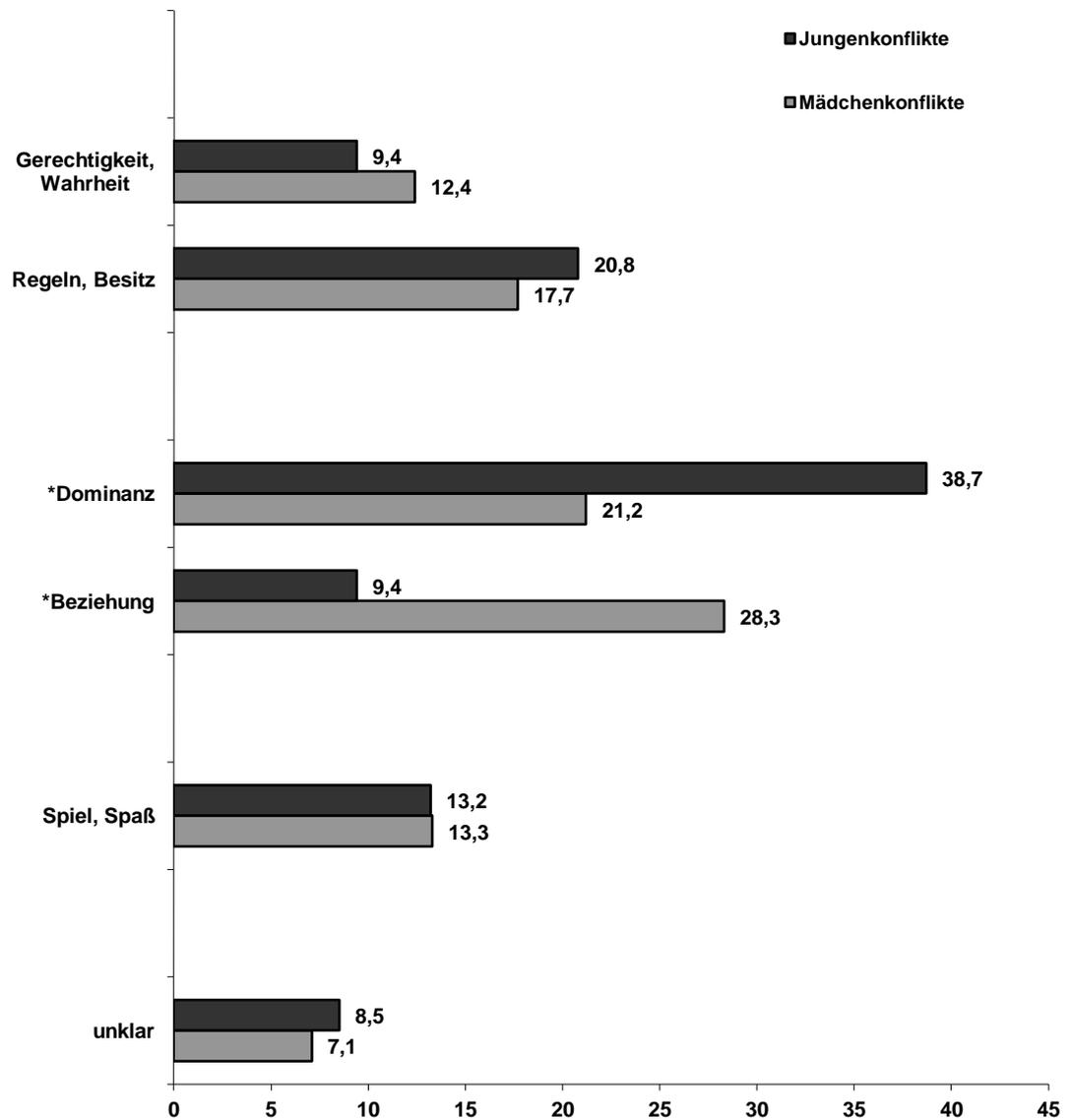
Wenn man die interpersonellen Themen differenziert betrachtet, zeigt sich, dass in Mädchenkonflikten mit ungefähr gleicher Häufigkeit die bestehende Freundschaft der beteiligten Mädchen und die in dieser Freundschaft gültigen Regeln offen verhandelt wurden (in 28,3% der Konflikte unter Mädchen) oder das ungerechtfertigte dominante Verhalten einzelner Mädchen Gegenstand der Auseinandersetzung war (bei 21,2% aller Mädchenkonflikte). In Konflikten unter Jungen dagegen war die Zurückweisung von dominanten Verhalten eines anderen das zentrale Thema: mehr als ein Drittel (38,7%) aller Jungenkonflikte drehte um den Versuch eines Jungen sich mit dominanten Verhalten Macht und Geltung zu verschaffen, und damit die Beziehung der Jungen untereinander neu auszuhandeln. Hierin unterschieden sich die Jungenkonflikte signifikant von den Mädchenkonflikten³⁷. Die Freundschaft zueinander wurde dagegen nur in knapp einem Zehntel der Jungenkonflikte thematisiert, auch hierin unterschieden sich Jungenkonflikte von Mädchenkonflikten voneinander³⁸.

³⁶ Dieser Befund ähnelt den Ergebnissen der oben dargestellten Studien von Azmitia / Linnet (Azmitia & Linnet, 1992) und Shantz (Shantz, 1987), auch wenn sich die Definitionen einzelner Konfliktthemen im Detail voneinander unterscheiden.

³⁷ $\chi^2=7,97 / p \leq 0,00 / df=1$

³⁸ $\chi^2=12,58 / p \leq 0,00 / df=1$

Abbildung 7: Diagramm "Häufigkeiten der Konfliktthemen nach Geschlechterkonstellation in Prozent"



N=219 gleichgeschlechtliche Konflikte,
die von 112 Kindern (58 Mädchen und 54 Jungen) erzählt wurden

*Signifikante Geschlechterunterschiede bei den Konfliktthemen „Dominanz“
($\chi^2=7,97 / p \leq 0,00 / df=1$) und „Beziehung“ ($\chi^2=12,58 / p \leq 0,00 / df=1$)*

Für die Mädchen und Jungen dieser Studie hatten also die Konflikte, in denen die Nähe bzw. Distanz zueinander regelten und damit ihr Sozialgefüge, in dem sie agierten (Eder & Hallinan, 1978; von Hillebrandt, 1995; Wagner, 1991), eine besondere Wertigkeit.

3.3.2.1.1.4 Wie beginnen Mädchenkonflikte, wie Jungenkonflikte?

Den Erzählungen der befragten Mädchen und Jungen nach schienen sie eher unfreiwillig in Konflikt mit anderen zu geraten. So erzählten rund 92% der Kinder, dass „der andere“ beziehungsweise „die andere“ den Streit anfangen habe. Unabhängig vom Konfliktgegenstand, unbeirrt durch den Austragungsort und egal ob sich nun Mädchen oder Jungen stritten, – fast immer sahen sich die erzählenden Kinder nur als Reagierende. Dies gilt in gleichen Maße für Mädchen wie für Jungen.

Was eine Interaktion zum Konflikt werden lässt, war aber für Jungen- und Mädchenkonflikte durchaus unterschiedlich: 35,8% der von Jungen geschilderten Konflikte wurden durch eine direkt-physische Handlung eines anderen Jungen ausgelöst, bei Mädchen begannen ihren Aussagen nach lediglich 9,7% der Konflikte so. Dagegen fingen 38,9% der von Mädchen geschilderten Streitgeschichten durch eine relational-aggressiven Handlung an wie beispielsweise dadurch, dass über ein Mädchen getuschelt wurde oder es ausgelacht wurde. Bei den Konflikten unter Jungen war relationale Aggression nur in 18,9% der Fälle der Auslöser des Streits. Diese Unterschiede sind signifikant³⁹.

³⁹ Geschlechtsunterschiede für direkt-physische (=prototypische) Aggression als Konfliktauslöser: $\chi^2=21,47 / p\leq 0,00 / df=1$;
Geschlechtsunterschiede für relationale Aggression als Konfliktauslöser: $\chi^2=21,47 / p\leq 0,00 / df=1$.

Abbildung 8: tabellarische Übersicht "Konfliktauslösende Handlungen in Mädchen- und Jungenkonflikten"

| Konfliktauslösende Handlung | Mädchenkonflikte n=113 | | Jungenkonflikte n=106 | |
|--------------------------------|---|----------------------------|--|----------------------------|
| | Prozentuale Häufigkeit bzgl. aller Konflikte aus Mädchensicht | Anzahl der Konflikte | Prozentuale Häufigkeit bzgl. aller Konflikte aus Jungensicht | Anzahl der Konflikte |
| direkt-physische Aggression | 9,7% | (11) | 35,8% | (38) * |
| indirekt-physische Aggression | 16,8% | (19) | 23,6% | (25) |
| direkt-verbale Aggression | 15% | (17) | 14,2% | (15) |
| relationale Aggression | 38,9% | (44) | 18,9% | (20) * |
| indirekt-nonverbale Aggression | 2,7% | (3) | 0,9% | (1) |
| nichtaggressive Handlung | 7,1% | (8) | 3,8% | (4) |
| unklar | 23% | (26) | 19,8% | (21) |

*signifikante Unterschiede:

Für direkt-physische Aggression als Konfliktauslöser: $\chi^2=21,47 / p=0,00 / df=1$.

Für relationale Aggression als Konfliktauslöser: $\chi^2=21,47 / p=0,00 / df=1$.

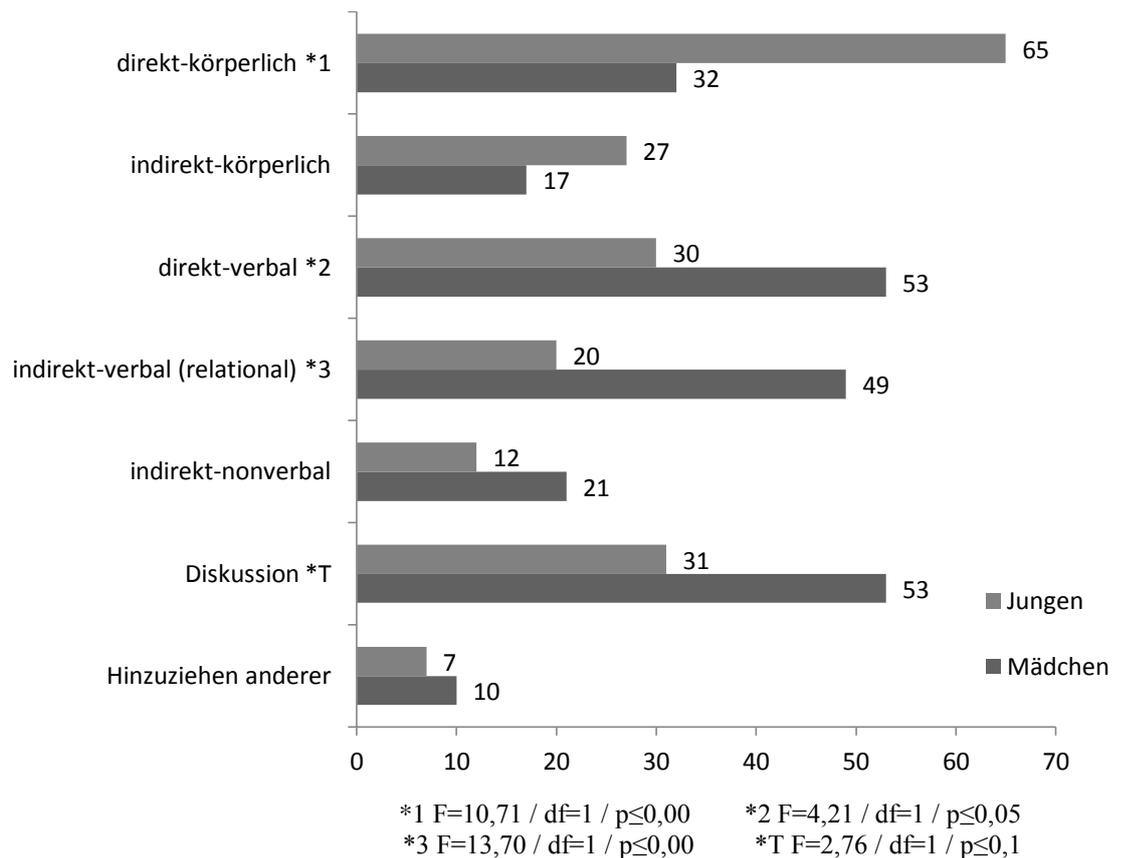
Mehrfachkodierungen möglich.

Mädchen reagierten bereits Störungen im sozialen Miteinander, die dritten Personen vielleicht weniger auffielen - während für die meisten Jungen erst massives, aggressives Verhalten anderer als Beginn eines Konfliktes aufgefasst wurde. Dies mag zunächst auf unterschiedliche Empfindsamkeit bei Mädchen und Jungen im Umgang mit anderen hindeuten. Dieser Befund kann aber auch als Indiz dafür verstanden werden, dass Mädchen und Jungen im sozialen Kontext unterschiedliche Interaktionsstrukturen haben, denn Mädchen gelten als verbaler orientiert als Jungen, während Jungen in sozialen Interaktionen körperorientierter sind (zum Beispiel (Brizendine, 2010)).

3.3.2.1.1.5 Konfliktstrategien

Um zu untersuchen, welche Strategien in Mädchenkonflikten und in Jungenkonflikten zum Tragen kommen, wurden alle in den Konfliktgeschichten beschriebenen Handlungen ausgezählt⁴⁰.

Abbildung 9: Diagramm "Konfliktstrategien die Mädchen und Jungen zugeschrieben wurden"



(Häufigkeiten aller genannten 606 Handlungen in den 219 Konflikten.)

⁴⁰ Es wurden sowohl die den Konflikt auslösenden Handlungen als auch die folgenden Reaktionen mit in diese Auszählung aufgenommen. In 59% der Mädchen- und Jungenkonflikte wurden zwei Handlungen pro Konflikt erzählt, 41% der Konflikte wurden ausführlich, mit bis zu zehn Handlungen beschrieben. Manche Kinder berichteten zudem von mehreren gleichzeitigen Handlungen, wie beispielsweise gleichzeitig das Gegenüber schlagen und anschreien

179 Handlungen (=29,5% aller Handlungen) bleiben allerdings unklar, da nur pauschale Äußerungen wie „und dann haben wir gestritten“ genannt wurden. Diese unklaren Handlungen sind in diesem Schaubild nicht aufgezeigt.)

Insgesamt zeigt sich, dass die Mädchen und Jungen über eine breite Palette an Verhaltensweisen in Konflikten verfügten. Die mit Abstand am meisten berichtete Strategie in Jungenkonflikten waren physisch-aggressiven Aktionen. Bei Mädchen dagegen überwogen verbale Strategien wie beispielsweise „die andere anschreien“ (direkt-verbale Strategie), „über die andere tuscheln“ (relationale Strategie) oder gemeinsames Diskutieren.

3.3.2.1.1.6 Konfliktende

In nur 124 der 219 gleichgeschlechtlichen Streitgeschichten (57%) kann überhaupt etwas dazu gesagt werden, ob es in dem von dem Mädchen oder Jungen beschriebene Konflikt zu einer Lösung kam oder nicht. In den anderen 95 Streitgeschichten (43%) wurde der Ausgang des Konfliktes nicht erzählt. Dieser Befund hat sicher verschiedene Ursachen, zum einen, weil vielleicht in einigen Fällen der Interviewer oder die Interviewerin nicht genau genug nach gefragt hatten, vor allem aber weil Kinder das Ende des geschilderten Konfliktes häufig nicht mehr erinnerten – das Ende des Streits war also oftmals nicht so relevant wie die Auseinandersetzung an sich. So betonten viele Kinder beim Erzählen explizit, dass sie sich an den Ausgang des Konfliktes nicht erinnern könnten⁴¹.

Für Mädchen war der Ausgang ihrer Konflikte mit anderen Mädchen offensichtlich bedeutsamer (und deswegen häufiger in Erinnerung) als es für

⁴¹ Auch Krappmann und Oswald fiel in ihrer Beobachtungsstudie „Alltag der Schulkinder“ auf, dass ungefähr die Hälfte der Konflikte nicht beendet wurden (Krappmann, 2004)

miteinander streitende Jungen war, denn von 65,5% der Konflikte unter Mädchen aber nur von 47,2% der Jungenkonflikte wurde das Ende berichtet⁴².

62% der Konflikte, von denen der Ausgang erzählt wurde, endeten mit einer Lösung⁴³: Mehrheitlich fanden die beteiligten Mädchen beziehungsweise die beteiligten Jungen selbst zu einer Lösung ihrer Auseinandersetzung⁴⁴, in einigen Fällen führten dritte Personen, meist Erwachsene, ein Ende des Streits herbei. In einem großer Teil der Konflikte (40%) aber blieb der Streit ungelöst.

Abbildung 10: tabellarische Übersicht "Ende der Mädchen- und Jungenkonflikte"

| | Mädchenkonflikte | Jungenkonflikte | |
|-----------------------------|------------------|-----------------|-------------------------------|
| Lösung selbständig gefunden | 40 (=54%) | 21 (=42%) | Unterschied nicht signifikant |
| Ende durch Dritte | 7 (= 9,5%) | 9 (=18%) | Unterschied nicht signifikant |
| Keine Lösung gefunden | 27 (=36,5%) | 20 (=40%) | Unterschied nicht signifikant |
| | 74 (=100%) | 50 (=100%) | 124 |

(aufgenommen hier nur Konflikte, für die das Ende erzählt wurde)

⁴² Dieser Unterschied ist mit $\chi^2=7,47 / df=1 / p \leq 0,01$ sehr signifikant.

⁴³ Hier gab es keine signifikanten Unterschiede von Mädchen- und Jungenkonflikten.

⁴⁴ Eine exaktere Bestimmung der Art und Weise wie ein Konflikt gelöst wurde – ob die Kinder beispielsweise eine gemeinsame Lösung fanden, ob sich eines der Kinder dominant durchsetzte oder den anderen überzeugte oder ob sie einen von beiden Seiten akzeptierten Kompromiss fanden – kann mit den vorliegenden Daten nicht bestimmt werden.

3.3.2.1.1.7 Zusammenfassender Vergleich von Mädchen- und Jungenkonflikten

Jungen stritten überwiegend in der Schule und kaum ein Junge erzählte von einer Auseinandersetzung mit einem Freund. Zwar stritten Jungen untereinander auch über normative Themen wie Wahrheit, Gerechtigkeit, Regeln und Besitz; auch Spiel- und Spaßsituationen gaben ebenfalls Anlass für Kontroversen. Am häufigsten aber gerieten Jungen laut ihren Berichten untereinander in Streit, weil eine Partei das Verhalten des anderen als ungerechtfertigt dominant ablehnte. Streit unter Jungen begann häufig durch eine direkt-physisch aggressive Handlung, und auch im weiteren Konfliktverlauf gab es häufig physisch-aggressive Aktionen. Nur für die Hälfte der Jungenkonflikte wurde das Ende des Konfliktes erzählt, und auch nur etwas mehr als der Hälfte der Konflikte für die das Ende bekannt ist, kamen die Jungen zu einer Lösung ihrer Auseinandersetzung.

Auch Mädchen trugen ihre Konflikte vorrangig in der Schule aus, erzählten aber auch von vielen Disputen, die sie mit anderen Mädchen zuhause austrugen. Ungefähr die Hälfte der von Mädchen berichteten Konflikte mit anderen Mädchen waren Konflikte unter Freundinnen. Auch bei den Mädchen drehte sich ein Drittel der erzählten Auseinandersetzungen um normative Themen wie Wahrheit, Gerechtigkeit, Regeln und Besitz, und auch in Spiel- und Spaßsituationen gerieten Mädchen aneinander. Auch dominantes Verhalten war oft in Konflikten ein Thema der Streitigkeit. Häufigstes Thema der Mädchenkonflikte aber waren Dispute um bestehende Freundschaften und deren Regeln. Mädchenkonflikte wurden zumeist durch eine relationale-aggressive Handlung ausgelöst und im weiteren Verlauf erzählten die Mädchen überwiegend von verbal-aggressiven Strategien. Für zwei Drittel aller Mädchenkonflikte wurde das Ende der Streitigkeit erzählt; aber nur in etwas über der Hälfte dieser Konflikte konnten die Mädchen ihren Streit beilegen.

Die Selbstberichte der Mädchen und Jungen zeigten ähnliche Ergebnisse wie Studien, in denen das Konfliktverhalten von Kindern „von außen“, durch externe Beobachter, untersucht wurde: Jungen setzten häufiger als Mädchen direkt-

physische Aggression ein während Mädchen häufiger und relational aggressiv sind.

3.3.2.1.2 Wenn Mädchen und Jungen miteinander streiten – gemischtgeschlechtliche Konflikte

Nachfolgend werden die Konflikte zwischen Mädchen und Jungen genauer betrachtet und untersucht, ob und inwieweit sich die von Mädchen geschilderten Konflikte mit Jungen von den Konflikten mit Mädchen unterscheiden, die Jungen erzählten. Darüber hinaus werden die Konfliktstrategien in gemischtgeschlechtlichen Streitsituationen mit denen in gleichgeschlechtlichen Kontexten verglichen.

3.3.2.1.2.1 Orte der Konflikte

Der Ort, an dem nahezu alle Konflikte zwischen Mädchen und Jungen stattfanden, ist die Schule. Es zeigten keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Orte, an denen die befragten Mädchen und Jungen miteinander in Streit gerieten.

Abbildung 11: tabellarische Übersicht "Orte der gemischtgeschlechtlichen Konflikte"

| Konfliktort | Gemischtgeschlechtliche Konflikte aus Mädchensicht | Gemischtgeschlechtliche Konflikte aus Jungensicht | |
|-------------|--|---|-----|
| Schule | 66 (=74,1%) | 22 (=91,7%) | 88 |
| Zuhause | 6 (= 7,1%) | 0 | 6 |
| Sonstiges | 3 (3,5%) | 1 (= 4,2%) | 4 |
| Unklar | 10 (11,8%) | 1 (= 4,2%) | 11 |
| | 85 (100%) | 24 (100%) | 109 |

Keine signifikanten Unterschiede

Weil Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen in dem Alter faktisch nicht existieren⁴⁵ und Mädchen und Jungen sich nachmittags deswegen auch kaum zum Spielen verabreden, ist Schule der wichtigste Begegnungsort für Mädchen und Jungen – der Ort, an dem es dann eben auch zu Auseinandersetzungen kommt.

3.3.2.1.2.2 Wer erzählt Konflikte mit dem anderen Geschlecht

An ungefähr einem Drittel der im Rahmen dieser Befragung erzählten Streitgeschichten waren Mädchen und Jungen gemeinsam beteiligt. Mädchen und Jungen erlebten und bewerteten diese Konflikte offensichtlich aber ganz unterschiedlich – das zeigt die Häufigkeit, mit der Mädchen und Jungen Streit mit dem anderen Geschlecht erwähnten: die meisten (78%) der gemischtgeschlechtlichen Konflikte wurden von Mädchen geschildert, nur wenige Konflikte (22%) zwischen Mädchen wurden von Jungen erzählt⁴⁶. Oder anders

⁴⁵ Siehe dazu auch Kapitel 2.2.3.4.1 dieser Arbeit

⁴⁶ Mädchen erzählten 85 Konflikte mit Jungen, Jungen erzählten 24 Konflikte mit Mädchen.

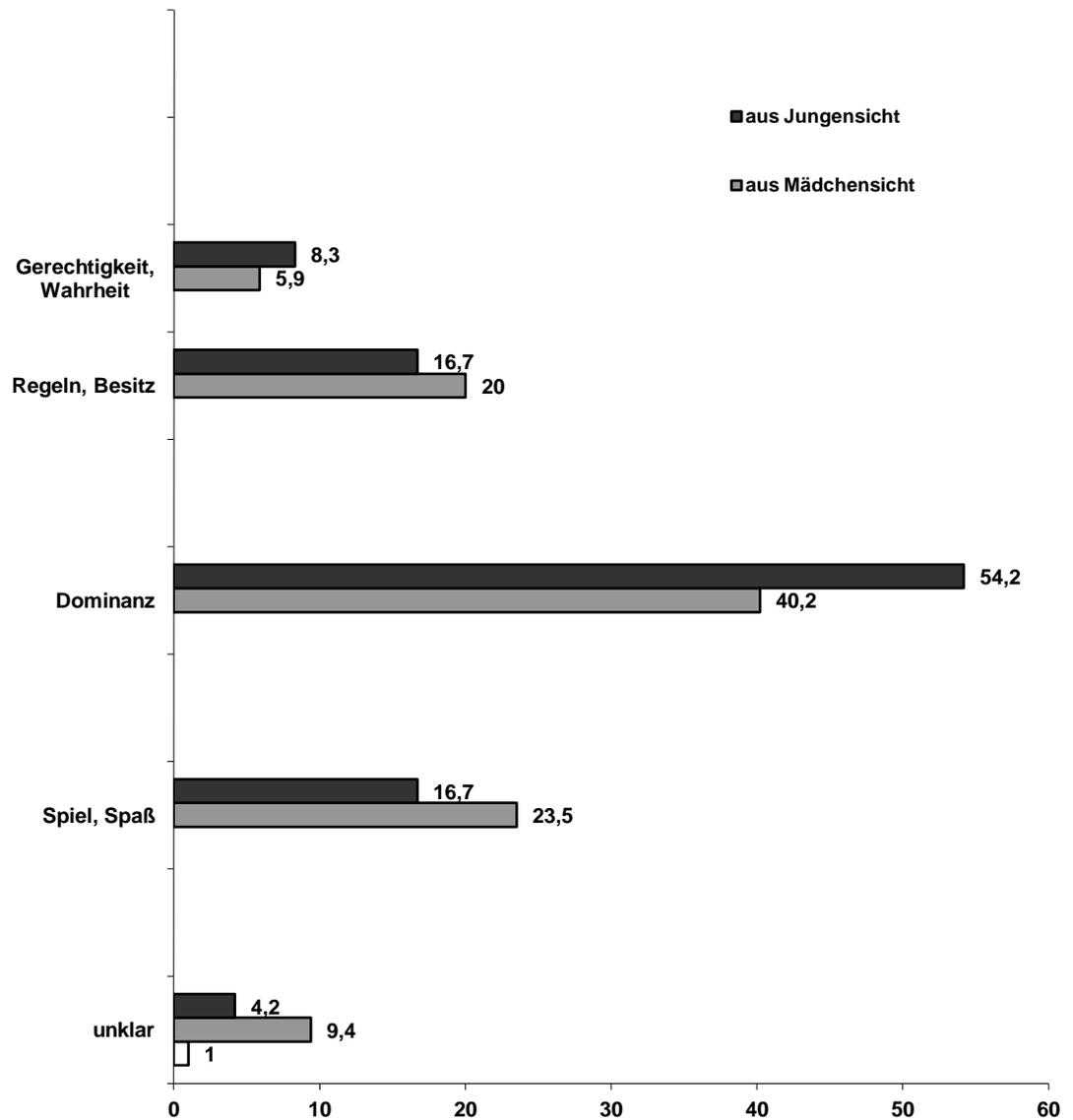
gesagt: Mädchen schilderten in dieser Studie durchschnittlich 1,47 Konflikte mit Jungen während Jungen dagegen durchschnittlich nur 0,4 Konflikte mit Mädchen berichteten. Dieser Unterschied ist signifikant⁴⁷.

3.3.2.1.2.3 Themen der gemischtgeschlechtlichen Konflikte

Wie bei den gleichgeschlechtlichen Konflikten drehten sich ungefähr die Hälfte der Auseinandersetzungen um interpersonelle Themen (47,2%), wobei das Thema Freundschaft nicht thematisiert wurde, aber die Dominanzversuche anderer. In einem Viertel der Konflikte wurden normative Themen verhandelt (25,5%) - vor allem die Themen „Regeln und Besitz“ -, in einem Fünftel der geschilderten Auseinandersetzungen (20,1%) ging es um Spiel und Spaß; in ungefähr 7% der Konfliktgeschichten blieb das Konfliktthema unklar.

⁴⁷ F=17,2642 bei p≤ 0,00

Abbildung 12: Diagramm "Häufigkeiten der Konfliktthemen nach Geschlechterkonstellation in Prozent"



(N=109 gemischtgeschlechtliche Konflikte), keine signifikanten Geschlechterunterschiede

3.3.2.1.2.4 *Konflikthanfang*

Während Konflikte unter Mädchen häufig mit einer relational-aggressiven Handlung und Konflikte unter Jungen häufiger mit einer direkt-physischen Handlung begannen, ließen sich bei gemischtgeschlechtlichen Konflikten dagegen keine Unterschiede in den Erzählungen der Mädchen und Jungen ausmachen. Wenn Mädchen von Konflikten mit Jungen berichteten, war der Beginn oft eine direkt-physisch aggressive Handlung; andererseits schilderten auch Jungen relationale Aggression zu Beginn des Streits mit einem Mädchen⁴⁸.

Abbildung 13: tabellarische Übersicht "Konfliktauslösende Handlung in gemischtgeschlechtlichen Konflikten"

| Konfliktauslösende Handlung | Gemischt-geschlechtliche Konflikte aus Mädchensicht n=85 | | Gemischt-geschlechtliche Konflikte aus Jungensicht n=24 | |
|--------------------------------|---|----------------------|--|----------------------|
| | Prozentuale Häufigkeit bzgl. aller Konflikte aus Mädchensicht | Anzahl der Konflikte | Prozentuale Häufigkeit bzgl. aller Konflikte aus Jungensicht | Anzahl der Konflikte |
| direkt-physische Aggression | 37,6% | (32) | 29,2% | (7) |
| indirekt-physische Aggression | 23,5% | (20) | 16,7% | (4) |
| direkt-verbale Aggression | 18,8% | (16) | 8,3% | (2) |
| relationale Aggression | 14,1% | (12) | 25 % | (6) |
| indirekt-nonverbale Aggression | 0% | (0) | 8,3% | (2) |
| nichtaggressive Handlung | 0% | (0) | 0% | (0) |
| unklar | 23% | (26) | 19,8% | (21) |

Keine signifikanten Unterschiede
Mehrfachkodierungen möglich

⁴⁸ Getestet wurde mittels chi²-Werte für jede Kategorie der Variable „konfliktauslösenden Handlung“. Allerdings ist die Datenbasis auf der „Jungenseite“ so gering, dass für viele chi²-Test der obigen Kategorien nur kleine Zellenbesetzungen (z.B. bei indirekt-nonverbal) vorhanden waren, womit für viele Kreuztabellen der Erwartungswert < 5 bei über 25% lag und statistische Aussagen deswegen gar nicht möglich waren.

Konflikte zwischen Mädchen und Jungen verliefen anders und eher „jungentypisch“ als geschlechtshomogene Konflikte.

3.3.2.1.2.5 *Konfliktstrategien*

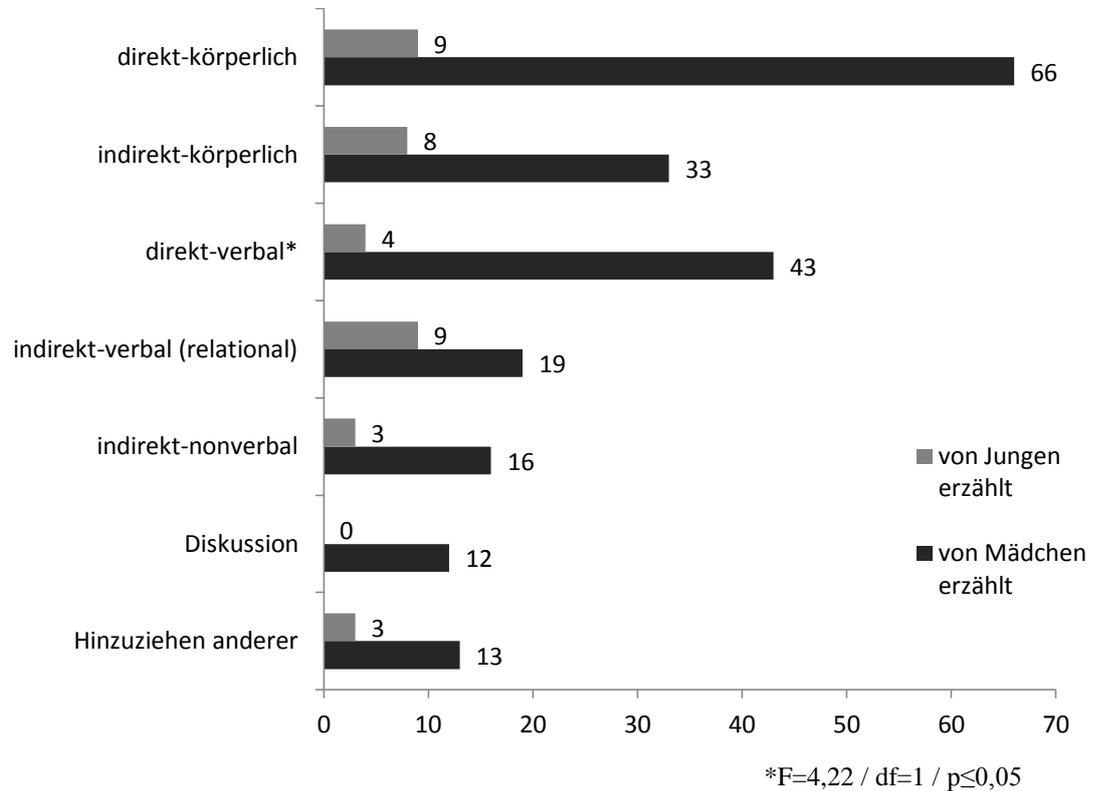
Auch in Auseinandersetzungen zwischen Mädchen und Jungen gab es eine Vielfalt an Konfliktstrategien. Konflikte zwischen Mädchen und Jungen wurden den Berichten der Kinder nach am häufigsten mit physisch-aggressiven Aktionen ausgetragen⁴⁹. Zweithäufigste Strategie waren direkt-verbale Aggressionen.

Konflikte mit Jungen wurden dabei von Mädchen durchaus heftig erlebt: während Konflikte unter Mädchen überwiegend verbal ausgetragen wurden, schilderten die befragten Mädchen dass Konflikte mit Jungen häufig mit körperlichen Attacken – auch von Mädchenseite aus - verbunden waren. Gleichzeitig erzählten Mädchen auch signifikant häufiger als Jungen von direkt-verbaler Aggression⁵⁰. In den wenigen Konflikten, die Jungen über Auseinandersetzungen mit Mädchen schilderten, wurde keine Handlungsstrategie häufiger als andere erwähnt.

⁴⁹ Es wurden also nicht nur die den Konflikt auslösenden Handlungen sondern auch folgenden Reaktionen in einem Konflikt mit in diese Auszählung aufgenommen.

⁵⁰ $F=4,22 / df=1 / p \leq 0,05$

Abbildung 14: Diagramm "Konfliktstrategien die Mädchen und Jungen genannt hatten"



(Häufigkeiten aller genannten 310 Handlungen in den 109 Konflikten.)

72 Handlungen (=23% aller Handlungen) bleiben allerdings unklar, da nur pauschale Äußerungen wie „und dann haben wir gestritten“ genannt wurden. Diese unklaren Handlungen sind in diesem Schaubild nicht aufgezeigt.)

Nicht nur, dass viele Mädchen das Verhalten von Jungen als aggressiv wahrnahmen, ihr eigenes Verhalten Jungen gegenüber war aggressiv: Wenn danach differenziert wird, welche Konfliktpartei direkt-physisch aggressiv oder verbal-aggressiv vorging, zeigt sich, dass die erzählenden Mädchen sogar aggressiver als die beteiligten Jungen agierten:

Abbildung 15: tabellarische Übersicht "durchschnittliche Häufigkeit direkt- physischer und direkt-verbaler Aggressionen pro Konflikt"

| | Gemischt- geschlechtliche Konflikte aus Mädchensicht N=85 | Gemischt- geschlechtliche Konflikte aus Jungensicht N=24 | |
|---|---|--|------------------------------|
| direkt-physische Aggression durch erzählendes Kind - durchschnittliche Häufigkeit pro Konflikt | 0,31 | 0,04 | F=4,51 / df=1 / p≤0,05 |
| direkt-verbale Aggression durch erzählendes Kind - durchschnittliche Häufigkeit pro Konflikt | 0,26 | 0,04 | F=4,06 / df=1 / p≤0,05 |
| direkt-physische Aggression durch anderes Kind - durchschnittliche Häufigkeit pro Konflikt | 0,26 | 0,04 | ns |
| direkt-verbale Aggression durch anderes Kind - durchschnittliche Häufigkeit pro Konflikt | 0,25 | 0,13 | ns |

In Auseinandersetzungen mit Jungen agierten die befragten Mädchen körperlicher aggressiver als in Konflikten mit anderen Mädchen. Die Jungen dieser Studie dagegen zeigten in Konflikten mit anderen Jungen das gleiche Ausmaß an aggressiven Strategien wie in Streitereien mit Mädchen.

Abbildung 16: tabellarische Übersicht "durchschnittliche Häufigkeit direkt-physischer Handlungen pro Konflikt – Vergleich von gleich- und gemischtgeschlechtlichen Konflikten aus Mädchen- und Jungensicht"

| | Konflikte mit Jungen aus Mädchensicht N=85 | Konflikte mit Mädchen aus Mädchensicht N=113 | |
|--|---|---|------------------------------|
| direkt-physische Aggression durch erzählendes Kind - durchschnittliche Häufigkeit pro Konflikt | 0,31 | 0,11 | F=8,86 / df=1 / p≤0,01 |
| | | | |
| | Konflikte mit Mädchen aus Jungensicht N=24 | Konflikte mit Jungen aus Jungensicht N=106 | |
| direkt-physische Aggression durch erzählendes Kind - durchschnittliche Häufigkeit pro Konflikt | 0,04 | 0,19 | F=2,34 / df=1 / ns |

Ob und wie aggressiv Mädchen in Konflikten vorgingen, war damit auch von ihrem Gegenüber abhängig. Dieser Befund erklärt manche unterschiedliche und widersprüchliche Ergebnisse anderer Studien in denen das Aggressionsverhalten von Mädchen und Jungen untersucht wurde (Björkvist, Lagerspetz, et al., 1992; Goldstein, 1992; Maccoby & Jacklin, 1980; Xie, et al., 2002), und wonach Mädchen mal als weniger, manchmal als ebenso aggressiv dargestellt wurden.

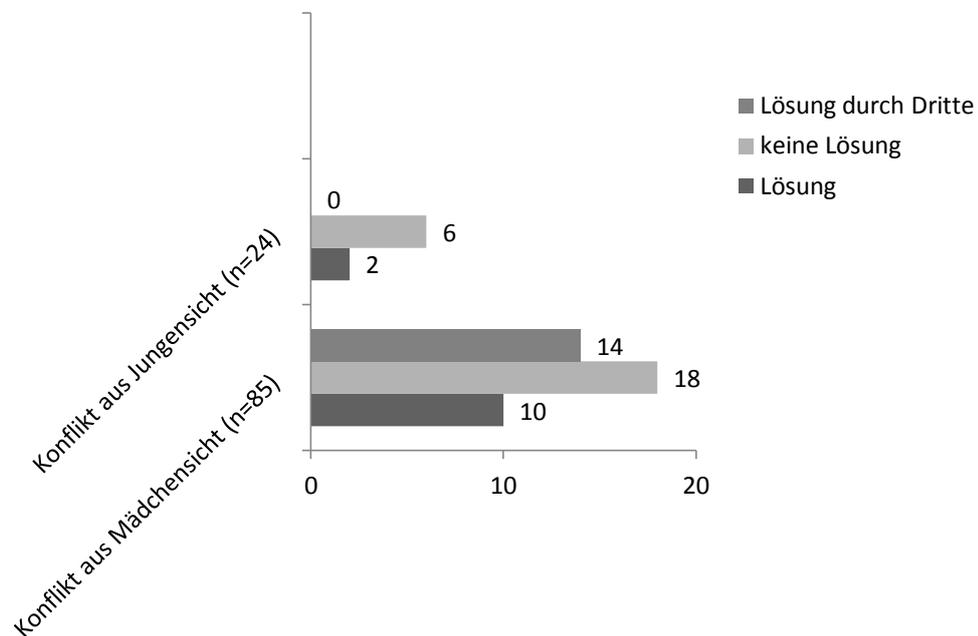
3.3.2.1.2.6 *Konfliktende*

Wie schon bei den Mädchen- und Jungenkonflikten wurde nur für ungefähr die Hälfte der Streitgeschichten zwischen Mädchen und Jungen (47%) das Ende des Konfliktes erzählt. Aber anders als bei den gleichgeschlechtlichen Konflikten erzählten Mädchen und Jungen in ungefähr gleichem Maße vom Konfliktende:

Mädchen erzählten bei 50,6% der Konflikte mit Jungen vom Ende des Streits, Jungen schilderten bei 33,3% der Konflikte mit Mädchen das Ende.⁵¹

Für ungefähr ein Viertel der Konflikte, für die das Ende erzählt wurde, fanden die erzählenden Mädchen und Jungen eine Lösung, ein Drittel der von Mädchen berichteten Konflikte endete durch Intervention Dritter; für die Mehrheit der Konflikte wurde jedoch keine Lösung gefunden. Ob sich hier die Erzählungen von Mädchen und Jungen unterscheiden kann jedoch nicht beschieden werden, weil aufgrund der ungleich verteilten Datenlage keine Signifikanzprüfung durchgeführt werden konnte.

Abbildung 17: Diagramm "Konfliktlösung in gemischtgeschlechtlichen Konflikten"



N=51

(In dieser Abbildung wurden die 58 Konflikte, für die das Ende nicht erzählt wurde, ausgeschlossen)

⁵¹ Es gab hier keine statistisch signifikanten Unterschiede.

3.3.2.1.2.7 *Gemischtgeschlechtliche Konflikte - Zusammenfassung*

Die Berichte der Kinder belegten, dass die befragten Mädchen und Jungen fast ausschließlich nur in der Schule zusammenkamen und sie hier durchaus miteinander in Konflikt. Dabei wurden die Konflikte mit dem anderen Geschlecht von den Mädchen und Jungen offensichtlich anders erlebt und bewertet als Konflikte mit gleichgeschlechtlichen Konfliktparteien. Dies zeigt der Befund, dass Mädchen von genauso vielen Konflikten mit Jungen wie mit Mädchen berichteten, während nur wenige Jungen von Streit mit Mädchen erzählten.

Dabei stritten Mädchen und Jungen überwiegend über interpersonelle Themen, und zwar über unangemessen empfundene Dominanzversuche des Konfliktgegner bzw. der Konfliktgegnerin. Ein Konflikt zwischen den Geschlechtern begann meist mit einer physisch-aggressiven Aktion und wurden im weiteren Verlauf auch überwiegend physisch-aggressiv ausgetragen. Mädchen verhielten sich in Konflikten mit Jungen aggressiver als in Konflikten mit anderen Mädchen, während sich Jungen in Auseinandersetzungen mit Mädchen eher so verhielten wie in Konflikten mit Jungen oder sich sogar Mädchen gegenüber zurücknahmen.

3.3.2.2 Auswertung auf Personenebene: Generelle Unterschiede in den Konflikten von Mädchen und Jungen oder interindividuelle Unterschiede im Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen?

3.3.2.2.1 Vorüberlegungen

Nicht alle Kinder erzählten gleich viele Konflikte: Ein Viertel (25,9%) der Kinder⁵² erzählten lediglich von einem Konflikt, die Hälfte (47,3%) der Kinder⁵³ schilderte zwei bis drei Streitgeschichten und ein weiteres Viertel (26,8%) der

⁵² Genau: 29 der 112 Kinder schilderten lediglich einen Konflikt

⁵³ Genau: 53 Kinder schilderten 2-3 Konflikte

Kinder⁵⁴ berichtete von bis zu 11 Konflikten. Auch gab es interindividuelle Unterschiede, mit wem die befragten Mädchen und Jungen ihre Konflikte austrugen: Ungefähr die Hälfte der Kinder erzählte ausschließlich von Streit mit gleichgeschlechtlichen Partner/innen, wobei sich hier deutliche Geschlechtsunterschiede zeigten, denn fast dreiviertel der Jungen (70,4%) erzählten ausschließlich von gleichgeschlechtlichen Konflikten, während nur ein Drittel der Mädchen (36,2%) ausschließlich von gleichgeschlechtlichen Konflikten berichteten⁵⁵. Ein Zehntel der Kinder (7,4% der Jungen und 15,5% der Mädchen) erzählte ausschließlich von Konflikten mit Kindern des anderen Geschlechts⁵⁶; schließlich berichtete ungefähr ein Drittel der Kinder (22,2% der Jungen und 48,3% der Mädchen) sowohl von gleichgeschlechtlichen als auch von gemischtgeschlechtlichen Interaktionen, wobei zu dieser Gruppe deutlich mehr Mädchen als Jungen gehörten⁵⁷. Die befragten Kinder erzählten zudem unterschiedlich häufig von bestimmten Konfliktthemen und Konfliktstrategien. Aufgrund dieser Befunde wird im folgenden der Frage nachgegangen, ob die in den obigen Kapiteln dargestellten Geschlechtsunterschiede für alle befragten Mädchen und Jungen gelten.

3.3.2.2.2 Einordnung der Kinder nach weiblichen und männlichen Konfliktverhalten

Wenn Mädchen sich prinzipiell in dem, wie sie Konflikte mit anderen Kindern erlebten, bewerteten und austrugen prinzipiell von Jungen unterschieden, müssten sich die oben beschriebenen Geschlechtsunterschiede im Konfliktverhalten bei allen befragten Mädchen und Jungen widerspiegeln. Um dies zu prüfen, wurde mithilfe einer Clusteranalyse zwei Konflikttypen gebildet, wobei angenommen

⁵⁴ Genau: 30 Kinder schilderten 4 und mehr Konflikte

⁵⁵ Genau: 38 Jungen und 21 Mädchen erzählten ausschließlich von Konflikten mit Kindern des gleichen Geschlechts

⁵⁶ Genau: 4 Jungen und 9 Mädchen berichteten ausschließlich von Konflikten mit Kindern des anderen Geschlechts

⁵⁷ Genau: 12 Jungen und 28 Mädchen schilderten Konflikte sowohl mit Kindern des eigenen als auch des anderen Geschlechts

wurde, dass der eine Typ die Gruppe der Jungen und der andere Typ die Gruppe der Mädchen repräsentieren würde.

In die Clusteranalyse sollten all die Variablen einbezogen werden, bei denen es die deutlichsten Geschlechtsunterschiede in den gleichgeschlechtlichen Konflikten gab⁵⁸. Aufgenommen werden sollte zudem die Variable „Anzahl Konflikte mit dem anderen Geschlecht“⁵⁹: In einem ersten Schritt wurden die Variablen, mit denen die gleichgeschlechtlichen Konflikte beschrieben wurden, aggregiert. In Relation zur Gesamtzahl erzählter gleichgeschlechtlicher Konflikte wurde pro Person der prozentuale Anteil jeder Variablen errechnet und in einem eigenen Datensatz aufgenommen (Personendatensatz). Durch die Prozentuierung der Variablen sollte erreicht werden, dass die für die folgende Clusteranalyse verwendeten Variablen einheitlich intervallskaliert sind (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2000; Wiedenbeck & Züll, 2001). In einem zweiten Schritt wurden die Variablen, die in die Clusteranalyse aufgenommen werden sollten, zur Vortestung miteinander korreliert⁶⁰. Weil die Korrelation der Variablen „Prozentuale Häufigkeit direkt-physische Aggression als konfliktauslösende Handlung in gleichgeschlechtlichen Konflikten“ und „Prozentuale Häufigkeit

⁵⁸ Es wurden nur die Variablen, die die Geschlechtsunterschiede in gleichgeschlechtlichen Konflikten beschrieben aufgenommen, denn gemischtgeschlechtliche Konflikte wurden überwiegend von Mädchen berichtet, nur wenige Jungen erzählten Konflikte mit Mädchen. Dies verursachte eine gewisse „Daten-Schiefelage“ für weitere statistische Berechnungen.

⁵⁹ Folgende aggregierte Variablen sollten zunächst in die Clusteranalyse aufgenommen werden:

- Prozentuale Häufigkeit direkt-physische Aggression als konfliktauslösende Handlung in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit relationale Aggression als konfliktauslösende Handlung in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit Konfliktort „Schule“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit Konfliktort „zu Hause“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit Freunden in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Dominanz“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Freundschaft“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit direkt-physische Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit relationale Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit direkt-verbale Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschlechtlicher Konflikte
- Prozentuale Häufigkeit Konfliktende erzählt in gleichgeschlechtlichen Konflikten

⁶⁰ Ergebnisse siehe Anhang 8

direkt-physische Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten“ mit $r = .72$ / $p = 0,00$ über einem akzeptablen Niveau für eine Clusteranalyse lag (Herrmann, Homburg, & Klarmann, 2008), wurden die Variable „konfliktauslösenden Handlung ist direkt-physische Aggression“ aus der Clusteranalyse herausgenommen, und wegen der Gleichgewichtung der Kategorien auch die Variable „konfliktauslösenden Handlung ist relationale Aggression“. Für die Clusteranalyse wurde die Ward-Methode ausgewählt und als Distanzmaß die quadrierte Euklidische Distanz. Ferner wurde vorgegeben, zwei Clustertypen zu errechnen. Wenn es ein „allgemeingültiges“ geschlechtstypisches Konfliktverhalten gibt, müssten alle Jungen der Gruppe des Typs 1 zugeordnet werden, alle Mädchen der Gruppe des Typs 2.

Nach der Clusterbildung wurde mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse überprüft, ob sich die gefundenen Typen bezüglich der angegebenen Variablen unterschieden. Die durch die Clusteranalyse definierten Konflikttypen waren allerdings unterschiedlich auf das Geschlecht der Kinder verteilt: während nahezu alle befragten Jungen (94,4%) dem Konflikttyp „Junge“ zugehörten, wurden lediglich knapp die Hälfte der Mädchen (41,4%) dem Konflikttyp „Mädchen“ zugeordnet; über die Hälfte der Mädchen wurde dem Konflikttypen „Junge“ zugerechnet. Umgekehrt fanden sich nur drei Jungen, die aus dem Jungenschema herausfielen und in ihren Konfliktschilderungen Merkmale des Konflikttyps „Mädchen“ zeigten⁶¹.

Die Konflikttypen waren gleichmäßig über die Klassenstufen verteilt.

⁶¹ Die Gruppe der Jungen, Konflikttyp „Junge“ ließ sich mit den in Kapitel 3.3.2.2 entwickelten Kategorien nicht in weitere Typen zerlegen, da durch das Statistikprogramm SPSS für weitere Clusteranalysen über die Hälfte der Jungen als nicht passend („missing“) aussortiert wurden

3.3.2.2.3 Die Konflikttypen

3.3.2.2.3.1 Konflikttyp „Mädchen“

Die Kinder, die dem Konflikttyp „Mädchen“ zugeordnet wurden, erzählten durchschnittlich drei Konflikte⁶². Die Kinder dieses Konflikttyps schilderten überwiegend Konflikte mit Freunden/innen (84,7% der geschilderten Konflikte), und nur wenig Konflikte mit dem anderen Geschlecht (13,8% der geschilderten Konflikte). In jeweils ungefähr einem Fünftel der von ihnen erzählten Konflikte ging es um Themen „Gerechtigkeit und Wahrheit“ (in 19,1% der Konflikte) und um „Regeln und Besitz“ (in 17,4% der Konflikte). Nur in knapp einem Zehntel ihrer Konflikte wurde das Thema „Dominanz“ behandelt (in 7,9% der Konflikte), dafür aber wurde in nahezu der Hälfte ihrer Konflikte (in 41,6% der Konflikte) die Beziehung untereinander thematisiert. Lediglich 4,7% der Konflikte dieser Kinder drehten sich um „Spiel und Spaß“-Themen. Ihre Konflikten trugen diese Kinder entweder mit relational-aggressiven (30,6% aller geschilderten Handlungen) oder mit direkt-verbal aggressiven Strategien (27,3% aller geschilderten Handlungen) aus, selten mit direkt-physischen Handlungen (7,8% aller geschilderten Handlungen). Schließlich erzählten Kinder dieses Konflikttyps in den meisten Fällen (72,4%) wie der Streit ausging. Annähernd die Hälfte der Konflikte dieses Konflikttyps (44,6%) wurde in der Schule und 10,9% der Konflikte zuhause ausgetragen. Darin, an welchem Ort sie Konflikte austrugen, unterschieden sich die Kinder dieses Konflikttyps nicht von den Mädchen des Konflikttyps „Junge“.

3.3.2.2.3.2 Konflikttyp „Junge“

Bei den Mädchen und Jungen, die dem Konflikttyp „Junge“ zugeordnet wurden, gab es etliche Gemeinsamkeiten in dem, was sie von ihren Konflikten erzählten:

⁶² Mädchen dieses Konflikttyps erzählten durchschnittlich 3,2 Konflikte, Jungen dieses Konflikttyps durchschnittlich 1 Konflikt. Statistisch signifikante Unterschiede konnten aufgrund der geringen Datenbasis bei den Jungen nicht gerechnet werden

beide Geschlechter berichteten fast gar nicht von Streit mit Freunden/innen (lediglich in 2,1% der berichteten Konflikte), dementsprechend war das Konfliktthema „Freundschaft“ für sie auch wenig relevant und nur in 9,4% ihrer Konflikte wurde über die Beziehung gestritten. Insgesamt unterschieden sich die Mädchen und Jungen dieses Konflikttyps hinsichtlich der Konfliktthemen, von denen sie berichteten, nicht voneinander: ein Drittel ihrer Konflikte (32,2%) drehte sich um Dominanz anderer Kinder, in einem Siebtel der Konflikte ging es um „Regeln und Besitz“ (15,3%), und je in knapp einem Zehntel der Streitgeschichten wurden „Spiel und Spaß“-Themen (10,1%) beziehungsweise „Wahrheit und Gerechtigkeit“ (8%) ausgehandelt.

Konflikte wurden von Kindern des Konflikttyps „Junge“ weniger häufig mit relationaler Aggression (9,4% aller geschilderten Handlungen) oder direkt-verbal-aggressiven Strategien (11,2% aller geschilderten Handlungen) ausgetragen, dafür in knapp einem Viertel der Auseinandersetzungen mit direkt-physischen Mitteln (23,3% aller geschilderten Handlungen). Für ungefähr die Hälfte der Streitereien (47,9%) wurde von den Kindern dieses Konflikttyps das Ende geschildert.

In einigen Aspekten aber unterschieden sich die Mädchen und Jungen dieses Konflikttyps: Mädchen des Konflikttyps „Junge“ erzählten mit durchschnittlich 3,4 Konflikten signifikant mehr Konflikte als Jungen (Jungen erzählten durchschnittlich 2,5 Konflikte)⁶³. Die Mädchen berichteten von weniger direkt-physischen Handlungen - 13,9% aller von Mädchen dieses Konflikttyps geschilderten Handlungen waren direkt-physisch aggressiv. Über ein Drittel der von Jungen dieses Konflikttyps berichteten Handlungen waren dagegen direkt-physisch aggressiv⁶⁴. Jungen dieses Konflikttyps schilderten zudem nur wenig Konflikt mit Mädchen (16,7% ihrer Konflikte waren Konflikte mit Mädchen), umgekehrt berichteten die Mädchen dieses Konflikttyps, dass die Hälfte (50,6%) Ihrer Konflikte Auseinandersetzungen mit Jungen waren.

Insgesamt fanden die Konflikte dieser Kinder ihren Berichten nach mehrheitlich in der Schule statt (59,9% der geschilderten Konflikte); Jungen dieses

⁶³ Dieser Unterschied ist signifikant mit $F=4,0 / df=1 / p \leq 0,05$

⁶⁴ Dieser Unterschied ist signifikant mit $F=6,18 / df=1 / p \leq 0,05$. Die Mädchen des Konflikttyps „Junge“ unterschieden sich damit nicht von den Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“

Konflikttyps trugen ihre Konflikte dabei mit 71,2% aller ihrer geschilderten Auseinandersetzungen signifikant häufiger in der Schule aus als Mädchen dieses Konflikttyps, die im Vergleich zu den Jungen nur 43,2% ihrer Streitigkeiten in der Schule aushandelten⁶⁵. Mädchen und Jungen dieses Konflikttyps von wenigen Konflikten, die sie zuhause austrugen (13,3% der Mädchenkonflikte und 2,5% der Jungenkonflikte)⁶⁶. Alle Ergebnisse sind den Tabellen im Anhang 9 dargestellt.

Insgesamt waren die Jungen dieser Befragung in ihren Konfliktschilderungen homogener als die befragten Mädchen. Dabei erzählten die Jungen durchgehend signifikant häufiger als Mädchen von direkt-körperlicher Aggression als Konfliktlösungsstrategie.

Unterschiede im Konfliktverhalten der befragten Mädchen und Jungen wie sie bei den Auswertungen auf Konfliktebene festgestellt wurden, zum Beispiel hinsichtlich Häufigkeit der Konflikte mit Freundinnen, Häufigkeit der Konflikte mit Jungen, Häufigkeit der Konfliktthemen „Dominanz“ und „Freundschaft“ oder Häufigkeit berichteter „relationaler Aggression“ als Konfliktstrategie, waren also nur auf jeweils einen Teil der Mädchen zurückzuführen.

3.3.2.2.4 Konfliktverhalten der Konflikttypen: qualitative Analysen

3.3.2.2.4.1 *Streit als Beziehungsmanager in gleichgeschlechtlichen Konflikten*

3.3.2.2.4.1.1 Die Konfliktthemen „Freundschaft“ und „Dominanz“

Die Mädchen und Jungen dieser Studie waren im Rahmen der von ihnen geschilderten Konflikte in großem Ausmaß damit beschäftigt, ihr Sozialgefüge und die Intensität ihrer Beziehungen überhaupt zu regulieren, auszutarieren und

⁶⁵ Dieser Unterschied ist signifikant mit $F=10,24 / df=1 / p \leq 0,00$

⁶⁶ Die Mädchen des Konflikttyps „Junge“ unterschieden sich hinsichtlich des Konfliktortes statistisch nicht von den Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“

Beziehungen zu festigen. Dabei unterschieden sich die beiden Konflikttypen im Wesentlichen darin, welche Kinder für sie bedeutsame⁶⁷ Konfliktpartner/innen waren: während die Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ am häufigsten von Konflikten mit Freundinnen erzählten, hatten für die Jungen des Konflikttyps „Jungen“ Auseinandersetzungen mit nicht befreundeten Jungen zentrale Bedeutung. Dem entsprechend hatten interpersonelle Konfliktthemen auch unterschiedliches Gewicht: Vor allem bei den Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ geschilderten Konflikte drehten sich fast die Hälfte ihrer Streitfälle um Freundschaft, während die Jungen des Konflikttyps „Junge“ in fast denselben Prozentsatz über den Dominanzversuch eines anderen in Konflikt gerieten und auch die Mädchen des Konflikttyps „Junge“ berichteten signifikant häufiger als die Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ von Konflikten zum Thema Dominanz. Dabei verfolgten die Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ in ihren Auseinandersetzungen über ihre Freundschaften im Prinzip dasselbe Ziel wie Kinder des Konflikttyps „Junge“, wenn diese in Konflikten mit Nichtfreunden über dominantes Verhalten anderer stritten: nämlich die sozialen Beziehungen untereinander zu regulieren.

Allein die Häufigkeit, mit der Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ und Jungen vom Konflikttyp „Junge“ über Freundschaften und Dominanzversuche stritten, zeigt die strukturelle Unterschiedlichkeit von Mädchen- und Jungenfreundschaften (Benenson & Christakos, 2003; McDougall & Hymel, 2007), die offensichtlich unterschiedliches Konfliktverhalten nach sich zieht.

Die „beste Freundin“ ist für Mädchen eine bedeutsame Sozialbeziehung (Benenson, 1993; Benenson, et al., 2007) und Mädchen grenzen sich mit ihren Freundschafts-Netzwerken von anderen Gleichaltrigen ab (Sippola, et al., 2005).

Die Relevanz solcher exklusiven Beziehungen für Mädchen wird im Konfliktverhalten der Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ deutlich: sie verhandelten ihre Freundschaftbeziehungen direkt, verabredeten Regeln der Freundschaft oder forderten ein bestimmtes Verhalten der Freundin ein. Dieser

⁶⁷ Die Bedeutsamkeit der Konfliktpartner/in wird hier an der Häufigkeit festgemacht, mit der die befragten Kinder von Streit mit befreundeten bzw. nicht-befreundeten Kindern erzählen

Befund korrespondiert mit Ergebnissen aus Studien, in denen das Freundschaftskonzept von Kindern untersucht wurde und wonach Mädchen in ihrem Freundschaftskonzept höhere Intimitätswerte haben (Zarbatany, et al., 2004; Zarbatany, et al., 1996).

Auch in Mädchenkonflikten wurde über das dominante Verhalten eines Mädchen gestritten wurden. Jedoch war der Streit über dominantes Verhalten bei Mädchen fast immer eine Reaktion auf die Annahme, dass eine bestehende Freundschaft durch ein anderes Mädchen bedroht war und die Exklusivität dieser Beziehung vehement verteidigt werden musste. In einigen Konflikten dieser Mädchen wurde auch relationale Aggression zum Thema des Konfliktes um das Verhältnis untereinander wieder ins Gleichgewicht zu rücken. Relationale Aggression war damit nicht nur eine Handlungsstrategie, sondern wurde auch offen untereinander thematisiert.

Jungen wird nachgesagt, dass sie sich in einem eher hierarchisch organisieren Beziehungsgeflecht aus lockeren und engeren Freundschaften bewegen (Eder & Hallinan, 1978; von Hillebrandt, 1995; Wagner, 1991). Auch in dieser Studie wird schon durch die Häufigkeit des Konfliktthemas „Dominanz“ in Jungenkonflikten deutlich, wie anders die Beziehungsstrukturen unter Jungen funktionieren. Durch dominantes Verhalten versuchten Jungen mehr Anerkennung und Ansehen zu erlangen, was für die befragten Jungen ein Indiz dafür war, dass der andere damit das Beziehungsgefüge der Jungen aufbrechen und ändern wollte. Indem Jungen über Dominanz stritten, regelten sie aktiv, inwieweit ein anderer Junge überhaupt – zumindest in dem aktuellen Moment - den Versuch unternehmen durfte, die Rangordnung der Jungen zu ändern und mehr soziale Anerkennung zu bekommen. Wenn Jungen also mit nicht-befreundeten Jungen über die unberechtigte „Dominanz“ eines Kindes stritten, handelten sie damit eine typisch männliche Beziehungsstruktur aus, in der Imponieren und Einschüchtern bevorzugte Strategien zur Erreichung einer hohen Rangstellung darstellen (Bischof-Köhler, 2002; Björkvist, Lagerspetz, et al., 1992); (Bacilieri, 2000; Möller, 2003).

Wie intensiv die befragten Mädchen und Jungen ihre Beziehungen regulierten zeigen auch Konflikte, in denen nicht die Beziehung zueinander thematisiert wurde, sondern in denen zum Beispiel über normative Themen gestritten wurden. Die Beziehung wurde bei diesen Konflikten quasi auf einer zweiten Ebene mit ausgehandelt. Bei Mädchen spielen Argumente eine Rolle, in denen die Handlungsmotive dem anderen Mädchen gegenüber erklärt werden, um Verständnis für einander erworben wird und somit auch die Möglichkeit gegeben wird, die Beziehung untereinander zu verändern. Im Gegensatz dazu versuchten Jungen in vergleichbaren Situationen ihre Position vehement durchzusetzen, indem der Anspruch „ich habe Recht“ gleichgesetzt wird mit „ich bin überlegener“.

Den aus konstruktivistischer Sicht entwicklungsfördernden Raum, den Freundschaften bieten, um eigene Ansichten zu überdenken und zu verändern oder Meinungsverschiedenheiten konstruktiv zu meistern (Krappmann, 2004; Piaget, 1988; Youniss, 1994), scheint im Alltagsgeschehen eher in wenigen Situationen zum tragen zu kommen, wahrscheinlich erlebten die Kinder solche Situationen auch weniger als Streit sondern als eher nachrangige Meinungsfreiheit.

Nachfolgend sollen Beispiele aus den Kinderinterviews zunächst verdeutlichen, wie die Mädchen und wenigen Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ Freundschaft und Freundschaftsregeln verhandelten und wie dagegen Kinder des Konflikttyps „Junge“ mit Konflikten, in denen es um das dominante Verhalten eines Kindes thematisiert wurde, umgingen. Weitere Beispiele zeigen, wie Mädchen – im Gegensatz zu Jungen - die Beziehungsebene auch in normativen Konflikten einbringen.

3.3.2.2.4.1.2 Streit über Freundschaftsregeln – Beispiele des Konflikttyps „Mädchen“

Nora bekam - von Peter verursacht - eine Beule. Nora meinte zu der anwesenden Sabine, einer ihrer Freundinnen, dass sie nun wohl die Beule kühlen sollte. Genau in diesem Augenblick kam Noras beste Freundin dazu. Sie reagierte eifersüchtig und war beleidigt, weil sie der Ansicht war, dass sie als allerbeste Freundin - und nicht Sabine - für die verletzte Nora da sein sollte. Die namentlich nicht genannte beste Freundin zeigte Nora einen Vogel, was Nora als Maßregelung verstand, dass sie nicht mit Sabine hätte spielen sollen, sondern die allerbesten Freundin.

NORA: *...und dann ist Peter reingekommen, der hat mich draußen an der Tür geschliffen, dann hatte ich eine große Beule bekommen und dann hab ich Sabine gesagt, meine andere beste Freundin, also fast meine beste Freundin, ähm, dass ich das kühlen soll und da war meine allerbeste Freundin beleidigt und hat mir ´nen Vogel gezeigt*

INTERVIEWER: Warum war die beleidigt?

NORA: *Weil Sabine mit mir gespielt hat und ich nicht mit meiner andern Freundin.*

In dem von Melanie geschilderten Konflikt setzten sich die Mädchen Anne, Melanie und Monika darüber auseinander, wer wessen Freundin ist. Vor allem Anne strebte eine exklusive Zweier-Freundschaft mit Monika an, bei der Melanie ausgeschlossen wurde. Monika wollte aber auch mit Melanie befreundet sein, was zunächst zum Konflikt mit Anne führte und sich dann dahingehend ausweitete, dass alle drei Mädchen miteinander in Streit gerieten. Es schien einige Anläufe zu brauchen, bis die Mädchen ihre Beziehung zueinander geregelt hatten.

MELANIE: *Früher hat Anne immer nur gesagt „Monika, ach, das ist meine beste Freundin“ und da hat sie immer gesagt „wir sind nicht mehr Melanies Freundinnen“ und dann war das so, aber dann wollt’ Monika sich mit mir vertragen und dann hat sie sich mit mir vertragen, dann war Anne wieder dagegen und dann ging’s wieder los mit der Streiterei und dann ham wir uns wieder vertragen und dann ging’s wieder los. .*

Auch in dem nachfolgenden Konflikt wurde eine Regel von Freundschaft eingeklagt: wenn geteilt wird, muss zuerst die Freundin bedacht werden, weil damit ausgedrückt wird, dass die Freundin eine Vorrangstellung hat. Bettina hätte nach Ansicht ihrer Freundin ihr zuerst etwas von den Bonbons abgeben müssen, bzw. der Freundin einen Bonbon aufheben müssen. Erst danach hätte die emotional weiter entfernt stehende Ilse einen Bonbon abkriegen dürfen.

INTERVIEWERIN: Kannst du mir mal deinen letzten Streit erzählen?

BETTINA: *Ja, also, das ging da um einen Bonbon, das ist zwar Schwachsinn, aber trotzdem, da hat erst meine andere Freundin, die hat Ilse einen Bonbon gegeben und ich hab' keinen abgekriegt (...)*

Ein weiteres Beispiel zeigt, welche Erwartungen Mädchen an eine Freundschaftsbeziehung stellten und wie dies in Interaktionen zum Tragen kommen sollte. Im unten aufgeführten Streitfall fühlte sich das eine Mädchen von ihrer Freundin Elisabeth zu wenig beachtet. Elisabeth dagegen argumentierte, ihre Freundin würde sich – unbeabsichtigt - ebenso verhalten. In ihren Konflikt handelten Elisabeth und ihre Freundin aus, wie viel Nähe und Distanz sie in ihrer Freundschaft zulassen wollen und in welchem Ausmaß mit anderen Kindern gespielt werden darf.

INTERVIEWER: Kannst du mir erzählen, was da passiert war?

ELISABETH: *Ja, na, also, meine beste Freundin, die hat immer, hat zu mir immer gesagt, dass, dass ich also immer mit anderen Kindern spiele und sie dann links liegen lasse. Und sie hat dann genau das gleiche gemacht.*

INTERVIEWER: Um dir quasi eins auszuwischen?

ELISABETH: *Nein, die hat das gar nicht gemerkt, ja, dann haben wir uns ausgesprochen das nicht zu machen, also dass wir uns trotzdem noch beachten.*

Auch bei den wenigen Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ war „Freundschaft“ Gegenstand von Auseinandersetzungen. Im nachfolgenden Beispiel erwartete der erzählende Junge von seinen Freunden ein ihm zugewandtes Verhalten und gemeinsame Aktionen - ebenso wie dies bei den oben dargestellten Beispielen

unter Mädchen erwartet wurde. Anders als bei den obigen Mädchen berichtete der Junge aber nicht, dass er seine Erwartungen an Freundschaft den Freunden gegenüber besonders zum Ausdruck gebracht hatte; er scheint seinen Anspruch als Regel zu verstehen, die allen bekannt sein müsste: Jens hatte sich mit seinen Freunden gestritten. Für Jens war dieser Streit offensichtlich beendet; für ihn unerwartet, spielten die Freunde aber nun ohne ihn. Jens war wohl der Ansicht, dass ein Streit unter Freunden mal vorkommen könne und nicht ein Ende weiterer Interaktionen bewirken sollte. Weil seine Freunde ihn aber von gemeinsamen Aktivitäten ausschlossen, war Jens verärgert und er fühlte sich hintergangen. Nach zwei Tagen hatten die Jungen wieder zusammengefunden und sich versöhnt.

INTERVIEWER: Kannst du dich an irgendeinen Streit hier in der Klasse erinnern das letzte Mal?

JENS: / *mmm/, ja da haben mich Moritz und Freddi hintergangen und haben alles ohne mich gemacht, da war ich ziemlich sauer, aber nach zwei Tagen haben wir uns dann wieder vertragen, glaube ich.*

INTERVIEWER: Sie haben was ohne dich gemacht, also waren das deine Freunde (Bezugnahme auf das Gespräch zu Beginn des Interviews, bei dem die Namen der Freunde aufgeschrieben wurden), mit denen du gerne zusammen gespielt hättest, und was ist dann passiert?

JENS: *Irgendwie haben wir uns dann gestritten, das weiß ich nicht mehr und dann haben sie alles ohne mich gemacht.*

INTERVIEWER: Und habt ihr euch wieder vertragen?

JENS: *Wir haben uns die Hand gegeben und dann war wieder okay.*

3.3.2.4.1.3 Streit über dominantes Verhalten bei Jungen - Beispiele des Konflikttyps „Jungen“

Für Jungen dieser Studie waren Konflikte über dominantes Verhalten besonders bedeutsam. Diese Jungen regulierten mit ihren Konflikten ihr Beziehungsgeflecht. Dabei war oft genug gerade dominantes und aggressives Verhalten nicht nur Handlungsstrategie, sondern gleichzeitig Thema, über das Jungen in Streit gerieten.

Walter wurde von einem älteren Schüler in eine Auseinandersetzung gezogen, in der es darum ging, wer der Stärkere bzw. Dominantere von beiden war. Zuerst versuchte der ältere Schüler sich als stark darzustellen und stellte Walter ein Bein, so dass dieser hinfiel. Dem nicht genug, provozierte er Walter und versuchte ihn „klein“ zu machen indem er ihn als Angsthase beschimpfte. Walter ging zunächst weder auf die körperliche Attacke (das Beinstellen) noch auf die Beschimpfung („Angsthase“) ein, sondern forderte den älteren Schüler auf aufzuhören. Als dieser darauf nicht reagierte, ließ sich Walter auf diese Machtprobe ein und wurde selbst handgreiflich. Walter trat den anderen solange bis dieser weinte, also ihm deutlich unterlegen war.

- INTERVIEWER: Mhm. Gut. Äh, ja, streitest du dich auch mal?
WALTER: *Also, ich bin über'ne Bank gesprungen und dann hat mir ein Junge aus der sechsten Klasse so ein Bein gestellt und dann bin ich runterge--*
- INTERVIEWER: Bist hingefallen?
WALTER: *Ja, hingefallen und dann hat der gesagt: Angsthase, Angsthase und dann bin ich zu ihm gekommen und dann hab ich ihm gesagt, hör auf damit und er wollt nicht aufhören und dann hab ich ihn getreten und dann hat er geweint und...
(...)*
- INTERVIEWER: Was meinst du, weshalb er dich gestoßen oder ein Bein gestellt hat?
WALTER: *Weiß ich nicht.*

Auch Karl erzählte davon, dass er anderen seine Stärke demonstrieren und anderen damit imponieren wollte. Deswegen schlage er immer wieder andere Kinder „einfach“, wie er selbst zugab, ohne Grund. Er suggerierte sich damit selbst, das er der stärkste Junge der ganzen Schule sei.

- INTERVIEWER: Du sagtest ja, dass es auch schon Prügeleien in der Schule gibt, nicht?
KARL: *Ja, sehr oft.*
- INTERVIEWER: Bist Du bei den Pügeleien beteiligt?
KARL: *Manchmal.*
- INTERVIEWER: Manchmal.

- KARL: *Manchmal da, weil ich bin der stärkste, beinahe aus der Schule, (...) und da muß ich irgendwie meine ganze Kraft los werden und auf einmal ist es passiert, dass ich öfters Kinder aus jeder Klasse einfach gehauen habe.*
- INTERVIEWER: Einfach so, aus...
- KARL: *Ja, einfach nur so.*

Von einer Machtdemonstration erzählte auch Markus. Markus wurde von einem Jungen von der Rutsche geschubst. Dieser Vorfall ereignete sich für Markus ohne erkennbaren Anlass, und Markus selbst fasste das Schubsen offensichtlich als Dominanzbestreben des Jungen auf (anderenfalls hätte Markus wohl mit einer Rechtfertigung des erzählten Konfliktes reagiert). Der andere Junge wollte bestimmen, wer rutschen darf („was machst du denn da“). Mit dem Wegschubsen von Markus demonstrierte der Junge nicht nur seine körperliche Stärke, er versuchte auch sich in eine Machtposition zu begeben, in der er über Markus bestimmen könnte.

- MARKUS: *Manchmal schmeißt einer, das ist schon passiert bei mir, der hat mich auf der Rutsche geschubst, ohne Grund, der wollte wissen, was ich da mache, der dachte, von hinschubsen weiß er das...*

3.3.2.2.4.1.4 Streit über dominantes Verhalten bei Mädchen

Dabei zeigen die Beispiele, dass die Mädchen des Konflikttyps „Junge“ zwar ebenso wie Jungen dominantes Verhalten anderer aushandelten, dennoch qualitativ anders vorgingen, weil mit dominanten Verhalten eben häufig auch bestehende Freundschaften geschützt werden sollten.

Anders dagegen das Umgehen von Dominanzversuchen bei Mädchen. Folgende Beispiele zeigen, dass Mädchen dann dominante Strategien gegenüber anderen Mädchen einsetzten, wenn sie bestehende Freundschaften schützen und exklusiv halten wollten. Eva wollte Sarah etwas sagen, wurde aber von Johanna

weggeschubst und sehr unfreundlich aufgefordert, nichts zu sagen und wegzugehen. Johanna verhinderte damit eine geplante Interaktion zwischen Eva und Sarah, und nahm damit eine dominante Stellung sowohl gegenüber Eva als auch gegenüber Sarah ein, denn Johanna bestimmte mit wem Sarah Kontakt hatte. Offensichtlich wurde diese Machtausübung von Eva und Sarah weitgehend akzeptiert, vermutlich weil Sarah und Johanna erklärte Freundinnen waren und Johanna die Zweisamkeit schützen wollte. Eva ärgerte sich zwar – vielleicht weniger weil Johanna so beherrschend ist, sondern weil sie nicht dazukam zu erzählen, dass Klaus schon so viele schlechte Noten hatte. Johanna zeigte Dominanz, griff auch körperlich an (schubst Eva weg), aber dieses Machtgebaren wurde nicht in Frage gestellt. Johannas Ziel war nicht eine neue oder höhere Rangposition, sie versuchte lediglich die Beziehung zu Sarah exklusiv zu halten.

INTERVIEWER: Und ärgerst du dich manchmal über deine Mitschüler?
Eva: *Na, hier heute, (...) da bin ich grade gegangen und da wollte ich Sarah sagen, das Klaus schon sechs Sechsen hat und da schubste mich die Johanna weg und sagt, halt jetzt deine Klappe und zisch ab.*

Auch im folgenden Beispiel eine Konfliktes unter Mädchen fand mit der gezeigten Dominanz eine Ausgrenzung statt, mit dem Ziel bestehende Freundschaften exklusiv zu halten. Während eines Schulausfluges wurde Grete von drei anderen Mädchen provoziert, beleidigt und angegriffen. Grete ließ sich das offensichtlich eine Weile gefallen, auch wenn die Situation für sie unangenehm war („weil ich das nicht gut fand“). Dann aber schlug sie zurück, damit die anderen Mädchen mit dem für sie verletzenden Verhalten aufhörten. Nadja, Jessika und Barbara verhielten sich provokant und dominant. Die drei Mädchen ärgerten Grete und grenzten sich mit der Provokation von ihr ab. Dadurch dass Nadja, Jessika und Barbara gemeinsam Grete ärgerten, machten sie deutlich, dass sie drei zusammengehören, Freundinnen sind und Grete nicht dazu gehört und von ihnen ausgeschlossen wurde.

Grete: *(...) Da haben wir einen Ausflug gemacht und da sind die (das sind Nadja, Jessika, Barbara) dann ständig hinter mir hergelaufen, haben mich getreten, haben mir Ausdrücke gesagt, haben mich gehauen und so, habe ich Jessika einfach einmal eine zurückgescheuert, weil ich das nicht gut fand. Weil, Jessika ist neben mir gekommen, hat mich geschubst und hat mir eine gehauen, hat mich getreten, Ausdrücke und alles gesagt. Das fand ich nicht gut von ihr, habe ich einfach zurück gehauen und dann fing der Streit an..*

Einzig dieser von Klara erzählte Streit verlief so, wie auch Jungen mit Dominanz umgehen. Ein Junge, Sebastian, schubste Franzi an die Wand (körperlicher Angriff ohne erkennbaren Grund). Weil Franzi nun dachte, Klara hätte sie an die Wand geschubst, wollte sie diesen Angriff zurückweisen und fing ihrerseits mit einem körperlichen Angriff an (Franzi fängt an Klara zu „erwürgen“), der von Klara ebenfalls physisch „beantwortet“ wurde. Diese handgreifliche Streit eskalierte zu einer Prügelei auf dem Schulhof und endete damit, dass beide beteiligten Mädchen weinten, vermutlich weil sie sich gegenseitig weh getan hatten. Am nächsten Tag waren die Mädchen wieder versöhnt.

INTERVIEWER: Kannst du das erzählen, wie das war beim letzten Streit?
Klara: *Also wir ham uns schon mal getritten, vor zwei Wochen, also ähm, Sebastian aus unserer Klasse, der hat schon mal Franzi nämlich so an die Wand geschubst und sie denkt, ich war das, da ist sie gekommen, mich zu erwürgen und denn ist sie, hat es angefangen, ham wir im Hof so gekämpft und denn hat sie geweint und ich'n bißchen und da ist sie mit nach Hause gegangen und am nächsten Tag ham wir uns wieder vertragen.*

3.3.2.2.4.1.5 Aushandeln der Beziehungsebene in Konflikten mit normativen Themen

Wie vehement Jungen die Anerkennung der vermeintlichen Wahrheit eines Sachverhaltes einfordern konnten und dabei auf ihrer vermeintlichen

Überlegenheit beharrten, wird auch bei dem aus Kapitel 3.3.1.7 bekannten Konflikt über die Höhe des Fernsehturms in Toronto deutlich. Dieser Konflikt zeigt, dass es den beteiligten Jungen jeweils auch darum ging, ihre vermeintliche Überlegenheit durchzusetzen:

Thomas und Alfred bezweifelten die Aussage Martins, dass es einen Olympiaturm gibt. Zunächst verlief der Streit verbal, schließlich jedoch wurden die Jungen handgreiflich und Thomas und Alfred prügelten auf Martin ein, sie wollten Martin die vermeintliche Wahrheit regelrecht einbläuen.

INTERVIEWER: Äh, kannst du mir erzählen, wie so Prügeleien ablaufen in der Schule?

THOMAS: *Also, zuerst ist's da ganz Freunden.. / sind wir Freunde. Dann bin ich mit Martin so oben in der Schule lang gegangen und mit Alfred. Hat Martin gesagt, hat schon mal gelesen, es gibt 'n Olympiaturm. Hab ich zu Alfred gesagt, ach quatsch, gibt's doch nicht. Dann hat er gesagt, doch, meine Schwester hat 'n Zettel, hat er, ham wir gesagt, du spinnst ja. Dann hat's so angefangen.*

INTERVIEWER: Das war aber noch keine Prügelei oder?

THOMAS: *Nee, aber dann ham wir erst uns gezankt und dann ham, hat Alfred ihn getreten und dann hat's erst angefangen richtig.*

INTERVIEWER: Ah ja. Alfred hat also getreten und dann war die Prügelei da.

THOMAS: *Mhm.*

INTERVIEWER: Seid ihr beide dann auf Alfred losgegangen oder wie?

THOMAS: *Nee. Ich und Alfred sind auf Martin losgegangen.*

Auch die nachfolgende Streitgeschichte zeigt, wie Jungen mit dominanten Verhalten anderer Jungen umgingen. Uwe hielt einen Platz für seinen Freund Carl frei. Gerade als sich Carl setzen wollte, kommt Max, schubste Carl weg und beanspruchte den Platz für sich selbst. Offenbar ließ die anschließende Situation eine direkte Klärung nicht zu, deswegen sprachen Uwe und Carl nach dem Unterricht ihren Klassenkameraden Max auf sein dominantes Verhalten an. Max ließ sich nicht auf eine Diskussion ein; er wollte seine vermeintlich höhere Rangposition und damit sein Recht der freien Platzwahl offensichtlich verteidigen und wurde handgreiflich. Schnell entwickelte sich eine Prügelei zwischen Carl und Max, in der die Kräfte ziemlich ausgeglichen waren und die erst durch

Außenstehende (die Klassensprecher und weitere Schüler) beendet wurde. Das Eintreffen des Sportlehrers verhinderte eine weitere Auseinandersetzung und nach dem Sportunterricht mussten die Jungen ihren Streit im Beisein des Sportlehrers beilegen. Max versprach, Carl nicht mehr den reservierten Platz wegzunehmen und beide versprachen sich nicht mehr prügeln zu wollen.

Indem Max den sichtlich für Carl freigehaltenen Platz einnahm, verhielt er sich eindeutig dominant und provozierend. Carl ließ dieses Verhalten nicht stehen, die beiden rangen im wahrsten Sinne des Wortes um ihre Positionen zueinander. Eine Klärung ihrer Beziehung gab es erst, als andere Kinder sie trennten und sich der Sportlehrer einschaltete. Max und Carl mussten sich vertragen und versicherten sich gegenseitig sich nicht mehr zu prügeln. Mit dieser Einigung verbunden ist die Regelung ihrer Beziehung zueinander: Max versprach Carl nicht mehr wegzudrängen; damit gab er einen „Machtanspruch“ gegenüber Carl auf, beide Jungen gingen als gleichberechtigte Parteien aus dem Konflikt.

INTERVIEWER: Ja. Kannst du dich an das letzte Mal erinnern, wo du dich mit jemandem gestritten hast?

Carl: Oh, ist schon lange her.

INTERVIEWER: Mhm. Kannst du dich trotzdem so dran erinnern?

Carl: Ja, `n bisschen.

INTERVIEWER: Kannst du `n bisschen erzählen, was da so passiert ist?

Carl: Ja, mein Freund hat `n Platz freigehalten und der Uwe und da wollt ich mich da hin setzen und da hat mich der Max weggeschubst und da hab ich ihn wieder geschubst, danach hatten wir Sport gehabt, sind wir zu Sport gegangen, nach dem Unterricht, da bin ich auch hin mit meinem Freund, danach hab ich ihm gesagt, wieso bist du immer so frech, danach ist er gekommen, hat mich runter geschubst, danach ham wir uns verprügelt.

INTERVIEWER: Ah ja. Und ihr habt euch geprügelt, ne?

Carl: Ja.

INTERVIEWER: Und wie ging das dann weiter?

Carl: Danach ham die Schüler, die Klassensprecher uns auseinander genommen, danach ist der Lehrer gekommen und nach dem Sportunterricht mussten wir zum Lehrer und mussten uns wieder vertragen.

INTERVIEWER: Habt ihr euch vertragen?

Carl: Ja.

INTERVIEWER: Habt ihr euch geeinigt?

Carl: Ja.

INTERVIEWER: Oder habt ihr euch vertragen, weil ihr musstet?

- Carl:* *Nein, wir ham uns wieder vertragen.*
INTERVIEWER: Mhm. Was habt ihr zueinander gesagt oder was habt ihr gemacht?
Carl: *Dass er's nicht noch mal machen soll und dass wir uns nicht mehr prügeln wollen.*

Wie Mädchen nicht nur ihre Sichtweise als Wahrheit durchsetzen wollen, sondern gleichzeitig auch die Beziehungsebene berücksichtigen, zeigt nachfolgender Konflikt. Vordergründig ging es darum, wer von den beiden Mädchen Recht hatte. Mona übte eine bestimmte Art zu schreiben („eine ganz schnörkelige Schrift“) und Josefina unterstellte Mona, dass sie damit angeben wolle, eine so extravagante Schrift schreiben zu können. Mona sagte, sie fühle sich missverstanden und angegriffen, da Josefinas Auffassung, sie – Mona - würde angeben wollen, nicht der Wahrheit entspräche. Josefina dagegen fasste den Schönschreibversuch Monas als Provokation auf, Mona versuche mit der Demonstration ihrer Künste als Bessere der beiden dastehen zu wollen. Die Mädchen sprachen darüber: offensichtlich fühlt sich Mona von Josefina verbal angegriffen und beleidigt, Mona hält ihre Version des Sachverhalts dagegen. Zur körperlichen Auseinandersetzung kam es nicht. Nach einer Weile vertrugen sich die beiden Mädchen auch wieder, wobei Mona nachgab und den Konflikt auf sich beruhen ließ, obwohl sie sich immer noch ungerecht bewertet fühlte. Neben der im Vordergrund stehenden Diskussion, ob Mona nun angab oder nicht, ging es bei den beiden Mädchen eindeutig auch darum, die Beziehung zueinander zu regeln und die Gleichheit untereinander wiederherzustellen.

- INTERVIEWERIN: Na ja? Mh. Ärgerst du dich manchmal über Mitschüler?
Mona: *Ja.*
INTERVIEWERIN: Kannst du's noch mal ausführlich sagen, noch mal erzählen? Was dich an anderen ärgert oder?
Mona: *Zum Beispiel wenn ich von Josefina beleidigt werde, wenn ich was singe, dann sagt sie manchmal, das ist falsch, auch wenn's richtig ist oder wenn sie sagt, ich gebe an, dabei stimmt das überhaupt nicht, wenn ich was probiert habe, zum Beispiel auf dem einen Zeichenblatt, da hab ich mal ganz, mit ganz schnörkeliger Schrift geschrieben, da hat die*

Josefina gleich wieder gesagt, ich gebe an, aber ich hab nur mal eben die Schrift probiert.

INTERVIEWERIN: Mhm, und was ist dann, also du ärgerst dich dann über, da deine Freundin, wenn die sagt, dass du angibst?

Mona: Ja.

INTERVIEWERIN: Und wie geht das dann weiter?

Mona: Na ja, und fünf Minuten später ist alles vergessen meistens. Ja, ich vergess es zwar nicht so schnell, aber ich sag dann auch nichts mehr.

Auch in nachfolgenden Konflikt ging es um Dominanz: Klara war nicht so gekleidet wie die anderen Mädchen, Sina und andere Mädchen lästerten über Klara und betonten ihre eigene – modische – Überlegenheit. Es fand eine verbale Auseinandersetzung, aber kein physischer Übergriff statt. Sina erzählte von einem Konflikt mit ihrer Klassenkameradin Klara. Vielleicht war Klara nicht besonders beliebt, jedenfalls fiel den Mädchen der Klasse auf, dass sie ein Kleidungsstück trug, das andere Mädchen in dieser Art nicht hatten und offensichtlich auch nicht schön fanden. Über dieses Kleidungsstück wurde nun gelästert und es gab ein Wortgefecht zwischen Klara, Sina und anderen Mädchen. Ein wenig später sollten Sina und Klara gemeinsam einen Lehrer suchen. Bei dieser Gelegenheit beendeten die Mädchen den Streit. Klara erklärte Sina, dass ihre Mutter das Kleidungsstück für sie ausgesucht und gekauft hatte, und sie keinen Einfluss darauf hatte, womit ihre Mutter sie einkleide. Deswegen fand sie das Verhalten von Sina und den anderen Mädchen sehr ungerecht. Sina ging auf dieses Argument ein und schilderte Klara, wie der Kleiderkauf bei ihr geregelt sei. Vermutlich wollte Sina Klara damit einen Tipp geben, wie sie vorgehen könne, um sich so einkleiden zu können, wie sie es wolle (und wie es dem aktuellen Modegeschmack entspricht) - wie sie aus dieser modischen Außenseiterposition herauskommen und damit mehr sozialer Anerkennung erreichen könne.

INTERVIEWERIN: Kannst du vielleicht mal so erzählen, worüber du dich das letzte Mal mit jemand gestritten hast?

Sina: Wegen Klara, da ham wa, wollten wir sie ärgern und da ham wa zu ihr gesagt, du hast immer die besten Sachen an

- und sowas. Und da hat sie gleich gesagt, und du immer die hässlichsten Sachen und sowas alles.*
- INTERVIEWERIN: Und das war denn schon ein Streit?
- Sina:
- INTERVIEWERIN: Und warum habt ihr das ihr gesagt, weil ihr sie ärgern wolltet?
- Sina: *Mhm.*
- INTERVIEWERIN: Und wie ging das dann weiter, nachdem ihr das gesagt habt und Klara geantwortet hat?
- Sina: *Da warn wir gestern, da hatten wir AG gehabt und da sollten wir, da konnten wir, ham wir uns beide gemeldet und Herr R. suchen. Und da sind wir beide runter gegangen und so ham wir uns beide wieder vertragen.*
- INTERVIEWERIN: Mhm. Und was habt ihr denn gesagt? Habt ihr irgendwas gesagt, sind wir jetzt wieder gut?
- Sina: *Und da hat sie gesagt, das find ich nicht gut, meine Mutti kauft mir nun mal diese Sachen und da bin ich nun mal nicht dabei. Und da hab ich zu ihr gesagt, ich geh immer mit meiner Mutti mit. Sie sucht mir immer das aus, was ich haben will.*
- INTERVIEWERIN: Und damit war dann alles wieder in Ordnung?
- Sina: *Ja, da ham wir uns wieder vertragen.*

3.3.2.2.4.2 *Provokation und Aggressivität von Mädchen und Jungen in gemischtgeschlechtlichen Konflikten*

Mädchen und Jungen bewegen sich überwiegend in geschlechtshomogenen Kontexten (Petillon, 1993; Stöckli, 1997). Etlichen Untersuchungen nach grenzen sich Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit dabei einerseits von einander ab, suchen gleichzeitig aber auch ein Miteinander. Hinter vielen Interaktionen, in denen Jungen Mädchen scheinbar ärgern oder necken oder umgekehrt Mädchen sich über Jungen lustig machen oder diese drangsalieren, steht die Absicht dem anderen Geschlecht anzunähern (Breidenstein & Kelle, 1998; D. M. Buss, 1989; Dijkstra, et al., 2007; Howe & Mercer, 2007; Krappmann & Oswald, 1995; Leidinger, 2003).

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zeigen ein detaillierteres Bild der Konflikte zwischen Mädchen und Jungen: Konflikte zwischen Mädchen und

Jungen wurden vorrangig von einem bestimmten Mädchentyp (Konflikttyp „Junge“) berichtet, folglich hatten Begegnungen mit dem anderen Geschlecht für diese Mädchen eine besondere Bedeutung. Diese Mädchen erlebten viele Interaktionen mit Jungen als konflikthaft und erzählten davon. Sie fassten das Verhalten von Jungen dabei offensichtlich nicht als spielerische Annäherung auf, sondern als Provokation, als eine Situation, in der sie Jungen gegenüber demonstrieren mussten, dass auch sie stark waren und keine untergeordnete Position im Sozialgefüge einnahmen. Für diese Mädchen war die Auseinandersetzung mit Jungen und das Beweisen ihrer Stärke und Durchsetzungskraft offenbar ein zentrales Element in ihren Sozialkontakten.

Für die meisten Jungen dieser Befragung waren Begegnungen mit Mädchen dagegen entweder unproblematisch und konfliktfrei (und deswegen im Kontext des Interviews nicht erzählenswert) oder diese Jungen hielten Auseinandersetzungen mit Mädchen für nicht so wichtig und berichtenswert wie Konflikte mit anderen Jungen. Nur wenige Jungen erzählten von Konflikten mit Mädchen. Den Schilderungen dieser Jungen nach verliefen die Auseinandersetzungen mit Mädchen entweder genauso aggressiv bzw. nichtaggressiv wie Auseinandersetzungen mit anderen Jungen. In manchen Konfliktsituationen verhielten sich die Jungen den Mädchen gegenüber sogar eher zurückhaltend und setzten deeskalierende Strategien ein.

Nachfolgende Beispiele verdeutlichen, wie Mädchen sich von Jungen provoziert oder benachteiligt fühlten und das Verhalten der Mädchen deshalb dominant wurde. Andere Beispiele zeigen, wie grundlos sich manche Jungen in Konflikte mit Mädchen verwickelt sahen.

3.3.2.2.4.2.1 Beispiele für Konflikte mit Jungen aus Mädchensicht

In der Klasse wurde gebastelt, Plakate, auf denen unter anderem ein ausgeblasenes Ei darauf geklebt werden sollte. Dana legte ihr fertiges Plakat auf

einen momentan unbenutzten Stuhl. Dieser Stuhl war jedoch der Sitzplatz von Volker und dieser wollte nicht zulassen, das Dana seinen Stuhl nutzte. Deswegen zog er sich seinen Stuhl wieder heran, dabei fiel das eben fertiggestellte Plakat Danas zu Boden und das ausgepustete Ei, das auf das Plakat geklebt war, zerbrach. Dana war empört darüber, dass durch Volkers Verschulden ihr Ei kaputt gegangen war, und beide gerieten in heftigen Streit. Schließlich gab Dana Volker eine Ohrfeige, was zur Folge hatte, dass beide unversöhnt auseinander gingen und nicht mehr miteinander kommunizierten. Allerdings teilten sich beide ein gemeinsames Regalfach, in denen sie ihre Schulsachen aufbewahrten; im Rahmen dieser gemeinsamen Fachnutzung waren wohl immer wieder Absprachen notwendig. Zwei Tage später bat Dana den Lehrer um Vermittlung. Der Lehrer sprach mit Volker und wiederum erst zwei Tage später redete Volker wieder mit Dana.

- DANA: *Ja, zum Beispiel als wir unsere Wohnplakate gebastelt haben, ich hab meins noch hier, da hab ich mir mal schnell Volkers Stuhl genommen, weil der da grade stand und dann hat Volker den zurückgezogen und das Plakat ist runter gefallen und mein, mein ausgepustetes Ei, was ich da drauf geklebt hatte, ist dann kaputt gegangen.*
- INTERVIEWER: Und was hast du dann gemacht?
- DANA: *Da hab ich ihm eine geknallt.*
- INTERVIEWER: Da hast du ihm eine geknallt.
- DANA: *Ja, und das doofe ist, dass ich mit ihm auch noch in einem Fach bin.*
- INTERVIEWER: In was für einem Fach?
- DANA: *In diesem, in diesem.*
- INTERVIEWER: Ach, da habt ihr eure Sachen zusammen drin.
- DANA: *Ja. Ich lass meine Bücher immer hier, weil wenn ?? sagt, sonst ist die Mappe viel zu schwer und da sollen eigentlich nur Sachkundehefte und solche Sachen rein, in den Karton.*
- INTERVIEWER: Und du tust deine Bücher da auch rein?
- DANA: *Mhm, Herr R. sagt da nichts gegen.*
- INTERVIEWER: Dann ist es ja in Ordnung.
- DANA: *Die Fächer sind eigentlich zum Rausziehen, aber ich zieh das gar nicht raus, ich bin ja ganz oben, ich nehm mir einfach immer nur den Stuhl.*
- INTERVIEWER: Und jetzt noch mal den Streit, den du erzählt hast, wo ein Ei kaputt gegangen ist, wie ging das dann weiter?
- DANA: *Ja, das ging dann noch zwei Tage lang. Dann hab ich Herr R. (Lehrer) gesagt../ dann hab ich Herrn R. diese tragische*

Geschichte erzählt und dann hat er mal mit Volker geredet und na ja, dann ham wir uns zwei Tage nicht mehr angeguckt und dann hat er's, glaub ich, vergessen.

Volker verstand Danas Inanspruchnahme seines Stuhls als Übergriff in seinen Zuständigkeitsbereich, als dominanten Eingriff in seinen Raum. Dana hatte ja auch nicht gefragt, hatte den Stuhl einfach belegt. Indem Volker seinen Stuhl - vielleicht zunächst wortlos- zu sich zurück zog, wollte er sein Territorium sichern. Das Zurückziehen des Stuhls war eine Maßnahme, mit der Volker relativ dezent und ohne sofort einen Streit zu beginnen, die Grenzen zwischen sich und Dana zurechtzurücken konnte. Mit diesem Verhalten vermied er also zunächst eine Auseinandersetzung, er ignorierte im gewissen Grad sogar Danas Dominanz, ließ sich nicht auf eine Diskussion ein. So gesehen versuchte Volker relativ souverän mit der Grenzüberschreitung Danas umzugehen. Dass bei dieser Aktion das Plakat beschädigt werden könnte, schien Volker entweder gar nicht erst zu überlegen oder wenn, dann schien es ihm egal zu sein, vielleicht schien es ihm sogar als "gerechte Strafe" für Danas verletzendes Verhalten.

Danas Verhalten war dominant und durchaus provozierend: sie brauchte eine Ablage und berücksichtigte das Territorium eines anderen nicht. Gleichzeitig betonte sie, dass sie das Territorium Volkers nicht dauerhaft verletzen wollte, also seine Abgrenzung verstanden und anerkannt hatte; sie brauchte jedoch kurzzeitig eine Ablagefläche und hatte "*mal schnelle Volkers Stuhl genommen, weil der da grade stand*". Ihrer Schilderung nach hätte sie wohl Volkers Verhalten, seinen Stuhl zurückzuziehen und damit sein Territorium zu schützen, auch ohne weiteres akzeptiert, wäre da nicht das Unglück passiert, dass ihr Plakat heruntergefallen und beschädigt worden war. Warum hatte Dana nicht ihren eigenen Stuhl benutzt? Hätte Dana sich auch dann den Stuhl genommen, wenn es nicht Volkers Stuhl, sondern der Stuhl eines anderen Mädchens gewesen wäre? Hätte sie ein Mädchen vielleicht gefragt, ob sie den Stuhl als Ablage für ihr Plakat nehmen kann? Und: Brauchte sie wirklich den Stuhl um das Plakat mal kurz beiseite zu legen und vielleicht kurz mal ihren Tisch aufzuräumen?

Als ihr Plakat beschädigt wurde, reagierte Dana sehr aggressiv: sie gab Volker eine Ohrfeige. Volkers Reaktion auf diesen Übergriff erzählte Dana nicht. Jedenfalls gab Dana ihrer Schilderung nach Volker keine Gelegenheit, die Situation zu klären (zum Beispiel das zerbrochene Ei auf dem Plakat durch ein ganzes zu ersetzen). In Danas Augen war nicht sie diejenige, die sich falsch verhalten hatte, sondern Volker: sie hatte nicht Böses gewollt, hatte sich nur den Raum genommen den sie gerade brauchte. Volker jedoch war so "kleinlich" ihr nicht mal seinen Stuhl für kurze Zeit zu gönnen, und dann verursachte er auch noch das Zerschlagen des Eies auf ihrem Plakat. Durch ihre Ohrfeige strafte sie Volker nicht nur für das nicht beabsichtigte Unglück, sondern sie strafte ihn auch für seinen Versuch, ihr Dominanzverhalten zurückzuweisen. Dana ließ sich - warum auch immer - nicht auf eine verbale Auseinandersetzung ein, offensichtlich war für Dana in dieser Situation eine körperliche Zurechtweisung ein adäquates Mittel.

Volker reagierte auf diese Ohrfeige anscheinend nicht mit einem Gegenangriff, denn Dana erzählte nicht, dass er zurückgeschlagen hatte. Die Konsequenz für Volker war, dass er nicht mehr mit Dana redete, und dies war vielleicht ein Versuch, Danas dominantes Verhalten auszublenden. Indem er versuchte Danas Verhalten zu übergehen und durch Nicht-Kommunikation zu strafen, versuchte er sich (wieder?) in die überlegenere Position zu stellen. Gleichzeitig brachte er Dana mit seinem Schweigen in Zugzwang, weil aufgrund ihres gemeinsamen Regalfachs Absprachen wohl ab und zu nötig waren. Vielleicht sogar wollte er solange nicht mit ihr reden, bis sie sich bei ihm für die Ohrfeige entschuldigt hatte.

Für Dana war dieses Angeschwiegen werden dann irgendwann problematisch. Doch auch Dana vermied eine direkte Aussprache mit Volker, stattdessen schaltete sie den Lehrer ein, der die Situation klären sollte. Der Lehrer sprach tatsächlich mit Volker, über den konkreten Gesprächsinhalt und -verlauf wissen wir nichts. Die Konsequenz dieses Gesprächs war jedoch nicht, dass Volker sofort einlenkte oder sich mit Dana aussöhnte. Volker verweigerte weiter ein Gespräch, er strafte sie durch Ignorieren und versuchte vielleicht auf diese Weise sein

Gesicht zu wahren und damit auch eine gewisse Dominanz zu demonstrieren. Er spricht nicht mit ihr, bis der Vorfall im weiteren Schulalltag unterging. Für Dana jedoch war der Fall jedoch nicht vergessen, sie empörte sich nach wie vor über Volkers Verhalten.

In diesem Konflikt zeigte Dana dominante Verhaltensweisen; gleichzeitig empfindet sie diese Dominanzstellung bald als unangenehm, was durch Volkers Missachtung getroffen, und versuchte gleichzeitig wieder einen "harmonischen" Zustand zu erreichen. Danas Verhalten war damit ambivalent: sie legte einerseits sehr dominante Verhaltensweisen an den Tag, und versuchte andererseits durch prosoziale Strategien wieder Frieden herzustellen. Um ihre starke Position nicht durch eine direkte Aussprache aufgeben zu müssen bat sie einen Dritten (den Lehrer) um Unterstützung. Auch im Friedensversuch versuchte sie ihre Macht zu demonstrieren.

Volker wirkt in diesem Konflikt eher als derjenige, dem Unrecht geschehen war. Er versuchte anscheinend eine weitere Eskalation des Konfliktes zu vermeiden und zog sich durch sein tagelanges Schweigen aus der Situation. Irgendwann redete er wieder mit Dana, schien den Vorfall vergessen zu haben oder tat zumindest so. Auch Volkers Verhalten wirkte ambivalent, wenn auch nicht so deutlich wie bei Dana: einerseits versuchte er nicht seinen sicherlich verletzten Stolz gleich in der akuten Konfliktsituation wiederherzustellen und ließ sich auch nicht auf körperliche Auseinandersetzung ein. Um aber die soziale Ordnung untereinander wieder herzustellen und seine Rechte klarzustellen, ignorierte er Dana solange, bis beide Parteien diesen Vorfall im aktuellen Schulalltag vergessen konnten.

Ein anderes Beispiel für aggressive Handlungen von Mädchen Jungen gegenüber wird in folgender Begebenheit deutlich:

Stefanie saß im Klassenzimmer an ihren Tisch. Ein Klassenkamerad verschob absichtlich im Vorbeigehen ihren Tisch. Stefanie empfand dies als Eingriff in

ihren Raum. Sie sprach den Jungen an und verbat sich, dass er ihren Tisch verschiebt. Der Junge jedoch verschob ihren Tisch trotzdem nochmals, worauf Stefanie "ausrastet", vermutlich auch zu körperlicher Abwehr übergang. Leider wurde hier vom Interviewer nicht weiter nachgefragt.

INTERVIEWER: Und ärgerst du dich manchmal über die ()?

STEFANIE: *Ja, also einmal war ein Streit, da saß ich so am Tisch, ich saß eher außen und dann war ein Junge, den mag ich nicht, der ist immer vorbei gegangen, hat meinen Tisch immer so ein bisschen geschoben, also extra. Habe ich gesagt, hör mal bitte auf, schon so ein bisschen sauer, aber dann hat er nicht aufgehört, hat es noch mal gemacht, dann habe ich jetzt gesagt, jetzt hör auf und dann hat er es noch mal gemacht, ja, dann bin ich total ausgerastet, also ich bin dann manchmal raste ich so schnell aus, manchmal, aber ich, /eh/ verbessere mich jetzt da, jetzt raste ich erst mal nicht so schnell aus. ((lachend)).*

Für Stefanie war die Verletzung ihres Raumes, die der Klassenkamerad beging, sehr ärgerlich: mit ihrem Tisch wurde etwas gemacht, was sie nicht wollte. Sie versuchte zunächst in einigermaßen ruhigen Ton das Tun ihres Klassenkameraden zu unterbinden, der machte jedoch weiter (das provozierende Am-Tisch-Rutschen des Jungen ist vermutlich das grenzverletzende Verhalten, das nach Krappmann/Oswald/Chodowri eigentlich als Kontaktaufnahme zu Mädchen gedacht ist). Stefanie verfolgte damit zunächst eine Konfliktlösungsstrategie, wie sie Kindern (Mädchen) ständig von Erwachsenen empfohlen wird. Sie versuchte zunächst eine friedliche Konfliktlösung. Es ist jedoch auch sehr gut vorstellbar, dass Stefanie einen entsprechend genervten, vielleicht sogar aggressiven Tonfall in ihre Bitte aufzuhören, hineinlegte. Stefanie war zwar in der Position der Angegriffenen, durch ein harschen Ton in der Aufhören-Bitte konnte sie jedoch Stärke demonstrieren. Sie ließ nicht alles mit sich machen, war kein schüchternes Mädchen.

Als der Junge dennoch weitermachte, "rastete sie aus", wies den Jungen in seine Schranken, behauptet sich. Stefanie verstand das Handeln des Jungen nicht als Spaßangebot oder harmloses Provozieren-wollen – sie fühlte sich von dem

Tischerücken angegriffen und zu in ihren Rechten eingeschränkt. Stefanie wehrtd sich, vehement, versuchte nicht mehr die "vernünftige" Strategie des Miteinander-Redens. Sie versuchte Stärke zu demonstrieren. Der Klassenkamerad konnte oder wollte das "Nein-Sagen" von Stefanie nicht verstehen. Er akzeptierte die Abgrenzung nicht, vielleicht verstand er die Situation auch falsch und registrierte er nicht, dass diese Interaktion für Stefanie keine Spaßsituation war. Er machte weiter und provoziert damit ein Eskalieren der Situation.

Stefanie empfand das Verhalten ihres Klassenkameraden als ernsthaften Eingriff in ihren Raum / ernsthafte Provokation und so sah sie sich zur Verteidigung gezwungen. Der Junge dagegen ging nicht auf Stefanies Zurechtweisung ein, er ärgerte Stefanie einfach weiter. Der Konflikt eskaliert.

3.3.2.2.4.2 Beispiele für Konflikte mit Mädchen aus Jungensicht

Im nachfolgenden Beispiel fühlte sich umgekehrt ein Junge von einem Mädchen provoziert. Niels und sein Klassenkamerad Denis hatten Milchdienst. Sie holten die vollen Milchflaschen von irgendwo in der Schule ab, verteilten die Milch an die Klassenkameraden, sammelten die leeren Flaschen wieder ein und sollten sie schließlich wieder zur Ausgabestelle zurückbringen. Denis wartete nicht bis alle Klassenkameraden ihre leeren Milchflaschen an ihn und Niels zurückgegeben hatten. Denis nahm sich einen Teil der zurückzubringenden Milchflaschen und brachte diese alleine weg. Dieses Vorgehen war mit Niels nicht abgesprochen, dieser fühlte sich von Denis "*ausgetrickst*", denn nun musste er allein die fehlenden Flaschen 'eintreiben'. Schließlich fehlte noch eine einzige Flasche, und zwar die Milchflasche von Katja. Katja hatte ihre Milch noch nicht ausgetrunken und wollte sich nicht von Niels antreiben lassen, denn, so argumentierte sie, es sei ja ihre Milch. Niels drängte sie jedoch und erreichte schließlich, dass Katja ihre Milch austrank und ihm die leere Milchflasche gab. Niels konnte nun endlich die

leeren Milchflaschen zurückbringen; allerdings kam er "viel zu spät", die Milch-Ausgabestelle musste vermutlich nur seinetwegen nochmals öffnen.

- INTERVIEWER: Kommt nicht öfter vor. Äh, wenn ihr euch streitet, worüber streitet ihr euch denn? Was sind das für welche?
- NIELS: *Über all solche Dinge, wie ich eben gesagt habe und dass der Kleine im Buddelkasten geweint hat oder zum Beispiel einmal mit Katja, da war der Milchdienst und da wollte sie ihre Milch nicht austrinken und da ham wa gesagt, hab ich gesagt ,trink doch endlich mal deine Milch aus und dann hat sie gesagt, nein, nein. Ist ja meine Milch.*
- INTERVIEWER: Ja. War das der letzte Streit, den du hattest?
- NIELS: *Letztens erst?*
- INTERVIEWER: der letzte Streit.
- NIELS: *Mit Katja?*
- INTERVIEWER: Das war der?
- NIELS: *Ja.*
- INTERVIEWER: Gut, kannst du 'n bisschen näher erzählen, was da war?
- NIELS: *Na, ich und Denis waren Milchdienst, äh..*
- INTERVIEWER: Milchdienst heißt?
- NIELS: *Milchdienst heißt, wir trinken Milch in unserer Klasse, kann man bestellen.*
- INTERVIEWER: Und ihr müsst die holen oder was?
- NIELS: *Und wir müssen die hochholen, wir müssen se austeilen und wir müssen uns darum kümmern, dass se heil wieder unten ankommt. Und Katja wollte eben ihre Milch nicht austrinken. Denis hat mich ausgetrickst, der hat schnell alle, die Kästen waren alle so mittelvoll und Denis hat sich alle in seinen Kasten getan und ist damit abgehaun. So, jetzt musst du nur noch deinen Kasten. Na ja, und dann dacht ich, mh, ich streit mich jetzt nicht mit dem, äh und da dacht ich, na, jetzt versuch ich mal. Und ich hatte schon fast alle, aber Katja, das passiert oft, dass sie ihre Milch nicht austrinkt, wollte eben einfach nicht. Na ja, und dann hat se se nicht ausgetrunken.*
- INTERVIEWER: Und dann? Hat 'se se nicht ausgetrunken, ne?
- NIELS: *Na ja, und dann hab ich se so doll, äh, gedrängelt, sie soll jetzt endlich, dann hat se's endlich gemacht und ich kam viel zu spät.*
- INTERVIEWER: Wie hast sie gedrängelt?
- NIELS: *Na, ich hab gesagt, nun trink se aus, ja?*
- INTERVIEWER: Ja, äh, ist der Streit damit zu Ende gewesen, dass du zu spät gekommen bist oder ging er noch weiter?
- NIELS: *Ja.*
- INTERVIEWER: Ist damit zu Ende gewesen? Habt ihr euch wieder vertragen oder so oder hat sie sich entschuldigt oder?
- NIELS: *Nee.*

INTERVIEWER: Ist, ist vorbei?

NIELS: *Ja, sie hat sich überhaupt nicht.. / es wär 'n Weltwunder, wenn sie sich mal, wenn irgendein Mädchen aus unserer Klasse, was mal was gemacht hat, sich dafür entschuldigt.*

Dass Denis ihn "austrickste" sieht Niels offensichtlich sportlich, Denis war halt schneller. Er sah keinen Grund mit Denis deswegen zu streiten. Streit hatte Niels aber mit Katja, die ihre Milch nicht so schnell austrinken wollte. Niels war in Stress, denn er musste die leeren Milchflaschen zu einer bestimmten Zeit zurückbringen, durch Katjas Trödelei war dieser Termin und seine Pausenzeit gefährdet. Deswegen drängte er Katja, endlich auszutrinken. Katja wollte sich nicht bevormunden lassen (nicht von einem Jungen? Oder nicht von Niels? Hätte sie genauso getrödelt, wenn ein Mädchen die Flaschen eingesammelt hätte?). Obwohl sie Niels Drängeln, ihre leere Milchflasche schnell zu bekommen, verstehen musste, trank sie betont langsam. Nach außen hin argumentierte sie, dass die von der Schule vorgegebene Zeit für sie zu kurz sei, um die Milch zu trinken. Gleichzeitig demonstrierte Katja Niels gegenüber Macht und Dominanz. Niels ist in der unterlegeneren Position, musste bitten, und musste vor allem ein Mädchen bitten. Nach längerem Wortwechsel bequeme sich Katja dann doch, die Milch auszutrinken, sie gab nach. Niels und Katja trugen den Streit in einer Art und Weise aus, die vermuten lässt, dass ihre Stellung zueinander asymmetrisch war: Katja saß „am längeren Hebel“, und Niels dagegen war von Katjas Mitarbeit abhängig. Niels wollte seiner Pflicht erfüllen, die Milchflaschen vollständig einzusammeln und möglichst pünktlich zurückzubringen. Katja wusste das ganz genau (vermutlich hat auch sie zu einem anderen Zeitpunkt auch mal „Milchdienst“) und wollte ihr Stärke zeigen. Niels dagegen war zwar in der unterlegeneren Position, gleichzeitig aber fühlte er sich im Recht.

Unklar ist, warum sich Niels eigentlich auf so eine Situation überhaupt einliess, in der er der Unterlegene ist. Hätte er nicht - so wie auch Denis, mit dem er zusammen den Milchdienst versehen hatte - einfach gehen und die übrigen Milchflaschen zurückbringen können? Und wenn jemand an der Ausgabestelle über die fehlende Milchflasche geschimpft hätte, hätte er ja Katja "anschwärzen" können bzw. die Sachlage erklären können. War er so sehr bemüht, seine

übernommene Pflicht zu erfüllen, dass er sich in dem Moment in die schwächere Situation begab? Oder wollte Niels Katja "zur Ordnung" rufen, sie anhalten, sich korrekt zu verhalten? Dann wäre Niels in nicht ganz so einer schwachen Position (er hat ja sowieso das Recht auf seiner Seite), sondern könnte sich in der eigentlich stärkeren Rolle fühlen: er wolle ja nicht ärgern, er hatte aber Recht und Katja verhielt sich inkorrekt, musste also von jemanden (also von ihm) zu richtigen Verhalten angehalten werden.

Niels und Katja schienen sich beide jeweils dem anderen gegenüber in der stärkeren Position zu fühlen, beide trugen ihren Streit eigentlich auf unterschiedlichen Ebenen aus: Katja wollte sich Niels gegenüber behaupten, sich nichts von ihm, einem Jungen sagen lassen, sie wollte Niels vielleicht einfach auch ärgern. Niels dagegen hatte im Streit dagegen nicht das Anliegen seine persönliche Stärke zu demonstrieren, sondern er wollte ein übergeordnetes Ziel verfolgen, will Katja gemäß der in der Schule herrschenden Milchordnung "erziehen". Dieses Ziel verfolgte er und nimmt sogar persönliche Nachteile in Kauf, denn er kommt ja zu spät zur Milchausgabe. Damit ging er gar nicht auf Katjas "Machtkampf" ein, sondern distanzierte sich auf eine gewisse Art von Katjas Angriff.

Auch im nachfolgend geschilderten Konflikt fühlte sich ein Junge von einem Mädchen provoziert und schließlich wurde der Streit handgreiflich ausgetragen.

Jasper berichtete von einem immer wiederkehrenden Konflikt mit Mädchen. Dieser Konflikt passierte nicht nur mit einem bestimmten Mädchen, sondern es schien mehrere Mädchen zu geben, die ihn (und andere Klassenkameraden) immer wieder in dieselbe Art des Konfliktes verwickelten. "Die" Mädchen fragten "die" Jungen etwas, was den Jungen "unnötig" schien, sie stellten "*doofe Fragen*", auf die die Jungen nicht antworten wollten. Trotz intensiver Nachfrage des Interviewers wurde nicht klar, um welche Frage es sich beispielsweise handelte. Weil die Jungen die "*doofen Fragen*" der Mädchen nicht beantworten wollten, fingen diese dann an zu treten. Hier erst begann in Jasper Sicht der Konflikt, der physisch ausgetragen wurde.

- INTERVIEWER: Und bei Mädchen, wie streitet man sich mit Mädchen? Oder wie streitest du dich mit Mädchen?
- JASPER: *Na, meistens fangen die dann an zu treten und, na, und ich, wir treten ja die Mädchen meistens nicht so, aber die Mädchen treten ja zu.*
- INTERVIEWER: Und wie kommt es, dass die Mädchen euch treten und ihr nicht tretet? Reizt ihr die dann, und was passiert dabei?
- JASPER: ...
- INTERVIEWER: Fangen die von sich aus an zu treten?
- JASPER: *Na, meistens fragen sie uns dann was und dann sagen wir nein und dann kommt es dann eben dazu, dass wir uns dann streiten.*
- INTERVIEWER: Wollt ihr nicht antworten oder könnt ihr nicht antworten? Oder beides?
- JASPER: *Wir wollen nicht.*
- INTERVIEWER: Wieso nicht?
- JASPER: *((Seufzer)) Meistens, also, doofe Fragen.*
- INTERVIEWER: Was sind denn doofe Fragen? Gibt es doofe und gute Fragen?
- JASPER: *Doch.*
- INTERVIEWER: (lacht) Zum Beispiel?
- JASPER: *((tiefer Seufzer))*
- INTERVIEWER: Sind doofe Fragen für dich Fragen, von denen du meinst, dass man die eigentlich gar nicht stellen müsste, weil die so einfach sind?
- JASPER: (hmm, n, ja?)
- INTERVIEWER: Sind das Fragen, von denen du meinst, dass die unnötig sind.
- JASPER: *Ja.*
- INTERVIEWER: Und dann machst du dir natürlich auch nicht die Mühe, die zu beantworten? Und dann fangen die Mädchen an zu treten?
- JASPER: *((anscheinend Kopfnicken))*

Jaspers Schilderung nach schienen die Mädchen die Jungen zu provozieren. Zunächst versuchten die Mädchen die Jungen in ein lästiges Wortgeplänkel zu verwickeln; sie stellten "doofe" Fragen, auf die die Jungen nicht antworten wollten. Die Jungen konnten diese Fragen offenbar nicht einfach ignorieren, denn die Mädchen insistierten auf einer Antwort. Gleichzeitig schienen die Fragen derartig heiklen Inhalts zu sein, dass sie den Jungen doch irgendwie unangenehm waren; sie fühlten sich von den Mädchen provoziert und hatten keine bislang

Strategie entwickelt, die Mädchen nachhaltig zurückzuweisen. Einerseits schienen diese immer wieder kehrenden Interaktionen Neckereien zu sein, andererseits überschritten den Schilderungen nach nur die Mädchen Grenzen. Während die Jungen angeblich nur zum Schein nach den Mädchen traten, provozierten die Mädchen eine handfeste, physisch aggressive Auseinandersetzung.

Die Auseinandersetzung wurde von den Konfliktparteien mit unterschiedlicher Haltung ausgetragen: die Jungen differenzierten in ihren physischen Auseinandersetzungen genau, wer das Gegenüber ist. Mädchen wurden nicht als vollwertiger Partner gesehen: wenn diese schlugen, musste "man" sich wehren, aber eben nicht mit der vollen Stärke, mit der einem anderen Jungen begegnen würde. Die Mädchen jedoch versuchten sich ebenso wie die Jungen zu behaupten. Sie traten "richtig" zu. Letztendlich wurden die Mädchen irgendwie "vorgeführt", sie wurden geschont und nicht als gleichwertig angesehen.

Jasper schilderte einen Streit zwischen Mädchen und Jungen, der von Mädchenseite aus zwar ernst genommen und auch ernsthaft ausgetragen wurde, für Jungen aber eher lästig schien, ein Streit bei dem sie nicht richtig mitmachten.

3.3.2.2.5 Verschiedene Konflikttypen und ihr Konfliktverhalten – Zusammenfassung

Mithilfe einer Clusteranalyse wurden die Kinder zwei Konflikttypen, die weibliche und männliches Konfliktverhalten widerspiegeln sollten, zugeordnet: dem Konflikttyp „Mädchen“ und dem Konflikttyp „Junge“. Die befragten Mädchen und Jungen verteilten sich unterschiedlich auf die Konflikttypen. Fast alle Jungen gehörten dem Konflikttyp „Junge“ an, während ungefähr die Hälfte der Mädchen dem Konflikttyp „Mädchen“ und die andere Hälfte der Mädchen dem Konflikttyp „Junge“ zuzurechnen waren. Etliche Unterschiede im Konfliktverhalten, die lediglich auf der Analyse der einzelnen Konfliktszenen beruhten, waren also nur auf einen Teil der Mädchen zurückzuführen.

Kinder des Konflikttyps „Mädchen“ berichteten von signifikant mehr Konflikten mit anderen Mädchen, vor allem mit Freundinnen als Kinder des Konflikttyps „Junge“. Ihr häufigstes Konfliktthema war die Beziehung zueinander. In Konflikten wurden häufig relational-aggressive und direkt-verbal aggressive Strategien sowie nicht-aggressive Strategien angewandt. Kinder dieses Konflikttyps erzählten zudem häufig das Ende des Konfliktes.

Kinder es Konflikttyps „Junge“ dagegen berichteten überwiegend von Konflikten mit nicht befreundeten Kindern. Unangemessen scheinende „Dominanz“ war das häufigste Konfliktthema dieses Typs. Häufiger als bei Kinder des Konflikttyps „Mädchen“ wurden Konflikte mit direkt-körperlich aggressiven Strategien ausgetragen. Von nur der Hälfte der Kinder dieses Typs wurde das Ende des Streits im Interview berichtet. Während Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ fast ausschließlich von Konflikten mit anderen Mädchen berichteten, erzählten die Hälfte der Mädchen des Konflikttyps „Junge“ auch von Konflikten mit Jungen. Jungen erzählten fast ausschließlich von Streitereien mit anderen Jungen.

In qualitativen Analysen konnte verdeutlicht werden, wie strukturelle Unterschiede in Mädchen- und Jungenfreundschaften auch im jeweiligen Konfliktverhalten deutlich werden: Mädchen bewegen sich überwiegend in Zweier-Beziehungen“ und handeln in Konflikten die Intimität ihrer Freundschaft aus, während Jungen oft in ein hierarchisch organisiertes Beziehungsgeflecht eingebunden sind und Dominanz und Dominanzversuche oft in ihren Konflikten ausgehandelt werden. Für die befragten Jungen hatte physische-aggressives Vorgehen bei interpersonellen Themen somit auch relationalen Charakter. Qualitative Analysen zeigten zudem, wie unterschiedlich Mädchen und Jungen gemischtgeschlechtliche Konflikte erlebten. Manche Mädchen sehen sich von Jungen und ihrem Verhalten provoziert und erleben Interaktionen mit Jungen als belastend, während Jungen offensichtlich Interaktionen mit Mädchen gar nicht als Konflikt erleben.

3.3.2.3 Unterschiedliches Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen – Zusammenfassung Teilstudie 1

In dieser Teilstudie konnten in den Konfliktschilderungen der befragten Mädchen und Jungen geschlechtsspezifische Verhaltensmuster identifiziert werden. Mädchen und Jungen unterschieden sich aber gleichzeitig im unterschiedlichen Ausmaß den geschlechtstypischen Konfliktverhalten. Dabei schienen die befragten Jungen ihre Konflikte relativ einheitlich zu erleben und zu bewerten; auch die von ihnen geschilderten Konfliktstrategien können als „typisch“ jungenhaft angesehen werden. Dem gegenüber zeigten die befragten Mädchen eine größere Variabilität in ihren Konflikterleben und ihrem Konfliktverhalten: Es konnten Mädchen identifiziert werden, die eher männlich-stereotype Handlungsstrategien anwandten, während andere Mädchen eher weiblich-stereotype Handlungskonzepte umsetzten.

3.4 Teilstudie 2: Aufsatz zur Geschlechtsrollenorientierung

Ausgehend von der Grundannahme, dass das Geschlecht und die Geschlechtsrollenorientierung in Interaktionen, im besonderen in Konflikten eine wesentliche Rolle spielt, wurden im Rahmen dieser Teilstudie die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vom eigenen und vom anderen Geschlecht untersucht. Die Geschlechtsrollenorientierung der befragten Mädchen und Jungen wurde mithilfe von Aufsätzen der Kinder ermittelt. Dabei wurde angenommen, dass auch bei Kindern – ebenso wie bei Erwachsenen - in Anlehnung an die Geschlechterschematheorie nach Bem (Bem, 1981) vier Geschlechtsrollenorientierungen „feminin“, „maskulin“, „androgyn“ und „indifferent“ ausmachen lassen.

3.4.1 Methodik

3.4.1.1 Konzeption und kritische Betrachtung des Instruments

Geschlechtsrollenstereotype und Kenntnisse von Geschlechterrollen bilden soziale Normen, an denen das eigene und das fremde Verhalten gemessen werden und die in allen Interaktionen zum Tragen kommen. Die Vorstellungen der Kinder vom eigenen und vom anderen Geschlecht waren auch für die Konfliktbewältigungskurse des Modellversuchs ein zentraler Ansatzpunkt und ein immer wiederkehrendes Thema in den Kursen, da im Rahmen des Modellversuchs auch stereotype Handlungskonzepte aufgebrochen und erweitert werden sollten⁶⁸.

Um die Geschlechtsrollenstereotype, die das Selbstbild der Kinder bestimmten, zu ermitteln und wurden die am Modellversuch teilnehmenden Mädchen und Jungen gebeten, das Thema „Ich bin gerne oder nicht gerne ein Mädchen / ein Junge, weil...“ in einem Aufsatz zu diskutieren und positive und negative Seiten des Mädchen- und Jungenseins darzulegen. Die Kinder wurden bewusst in dieser relativ offenen Form befragt, um die für sie relevanten Aspekte dieses Themas zu erfassen, und so gegebenenfalls auch bisherige Fragekataloge über Geschlechterstereotype⁶⁹ ergänzen beziehungsweise manche Stereotype in ihrer Relevanz neu gewichten zu können. Für diese Teilstudie wurde bewusst diese relativ positive Fragestellung gewählt, um eine relative Vergleichbarkeit mit anderen Studien, beispielsweise der von Valtin/ Klopffleisch herstellen zu können (Valtin & Klopffleisch, 1985).

⁶⁸ In ausgewählten Klassen wurde deshalb auch untersucht, ob sich die Geschlechtsrollenstereotype durch die Konfliktbewältigungskurse veränderten. Dies war jedoch nicht der Fall (Biskup, et al., 1998a)

⁶⁹ Häufig wird in Studien zur Geschlechterrollenorientierung den Probanden/innen ein item-Katalog vorgelegt, in dem der Grad der Zustimmung zu einem Stereotype auf einer Lickert-Skala angekreuzt werden soll, so z.B. bei (Ittel, Kuhl, & Werner, 2005; Wollschläger, 1981)

3.4.1.2 Durchführung der Befragung

Zu Beginn der Befragung wurde den Mädchen und Jungen kurz die Fragestellung erläutert, Anonymität zugesichert und betont, dass die Aufsätze nicht benotet würden, nicht auf korrekte Rechtschreibung geachtet werden würde und weder Klassenkameraden/innen noch die Lehrkräfte diese Aufsätze einsehen dürften. Viele Mädchen und Jungen schrieben lange Aufsätze und manche Kinder malten zur Verdeutlichung ihrer Aussagen auch Bilder, in denen sie die Vorzüge des eigenen oder die Nachteile des anderen Geschlechts darstellten. Andre Kinder nannten dagegen nur wenige Argumente dafür, warum sie gerne bzw. nicht gerne ein Mädchen bzw. Junge sind.

Die Aufsätze der Kinder fielen unterschiedlich lang aus: Manche Kinder nannten nur ein Argument, andere aber 20 Gründe dafür, warum sie gerne bzw. nicht gerne ein Mädchen bzw. Junge sind. Die Kinder, die in die hier vorliegende Untersuchung einbezogen wurden, nannten im Durchschnitt sechs Gründe dafür, warum sie gerne ein Junge bzw. ein Mädchen sind⁷⁰.

Es wurden überwiegend positive Aspekte für das eigene Geschlecht aufgeführt und dabei durchschnittlich 3,8 Argumente für das eigene Geschlecht genannt. Fast dreiviertel der Kinder (70%) beschrieben aber auch das, was sie am anderen Geschlecht für negativ hielten bzw. was das eigene Geschlecht besser kann/macht als das andere Geschlecht; dafür wurden durchschnittlich 1,9 Argumente gegen das andere Geschlecht aufgeführt. Nur wenige Kinder (19%) reflektierten, was am eigenen Geschlecht unzureichend sei und ebenfalls wenige Kinder (13%) fanden Argumente dafür was am anderen Geschlecht besser sei. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass die eigene Geschlechtsidentität in Abgrenzung zum anderen Geschlecht ausgebildet wird (Böhnisch & Winter, 1997; Secord & H, 1974; Ullman, 1987). Auch Kohlberg beschrieb diesen Prozess, dass nämlich „fundamentale Selbstkategorisierungen (...) fundamentale Wertungen (determinieren). Sobald der Knabe sich stabil als männlich kategorisiert, wird er

⁷⁰ Die Spannweite der genannten Argumente geht von einem einzigen Argument bis hin zu 20 Argumenten.

jene Objekte und Akte positiv bewerten, die mit seiner Geschlechtsidentität übereinstimmen“ (Kohlberg, 1974) (S. 344)⁷¹.

3.4.1.3 Entwicklung des Kategoriensystems

Zunächst wurden in Anlehnung an die von Mayring beschriebene Technik der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1995) durch Zusammenfassung und Reduktion der Aussagen Kategorien entwickelt, die den Aussagen der Kinder zugeordnet wurden.

Die Aussagen der Kinder bezogen sich auf körperliche Fähigkeiten und körperliche Merkmale, Verhaltensweisen, geschlechtstypische Rollen, geschlechtstypische Eigenschaften und Sonstiges.

Zunächst wurden folgende Inhaltskategorien aus den Aufsätzen gebildet: "Sport/Bewegung", "Spiel/Spielzeug", "Hobbys", "aggressives Verhalten", "dominantes Verhalten, "soziales Verhalten", "Mut und Durchsetzungskraft", "Angst und Schwäche", "Freundschaft", "Haushalt", "Körper/Aussehen", "biologische Merkmale", "Charaktereigenschaften", "Zukunftsperspektiven", "Gewöhnung an das eigene Geschlecht", "Sonstiges". Für jedes genannte Argument wurde vermerkt, ob es als positiv oder negativ für das eigene beziehungsweise positiv oder negativ für das andere Geschlecht angeführt wurde⁷². Diese Inhaltskategorien wurden in einem späteren Auswertungsschritt nochmals weiter zu Hauptkategorien zusammengefasst. Für die Zuordnung der in den Aufsätzen angeführten Argumente zu den einzelnen Kategorien wurde ein Reliabilitätstest mit zufriedenstellendem Ergebnis gemacht. Die Kodierung der Aufsätze erfolgte im Rahmen einer Staatsexamensarbeit (Korthase, 1996), die von der Verfasserin dieser Arbeit mitbetreut wurde. Zunächst wurden mehrfache

⁷¹ Auch wenn Kohlbergs Theorie der Geschlechtsentwicklung im einzelnen widerlegt wurde (siehe dazu (Bischof-Köhler, 2002; Scheithauer, 2003)

⁷² Für die ausführliche Beschreibung der Kategorien zur Auswertung der Geschlechtsrollenstereotype sei auf Anhang 5 verwiesen.

Probekodierungen durch insgesamt zehn Kodierer und Kodiererinnen vorgenommen, dann wurden einzelne Kategorien weiter zusammengefasst. Ein abschließender Reliabilitätstest ergab eine prozentuale Übereinstimmung von 0.8. Auch dieses Vorgehen genügt damit den Anforderungen an eine zufriedenstellende Interkoderreliabilität (Mayring, 2005; Rammstedt, 2004)⁷³.

3.4.1.3.1 Kategorien

Um die geschlechterstereotypen Vorstellung der befragten Mädchen und Jungen zu ermitteln, wurden zunächst alle Aussagen erfasst und anschließend in mehreren Schritten zu vier Hauptkategorien zusammengefasst: körperliche Merkmale und Fähigkeiten, Verhaltensweisen, geschlechtstypische Rollen, geschlechtstypische Eigenschaften und Sonstiges. Die Definition dieser Hauptkategorien lehnt sich dabei an die vier für das Geschlechterschema relevanten Komponenten an:

Körperliche Merkmale und Fähigkeiten

Zu dieser Hauptkategorie wurden alle Argumente gezählt, die das Bewusstsein von körperlichen oder sportlichen Fähigkeiten widerspiegeln („Jungen können gut Fußball spielen“) (= Kategorie „Bewegung“), aber auch Argumentationen, in denen das eigene (gute) Aussehen betont wird („Mädchen ziehen sich hübsch an“) (= Kategorie „Aussehen“) Zudem wurden Argumente aufgenommen, in denen biologische Unterschiede der Geschlechter beschrieben wurden wie beispielsweise die Äußerung „Frauen bekommen Kinder“ oder „als Mann bekomme ich einen Bart“ (= Kategorie „biologische Unterschiede“).

⁷³ Siehe auch Kapitel 3.3.1.5.1 dieser Arbeit

Verhaltensweisen

Zur Hauptkategorie „Verhaltensweisen“ wurden zum einen positive soziale Verhaltensweisen („Mädchen trösten andere“) (= Kategorie „soziale Kompetenz“) und die Unterhaltung von Freundschaften gezählt (= Kategorie „Freundschaft“), zum anderen aber auch eher negativ besetzte – unsoziale - Verhaltensweisen wie dominante Verhaltensweisen (= Kategorie „dominante Verhaltensweisen“) und körperliche Angriffe auf andere (= Kategorie „körperlicher Angriff“).

Rollen

Der Hauptkategorie „Rollen“ wurden alle geschlechtstypischen Tätigkeiten zugeordnet wie das Ausüben von Haushaltstätigkeiten (wie beispielsweise Kochen, Putzen) (= Kategorie „Haushaltstätigkeiten“), das Spielen attraktiver Spiele (= Kategorie „Spiel“) oder das Ausüben von Hobbys (= Kategorie „Hobbys“). Geschlechtstypische Tätigkeiten in der Zukunft wie beispielsweise das Ergreifen typisch männlicher oder weiblicher Berufe wurde ebenfalls in diese Kategorie aufgenommen (= Kategorie „Zukunftsperspektive“).

Persönlichkeitseigenschaften

Unter Persönlichkeitseigenschaften wurden kognitive Eigenschaften (zum Beispiel „schlau sein“) gefasst (= Kategorie „kognitive Eigenschaften“), Mut und Durchsetzungskraft zeigen (= Kategorie „Mut und Durchsetzungskraft“) oder auch Angst und Schwäche (= Kategorie „Angst und Schwäche“) und sonstige Eigenschaften (= Kategorie „sonstige Eigenschaften“).

Sonstiges

Mit dieser Kategorie wurde alle Aussagen, die sich nicht den oben genannten vier Hauptkategorien zuordnen ließen, erfasst; ebenso wie so diffuse Argumente wie „ich bin gerne ein Mädchen / ein Junge weil ich es so gewohnt bin“ (= Kategorien „Sonstiges“ und „Gewöhnung“).

3.4.1.3.2 Kodierung

Viele Kinder reflektierten im Aufsatz nicht nur ihre eigene Geschlechterrolle und Geschlechtsrollenstereotype ihres Geschlechts, sondern schrieben oft auch etwas über das andere Geschlecht. Dies entspricht dem kognitiven Entwicklungsstand der befragten Mädchen und Jungen: Kinder in der mittleren Kindheit beschreiben sich selbst durch Beschreibung ihres Aussehen, der von ihnen ausgeübten Aktivitäten, sie diskutieren ihre Vorlieben und stellen Vergleiche zu Gleichaltrigen an (Hofstetter, 2009; Mummendey, 2006; Prücher, 2002). Dieser Vielfalt der Argumente wurde versucht dadurch gerecht zu werden, indem jede Aussage im Aufsatz einer der oben aufgeführten Kategorien zugeordnet wurde. Es wurde also nicht nur das Argument an sich erfasst, sondern ebenfalls kodiert, ob das genannte Argument als positiv am eigenen Geschlecht, oder negativ am eigenen Geschlecht, als positiv am anderen Geschlecht oder als negativ am anderen Geschlecht gewertet wurde.

3.4.2 Geschlechtsrollenorientierung bei Jungen und Mädchen

Die Geschlechtsrollenorientierung der befragten Mädchen und Jungen stellt im späteren Verlauf dieser Studie eine Variable dar, mit der die Ergebnisse zum Konfliktverhalten verbunden werden. Dabei ist die Variable

„Geschlechtsrollenorientierung“ das Ergebnis umfangreicher Auswertungen der Kinderaufsätze, in denen zunächst die die geschlechtsstereotypen Vorstellungen die befragten Mädchen und Jungen (Geschlechterstereotype) analysiert wurden; deswegen wird der Analyseprozess und die Gewinnung der Variable „Geschlechtsrollenorientierung“ nachfolgend ausführlich dargestellt⁷⁴.

3.4.2.1 Argumente für und gegen das eigene und das andere Geschlecht – Geschlechterwissen der Mädchen und Jungen

3.4.2.1.1 Was am eigenen Geschlecht gut ist

Betrachtet man zunächst die Hauptkategorien, zeigt sich, dass die befragten Mädchen und Jungen ihre Geschlechtsrollenorientierung vorrangig aus der positiven Wertung körperlicher Merkmale zogen. So kommen 154 Argumente (= 46,5% aller Argumente) aus dem Bereich „körperliche Merkmale und Fähigkeiten“⁷⁵. Weitaus weniger genannt wurden Argumente aus dem Bereichen „Verhaltensweisen“ (=20,9%), geschlechtstypische Rollen (=16%) und Eigenschaften (=14,5%).

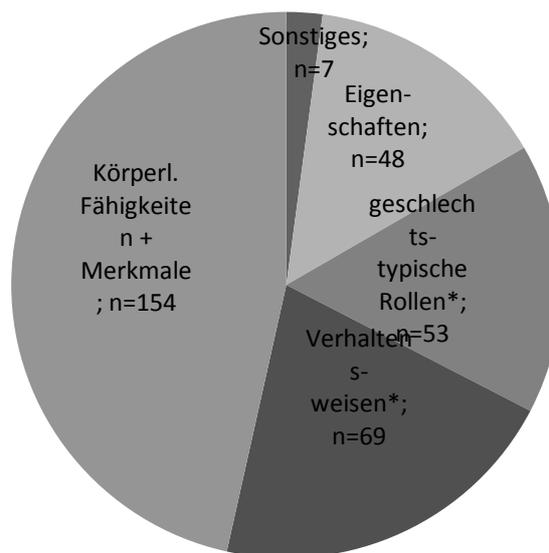
In einer früheren Veröffentlichung im Rahmen des Modellversuchs wurde schon darauf hingewiesen, welche Bedeutung damit sportmotorische Kompetenzen und Bedürfnisse im Selbstbild von Kindern haben und welches Potential für die Ausbildung von Sportinteressen darin liegt (Biskup & Pfister, 1999b). Dieser Befund verdeutlicht zudem auch die Bedeutung der Körperlichkeit in der soziokognitiven Entwicklung von Kindern in der mittleren Kindheit: Ihr Wissen ist noch nicht ausschließlich abstrakt, vieles wird als körperlich-psychische Erfahrung erlebt und begriffen (Blank-Mathieu, 2001; Kohlberg, 1974; Mummendey, 2006; Prücher, 2002). Demzufolge kann dieses Ergebnis auch als

⁷⁴ Damit geht diese Untersuchung über bisher aus dem Modellversuch entstandenen Veröffentlichungen von Ergebnissen hinaus.

⁷⁵ In standardisierten Test, mit denen Geschlechteridentität gemessen wird, kommt dieser Bereich erstaunlicherweise nicht vor

Beleg für Kohlbergs Hinweis gelten, dass „die Geschlechtsrollen-Konzepte der Kinder (..) wesentlich in physischen oder körperlichen Begriffen definiert“ sind (S. 336) und sich „viele Stereotypen ergeben (...) aus wahrgenommenen Geschlechtsunterschieden in Körperstruktur und – fähigkeiten“ ((Kohlberg, 1974), S. 362). Studien zeigen, dass schon Kleinkinder das Geschlecht vor allem an äußeren Merkmalen wie Haare und Kleidung festmachen, aber auch an geschlechtsspezifischen Bewegungsweisen (Bischof-Köhler, 2002; Golombok & Fivush, 1994). Körperliche Stärke ist dabei für Kinder mit Macht und Dominanz verbunden: weil Kinder die körperliche Stärke und größere Körpergröße von Männern wahrnehmen, wird vermutlich das männliche Geschlecht als machtvoller und bedeutender angesehen (Kohlberg, 1974) (S.364). Für die Entwicklung der Geschlechtsrollenorientierung scheint die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der darauf beruhenden Fähigkeiten ein wichtiger Faktor zu sein (Biskup & Pfister, 1999b).

Abbildung 18: Diagramm "Was am eigenen Geschlecht gut ist "



Anzahl der Nennungen eines Arguments für das eigene Geschlecht; 331 Argumente insgesamt genannt; Mehrfachnennungen möglich.
N= 41 Jungen, 45 Mädchen

**signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen*

In zwei Bereichen gab es signifikante Unterschiede zwischen dem, was Mädchen in ihren Aufsätzen schrieben und dem, was Jungen ausführten: 54 der von Mädchen genannten Argumente gehörte zu der Kategorie „Verhaltensweisen“, von Jungen wurde lediglich 15 Argumente dieser Kategorie aufgeführt⁷⁶. Zudem wurde von Mädchen 39 Mal mit der Kategorie „geschlechtstypische Rollen“ als Positivum für das eigene Geschlecht argumentiert, während dieses Argument von Jungen lediglich 14 Mal angeführt wurde⁷⁷.

Dieses Resultat scheint dabei ein Alterseffekt zu sein: Ältere Mädchen (Mädchen der Klassenstufen 5 und 6) begründeten ihre Zufriedenheit mit ihrem Geschlecht mit signifikant mehr Argumenten als Jungen derselben Klassenstufen, denn Mädchen nannten in ihren Aufsätzen durchschnittlich 8,08 Argumente, Jungen dagegen im Durchschnitt 5,04 Argumente⁷⁸. Vor allem führten Mädchen mit durchschnittlich 5,9 Argumenten mehr Begründungen an, in denen das eigene Geschlecht positiv dargestellt wurde⁷⁹, während die Jungen dieser Klassenstufen im Durchschnitt lediglich 3 positive Aspekte ihres Jungensein aufführten. Während es in den Klassenstufen 3 und 4 keine Unterschiede in der inhaltlichen Argumentation der Mädchen und Jungen gab, zeigten sich dagegen in den Klassenstufen 5 und 6 deutliche Unterschiede. So nannten Mädchen der höheren Klassenstufen signifikant mehr Argumente der Kategorien „Verhaltensweisen“ (durchschnittlich 1,6 von Mädchen aber nur 0,38 von Jungen genannt)⁸⁰, „geschlechtstypische Rollen“ (durchschnittlich 0,9 Mal von Mädchen und nur 0,33 Mal von Jungen angeführt)⁸¹, aber auch der Kategorie „körperliche Merkmale und Fähigkeiten“ (Mädchen nannten dieses Argument durchschnittlich 2,6 Mal, Jungen durchschnittlich nur 1,46 Mal)⁸² als Jungen.

Dieser Befund kann zum einen in der höheren Schreib- und Sprachkompetenz von Mädchen Jungen gegenüber begründet sein⁸³. Mädchen reflektieren aber vielleicht

⁷⁶ Dieser Unterschied ist mit $F=7,8$ und $p\leq 0,00$ sehr signifikant.

⁷⁷ Dieser Unterschied ist mit $F=6,34$ und $p\leq 0,05$ signifikant.

⁷⁸ Dies ist mit $F=5,88$ signifikant ($p\leq 0,05$), $N=49$.

⁷⁹ Dies ist mit $F=6,15$ signifikant ($p\leq 0,05$), $N=49$.

⁸⁰ Dieser Unterschied ist mit $F=7,23$ und $p\leq 0,01$ sehr signifikant.

⁸¹ Dieser Unterschied ist mit $F=4,49$ und $p\leq 0,05$ signifikant.

⁸² Dieser Unterschied ist mit $F=4,57$ und $p\leq 0,05$ signifikant.

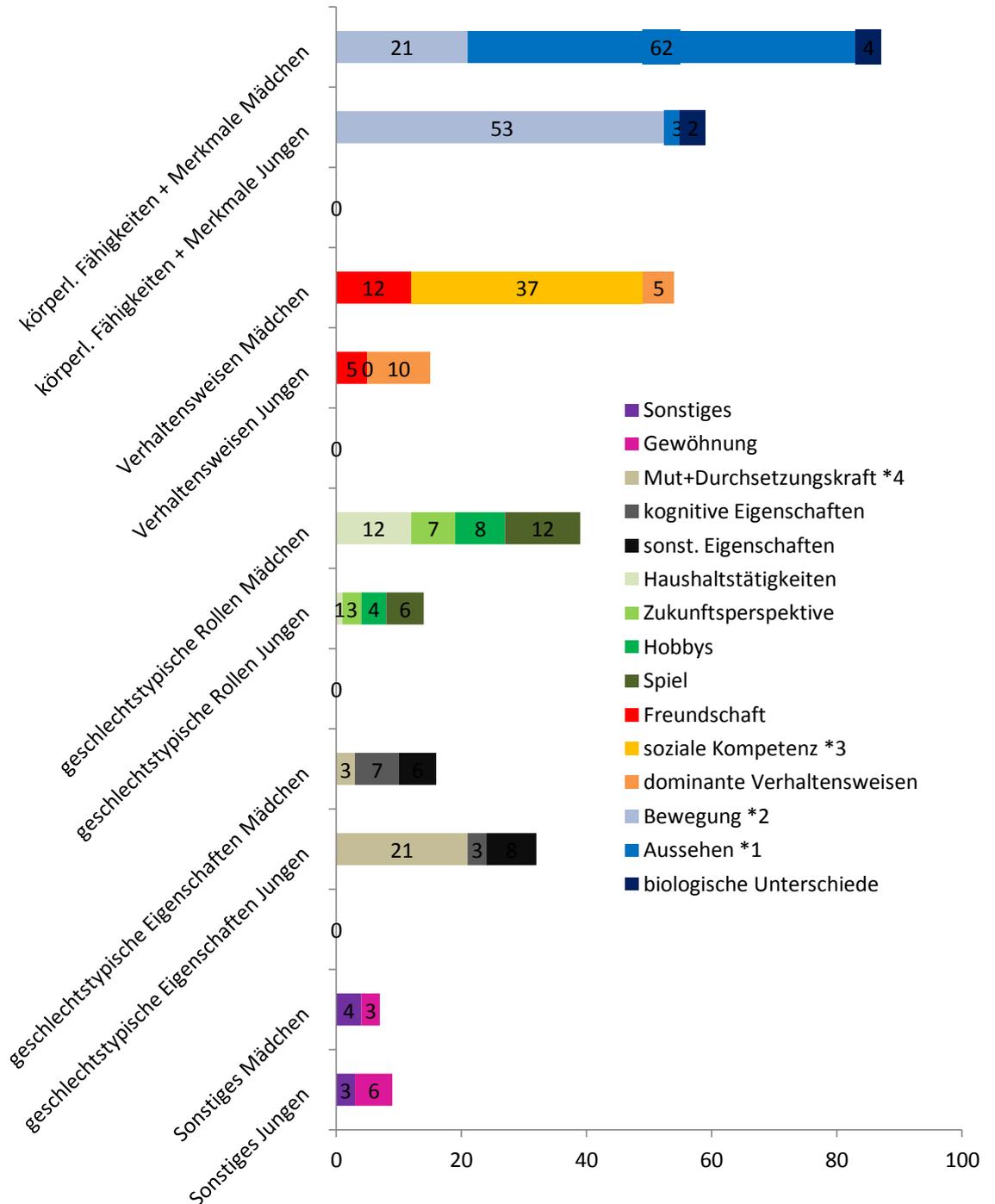
⁸³ Dies belegt unter anderen die PISA-Studie 2000. (Baumert, et al., 2001)

auch ihre Geschlechterrolle zu einem früheren Zeitpunkt als Jungen und bekommen zudem in der heutigen Gesellschaft mehr positive Bestätigung ihrer Geschlechterrolle (Hermann, 1996). Jungen dagegen erleben oft weniger Akzeptanz des gängigen Männlichkeitsbildes, wodurch sich die Bandbreite positiver Aspekte der männlichen Geschlechteridentität einschränkt (vgl. dazu (Eliot, 2010; Enge, 2003; Rohr, 1992; Schnack & Neutzling, 1996). Auch Trautner interpretiert einen ähnlichen Befund in seinen Daten dahingehend auf dem Hintergrund sozialkognitiver Entwicklungstheorien (H. M. Trautner, 1992; Hans Martin Trautner, et al., 1988); demnach dienen rigide moralische Vorstellungen (zu denen ihm zufolge auch Vorstellungen von den Geschlechterrollen zählen) zunächst als Orientierungsmöglichkeit, die erst auf höheren Entwicklungsniveau differenziertere Vorstellungen vom Selbst und vom anderen zulässt⁸⁴.

Betrachtet man die Ober-Kategorien nun differenziert, zeigt sich, dass zwar Mädchen und Jungen gleichermaßen mit körperlicher Merkmale und Fähigkeiten ihre Geschlechtsidentität beschrieben, aber signifikant mehr Jungen als Mädchen Argumente der Kategorie Bewegung nannten, während umgekehrt Mädchen signifikant häufiger Aspekte, die ihr Aussehen betrafen, beschrieben. Von Mädchen wurde zudem häufiger aufgeführt, dass Mädchen sozial kompetenter seien, während Jungen signifikant häufiger als Mädchen beschrieben, dass sie als Junge mutiger und stärker seien.

⁸⁴ siehe dazu auch (Kohlberg, 1974)

Abbildung 19: Diagramm "Was am eigenen Geschlecht gut ist - Details"



Anzahl der Nennungen eines Arguments für das eigene Geschlecht;
 331 Argumente insgesamt genannt; Mehrfachnennungen möglich.
 N= 41 Jungen, 45 Mädchen

*1 (Aussehen) F=24,86 / p<.01
 *3 (soziale Kompetenz) F=17,26 / p<.01

*2 (Bewegung) F=14,69 / p<.001
 *4 (Mut+Durchsetzungskraft) F=12,32 / p<.01

Zusammengefasst waren die befragten Jungen der Ansicht, dass ein Junge ein guter Sportler, und mutig und stark sei. Die befragten Mädchen dagegen betonten, dass ein Mädchen gut aussehe und sozial kompetent sei.

Diese Ergebnisse verdeutlichen zum einen die Beständigkeit im Wissen um Geschlechterstereotypen: schon 1933 hatte die Untersuchung von Katz und Braly gezeigt, dass Männlichkeit mit Dominanz und Kompetenz, Weiblichkeit dagegen mit Attraktivität und Fürsorglichkeit verbunden wurde (Katz & Braly, 1933). Auch die Untersuchungen von Hausen (Hausen, 1978), Eagly (Eagly, 1987), Wollschläger (Wollschläger, 1981), Trautner (Hans Martin Trautner, et al., 1988) oder Alfermann (Alfermann, 1996) zeigen ähnliche Ergebnisse. Fazit: Im groben stehen aggressives Verhalten, Dominanz für Männlichkeit, Empathie/Fürsorglichkeit für Weiblichkeit.

Andererseits ist diese Zuordnung zwar in verschiedenen Studien zu finden, jedoch welche Attribute bzw. Eigenschaften im einzelnen mit männlicher Dominanz und Kompetenz beziehungsweise mit weiblicher Attraktivität und Fürsorglichkeit verbunden werden scheint kulturell abhängig zu sein und sich verändern zu können. So zeigen einiger Studien die kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse auf Männlichkeit und Weiblichkeits-Vorstellungen (Hovdesven, 2010; Zhang, Norvilitis, & Jin, 2001) (auch (Ward & Sethi, 1986)). Eine vierjährige Vergleichsstudie von Robinson, Shaver, Wrightsman 1991 (Robinson, Shaver, & Wrightsman, 1991) wies nach, dass die Konstrukte von Weiblichkeit und Männlichkeit sich inhaltlich verändern, bedingt dadurch wie Menschen erzogen werden und aufwachsen (Hovdesven, 2010).

3.4.2.1.2 Was am anderen Geschlecht nicht gut ist

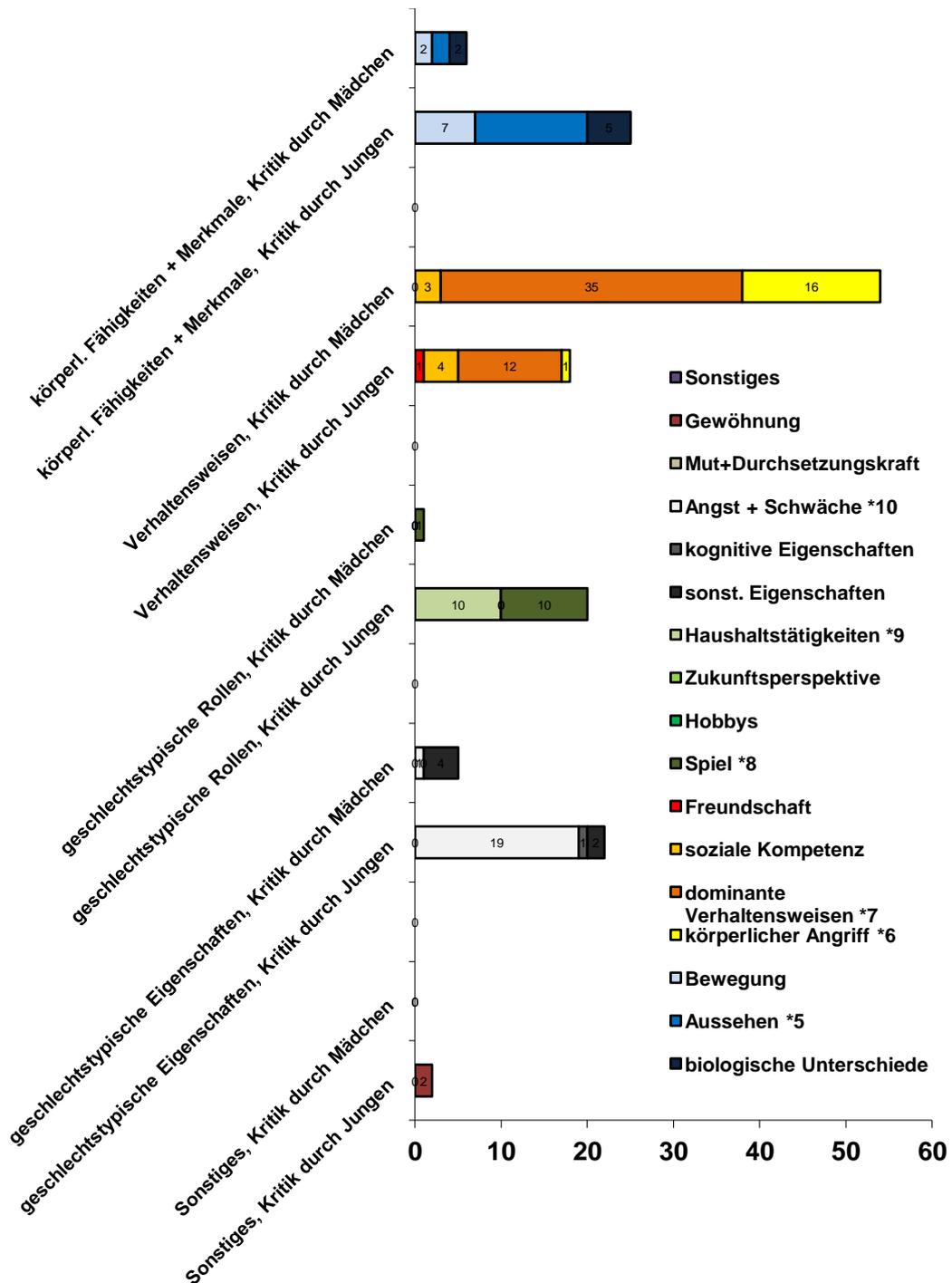
Auch wenn es nicht gefragt war, nannten 153 Kinder Argumente, was sie am anderen Geschlecht stört. So störten sich Mädchen vor allem an dominanten

Verhaltensweisen und körperlichen Angriffen von Jungen, während Jungen an Mädchen kritisierten, dass diese schwach und ängstlich seien, sich zu sehr auf ihr Aussehen konzentrieren würden und nicht so attraktive Spiele hätten und später zu viel Haushaltstätigkeiten ausüben müssten. Auch dies scheint Ausdruck des Entwicklungsprozesses der Geschlechtsrollenübernahme: Die eigene Geschlechtszugehörigkeit wird positiv bewertet, während das andere Geschlecht abgewertet wird (Bischof-Köhler, 2002; Kohlberg, 1974; Robnett & Susskind, 2010).

Dass Mädchen sich daran störten, dass Jungen sich dominant verhielten und andere körperlich angriffen und Jungen umgekehrt Mädchen als ängstlich und schwach ansahen, korrespondiert zudem deutlich mit den Ergebnissen aus der Konfliktbefragung⁸⁵.

⁸⁵ Siehe Kapitel 4.2.4.2

Abbildung 20: Diagramm "Was Jungen an Mädchen nicht und Mädchen an Jungen nicht mögen - Details"



Anzahl der Nennungen eines Arguments für das eigene Geschlecht; 153 Argumente insgesamt genannt; Mehrfachnennungen möglich.

N= 41 Jungen, 45 Mädchen

| | | | |
|---------------------------------|----------------|-----------------------|------------------|
| *5 (Aussehen) | F=7,13 / p<.01 | *6 (körperl. Angriff) | F=14,87 / p<.000 |
| *7 (dominante Verhaltensweisen) | F=6,59 / p<.01 | *8 (Spiel) | F=6,09 / p<.01 |
| *9 (Haushaltstätigkeiten) | F=6,89 / p<.01 | *10 (Angst+Schwäche) | F=8,95 / p<.003 |

3.4.2.1.3 Geschlechterwissen der Mädchen und Jungen - Zusammenfassung

Die Auswertung der Aufsätze zeigte, dass die befragten Mädchen und Jungen ihre Geschlechtsrollenorientierung vorrangig aus der positiven Wertung körperlicher Merkmale und Fähigkeiten zogen. Dabei nannten signifikant mehr Jungen als Mädchen Argumente der Kategorie Bewegung, vor allem betonten sie sportliche Kompetenzen. Mädchen dagegen betonten signifikant häufiger Aspekte, die ihr Aussehen betrafen. Mädchen argumentierten außerdem häufiger, dass Mädchen sozial kompetenter seien, während Jungen häufiger damit argumentierten, dass sie als Junge mutig und stark seien.

In den Aufsätzen der Mädchen und Jungen wurde darüber hinaus deutlich, dass die eigene Geschlechtsidentität in Abgrenzung zum anderen Geschlecht ausgebildet wird, denn die meisten der befragten Kinder beschrieben zusätzlich, was am anderen Geschlecht negativ sei und was demzufolge beim eigenen Geschlecht positiver sei. So störten sich Mädchen vor allem an dominanten Verhaltensweisen und körperlichen Angriffen von Jungen, während Jungen an Mädchen kritisierten, dass diese schwach und ängstlich seien und sich zu sehr auf ihr Aussehen konzentrieren würden.

3.4.2.2 Ausmaß der Geschlechtsrollenorientierung bei den befragten Mädchen und Jungen

Die oben dargestellten Ergebnisse sind Ergebnisse auf Aussageebene. Das heißt es wurde bisher nur ausgezählt, wie oft welches Argument – von Mädchen und Jungen – genannt wurde. Ausgehend von der der Geschlechterschematheorie zugrundeliegenden Vorstellung, dass nicht alle einem Geschlecht zugeordneten Geschlechterstereotype für ein Individuum gleichermaßen relevant sind, sondern nur bestimmte weibliche bzw. männliche Stereotype in das Selbstbild integriert werden, wird nachfolgend untersucht, inwieweit dies auch in den hier vorliegenden Daten auszumachen ist.

3.4.2.2.1 Verschiedene Meßverfahren um Geschlechtsrollenorientierung nach Bems Androgynie-Konzept zu ermitteln

Es gibt allgemein verbreitete stereotype Vorstellungen davon, welche Eigenschaften einem Mann beziehungsweise einer Frau typischerweise zugeordnet werden. In der Forschung zur Geschlechtsrollenorientierung wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum sich an diesen als weiblich und männlich geltende Eigenschaften orientiert und diese in unterschiedlichem Maße in das Selbstbild integriert (Alfermann, 1996; Bem, 1981; Cuperman, 2005; Spence, 2006). In der Geschlechterschematheorie⁸⁶ wird angenommen, dass es vier Typen von Geschlechtsrollenorientierungen gibt: eine weibliche und eine männliche geschlechtstypische Orientierung, eine androgyne Orientierung und eine indifferente Orientierung (Bem, 1981). Der feminine Persönlichkeitstyp orientiert sich überwiegend an Eigenschaften, die als weiblich gelten; der maskulin Typ überwiegend an Eigenschaften, die als männlich gelten; der androgyne Typ orientiert sich in überdurchschnittlichem Maße sowohl an Eigenschaften, die als weiblich gelten als auch an als männlich angesehenen Eigenschaften; und der undifferenzierte Typ schließlich hat eine unterdurchschnittliche niedrige Orientierung an vermeintlich weiblichen und vermeintlich männlichen Eigenschaften.

Die Geschlechtsrollenorientierung einer Person wird mit einer bestimmten Erhebungsmethode ermittelt. Die mit Abstand in der Forschung am häufigsten eingesetzten Instrumente zur Ermittlung der Geschlechtsrollenorientierung sind dabei der „Bems Sex Role Inventory (BSRI)“ und der „Personal Attributes Questionnaire (PAQ)“, der von Spence und Kollegen entwickelt wurde (Spence, Helmreich, & Stapp, 1975)⁸⁷.

⁸⁶ Diese baut dem Androgynie-Konzept von Sandra Bem auf.

⁸⁷ Es gibt zudem vielfältige Abwandlungen dieser Erhebungsinstrumente, siehe dazu auch (Cuperman, 2005).

In diesen Befragungsinstrumenten wird den Probanden ein Fragekatalog vorgelegt, in dem sie einschätzen müssen, welche der bis zu 60 Persönlichkeitseigenschaften in welchem Maß auf die Befragte bzw. den Befragten zutreffen. Der vorgegebene Eigenschaftskatalog ist dabei so konstruiert, dass zu gleichen Teilen als typisch weibliche Eigenschaften⁸⁸, typisch männliche Eigenschaften⁸⁹ sowie neutrale Eigenschaften⁹⁰ vorkommen. Aus den Antworten wird schließlich ein Männlichkeitsscore und ein Weiblichkeitsscore errechnet. Fernández und Coello testeten in einer Studie an high school-Schülern/innen beide Erhebungsinstrumente. Ihre Ergebnisse zeigten, dass beide Instrumente Testpersonen nicht in gleicher Weise klassifizierten (Fernández & Coello, 2010). Auch andere Forscher und Forscherinnen sind der Ansicht, dass mit dem BSRI und dem PAQ Weiblichkeit und Männlichkeit zu unterschiedlich und insgesamt nur unzureichend gemessen wird (Choi & Fuqua, 2003; Hovdesven, 2010).

1981 wurde eine kulturvergleichende Studie mit amerikanischen und deutschen Probanden durchgeführt. Dazu wurde eine deutsche Version des PAQ, der GEPAQ, entwickelt. Er umfasst 40 Attribute auf einer 5-stufigen Skala, und erfasst auch, ob maskuline und feminine Eigenschaften positiv oder negativ bewertet werden. In beiden Kulturen wurden weitgehend gleiche Ergebnisse ausgemacht (Runge, et al., 1981). Zhang und Kollegen konnten dagegen zeigen, dass die Geschlechtsrollenorientierungen doch auch kulturabhängig sind. Sie setzten den BSRI bei chinesischen Probanden ein und fanden nur acht kulturunabhängige items für männliche und weibliche Geschlechtsrollenorientierung (Zhang, et al., 2001).

⁸⁸ als weibliche Eigenschaften gelten: abhängig / achte auf die äußere Erscheinung / benutze keine harschen Worte / bescheiden / empfänglich für Schmeicheleien / empfindsam / bemühe mich, verletzte Gefühle zu besänftigen / feinfühlig / fröhlich / glücklich / herzlich / leidenschaftlich / liebe Sicherheit / nachgiebig / romantisch / selbstaufopfernd / sinnlich / verführerisch / verspielt / weichherzig (nach (Schneider-Düker & Kohler, 1988)

⁸⁹ als männliche Eigenschaften gelten: bin bereit, etwas zu riskieren / ehrgeizig / entschlossen / furchtlos / habe Führungseigenschaften / intelligent / kann andere kritisieren, ohne mich unbehaglich zu fühlen / hartnäckig / konsequent / kraftvoll / respekteinflößend / sachlich / scharfsinnig / sicher / trete bestimmt auf / unerschrocken / nicht leicht beeinflussbar / vertrete eigene Überzeugungen / wetteifernd / zeige geschäftsmäßiges Verhalten ((Schneider-Düker & Kohler, 1988)

⁹⁰ als neutrale Eigenschaften gelten: gesellig / gesund / gründlich / vertrauenswürdig / zuverlässig / fleißig / geschickt / gesetzestreu / gewissenhaft / aufmerksam / nervös / steif / teilnahmslos / überspannt / unpraktisch / niedergeschlagen / eingebildet / stumpf / unhöflich (ebd.).

Ein weiteres Instrument ist der CMIN (Conformity to Masculine Norms Inventory) . Mit diesem Instrument werden nur Faktoren männlicher Stereotype wie Gewinnen-wollen, Riskioverhalten, Kontrolle von Emotionen oder Dominanz erfasst (Mahalik, et al., 2003).

Ein Vergleich der items des BSRI und der Ergebnissen der hier vorgelegten Untersuchung zeigen deutlich inhaltliche Unterschiede. Im BSRI wird die Geschlechtsrollenorientierung ausschließlich an Persönlichkeitseigenschaften festgemacht. Die in Kapitel 3.4.2.1 dargestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Empfinden körperlicher Merkmale und Fähigkeiten ein zentrales Moment im Selbstbild der befragten Mädchen und Jungen darstellten. Im BSRI gibt es lediglich ein item, das als weibliche Eigenschaft in den Bereich Körperlichkeit fällt („ich achte auf die äußere Erscheinung“), und ein item mit einer männlichen körperbezogenen Eigenschaft („ich bin kraftvoll“). Andere für die befragten Kinder relevante Aspekte wie körperliche Merkmale oder körperliche Fähigkeiten (zum Beispiel: „Frauen können Kinder gebären“ oder „Männer sind sportlich“) fehlen. Ebenfalls im BSRI nicht berücksichtigt sind Argumente, die den Grad der Identifikation mit geschlechtsstereotype Rollen und den damit stereotyperweise verbundenen Tätigkeiten wie Haushalt oder zukünftige Berufe anzeigen. Die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit deuten darauf hin, dass gerade diese Dimensionen für die Geschlechtsrollenorientierung von Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit wichtig sind. Auch der von Deaux und Lewis konzipierte, und von Lobel auch für chinesische Kinder angepasste Test zur Messung von Geschlechtsschemata bei Kindern berücksichtigt die Dimension körperlicher Fähigkeiten und Merkmale nur ansatzweise; und weil dieses Testinstrument auch für jüngere, nicht alphabetisierte Kinder ausgelegt ist, wird der Bereich „Vorlieben im Spiel“ betont“ (Deaux & Lewis, 1984; Lobel, et al., 2000). Es muss deshalb darüber reflektiert werden, inwieweit gängige Instrumente zumindest für die Erfassung der Geschlechtsrollenorientierung bei Kindern modifiziert werden müssen.

3.4.2.2.2 Eigene Typenbildung

Auch in der vorliegenden Arbeit war die Idee leitend, dass nicht alle einem Geschlecht zugeordneten Geschlechterstereotype für ein Individuum gleichermaßen relevant sind, sondern nur bestimmte weibliche bzw. männliche Stereotype in das Selbstbild integriert werden. Es wurde angenommen, dass Mädchen und Jungen nur diese Fähigkeiten und Eigenschaften, die für sie relevant sind, in ihren Aufsätzen nennen.

Bisher veröffentlichte Ergebnisse der Kinderaufsätze dieses Modellversuchs beruhen auf Auswertungen auf der „Aussagenebene“, das heißt es wurde untersucht, welches Argument von wie vielen Jungen und Mädchen genannt wurde. In der hier vorliegenden Arbeit wurde zum einen eine weitergehende Systematisierung der Argumente vorgenommen; zum anderen wird in letztem Ergebnisteil eine andere Auswertungsebene berücksichtigt. Dazu wurde für jedes Kind definiert, in welchem Ausmaß es sich mit bestimmten Geschlechtsrollenstereotypen identifiziert. Dies wird im Ergebnisteil dieser Arbeit in Zusammenhang mit dem in den Interviews geschilderten Konfliktverhalten gebracht werden.

In Anlehnung an die Geschlechterschematheorie nach Bem (Bem, 1981) wurde dazu für jedes Mädchen und jeden Jungen ein Index gebildet, der angibt, in welchem Prozentsatz das betreffende Mädchen bzw. der betreffende Junge weibliche bzw. männliche Geschlechtsrollenstereotypen nennt. Leitend ist dabei die Annahme, dass Geschlechterstereotype ein wichtiger und integraler Bestandteil des Selbstkonzepts sind, die eigene Geschlechtsidentität als auch die eigenen Handlungsräume und -grenzen in einer relevanten Form beeinflussen (Garbe, 1999; Kassis & Schneider, 2002).

In Anlehnung an die Geschlechterschematheorie wurden zunächst ebenfalls vier Typen von Geschlechtsrollenorientierungen gebildet. In die Typenbildung einbezogen wurden nur diejenigen Kategorien, bei denen sich die Auswertungen in den Kapiteln 3.4.2.1.1 und 3.4.2.1.2 signifikante Unterschiede zwischen

Mädchen und Jungen ergaben⁹¹. Es wurde angenommen, dass diese Ergebnisse diejenigen Stereotype wiedergeben, die von allen der befragten Mädchen und Jungen als typisch weiblich beziehungsweise männlich angesehen wurden. Die Typisierung wurde dabei im Anschluss an die Kategorisierung der Aufsätze vorgenommen und wird nachfolgend beschrieben.

Als weibliche Stereotype wurden zum einen die Argumente, in denen das Aussehen und soziale Verhaltensweisen als positiv beschrieben wurde, definiert. Ebenfalls wurden die Argumente, mit denen körperliche Angriffe und dominantes Verhalten von Jungen als negativ bezeichnet wurde, als weiblich aufgefasst.

Als männliche Stereotype wurden diejenigen Argumente, in denen Mut und Durchsetzungskraft und Beschreibung körperlicher Fähigkeiten und Bewegungsmöglichkeiten als positiv beschrieben wurde, definiert. Außerdem wurden diejenigen Argumente als typisch männlich verstanden, mit denen die Betonung des Aussehen, der mit der weiblichen Rolle verbundenen Haushaltstätigkeiten, dem Ausführen typischer Mädchenspiele und dem zeigen von Angst und Schwäche als negativ beschrieben wurden.

In einem eigenem Datensatz wurde für jedes Kind festgehalten, wie oft die ausgewählte Kategorie von ihm / ihr genannt wurde⁹². In einem weiteren Schritt wurden für jede Variable jeweils für Mädchen und Jungen differenziert der

⁹¹ Einbezogen wurden also sowohl Kategorien, in denen die befragten Mädchen und Jungen beschrieben was sie am eigenen Geschlecht schätzten, als auch Kategorien, in denen sie beschrieben, was sie am anderen Geschlecht nicht mochten. Dass Argumente, die das andere Geschlecht negativ beschrieben, auch einbezogen wurden, ergibt sich aus der Annahme, dass sich Mädchen und Jungen bewusst voneinander abgrenzen (Niesel, 2001). Es wird angenommen, dass die Beschreibungen dessen, was am anderen Geschlecht negativ sei im Umkehrschluss das beschreibt, was ebenfalls positiv am eigenen Geschlecht zu werten sei. Wenn also ein Mädchen schrieb, dass „Jungen immer hauen“, wird das hier nicht nur als Aussage aufgefasst, die das Verhalten von Jungen beschreibt und negativ bewertet, sondern es wird angenommen, diese Aussage gleichzeitig auch bedeutet, dass das Mädchen, das dies geschrieben hatte, sich so eben nicht verhält.

⁹² Wenn ein Mädchen im Aufsatz beispielsweise schrieb, dass sie gerne ein Mädchen sei, weil Mädchen schöne Kleider tragen könnten und weil Mädchen ihre Haare schöner frisieren könnten, wurde erfasst, dass dieses Mädchen die Kategorie „Aussehen“ zweimal nannte.

jeweilige Median errechnet⁹³. Anschließend wurden Punkte wie folgt vergeben: wenn die Anzahl dessen, wie oft ein Kind eine dieser ausgewählten Variablen nannte, über dem Median dieser Kategorie lag, wurde ein Punkt für Männlichkeit beziehungsweise für Weiblichkeit vergeben⁹⁴. Schließlich wurden die Männlichkeits- und Weiblichkeitspunkte addiert und so ein „femininer Score“ und ein „maskuliner Score“ gebildet; für Weiblichkeit konnten insgesamt 4 Punkte vermerkt werden, für Männlichkeit 6 Punkte. Auch von diesen Scores wurde jeweils für Mädchen und Jungen getrennt der Median errechnet (Weiblichkeitsmedian und Männlichkeitsmedian).

Schließlich wurden die Typen von Geschlechtsrollenorientierung wie folgt definiert:

Femininer Typ: der feminine Score liegt über dem Weiblichkeitsmedian und gleichzeitig unter dem Männlichkeitsmedian.

Maskuliner Typ: der maskuline Score liegt über dem Männlichkeitsmedian und gleichzeitig unter dem Weiblichkeitsmedian.

Androgyner Typ: der feminine Score liegt über dem Weiblichkeitsmedian gleichzeitig liegt der maskuline Score über dem Männlichkeitsmedian.

Indifferenter Typ: der feminine Score liegt unter dem Weiblichkeitsmedian und gleichzeitig liegt der maskuline Score unter dem Männlichkeitsmedian.

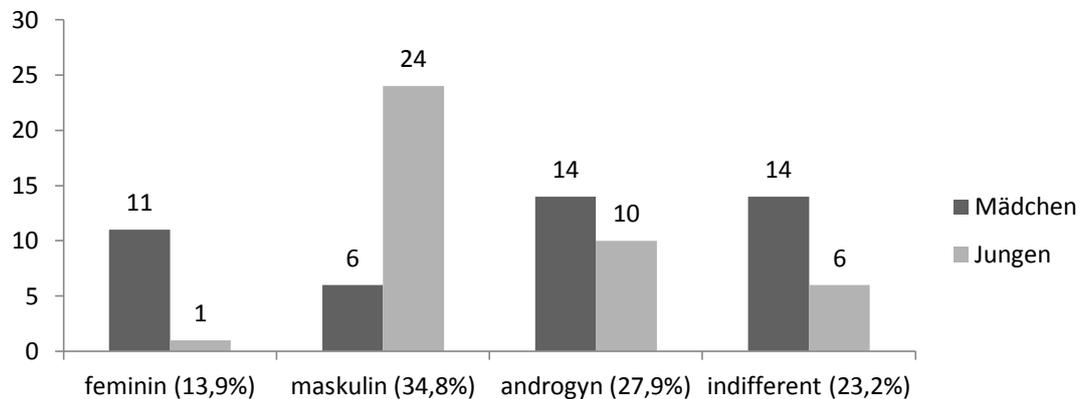
Nachdem die Typenbildung vorgenommen wurde, ergab sich folgendes Bild: es wurden insgesamt knapp 35% maskulin orientierte Kinder ausgemacht, 14% der befragten Kinder waren feminin orientiert, 28% wurden als androgyn eingestuft und 23% der Mädchen und Jungen als indifferent⁹⁵.

⁹³ Mit diesem Vorgehen sollte der Tatbestand aufgefangen werden, dass einige Kinder lange Aufsätze mit vielen Argumente, andere nur wenig Argumente angeführt hatten.

⁹⁴ Wenn der Wert unter dem Median lag, wurde eine 0 berechnet.

⁹⁵ Inwieweit diese Verteilung der Typen einer „üblichen Verteilung“ entspricht, kann leider nicht angegeben werden, da es in der mir bekannten Forschungsliteratur keine Vergleichsgröße gibt;

Abbildung 21: Diagramm "Häufigkeitsverteilung der Typen nach Geschlecht"



N=86

Es konnte ein ähnlicher wie schon in Kapitel 3.4.2.1.1 beschriebener Alterseffekt verzeichnet werden. In höheren Klassenstufen (5+6) gab es signifikant weniger feminine⁹⁶, aber signifikant mehr androgyne Mädchen⁹⁷.

Mädchen der höheren Klassenstufen hatten signifikant mehr Argumente der Kategorien „Verhaltensweisen“ und „geschlechtstypische Rollen“ genannt, aber auch Argumente der Kategorie „körperliche Merkmale und Fähigkeiten“. Damit hatten sie ihre Geschlechtsrollenorientierung auf eine breitere Argumentationsbasis gestellt. Die Mehrheit der hier befragten Jungen war maskulin orientiert. Es kann vermutet werden, dass die Mädchen ihre

jede Studie gibt jeweils die Typenverteilung der eigenen Untersuchungsgruppe an. In der Breckschool-Studie, in der 9-11 jährige Kinder ebenfalls hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierung eingestuft wurden, waren prozentual gesehen gleichviel androgyne Kinder, mehr indifferente Jungen und dafür weniger indifferente Mädchen, und weniger maskuline Jungen und etwas mehr feminine Mädchen (Breckschool Research Program, 1999/2000).

Die Untersuchung von Fernández und Coello weist dabei auch die Abhängigkeit des eingesetzten Befragungsinstrument hinsichtlich die Verteilung der Typen hin (Fernández & Coello, 2010). Verwiesen sei aber auch auf die Studie von Heller; sie gibt für die Geschlechtsrollenorientierung von jungen Männern einen Bundesdurchschnitt von 1997 an (Heller, 2008); demnach gab es 1997 (das ist auch der ungefähre Zeitpunkt der Datenerhebung der hier vorgelegten Studie) relativ wenig feminin orientierte junge Männer.

⁹⁶ Dies ist mit $\chi^2=8,24$ / $p \leq 0,00$ sehr signifikant.

⁹⁷ Dies ist mit $\chi^2=7,48$ / $p \leq 0,00$ sehr signifikant.

Geschlechterrolle vielleicht zu einem früheren Zeitpunkt als die Jungen reflektierten.

3.4.3 Zusammenfassung Teilstudie 2

Die Auswertungen der Aufsätze zeigte, dass die befragten Mädchen und Jungen ihre Geschlechtsrollenorientierung vorrangig aus der positiven Wertung körperlicher Merkmale und Fähigkeiten zogen. Jungen und Mädchen setzten dabei aber unterschiedliche Akzente in de körperlichen Merkmalen und Fähigkeiten, denn Jungen betonten vor allem ihre sportlichen Kompetenzen, während Mädchen häufiger ihr Aussehen hervorhoben. Darüber hinaus sahen sich Mädchen als sozial kompetenter an, während Jungen häufiger damit argumentierten, dass sie als Junge mutig und stark seien. Diese Betonung der Körperlichkeit als Teil der Geschlechtsrollenorientierung ist in bisherigen Studien nicht berücksichtigt.

Mädchen und Jungen beschrieben ihre Geschlechtsrollenorientierung meist auch in Abgrenzung zum anderen Geschlecht und schilderten Merkmale und Fähigkeiten des anderen Geschlechts negativ. Mädchen störten sich häufig an dominanten Verhaltensweisen und körperlichen Angriffen von Jungen, während Jungen Mädchen als schwach, ängstlich und eitel kritisierten.

In Anlehnung an die Geschlechterschematheorie nach Bem konnten in einem eignen, den vorliegenden Daten angepassten Verfahren, schließlich die vier Typen von Geschlechtsrollenorientierungen ausgemacht werden: feminin, maskulin, androgyn und indifferent orientierte Kinder.

3.5 Teilstudie 3: Soziometrische Befragung

Als weitere Ergänzung zu den oben beschriebenen Teilstudien wurden auch soziometrische Befragungen durchgeführt. Damit sollten die Interaktionsstrukturen in den untersuchten Klassen ermittelt werden⁹⁸. Dem lag die Überlegung zugrunde, dass die jeweiligen Gruppenstrukturen einer Klasse ein wichtiger Einflussfaktor für Soziales Lernen ist.

Wie gut oder schlecht ein Kind in das Sozialgefüge einer Klasse integriert ist, wird in der soziometrischen Forschung durch die Unterscheidung in fünf verschiedene Typen ausgedrückt. Demnach gibt es durchschnittlich integrierte, abgelehnte, vergessene, kontroverse und beliebte Kinder: Beliebte Kinder sind dabei innerhalb ihrer Gruppe besonders angesehen, kontroverse Kinder dagegen sind bei einem Teil der Gruppe beliebt, bei dem anderen Teil der Gruppe aber unbeliebt. Durchschnittlich integrierte Kinder sind weder besonders beliebt noch besonders unbeliebt, während abgelehnte Kinder in der Klasse besonders unbeliebt sind. Vergessene Kinder schließlich sind die Kinder, die von den Klassenkameraden übersehen und kaum beachtet werden (Coie, et al., 1982; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993) und die deswegen in Befragungen weder positive noch negative Stimmen erhalten.

Aggressives Verhalten steht in Zusammenhang mit nicht geglückter Integration in eine soziale Gruppe. So zeigen etliche Studien, dass positive soziale Kontakte die Entwicklung sozialer Fähigkeiten von Kindern unterstützen, die Erfahrung

⁹⁸ In den sechs Klassen, in denen die qualitativen Interviews zum Konfliktverhalten der Mädchen und Jungen durchgeführt wurden, und die der hier vorgelegten Studie zugrunde liegen, wurde die soziometrischen Befragungen „Sportmannschaft“ durchgeführt.

In weiteren, nicht in die hier vorgelegte Studie einbezogenen Klassen wurden zusätzlich soziometrische Befragung „Gruppenarbeit“ durchgeführt. In der Befragungssituation „Sportmannschaft“ sollten drei Kinder für eine fiktive Sportmannschaft genannt bzw. von dieser ausgeschlossen werden. In der anderen Befragungssituation sollte für eine fiktive Gruppenarbeit im Deutschunterricht drei Kinder gewählt werden, bzw. davon ausgeschlossen werden. Ein Vergleich der beiden Befragungssituationen zeigte, dass die meisten Kinder in beiden Wahlsituationen dieselbe soziometrische Position erreichen. Unterschiedliche soziometrische Positionen wurden allerdings signifikant häufiger von Jungen erreicht: manche Jungen waren in der Wahlsituation „Gruppenarbeit“ unbeliebt, in der Wahlsituation „Sportmannschaft“ aber durchschnittlich integriert (Biskup & Pfister, 1999a). Dieses Ergebnis zeigt die Begrenztheit der Aussagekraft soziometrischer Befragungen.

negativer Sozialkontakte dagegen Lernschwierigkeiten und Gewaltbereitschaft begünstigt (Dodge, et al., 1990; Parker & Asher, 1993a). Andere Untersuchungen belegen, dass beliebte Kinder über eine Reihe von Kompetenzen verfügen, die sie beliebt machen, während unbeliebte Kinder dagegen ein hohes Maß an aggressiven Verhalten und ein geringes Maß sozialer Kompetenz und kognitiver Fähigkeiten zeigen (Feldman & Dodge, 1987; Newcomb, et al., 1993). Neuer Studien differenzieren diesen Befund allerdings dahingehend, dass aggressives Verhalten unter bestimmten Umständen, nämlich wenn in Klassen weniger Freundschaften unter den Kindern bestehen und Lehrkräfte die Aggressivität von Schüler/innen wenig wahrnehmen, längerfristig auch zu größerer sozialer Akzeptanz führen kann (Ahn, 2011).

3.5.1 Konzeption des soziometrischen Fragebogens „Sportsituation“ und Auswertungsverfahren

In dem soziometrischen Test sollten die Kinder der Studie für eine fiktive Völkerballmannschaft drei Kinder auswählen und ebenfalls drei Kinder benennen, die sie nicht in der Völkerballmannschaft haben wollten⁹⁹. Der Testbogen stellte ein Spielfeld dar, auf der einen Spielfeldseite sollten die drei Mitspieler/innen eingetragen werden, auf der anderen Spielfeldseite die drei Kinder, die nicht in der Mannschaft sein sollten¹⁰⁰. Ziel dieser Untersuchungssituation war es, den Kinder für ihre Votum andere Kinder nicht nur nach Sympathie oder Antisymphatie zu benennen, sondern auch Leistungsvermögen jedes Kindes in die Auswahl einzubeziehen, deswegen wurde beispielsweise keine Untersuchungssituation wie „Gäste für die Geburtstagsfeier“ ausgewählt.

⁹⁹ Im Einklang mit anderen wissenschaftlichen Untersuchungen (z.B. (Ahn, 2011; Coie, et al., 1982; Newcomb, et al., 1993) und aus Gründen der Vergleichbarkeit der Daten der Mädchen und Jungen wurde die Anzahl der positiv bzw. negativ zu nennenden Kinder auf jeweils drei Nennungen beschränkt. Damit den befragten Kindern während der soziometrischen Befragung auch die Namen aller Klassenkameradinnen und Klassenkameraden gleichermaßen präsent waren, wurden zudem Klassenlisten ausgeteilt. Auch dies ist eine übliche Praxis in soziometrischen Studien (Brendgen, 1996).

¹⁰⁰ Siehe Anhang 10.3

Für jedes befragte Kind wurde ausgezählt wie viele positive und negative Stimmen es von Mädchen, von Jungen und insgesamt erhalten hatte; dies wurde als jeweils eigene Variable in einen Datensatz aufgenommen. Anhand der insgesamt erreichten positiven und negativen Stimmen wurde der soziometrische Status jedes Kindes wie folgt errechnet¹⁰¹ und als jeweils eigene Variable im Datensatz aufgenommen:

Zunächst wurden die positiven Stimmen und die Ablehnungen klassenweise für jedes Kind z-standardisiert. Danach wurden die positiven Nennungen und die Ablehnungen jedes Kindes addiert und als „social-impact-Maß“ im Datensatz festgehalten. Diese Variable drückt die „soziale Sichtbarkeit“ jedes Kindes aus. Dann wurde die Variable „social-preference“ gebildet, indem für jedes Kind die Anzahl der erhaltenen Ablehnungen von der Zahl der erhaltenen positiven Nennungen abgezogen wurde. Diese Variable drückt aus, wie beliebt jedes Kind ist. Die Variablen „social-impact“ und „social-preference“ wurden ebenfalls z-standardisiert. Mit Hilfe dieser neuen Variable wurde schließlich die Zuordnung zu den soziometrischen Gruppen vorgenommen.

Beliebte Kinder waren die, deren „social-preference“-Maß größer als 1 war und deren standardisiertes Maß an positiven Stimmen größer als 0 war und bei denen die standardisierten Ablehnungen weniger als 0 waren.

Abgelehnte Kinder waren die, deren „social-preference“-Maß kleiner als -1 war und deren standardisiertes Maß an positiven Stimmen kleiner als 0 war und bei denen die standardisierten Ablehnungen größer als 0 waren.

Vergessene Kinder waren die, deren „social-impact“-Maß kleiner als -1 war und standardisiertes Maß an positiven Stimmen 0 waren.

Kontroverse Kinder waren die, deren „social-impact“-Maß größer als 1 war und deren standardisiertes Maß positiver Stimmen und deren standardisiertes Maß an Ablehnungen jeweils größer als 0 waren.

Durchschnittlich integrierte Kinder hatten ein „social-preference“-Maß, das größer als -0,5 war und kleiner als 0,5.

¹⁰¹ Soziometrischer Status nach Coie / Dodge / Coppetelli (Coie, et al., 1982)

3.5.2 Soziometrische Situation in den befragten Klassen

Da die Ergebnisse der soziometrischen Befragung nachfolgend mit den Ergebnissen der Teilstudien 1 und 2 verknüpft werden, werden an dieser Stelle lediglich die Ergebnisse von den Kindern vorgestellt, von denen auch die Daten der anderen Teilstudien vorliegen¹⁰². Die soziometrische Befragung „Sportmannschaft“ ergab, dass 65,1% der Kinder durchschnittlich integriert waren, 12% der Kinder wurden als beliebt eingestuft, 13,2% waren Kinder mit kontroversen Status oder vergessene Kinder und 9,6% der Kinder wurden von ihren Klassenkameraden/innen abgelehnt¹⁰³.

Es waren aber auch signifikante Unterschiede in der sozialen Integration der untersuchten Mädchen und Jungen festzustellen: während 76,6% der Mädchen den Status "durchschnittlich integriert" einnahmen, waren lediglich 52,5% der Jungen "durchschnittlich integriert"¹⁰⁴. Wesentlich mehr Jungen nahmen sozial schwierige Positionen ein, denn 22,5% der Jungen wurden als kontrovers oder vergessen kategorisiert, aber nur 4,7% der Mädchen¹⁰⁵. Mädchen und Jungen waren annähernd beliebt bzw. abgelehnt: 9,3% der Mädchen und 10% der Jungen wurden als abgelehnte Kinder eingestuft, 9,3% der Mädchen und 15% der Jungen als beliebt.

¹⁰² Siehe Kapitel 3.2

¹⁰³ Damit ist diese Verteilung der soziometrischen Positionen „normal“. Laut Brendgen und Coie et.al. gelten ca. 60-70% der Kinder einer Klasse als durchschnittlich integriert und 30-40% der Kinder nehmen soziale Extrempositionen ein (Brendgen, 1996; Coie, et al., 1982)

¹⁰⁴ Dieser Unterschied ist mit $\chi^2=5,36 / df=1 / p \leq 0,05$ signifikant

¹⁰⁵ Auch dieser Unterschied ist mit $\chi^2=5,74 / df=1 / p \leq 0,05$ signifikant

Abbildung 22: tabellarische Übersicht „Verteilung der soziometrischen Positionen nach Geschlecht, Wahlsituation Sportmannschaft“

| | durchschnittlich integriert | abgelehnt | vergessen + controvers | beliebt | zusammen |
|----------|-----------------------------|-------------|------------------------|-------------|----------|
| Mädchen | 33 (76,7%) | 4 (9,3%) | 2 (4,7%) | 4 (9,3%) | 43 |
| Jungen | 21 (52,5%) | 4 (10%) | 9 (22,5%) | 6 (15%) | 40 |
| Zusammen | 54 (65,1%) | 8 (9,6%) | 11 (13,2%) | 10 (12%) | 83 |

Zwar zeigen Studien (Dodge, et al., 1990; Parker & Asher, 1993b), dass vor allem zurückgewiesene Kinder häufiger in Konflikte verwickelt sind, dies scheint in der Eigenwahrnehmung der Kinder nicht zum Ausdruck zu kommen. Wie in Kapitel 3.3.2.2.1 bereits berichtet, schilderten die einzelnen Kinder in den Interviews unterschiedlich viele Konflikte. Wie viele (gleich- und gegengeschlechtliche) Konflikte ein Mädchen oder ein Junge erzählte, stand jedoch nicht in Zusammenhang mit der soziometrischen Position des jeweiligen Kindes.

Abbildung 23: tabellarische Übersicht "Anzahl erzählter Konflikte und soziometrischer Status"

| Soziometrischer Status | Durchschnittliche Anzahl erzählter Konflikte | Durchschnittliche Anzahl gleichgeschlechtlicher Konflikte | Durchschnittliche Anzahl gegengeschlechtlicher Konflikte |
|------------------------|--|---|--|
| Durchschn. integriert | Ø 2,8 | Ø 1,8 | Ø 1 |
| abgelehnt | Ø 3,4 | Ø 2,4 | Ø 1 |
| vergessen | Ø 4,2 | Ø 3,4 | Ø 0,8 |
| kontrovers | Ø 2,7 | Ø 1,7 | Ø 1 |
| beliebt | Ø 2,1 | Ø 1,6 | Ø 0,5 |
| N=83 | F=0,99 / df=4 / ns | F=1,69 / df=4 / ns | F= 0,29 / df=4 / ns |

3.5.3 Zusammenfassung Teilstudie 3

In dieser Teilstudie wurde der soziometrische Status der befragten Kinder in Anlehnung an das Verfahren von Coie / Dodge (Coie, et al., 1982) ermittelt. Es konnten in allen Klassen die fünf soziometrischen Positionen ausgemacht werden: durchschnittlich integrierte, abgelehnte, vergessene, kontroverse und beliebte Kinder. Die Verteilung der soziometrischen Positionen war in den Klassen unauffällig. Die Kinder der verschiedenen soziometrischen Positionen unterschieden sich zudem nicht hinsichtlich der Anzahl der von ihnen berichteten Konflikte.

3.6 Verknüpfung der drei Teilstudien

Abschließend werden die Ergebnisse der drei Teilstudien miteinander verbunden. Dabei soll zum einen untersucht werden, ob es Hinweise darauf gibt, dass die Akzeptanz durch Gleichaltrige im Zusammenhang mit der Geschlechtsrollenorientierung eines Kindes und dem von den Mädchen und Jungen geschilderten Konfliktverhalten stehen. Zum anderen soll die Annahme, dass die Geschlechtsrollenorientierung von Mädchen und Jungen in Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gleichaltrigenkonflikten und Handlungskonzepten in Konflikten steht, überprüft werden.

Dazu wurden die Datensätze „Konflikte personenbezogen“, „Geschlechtsstereotype“ und „Soziometrie“ miteinander verknüpft. Da nicht von allen interviewten Kindern auch Aufsätze zur Geschlechtsrollenorientierung vorlagen¹⁰⁶, reduzierte sich die Fallzahl in diesem Datensatz auf 83 Kinder¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Siehe dazu auch Kapitel 3.2 „Stichprobenbeschreibung“

¹⁰⁷ Auch von nur zwei der drei Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ lagen Aufsätze zur Geschlechtsrollenorientierung vor. Da mit dieser geringen Fallzahl keine statistischen Aussagen möglich waren, wurden auch diese beiden Jungen aus einigen Auswertungen ausgeschlossen

3.6.1 Konfliktverhalten und Akzeptanz durch Gleichaltrige

Bisherige Studien zeigten, dass sich vor allem sozial schlecht integrierte Kinder ausgeprägt aggressiv verhalten, wobei schlecht integrierte Jungen eher physisch aggressiv sind, und schlecht integrierte Mädchen eher relational aggressiv¹⁰⁸. Es war daher anzunehmen, dass Kinder des Konflikttyps „Jungentyp“, die häufiger als der Konflikttyp „Mädchentyp“ von direkt-körperlichen Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten berichteten, häufiger schlecht in die Gleichaltrigengruppe integriert waren. Zur Prüfung dieser Annahme wurde deshalb zunächst eine Kreuztabellierung der Variablen „Konflikttyp“ und „Soziometrischer Status“ vorgenommen. Dabei zeigte sich kein signifikantes Ergebnis; das heißt Kinder des Konflikttyps „Jungentyp“ waren genauso gut beziehungsweise schlecht integriert wie Kinder des Konflikttyps „Mädchen“.

Abbildung 24: tabellarische Übersicht „Verteilung soziometrischer Status und Konflikttyp“

| Konflikttyp | Soziometrischer Status | | | |
|-------------|-----------------------------|---------------------|---------|----|
| | durchschnittlich integriert | schlecht integriert | beliebt | |
| Jungentyp | 38 | 15 | 8 | 61 |
| Mädchentyp | 16 | 4 | 2 | 22 |
| | 54 | 19 | 10 | 83 |

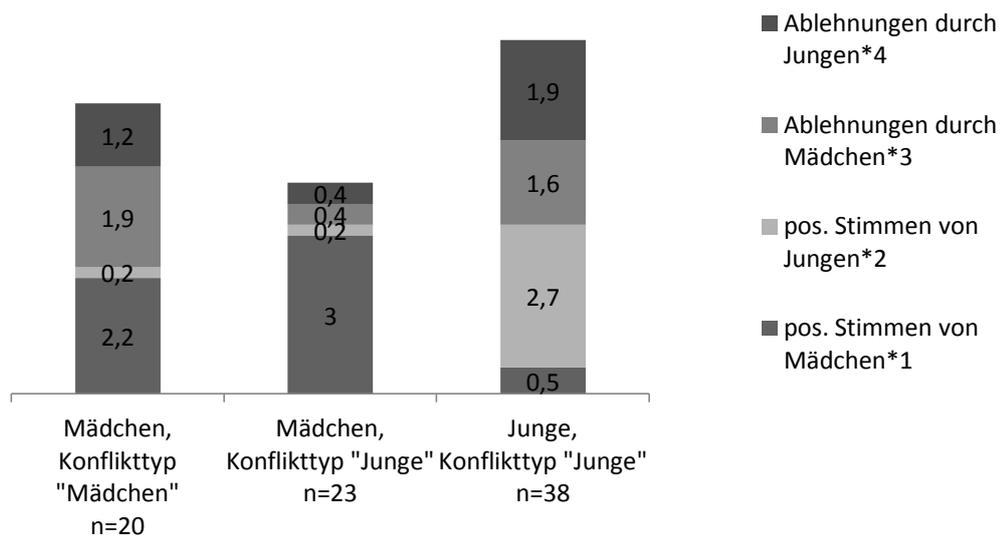
chi²=0,78 / df=2 / ns

Für eine detaillierte Untersuchung wurde schließlich eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der Anzahl der von Mädchen und Jungen erhaltenen positiven Stimmen und Anzahl der von Mädchen und Jungen erhaltenen Ablehnungen in der Soziometriesituation „Sport“ gerechnet. Hierbei zeigte sich, dass die einzelnen

¹⁰⁸ Dies wurde in Kapitel 2.1.3.4 ausführlich vorgestellt

Konflikttypen von ihren Klassenkameraden und Klassenkameradinnen signifikant unterschiedliche Zustimmungen und Ablehnungen erhielten.

Abbildung 25: Diagramm "durchschnittliche Anzahl positiver Stimmen und Ablehnungen in der Soziometriesituation „Sport“ nach Konflikttyp"



*1 $F=18,95 / df=2 / p \leq 0,00$
*2 $F=22,22 / df=2 / p \leq 0,00$
*3 $F= 3,91 / df=2 / p \leq 0,05$
*4 $F= 5,91 / df=2 / p \leq 0,01$

Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ erhielten mit durchschnittlich 2,2 Nennungen weniger positive Stimmen von anderen Mädchen als die Mädchen des Konflikttyps „Junge“, die durchschnittlich 3 positive Stimmen von anderen Mädchen erhielten. Jungen des Konflikttyps „Junge“ erhielten mit durchschnittlich 0,5 Nennungen kaum positive Stimmen von Mädchen und Mädchen beider Konflikttypen erhielten mit durchschnittlich je 0,2 Nennungen kaum positive Stimmen von Jungen.

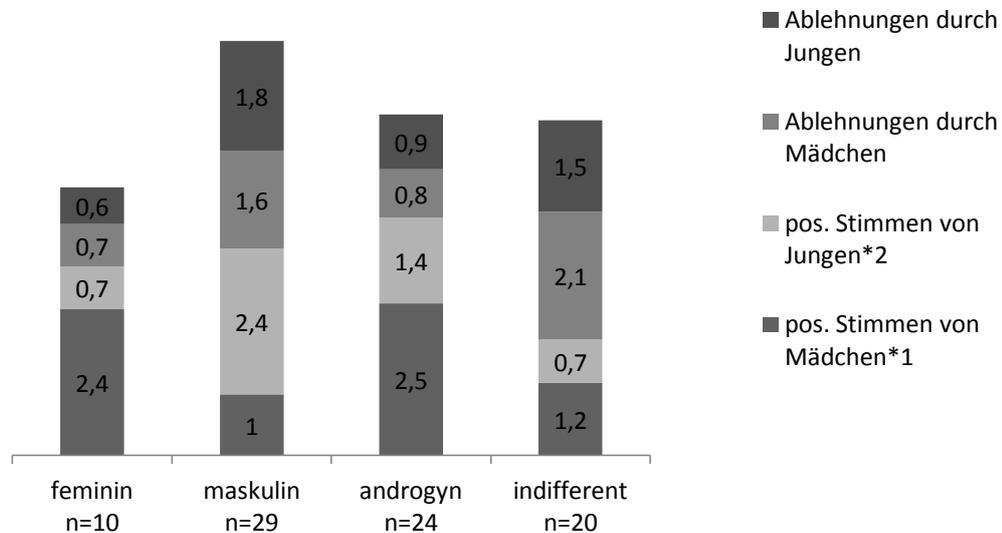
Mädchen des Konfliktyps „Mädchen“ und Jungen des Konfliktyps „Junge“ bekamen in ungefähr gleichem Ausmaß Ablehnungen von Mädchen und von Jungen: Mädchen des Konfliktyps „Mädchen“ bekamen durchschnittlich 1,9 Ablehnungen durch andere Mädchen und durchschnittlich 1,2 Ablehnungen von Jungen. Jungen des Konfliktyps „Junge“ erhielten ebenfalls ähnlich viel Ablehnungen von Mädchen (durchschnittlich 1,6 Ablehnungen von Mädchen) und von Jungen (durchschnittlich 1,9 Ablehnungen von anderen Jungen). Mädchen des Konfliktyps „Junge“ schließlich erhielten mit durchschnittlich je 0,4 Ablehnungen von anderen Mädchen bzw. von Jungen weder von anderen Mädchen noch von Jungen viel Ablehnung.

Mädchen des Konfliktyps „Mädchen“ und Jungen des Konfliktyps „Junge“ wurden von anderen Mädchen und Jungen zum Teil abgelehnt, zum Teil anerkannt. Mädchen des Konfliktyps „Junge“ dagegen erfuhren von anderen Mädchen große Zustimmung, aber wurden von Jungen kaum, weder positiv noch negativ, wahrgenommen – und dass, obwohl sie ihren Schilderungen nach etliche Konflikte mit Jungen ausgetragen hatten.

3.6.2 Geschlechtsrollenorientierung und Akzeptanz durch Gleichaltrige

Analog zur obigen Frage, sollte der Frage nachgegangen werden, ob Kinder mit einer bestimmten Geschlechtsrollenorientierung besser oder schlechter in das Gleichaltrigen-Gefüge integriert waren. Da eine erste Kreuztabellierung der Variablen „Geschlechtsrollenorientierung“ und „Soziometrischer Status“ aufgrund der zu geringen Zellbesetzungen keine interpretierbaren Ergebnisse brachte, wurde auch hier für eine detaillierte Untersuchung eine einfaktorielle Varianzanalyse mit den Variablen „Anzahl der von Mädchen und Jungen erhaltenen positiven Stimmen“ und „Anzahl der von Mädchen und Jungen erhaltenen Ablehnungen“ in der Soziometriesituation „Sport“ und „Geschlechtsrollenorientierung“ gerechnet.

Abbildung 26: Diagramm „durchschnittliche Anzahl positiver Stimmen und Ablehnungen in der Soziometriesituation „Sport“ nach Geschlechtsrollenorientierung“



*1 $F=3,86 / df=3 / p \leq 0,05$

*2 $F=2,64 / df=3 / p \leq 0,05$

Die Mädchen und Jungen mit ihren unterschiedlichen Geschlechtsrollenorientierungen unterschieden sich vor allem in Bezug auf die positiven Stimmen, die sie im Soziometrie-Test von anderen Mädchen und Jungen bekamen:

Feminin orientierte Kinder erhielten überwiegend positive Stimmen von anderen Mädchen (durchschnittlich 2,4 Stimmen), dagegen kaum positive Stimmen von Jungen (durchschnittlich 0,7 Stimmen). Zudem erhielten feminin orientierte Kinder kaum Ablehnungen durch andere Mädchen (im Durchschnitt 0,7 Ablehnungen) oder andere Jungen (im Durchschnitt 0,6 Ablehnungen).

Maskulin orientierte Kinder erhielten wenig Stimmen von Mädchen (durchschnittlich 1 Stimme), aber viel Stimmen von Jungen (durchschnittlich 2,4 Stimmen). Sie erhielten aber auch von Jungen und von Mädchen Ablehnungen (von Jungen durchschnittlich 1,8 und von Mädchen durchschnittlich 1,6 Ablehnungen).

Androgyn orientierte Kinder erfuhren hauptsächlich von Mädchen Zustimmung (durchschnittlich 2,5 Stimmen), aber auch – wenn auch weniger – Zustimmung von Jungen (durchschnittlich 1,4 Stimmen). Wie auch die feminin orientierten Kinder erhielten androgyn orientierte Kinder wenig Ablehnungen von anderen Mädchen und Jungen (von Mädchen durchschnittlich 0,8 und von Jungen durchschnittlich 0,9 Ablehnungen).

Indifferent orientierte Kinder erhielten insgesamt relativ wenig positive Stimmen von anderen Mädchen und Jungen (von Mädchen durchschnittlich 1,2 und von Jungen durchschnittlich 0,7 positive Stimmen), dafür erfuhren sie vermehrt Ablehnungen durch Jungen und Mädchen (von Jungen durchschnittlich 1,5 und von Mädchen durchschnittlich 2,1 Ablehnungen).

3.6.3 Geschlechtsrollenorientierung, Konfliktverhalten und soziokultureller Hintergrund

Zum Zeitpunkt der Befragung war die Wiedervereinigung Deutschlands ungefähr fünf Jahre her und es ist anzunehmen, dass in den Daten auch Auswirkungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Wertesysteme erfasst wurde. Zudem unterschieden sich der Ost- und der Westteil Berlins deutlich in dem Anteil nichtdeutscher Mitbürger/innen (Ohlinger & Raiser, 2005). Diese beiden Faktoren – Ost-West-Herkunft und deutsch-nichtdeutsche Herkunft - werden hier als soziokultureller Hintergrund der befragten Kinder verstanden.

Mithilfe einer Kreuztabellierung und χ^2 -Tests wurde im folgenden untersucht, ob die Geschlechtsrollenorientierung und das Konfliktverhalten der Kinder sich je nach soziokulturellem Hintergrund unterschied.

Abbildung 27: tabellarische Übersicht „Geschlechtsrollenorientierung und soziokultureller Hintergrund“

| Geschlechtsrollenorientierung | Soziokultureller Hintergrund | | | |
|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| | Ostteil | Westteil | deutsch | nichtdeutsch |
| feminin | 6 (15,4%↓) | 4 (9,5%↓) | 9 (15,8%↓) | 1 (4,2%↓) |
| maskulin | 15 (38,4%↓) | 13 (30,9%↓) | 20 (35,1%↓) | 8 (33,3%↓) |
| androgyn | 9 (23,1%↓) | 14 (33,3%↓) | 12 (21%↓) | 11 (45,8%↓) |
| indifferent | 9 (23,1%↓) | 11 (26,2%↓) | 16 (28,1%↓) | 4 (16,7%↓) |
| N=81* | 39 | 42 | 57 | 24 |
| | chi ² =1,71 / df=3 / ns | | chi ² = 6,41 / df=3 / ns | |

*für diese Berechnung wurden die zwei Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ ausgeschlossen

Die Geschlechtsrollenorientierung der Kinder war von ihrem soziokulturellen Hintergrund unabhängig: hinsichtlich der Geschlechtsrollenorientierung der Kinder gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen deutschen und nichtdeutschen Kindern und keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern aus dem Ost- und dem Westteil der Stadt Berlin.

Jedoch konnte ein Zusammenhang zwischen Konfliktverhalten und soziokulturellem Hintergrund ausgemacht werden: Im Ostteil Berlins gab es mehr Mädchen vom Konflikttyp „Mädchen“ als im Westteil. Gleichzeitig gab es kaum nicht-deutsche Mädchen vom Konflikttyp „Mädchen“. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass das Konfliktverhalten der Kinder auch durch unterschiedliche soziale Wertesysteme und / oder unterschiedliche Gruppenstrukturen beeinflusst wird.

Abbildung 28: tabellarische Übersicht „Konflikttyp und soziokultureller Hintergrund“

| Konflikttyp | Soziokultureller Hintergrund | | | |
|------------------------------|---|----------------|---------------------------------------|----------------|
| | Ostteil | Westteil | Deutsch | Nicht-deutsch |
| Mädchen, Typ „Mädchen“ | 16 (80%↔) | 4 (20%↔) | 18 (90%↔) | 2 (10%↔) |
| Mädchen, Typ „Junge | 5 (21,7%↔) | 18 (78,3%↔) | 11 (47,8%↔) | 12 (52,2%↔) |
| Junge, Typ Junge | 18 (47,4%↔) | 20 (52,6%↔) | 28 (73,7%↔) | 10 (26,3%↔) |
| N=81 * | 39 | 42 | 51 | 24 |
| | chi ² =14,45 / df=2 / p≤0,01 | | chi ² =9,5 / df=2 / p≤0,01 | |

*für diese Berechnung wurden die zwei Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ ausgeschlossen

3.6.4 Geschlechtsrollenorientierung und Konfliktverhalten

Um die Frage zu untersuchen, ob die Geschlechtsrollenorientierung der befragten Mädchen und Jungen in Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gleichaltrigenkonflikten und Handlungskonzepten in Konflikten stand, wurde eine Kreuztabellierung mit chi²-Tests gerechnet. Es zeigte sich, dass Kinder mit bestimmten Geschlechtsrollenorientierungen signifikant häufig einzelnen Konflikttypen zuzurechnen waren.

Abbildung 29: tabellarische Übersicht "Geschlechtsrollenorientierung und Konflikttyp"

| | Konflikttyp „Mädchen“ N=22 | | Konflikttyp „Junge“ N=61 | | Gesamt |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| Geschlechtsrollenorientierung | Mädchen N=20 | Junge N=2 | Mädchen N=23 | Junge N=38 | |
| Femininer Typ | 4 (20% ↓) (40% ↔) | 0 | 5 (21,7% ↓) (50% ↔) | 1 (2,6% ↓) (10% ↔) | 10 ns |
| Maskuliner Typ | 4 (20% ↓) (13,8% ↔) | 1 (50% ↓) (3,4% ↔) | 2 (8,7% ↓) (6,9% ↔) | 22 (59,9% ↓) (75,9% ↔) | 29 chi ² =17,83 df=2* p≤0,00 |
| Androgyner Typ | 3 (15% ↓) (12,5% ↔) | 1 (50% ↓) (4,2% ↔) | 11 (47,8% ↓) (45,8% ↔) | 9 (23,7% ↓) (37,5% ↔) | 24 chi ² =6,45 df=2* p≤0,05 |
| | | | Unterschied Mä-Ju chi ² =3,79 / df=1 p≤0,05 | | |
| | | | Unterschied Mä-Mä chi ² =5,25 / df=1 p≤0,05 | | |
| Indifferenter Typ | 9 (45% ↓) (45% ↔) | 0 | 5 (21,7% ↓) (25% ↔) | 6 (15,8% ↓) (30% ↔) | 20 chi ² =6,16 df=2* p≤0,05 |
| | | | Unterschied Mä-Mä chi ² =2,64 / df=1 p≤0,1 | | |
| | 20 | 2 | 23 | 38 | 83 |

*für die Berechnung des chi²-Tests wurden die zwei Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ ausgeschlossen

Demnach waren feminin orientierte Kinder gleichermaßen bei allen Konflikttypen zu finden, hier gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Konflikttypen. Bei den maskulin orientierten Kindern dagegen waren drei Viertel

der Kinder Jungen des Konflikttyps „Junge“¹⁰⁹. Knapp die Hälfte der androgyn orientierten Kinder waren Mädchen des Konflikttyps „Junge“ – androgyne Mädchen waren damit die häufigste Gruppe des Konflikttyps „Junge“¹¹⁰. Ungefähr die Hälfte der indifferent orientierten Kinder waren Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“, auch dieser Unterschied war signifikant¹¹¹.

3.6.5 Beschreibung der Konflikttypen in Bezug auf Konfliktverhalten, Geschlechtsrollenorientierung und Akzeptanz durch Gleichaltrige

Die Konflikttypen, den die Mädchen und Jungen dieser Untersuchung zugerechnet wurden, unterschieden sich in ihrem Konfliktverhalten, in ihrer Geschlechtsrollenorientierung und in der Akzeptanz durch Gleichaltrige deutlich voneinander. Dies wird im Folgenden zusammenfassend beschrieben.

3.6.5.1 Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“

Die Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ erzählten fast ausschließlich von Konflikten mit Freundinnen. Freundinnen waren für sie offenbar die relevanten Bezugspersonen in der Gleichaltrigengruppe. Konflikte mit Jungen hatten sie fast gar nicht, sie bewegten sich vorrangig in der Welt der Mädchen und ihre Konflikte drehten sich in der Hälfte der erzählten Konflikte um ihre Freundschaftsbeziehungen. Ein weiterer, für diese Mädchen wesentlicher Konfliktbereich waren normative Themen. Konflikte über Dominanzversuche anderer oder Konflikte rund um Spiel- und Spaßsituationen erzählten sie selten.

¹⁰⁹ Dieser Unterschied ist signifikant mit $\chi^2=17,83 / df=2 / p\leq 0,00$. Die zwei Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ wurden aus diesen Berechnungen ausgeschlossen, um die Zahl der Erwartungswerte > 5 möglichst klein zu halten.

¹¹⁰ Dieser Unterschied ist signifikant mit $\chi^2=6,45 / df=2 / p\leq 0,05$.

¹¹¹ Dieser Unterschied ist signifikant mit $\chi^2=6,16 / df=2 / p\leq 0,05$. Die zwei Jungen des Konflikttyps „Mädchen“ wurden aus diesen Berechnungen ausgeschlossen, um die Zahl der Erwartungswerte > 5 möglichst klein zu halten.

Häufigste Konfliktstrategien waren für diese Mädchen relationale und direkt-verbale Aggression. Direkt-körperliche Aggressionen erwähnten diese Mädchen kaum. Schließlich schien für diese Mädchen auch der Ausgang ihrer Konflikte wichtiger als für andere Kinder zu sein, denn sie erzählten davon signifikant häufiger als andere Kinder. Die Konflikte dieser Mädchen entsprachen in vielen Aspekten den stereotypen Vorstellungen von Mädchenkonflikten. Die Kinder, die dem Konflikttyp „Mädchen“ zugeordnet wurden, kamen vorrangig aus dem Ostteil Berlins.

Offensichtlich machte diese Konzentration ihrer Interaktionen auf Freundschaftsbeziehungen und der häufige Einsatz relationaler Aggression sowie die zum Teil vehemente Abgrenzung gegenüber nicht befreundeten Mädchen diesen Konflikttyp in der Mädchengruppe auch umstritten: Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ bekamen zwar positive Stimmen von anderen Mädchen, erhielten aber fast genauso viel Ablehnungen von anderen Mädchen. Jungen schienen diese Mädchen nicht positiv wahrzunehmen, sie erhielten von Jungen zwar auch positive Stimmen, durchschnittlich aber mehr Ablehnungen. In ihrer Geschlechtsrollenorientierung waren diese Mädchen häufiger als andere Kinder indifferent orientiert.

Die Unbestimmtheit in der Geschlechtsrollenorientierung der Mädchen des Typs „Mädchen“ kann als Ausdruck einer gewissen Unsicherheit und als Suche nach einer zufriedenstellenden Geschlechterrolle verstanden werden (Young & Sweeting, 2004). Weil diese Mädchen unsicher sind, suchen sie einen stabilen sozialen Rahmen von Freundinnen. Innerhalb dieser „sicheren Zone“ von Freundschaft können sie soziale Kompetenzen erwerben (ähnlich (Kalmijn, 2000)) Mädchenfreundschaften sind aber etlichen Studien nach nicht nur ein positiver Raum in dem Mädchen soziale Bestätigung finden und Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen entwickeln können. Die hohe Wertigkeit von Freundschaft für Mädchen ist mit Konflikten und Anstrengungen verbunden, um die Freundschaft in einem Kräfte-Gleichgewicht halten zu können (Thomas & Daubman, 2001). Häufiges Mittel um diese Freundschaften stabil zu halten ist das

Aushandeln von Freundschaftsregeln und der Einsatz relationaler Aggression. Relationale Aggression ist jedoch kein Verhalten, dass positiv attribuiert ist – dies mag ein Grund dafür sein, dass diese Kinder von anderen Mädchen und Jungen auch Ablehnung durch Gleichaltrige erfahren hatten. Auch andere Studien kamen zu dem Ergebnis, dass relational-aggressive Mädchen eher schlecht sozial integriert sind (Rys & Bear, 1997).

3.6.5.2 Jungen des Konflikttyps „Mädchen“

Lediglich drei Jungen wurden diesem Konflikttyp „Mädchen“ zugeordnet. Diese drei Jungen berichteten von Konflikten mit befreundeten Jungen. Von diesen Konflikten wurde ähnlich viel direkt-verbale Aggression wie bei Konflikten des Konflikttyps „Mädchen“, aber auch ähnlich viel direkt-physische Aggression wie in anderen Jungenkonflikten berichtet. Diese Jungen erzählten zwar von Konflikten mit Freunden, aber sie thematisierten das Thema „Freundschaft“ nicht, dafür aber normative Themen und Dominanz.

Nur von zwei der dieser drei Jungen lagen die Geschlechtsrollenorientierungen vor. Inwieweit sich diese Jungen von den anderen Jungen unterschieden – bezüglich ihres soziometrischen Status, ihrer soziokulturellen Herkunft oder ihres Alters konnte leider nicht ermittelt werden¹¹². Insgesamt ist damit die Fallzahl dieses Typs so gering, dass weitere Auswertungen nicht möglich waren.

¹¹² Prinzipiell wäre es von Interesse zu erforschen, ob sich auch in anderen Studien Jungen ausmachen lassen, die eher ein weibliches Konfliktverhalten zeigen und inwieweit sich diese Jungen von anderen, „typischen“ Jungen unterscheiden.

3.6.5.3 Mädchen des Konflikttyps „Junge“

Mädchen des Konflikttyps „Junge“ erzählten häufiger als andere von Streit mit Jungen und waren mehrheitlich androgyn orientiert. Für diese Mädchen waren Konflikte mit Jungen offensichtlich bedeutsam, sie vermieden den Kontakt zum anderen Geschlecht nicht. Sie erzählten signifikant weniger von relationaler Aggression als andere Mädchen; ebenso aber auch von weniger direkt-körperlicher Aggression als Jungen – darin unterschieden sich nicht von den Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“. Mädchen des Konflikttyps „Junge“ kamen überwiegend aus dem Westteil Berlin und waren sowohl deutscher als auch nicht-deutscher Herkunft.

Die Mädchen des Konflikttyps „Junge“ erhielten durch ihre Geschlechtsgenossinnen Unterstützung, sie waren bei Mädchen beliebt und erhielten signifikant mehr Stimmen von Mädchen als andere Konflikttypen. Gleichzeitig erfuhren sie kaum Ablehnungen von Mädchen. Jungen schienen diese Mädchen trotz der Konflikte mit ihnen nicht wahrzunehmen, denn sie erhielten von Jungen nur wenig positive Stimmen, und auch kaum Ablehnungen.

Die Mädchen des Konflikttyps „Junge“ schienen ein eher ausgeprägtes Selbstbild gehabt zu haben. Sie behaupteten sich Jungen gegenüber, wiesen Jungen in ihre Schranken, und demonstrierten genauso stark zu sein wie Jungen. Sie fühlten sich Jungen gegenüber offensichtlich gleichberechtigt. Auch wenn sie sich in Auseinandersetzungen mit anderen ähnlich wie die anderen Mädchen verhielten (beispielsweise genauso viel Konflikte mit nichtaggressiven Strategien und genauso wenig Konflikte mit direkt-physische Aggression erlebten), waren sie gleichzeitig hinsichtlich anderer Konfliktmerkmale eher wie Jungen – nicht nur ihre Geschlechtsrollenorientierung war androgyn, offenbar auch ihr Konfliktverhalten.

Die Auseinandersetzungen mit Jungen und die Behauptung gegenüber Jungen brachte diesen Mädchen vermutlich die Anerkennung ihrer Klassenkameradinnen (ähnlich auch (Breckschool Research Program, 1999/2000)). Dass androgyne

Mädchen andererseits von Jungen soziometrisch kaum wahrgenommen wurden, obwohl sie ja von etlichen Konflikten mit Jungen erzählten, wird daran liegen, dass Jungen sie nicht in ihr stereotypes Mädchenbild einordnen konnten¹¹³.

3.6.5.4 Jungen des Konflikttyps „Junge“

Die Jungen dieser Studie wirkten relativ homogen¹¹⁴. Diese Jungen erzählten kaum von Konflikten mit Freunden und nur wenig von Konflikten mit Mädchen. Ein Schwerpunkt in ihren Konflikten war die Aushandlung von Dominanzversuchen anderer; andere Konfliktthemen wie normative Themen oder Spiel- und Spaßthemen wurden von ihnen jeweils in ungefähr nur zehn Prozent ihrer Konflikte geschildert. Die Jungen hatten in der Mehrzahl eine maskuline Geschlechtsrollenorientierung. In der soziometrischen Befragung vergab kaum ein Mädchen positive Stimmen an diese Jungen, aber durchaus Ablehnungen. Die Jungen untereinander erteilten sich viele positive Stimmen aber auch Ablehnungen.

Die Jungen dieses Konflikttyps kamen gleichermaßen aus dem Ost- und dem Westteil Berlins und waren vorrangig deutscher Herkunft.

Das, was diese Jungen über ihre Konflikte berichteten, entsprach den stereotypen Vorstellungen von Jungen, wonach sich Jungen in körperlichen Auseinandersetzungen aneinander messen und damit eine typisch männliche Hierarchie aushandeln. Ihrem Geschlechtsrollenverständnis nach fühlten sich die Jungen gleichzeitig stark, bewegungsorientiert und mutig. In diesem Selbstverständnis agierten sie mit anderen Jungen, von denen sie Anerkennung, aber von manchen auch Ablehnung erhielten. Insofern bestätigt dieses Ergebnis die Untersuchungen von Robnett und Susskind und die Studie von Kassis, wonach

¹¹³ Dieses Ignorieren bezieht sich auf die soziometrische Befragung

¹¹⁴ Anhand der für die Clusteranalyse zur Typenbildung festgelegten Kriterien (siehe Kapitel 3.4.2.2) wurden nur drei Jungen als eher weiblicher Konflikttyp kategorisiert. Diese Jungen wurden in weiteren Auswertungen nicht berücksichtigt, siehe dazu Kapitel 3.6

die Gleichaltrigengruppe bei Jungen das Verhalten verstärkt, das als stereotyp männlich gilt (Robnett & Susskind, 2010). Mädchen gegenüber grenzten sich die Jungen ab, und lehnten Mädchen, die ihre Konflikte „mädchenhaft“ austrugen, ab. Die anderen Mädchen, die sich geschlechtsuntypisch verhielten, nahmen sie entweder nicht wahr oder ihre Erinnerung an geschlechtsuntypisches Verhalten war wenig ausgeprägt (Giles & Heyman, 2005; Ostrov, et al., 2005; Susser & Keating, 1990).

3.6.6 Verknüpfung der drei Teilstudien – Zusammenfassung

Mädchen mit vielen Konflikten mit Freundinnen und häufigen relational-aggressiven Handlungen hatten eine eher undifferenzierte Geschlechtsrollenorientierung, während Mädchen, die mit Jungen stritten und Konflikte auch physisch-aggressiv austrugen, waren überwiegend androgyn orientiert. Jungen demonstrierten in Selbstberichten mehrheitlich ein jungentypisches Konfliktverhalten und waren in ihrer Geschlechtsrollenorientierung überwiegend maskulin.

Mädchen, mit geschlechtsrollenstereotypen Handlungskonzepten und einer indifferenten Geschlechtsrollenorientierung sowie Jungen mit geschlechtsrollenstereotypen Handlungskonzepten und maskuliner Geschlechtsrollenorientierung, erfuhren in soziometrischen Wahlen von Kindern des gleichen Geschlechts sowohl Zustimmung als auch Ablehnung, und von Kindern des anderen Geschlechts Ablehnung. Mädchen mit geschlechtsrollenuntypischen Handlungskonzepten und androgyner Geschlechtsrollenorientierung erhielten von anderen Mädchen viel Zustimmung, von Jungen wurden sie ignoriert.

Ein Differenzierung der Kinder nach ihrer soziokulturellen Herkunft lässt zudem vermuten, dass gruppenspezifische Wertesysteme das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen beeinflussen. Es scheint plausibel, dass die Akzeptanz durch Gleichaltrige, die Geschlechtsrollenorientierung und das Verhalten in Konflikten

in Zusammenhang stehen, jedoch können Einflussgrößen und Einflussrichtung aufgrund der methodischen Konzeption der Dissertation nicht aufgezeigt werden.

4 Resümee und Ausblick

In der hier vorgelegten Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen dem Erleben und Verhalten von Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit in Konflikten und ihrer Geschlechtsrollenorientierung auszumachen ist. Dafür wurden Ergebnisse aus drei Teilstudien, an denen dieselben Kinder teilnahmen, miteinander verbunden. In diesen Teilstudien wurden Selbstberichte von Kindern der Klassenstufen drei bis sechs über ihre Konflikte, ihre Geschlechtsrollenorientierung und ihre soziale Einbindung in die Klasse untersucht. In zwei der drei Teilstudien wurden Daten qualitativ erhoben und die Befragungsergebnisse für eine weitere Auswertung mithilfe von eigens entwickelten Kategorien kodiert.

In einem ersten Auswertungsschritt (Kapitel 3.3.2.1) wurden die Selbstberichte von Mädchen und Jungen über ihre Konflikte mit anderen Kindern untersucht. Durch diese Analyse der „Innenansichten“ von Konflikten unter Kindern unterscheidet sich die hier vorgelegte Arbeit von anderen Studien, die sich dem Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen widmen, da andere Studien vorzugsweise das Konfliktverhalten durch Beobachtungen oder Einschätzung dritter Personen betrachten. In einem mixed-methodology-Verfahren wurden verschiedene Kategorien entwickelt, mit denen die Konflikterzählungen der Mädchen und Jungen für eine statistische Auswertung kodiert wurden, gleichzeitig wurden die Konflikterzählungen auch qualitativ betrachtet.

Die Schilderungen der Mädchen und Jungen wurden zunächst auf Konfliktebene ausgewertet und Mädchenkonflikte mit Jungenkonflikten und gemischtgeschlechtlichen Konflikten miteinander verglichen. Unterschiede zwischen Mädchen- und Jungenkonflikten wurde vor allem bezüglich der Beziehung zum Konfliktpartner/innen, den Konfliktthemen und Konfliktstrategien gefunden. So erzählten Jungen vorrangig von Streit in der Schule, während Mädchen häufiger von Konflikten während ihrer Freizeit berichteten.

Zwei Drittel der erzählten Konflikte waren Konflikte mit gleichgeschlechtlichen Partnern/innen, ein Drittel der Konflikte waren gemischtgeschlechtliche

Konflikte. Gemischtgeschlechtliche Konflikte wurden dabei fast ausschließlich von Mädchen berichtet (knapp 80% der gemischtgeschlechtlichen Konflikte).

In Mädchenkonflikten fanden signifikant mehr Konflikte mit Freundinnen statt. Fast nur Mädchen erzählten von Konflikten mit Jungen, während umgekehrt Jungen Konflikte mit Mädchen kaum erwähnenswert fanden.

In gleichgeschlechtlichen Konflikten gerieten Mädchen am häufigsten über interpersonelle Themen in Konflikt, vor allem über ihre Beziehung zueinander, aber auch über Dominanzversuche anderer Mädchen; dritthäufigstes Thema in Mädchenkonflikten waren Regeln und Besitz. Jungen dagegen stritten überwiegend über Dominanzversuche anderer Jungen; am zweithäufigsten über Regeln und Besitz. Freundschaft wurde in Jungenkonflikten kaum thematisiert. In Konflikten zwischen Mädchen und Jungen ging es überwiegend um die Zurückweisung von Dominanzversuchen.

Die von den befragten Kindern geschilderten Konfliktstrategien waren überwiegend aggressiv, wobei Jungen in gleichgeschlechtlichen Konflikten signifikant häufiger von direkt-physischen Handlungen berichteten, Mädchen in gleichgeschlechtlichen Konflikten dagegen signifikant häufiger von verbalen Strategien wie direkt-verbaler und relationaler Aggression erzählten. Konflikte zwischen Mädchen und Jungen wurden vor allem von Mädchen als heftig erlebt; Mädchen schilderten dabei direkt-physische Handlungen als häufigste Strategien, die sowohl die Jungen als auch sie selbst einsetzten. Jungen schilderten Konflikte mit Mädchen moderater und betonten keine Strategie besonders häufig.

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse der hier auf Konfliktebene ausgewerteten Selbstberichte den Ergebnissen anderer Studien, in denen die Unterschiede im Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen entweder durch Beobachtungen oder durch rating-Verfahren durch Dritte ausgemacht wurden (zum Beispiel (Archer & Coyne, 2005; Benenson, et al., 2008; N. Crick, R., et al., 1999; Dodge, et al., 1990; Ittel & von Salisch, 2005; Murray-Close, et al., 2006; Pfister, 1998; Scheithauer, 2003; Shantz, 1987; Xie, et al., 2002)).

In einem zweiten Auswertungsschritt (Kapitel 3.3.2.2) wurden die Konflikterzählungen personenorientiert ausgewertet. Mithilfe einer Clusteranalyse konnten Kinder mit mädchenstypischen und Kinder mit jungentypischen Konfliktverhalten identifiziert werden. Dabei erzählten die Jungen dieser Untersuchung eher einheitlich von ihren Konflikten und fast alle Jungen waren dem Konflikttyp „Junge“ zuzurechnen. Bei den Mädchen dagegen gab es eine größere Variabilität: die eine Hälfte der Mädchen konnte dem Konflikttyp „Mädchen“, die andere Hälfte der Mädchen dem Konflikttyp „Junge“ zugeschrieben werden. Die Schilderungen der Mädchen des Konflikttyps „Mädchen“ entsprach dem als typisch weiblich geltenden Konfliktverhalten (wie Konflikte mit Freundinnen, häufig relationale Aggression). Die Gruppe der Mädchen des Konflikttyps „Junge“ erzählte von viel jungenhaften Konfliktstrategien wie direkt-physische Aggressionen und von häufigen Streit mit Jungen. Dieses Ergebnis zeigt, dass das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen differenziert betrachtet werden muss.

Qualitative Analysen konnten zudem zeigen, dass mithilfe von Konflikten die Art der Beziehungen der Kinder untereinander ausgehandelt werden: Mädchen, die eher typisch mädchenhafte Konflikte schilderten, stritten in Konflikten mit Freundinnen über Regeln der Freundschaft; Jungen dagegen regulierten eher ihre Hierarchie untereinander. Interessant ist zudem, dass relationale Aggression für Mädchen nicht nur eine Verhaltensstrategie war, sondern auch das Thema, über das gestritten wurde. Für Jungen schien manche direkt-physische Auseinandersetzung auch relationalen Charakter zu haben.

Ob einzelne Kinder häufig mit gleichen Kindern in Streit gerieten oder ein bestimmtes Kind in einer Klasse immer wieder Streit mit anderen auslöste, konnte mit der Art der hier zugrunde liegenden Befragung nicht ermittelt werden. Kinder erlebten, bewerteten und erinnerten zudem Konfliktsituationen sehr unterschiedlich, wie das in der hier vorgelegten Arbeit beschriebene Beispiel mit dem Fernsehturm in Toronto (siehe Kapitel 3.3.1.7) zeigt. Dieser Konflikt, an dem

fünf Jungen beteiligt waren, wurde von jedem Kinder äußerst unterschiedlich beschrieben – bis hin zu unterschiedlichen Angaben über die beteiligten Jungen.

Im dritten Arbeitsschritt (Kapitel 3.4) wurde die Geschlechtsrollenorientierung der befragten Mädchen und Jungen ausgemacht. Dazu wurden von den Kindern geschriebene Aufsätze zu dem Thema „Warum ich gerne ein Mädchen beziehungsweise ein Junge bin analysiert. Die Aufsätze wurden zunächst ebenfalls auf Aussageebene ausgewertet und signifikante Geschlechtsunterschiede ausgemacht.

Demnach war die positive Wertung körperlicher Merkmale Hauptargument für die Geschlechtsrollenorientierung der befragten Mädchen und Jungen. Jungen definierten sich dabei vor allem über sportliche Kompetenzen, während Mädchen häufiger ihr positives Aussehen betonten. Weitere, aber wesentlich weniger häufig genannte Argumente, warum die Kinder gerne Mädchen beziehungsweise Jungen waren, lagen in den Bereichen Verhaltensweisen, geschlechtstypische Rollen und geschlechtstypische Eigenschaften. Zudem wurde deutlich, dass Mädchen und Jungen ihre Geschlechtsrollenorientierung mit Argumenten stützten, in denen sie sich vom anderen Geschlecht abgrenzten. Mädchen störten sich an dominanten Verhaltensweisen und körperlichen Angriffen der Jungen, während Jungen sich über schwache und eitle Mädchen mokierten.

Anhand der für Mädchen und Jungen unterschiedlich signifikanten Kategorien wurde ein Weiblichkeitsscore und ein Männlichkeitsscore errechnet und die Kinder anschließend in Anlehnung an das Bem'sche Schema den verschiedenen Geschlechtsrollenorientierungen „feminin“, „maskulin“, „androgyn“ und „indifferent“ zugeordnet.

Die Auswertung der Kinderaufsätze zeigt, dass bisherige Fragebögen zur Erfassung von Geschlechtsrollenidentität für Kinder nicht geeignet sind. Denn in bisherigen Instrumenten wird Geschlechtsrollenorientierung an

Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise „bescheiden, empfindsam oder herzlich sein“ (als weibliche Eigenschaften) und „hartnäckig, wetteifernd, unerschrocken sein“ (als männliche Eigenschaften) festgemacht. Die Kinderaufsätze zeigen, dass zum einen körperliche Fähigkeiten und Merkmale, sowie mit den Geschlechterrollen verbundene Tätigkeiten und Abgrenzungen zum anderen Geschlecht Argumente sind, mit denen Kinder ihre Geschlechtsrollenidentität beschreiben. Zum anderen muss die Formulierung von Geschlechtsrollenstereotypen als konkrete Fähigkeiten und Tätigkeiten der allgemeinen kognitiven Entwicklung von Kindern, die auf der *konkret-operationalen* Entwicklungsstufe sind, folgen und für Kinder verständlich operationalisiert sein. Um die Geschlechtsrollenorientierung bei Kindern in zukünftigen Studien zu erfassen, müssen daher items mit konkreten Merkmalen und Verhaltensweisen formuliert werden. Folgende standardisierte items für weibliche Stereotype könnten beispielsweise so aussehen: „Ich gebe mir Mühe gut auszusehen / ich ziehe mich hübsch an“, „Ich tröste andere, wenn sie traurig sind / ich kümmere mich, wenn es einem anderen nicht gut geht“, „Ich prügel mich nicht / ich versuche körperliche Auseinandersetzungen zu vermeiden“, „Ich bestimme nicht über andere / ich drängel mich nicht vor / ich gebe nicht an“, „Wenn ich erwachsen bin, werde ich mich gut um die Wohnung kümmern / wenn ich erwachsen bin, werde ich gut kochen können“. Und items für männliche Stereotype könnten so formuliert sein: „Ich bin mutig / meistens bekomme ich was ich will“, „Ich treibe gerne Sport / ich bin gut in Sport“, „Ich finde gutes Aussehen nicht wichtig“, „Wenn ich erwachsen bin, werde ich nicht putzen / wenn ich erwachsen bin, werde ich einen guten Beruf haben“, „Ich finde Puppen doof / ich spiele nicht gerne „Vater-Mutter-Kind“ „, Ich bin stark / ich habe keine Angst“.

Für zukünftige Studien scheint es schließlich interessant, ob sich die Geschlechtsrollenorientierung (feminin, maskulin, androgyn und indifferent) bei Kindern mit zunehmenden Alter ändert und welche Bedingungen dafür ausschlaggebend sein könnten.

In einem vierten Arbeitsschritt (Kapitel 3.5) wurden die soziometrische Position der Kinder nach Coie, Dodge und Coppetelli (Coie, et al., 1982) definiert. Die Kinder waren in ihren soziometrischen Positionen „normal“ verteilt.

Kinder mit unterschiedlicher soziometrischer Positionen erzählten annähernd gleich viel Konflikte und unterschieden sich auch nicht darin, welchem Konfliktyp sie angehörten. In diesem Punkt weicht die Eigenwahrnehmung der Kinder von Ergebnissen anderer Studien ab, wonach zurückgewiesene Kinder häufiger in Konflikte verwickelt sind (Dodge, et al., 1990; Parker & Asher, 1993a).

In dem abschließenden Auswertungsschritt (Kapitel 3.6) wurden die Konfliktypen auf ihre Geschlechtsrollenorientierung und ihre soziale Integration hin überprüft. Es zeigte sich, dass die verschiedenen Konfliktypen von ihren Klassenkameraden und Klassenkameradinnen unterschiedlich viel Zustimmung beziehungsweise Ablehnung erhielten. Zudem gab es für die einzelnen Konfliktypen eine signifikante Häufung von bestimmten Geschlechtsrollenorientierungen.

Mädchen des Konfliktyps „Mädchen“ waren in ihren Konflikten vorrangig mit ihren Freundschaften beschäftigt. Dabei wird in der sozialkonstruktivistischen Forschung Freundschaft als Raum gesehen, in dem Kinder einen stabilen und geschützten Rahmen haben, der auch Sicherheit gibt. Im Bemühen, diesen geschützten Raum der Freundschaft herzustellen und zu erhalten, versuchen diese Mädchen vermutlich auch, ein geringeres Selbstbewusstsein auszugleichen. Dabei ist der soziale Rahmen von Freundschaft aber auch anfällig für Störungen, so dass diese Mädchen viel Energie aufwenden mussten, diesen Rahmen zu erhalten. Zudem bedingt das Bemühen um Intimität von Freundschaft auch

Abgrenzungskonflikte mit anderen Mädchen. Deswegen vermutlich wurden diese Mädchen in soziometrischen Wahlen sie von anderen Mädchen sowohl akzeptiert als auch abgelehnt und von Jungen abgelehnt. Die Mädchen dieses Konflikttyps waren zudem in ihrer Geschlechtsrollenorientierung signifikant häufiger indifferent orientiert. Auch dieser Befund kann als Beleg dafür gedeutet werden, dass diese Mädchen in der Ausbildung ihrer Identität noch „auf der Suche“ waren.

Im Vergleich dazu, waren Mädchen des Konflikttyps „Junge“ überzufällig häufig androgyn orientiert. Diese Mädchen mit ihrem eher jungentypischen Konfliktverhalten (Konflikte mit nicht befreundeten Mädchen und Jungen, beispielsweise über deren Dominanz) erhielten bei soziometrischen Wahlen viel Zustimmung von anderen Mädchen und keine Ablehnung. Jungen vergaben bei den soziometrischen Wahlen kaum Zustimmungen und kaum ablehnende Stimmen an diese Mädchen. Dieser Befund wurde dahin gehend interpretiert, dass eine androgyne Geschlechtsrollenorientierung mit einem höherem Selbstwertgefühl verbunden ist und sich diese Mädchen den Jungen gegenüber als gleichwertig empfanden und deswegen Konflikte mit Jungen nicht scheuten. Von den anderen Mädchen erhielten sie für diese Einstellung Anerkennung, für Jungen passten diese Mädchen nicht in das stereotype Bild von Mädchen und wurden deswegen von ihnen ignoriert.

Die Jungen dieser Studie waren in ihren Konfliktverhalten sehr einheitlich, lediglich drei Jungen fielen nicht in die Kategorie Junge des Konflikttyps „Junge“. Jungen des Konflikttyps „Junge“ handelten überwiegend Dominanzversuchen anderer Jungen aus. In ihrer Geschlechtsrollenorientierung waren sie überwiegend maskulin und in soziometrischen Wahlen lagen sie ähnlich wie die typisch weiblichen Mädchen: sie erhielten von ihrem eigenen Geschlechtsgenossen sowohl Zustimmungen als auch Ablehnungen und vom anderen Geschlecht fast nur Ablehnungen. Dieser Befund wurde als Beleg aufgefasst, dass männliche Geschlechterstereotype bei Jungen als typisch männlich geltendes Verhalten verstärken. Jungen in diesem Alter scheinen stärker als Mädchen an geschlechtsrollenstereotypen Vorstellungen gebunden zu sein.

Von geschlechtsrollenstereotypen Vorstellungen und geschlechtstypischen Verhalten abzuweichen, scheint für Jungen schwierig – deswegen wohl fanden sich nur drei Jungen mit mädchenhaften Konfliktverhalten. Aufgrund von Alltagsbeobachtungen von Grundschulkindern ist aber durchaus anzunehmen, dass es in Schulklassen durchaus einen höheren Anteil von Jungen gibt, die sich eher mädchentypisch verhalten – nämlich mit Mädchen und mädchentypischen Spielzeug spielen und körperliche Auseinandersetzungen scheuen. Aber nur wenige Jungen trauen sich offenbar anderes, nämlich als feminin geltendes und bei Jungen als negativ konnotiertes Verhalten zu zeigen beziehungsweise anderen Personen davon zu erzählen.

Es kann daher vermutet werden, dass weibliche und männliche Geschlechterstereotype mit einem unterschiedlichen Selbstwertgefühl verbunden sind. Dies sollte in einem zukünftigen Forschungsprojekt validiert werden.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass es unterschiedliche Gruppen von Mädchen und Jungen gibt: Kinder, die eher geschlechtstypisch orientiert sind und dies auch in ihren Handlungen umsetzen und andere Kinder, die eher geschlechtsuntypisch orientiert sind und sich in ihren Handlungen nicht an gängigen Geschlechternormen orientieren¹¹⁵. Hier mag ein Grund für manche zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse anderer Studien, in denen das Aggressionsverhalten von Mädchen und Jungen untersucht wurde, liegen (Björkvist, Lagerspetz, et al., 1992; Goldstein, 1992; Maccoby & Jacklin, 1980; Xie, et al., 2002). Die Befunde der hier vorgelegten Arbeit können somit Impulse für weitere Forschungsfelder geben, zukünftig nicht nach Geschlecht, sondern nach Geschlechtsrollenorientierung der Probanden zu differenzieren (ähnlich auch (Raithel, 2003)).

¹¹⁵ Weitere Differenzierungen als die hier vorgelegten Mädchen- und Jungen-Konflikttypen sind denkbar, vor allem ist zu untersuchen inwieweit die scheinbar homogene Gruppe von Jungen weiter differenziert werden kann.

Inwiefern eine bestimmte Geschlechtsrollenorientierung bestimmtes (Konflikt-) Verhalten und soziale Anerkennung zur Folge hat oder inwieweit umgekehrt bestimmte soziale Erfahrungen die Ausbildung der Geschlechtsrollenorientierung beeinflussen, konnte mit den hier vorliegenden Daten leider nicht geklärt werden. Allerdings deuten die Ergebnisse in Kapitel 3.6.3 darauf hin, dass auch soziokulturell übergreifenden Normen eine Verhaltensorientierung in Konflikten geben. Um weitere Einflussrichtungen von Geschlechtsrollenorientierungen und Konfliktverhalten detaillierter zu klären, sind zukünftige Analysen sozialer Netzwerke (zum Beispiel einzelner Schulklassen) denkbar.

5 Zur Aktualität der vorliegenden Studie

Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten wurden 1994 bis 1997 erhoben. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich Kindheit seitdem verändert hat und welche Gültigkeit diese Daten haben. Es gibt vielfältige gesellschaftliche Veränderungen, von denen angenommen werden kann, dass sie Einfluss auf das Selbstverständnis der Geschlechter haben. So wird seit längerem vehement über die Unterschiedlichkeit der Geschlechter diskutiert wird¹¹⁶ und auf vielfältigen Ebenen eine stärkere Gleichberechtigung von Mann und Frau angestrebt: Auf politischer Ebene wird mit dem gender mainstreaming Konzept versucht Chancengleichheit in sämtlichen politischen Konzepten und Maßnahmen zu erreichen¹¹⁷, in Sportverbänden gibt es Selbstverpflichtungen und Projekte (einen Überblick bieten beispielsweise (Doll-Tepper & Pfister, 2004; Doll-Tepper, Pfister, & Radtke, 2005)), es gibt in allen größeren Arbeitsbereichen Gleichstellungsbeauftragte, es werden Maßnahmen diskutiert, wie eine größere Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu etablieren sei (Pfister, 2004) und wie Gleichberechtigung und Chancengleichheit auch für Kinder wirksam werden kann (Heinzel, Henze, & Klomfaß, 2007; Welz & Dussa, 1998). Zudem wird unterstellt, dass mit der sich beispielsweise rasch entwickelnden Kommunikationstechnologie Kindheit heute anders darstellt als früher. Ob dies wirklich so ist, soll nachfolgend reflektiert werden. Hinzugezogen werden dazu verschiedene Studien zum Medienumgang von 6-13 jährigen Kindern¹¹⁸, Publikationen zur Veränderung von Kindheit sowie Erkenntnisse aus zwei selbstgeführten Experteninterviews¹¹⁹.

¹¹⁶ Nicht nur die Zahl der wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen zu diesem Thema ist sprunghaft gestiegen; inzwischen widmen sich sogar Quizsendungen im Fernsehen diesem Thema, aktuell beispielsweise eine Studie zum Führungsstil beider Geschlechter (Luig, 2011)

¹¹⁷ <http://www.gender-mainstreaming.net/RedaktionBMFSFJ/RedaktionGM/Pdf-Anlagen/wissensnetz-komplettfassung,property=pdf,bereich=gm,sprache=de,rwb=true.pdf>

¹¹⁸ Über die Veränderung der Kindheit gibt es nur wenige Studien. Die meisten Untersuchungen widmen sich Veränderungen in den Lebenssituationen von Jugendlichen, so wie die Shell Studie (Shell Deutschland, 2010) oder die IPOS-Studie (Bundesministerium für Familie). Vom Deutschen Jugendinstitut in München wird derzeit eine Studie zu den Lebensbedingungen von Kindern unter 13 Jahren durchgeführt, die allerdings erst 2015 abgeschlossen sein wird.

¹¹⁹ Die Verfasserin dieser Arbeit hat im Sommer 2009 mit einer Schulleiterin einer Grund- und Realschule im Süden Berlins und mit einer für mehrere Schulen in Berlin und Brandenburg tätigen

5.1 Veränderung in der Betreuung von Kindern

Kinder sind stärker fremdbetreut als vor 15 Jahren. Dabei sind mehrere Ursachen ausschlaggebend. Die Geburtenrate sinkt zwar – es gibt weniger Kinder in der Gesellschaft, aber das traditionale Familienmodell, in dem der Mann / Vater alleine erwerbstätig ist, wurde abgelöst von einer Pluralität von Familienmodellen: die Zahl der Familien mit Kindern ist in Deutschland rückläufig¹²⁰, dagegen gibt es eine Zunahme von Alleinerziehenden und Lebensgemeinschaften mit Kind¹²¹, und die Erwerbstätigkeit von Frauen ist gestiegen¹²². Weil viele Frauen entweder selbst erwerbstätig sein müssen oder aufgrund eines sich geänderten Selbstverständnisses arbeiten wollen, kann die Erziehungsarbeit zuhause nicht mehr so wie in früheren Jahren geleistet werden und es ist eine Fremdbetreuung der Kinder notwendig (Lange, 2007). Dazu kommt, dass die Erwartung an Bildungseinrichtungen spätestens nach dem „Pisa-Schock“¹²³ gestiegen sind. Bildungspolitische Bestrebungen zur Verbesserung der Schulleistungen schlossen sich an. In Berlin beispielsweise, der Stadt, in der die Daten für die hier vorliegende Arbeit erhoben wurden, werden seit 2005 alle Grundschulkindern von 7.30 h bis 13.30 h betreut (Senatsverwaltung für Berlin. Wissenschaft und Forschung, 2010). Zudem stieg die Zahl der Ganztagschulen in Berlin von 2002 bis 2005 fast um das Doppelte, nämlich von 292 Schulen im Jahr 2002 auf 550 Schulen im Jahr 2005 (Quellenberg, 2008) und bereits im Jahr 2007 wurde an 80% der Schule eine Ganztagesbetreuung angeboten¹²⁴. Damit einher geht eine Veränderung des Freizeitverhaltens der Kinder (Züchner, 2008).

Kindheit ist somit stärker denn je eine „Erziehungskindheit“, in der die Umwelt kindgerecht organisiert wird ((Pfeiffer, 2005), S. 5) und große Betonung auf der

Mediationsbeauftragten semistrukturierte Interviews geführt, diese auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet.

¹²⁰ Zeiher bezeichnet dies als „Ablösung des bürgerlichen Familienmodells“, (H. Zeiher, 2005), S. 207

¹²¹ Vgl. (Bundesamt, 2010), Kapitel 2

¹²² Vgl. (Bundesamt, 2010), Kapitel 3

¹²³ Seit 2000 wird in allen OECD-Ländern Schulleistungsuntersuchungen durchgeführt, die sog. Pisa-Studien. In der ersten Pisa-Studie errang Deutschland nur Ergebnisse im mittleren Feld, worüber nach Veröffentlichung der Ergebnisse heftig diskutiert wurde (Baumert, et al., 2001)

¹²⁴ Vgl. (Auftrag, der Senatsverwaltung für Bildung, & des Ministeriums für Bildung, 2008; Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg, 2008)

Förderung verschiedener Lernprozesse liegt. Zeiher macht darauf aufmerksam, dass die Ideologie der mütterlichen Sorge in Deutschland stärker als in anderen Ländern verankert sei. Dies bedingt, dass an die Fremdbetreuung der Kinder besonders hohe Ansprüche gestellt werde (H. Zeiher, 2005).

Dieser Wandel in der Wertigkeit des Lernens zeichnet sich auch in den Ergebnissen der jährlich erhobenen „KIM-Studie“ ab, einer repräsentativen Befragungen von Schüler/innen zwischen 6-13 Jahren zum Umgang mit Medien. Stand das „Treffen mit Freunden/innen“ 1998 noch an erster Stelle der Freizeitaktivitäten der befragten Kinder¹²⁵, rutschte diese Aktivität an dritte Stelle. Stattdessen standen in der zuletzt veröffentlichten Studie von 2008 „Hausaufgaben und Lernen“ an erster Stelle der genannten Freizeitaktivitäten (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2009).

5.2 Veränderung im Freizeitverhalten

Auch im Freizeitverhalten hat sich Kindheit gegenüber den letzten 15 Jahren verändert. Kinder sind nicht nur zunehmend fremdbetreut, fast alle Freizeitbeschäftigung ist „pädagogisiert“. Beispielsweise verzeichneten die Musikschulen in Deutschland in den vergangenen 10 Jahren rund 10% mehr Schüler und Schülerinnen¹²⁶, und im Deutschen Turnerbund wurden im selben Zeitraum 7% mehr Kinder im Alter bis 14 Jahre Mitglied (Deutscher Turnerbund). Für eigenständiges, unbetreutes, freies Spiel ist im Alltag der Kinder scheinbar weniger Platz. Allerdings wird die pädagogisierte Freizeitbeschäftigung nicht von allen Bevölkerungsschichten in gleichen Maßen genutzt. Vor allem sozial schwache Kinder nehmen deutlich weniger an außerschulischen Bildungsangeboten teil (Paus-Hasebrink & Bichler, 2005).

¹²⁵ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2000)

¹²⁶ Vgl. (Bundesamt, 2010), Kapitel 7

Kontakte zu Freunden/innen werden – neben persönlicher Verabredungen in der Schule - durch Festnetztelefon und Handy gehalten, Internet-Kontakte haben 6-13jährige Kinder¹²⁷ aber eher wenig (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2009). Nur für ältere Kinder hat sich durch die Nutzung der neuen, vor zehn Jahren noch gar nicht existenten Medien das Sozialverhalten geändert: laut einer Allensbach-Studie verzichten viele junge Menschen in Gesprächen auf Augenkontakt – weil sie dies durch die Kommunikation mit Handys und Chatrooms nicht mehr gewohnt seien (Kreitling, 2010). Niederländische Forscher kamen zu dem zunächst überraschenden Ergebnis, dass Jugendliche durch die Nutzung sozialer Netzwerke im Internet sogar Kontakte mit Freunden/innen intensivieren können, weil sie eine größere emotionale Verbundenheit empfinden und durch den regen Austausch per Internet verbessern die Kinder letztendlich ihr Sozialverhalten (Valkenburg, Peter, & Schouten, 2006).

Die Autoren der KIM-Studie 2008 kommen am Ende ihrer Arbeit zu folgendem Urteil: „Allerdings haben sich trotz des großen und veränderten Medienangebots viele Elemente der Kindheit bewahrt. Themen wie Freundschaft, Sport, Tiere und Musik haben für Kinder weiterhin eine große Bedeutung, was sich auch in den Freizeitaktivitäten widerspiegelt. Drei Viertel der Kinder unternehmen regelmäßig etwas mit der Familie und ebenso viele sind sportlich aktiv“ ((Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2009), S. 63).

5.3 Vermutete Auswirkungen der veränderten Kindheit auf das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen

Die zunehmende Fremdbetreuung von Kindern bietet den Eltern mehr Handlungsspielraum bei der Gestaltung ihres Arbeitslebens; die Fremdbetreuung hat aus Sicht der von mir befragten Expertinnen jedoch auch einschneidende Auswirkungen für die Kinder. So fehle den Kindern oft Geborgenheit und

¹²⁷ 6-13jährige Kinder ist die Altersgruppe der in dieser Arbeit untersuchten Kinder

verlässliche Ansprechpartner für ihre Probleme, was wiederum entweder zu Verunsicherung der Kinder oder aber zu größerer Selbständigkeit und einem anderen Selbstverständnis führen kann (ähnlich auch (H. Zeiher, 2005)).

Fremdbetreute Kinder leben in vielen verschiedenen Lebenswelten: die Familie, die Schule, der Hort oder der Verein. Die Lebensräume sind strikt voneinander getrennt und haben oft auch keinen Bezug zueinander¹²⁸. In jedem Lebensraum gelten eigene Regeln: vormittags gelten Schulregeln, nachmittags wachen Erzieherinnen über das Einhalten der Hortregeln, in den Freizeitaktivitäten wie Sportvereinen gibt es eigene Regeln, zuhause dann die Regeln der Eltern – die sich wiederum von den Regeln anderer Eltern unterscheiden. Wertevermittlung durch die Eltern komme nach Ansicht der befragten Expertinnen oftmals zu kurz oder werde ganz an die Schule und die Hortbetreuung abgegeben. Diese Wertevielfalt sei für die Kinder oft problematisch und würde sie manchmal überfordern. Manche Regeln würden deshalb schlichtweg ignoriert oder/und müssten ständig neu mit den Kindern ausgehandelt werden.

Die mangelnde – einheitliche – Werteorientierung, die Anstrengung den verschiedenen Anforderungen gerecht zu werden und die damit verbundene Konzentration auf sich selbst, hat den befragten Expertinnen zur Folge, dass Kinder die Grenzen anderer oft nicht erkennen oder anerkennen würden, was dann Konflikte zur Folge habe. Obwohl angenommen werden könnte, dass die Anzahl der Konflikte im schulischen Rahmen zugenommen habe, weil Kinder länger am Tag in der Schule oder dem Schulhort zusammen sind, verneinten dies die von mir befragten Expertinnen. Sie sahen weder eine Häufung der Konflikte noch eine Zunahme der Aggressivität.

¹²⁸ Zeiher/Zeiher nennen diese Struktur „Verinselung der Lebenswelten“ (H. J. Zeiher & Zeiher, 1998)

5.4 Veränderung der Geschlechterstereotype?

Dass Geschlechterstereotype hartnäckig sind, wurde schon in Kapitel 2.2 dieser Arbeit dargelegt. Das Bewusstsein, im Prinzip gleichberechtigte Handlungsspielräume zu haben, mag dennoch Einfluss auf die Geschlechterstereotype oder zumindest auf Lebensentwürfe haben. Die von mir befragten Expertinnen bringen allerdings einen weiteren interessanten Aspekt ein: Ihrer Ansicht nach waren Geschlechterrollen noch vor zehn bis fünfzehn Jahren eher auf das Erwachsenenleben gerichtet; da im Berufsleben inzwischen eine größere Gleichberechtigung der Geschlechter erreicht sei, würden stereotype Vorstellungen vor allem in der Kindheit ausgelebt werden. Das wirke sich ihrer Ansicht nach so aus, dass das Spielverhalten und das Spielzeug geschlechtsspezifischer geworden sei. Auch in der Kleidung und bei den Schulaccessoires würden sich Mädchen und Jungen deutlich und bewusst voneinander abgrenzen (Mädchen hätten alles in pinkfarben, Jungen dagegen bevorzugten alles in schwarz und grell). Mädchen seien bewusster Mädchen und Jungen bewusster Jungen. Dieser Einschätzung nach muss also angenommen werden, dass geschlechterstereotype Vorstellung von Mädchen und Jungen in der mittleren Kindheit unverändert geblieben oder sogar noch strikter geworden sind.

Veränderung in der Kindheit der letzten Jahre sind auszumachen. Allerdings scheinen diese Veränderungen der Rahmenbedingungen, in denen Kinder in der mittleren Kindheit heute aufwachsen, nicht zu einschneidenden Veränderungen im Konfliktverhalten oder der Geschlechtsrollenorientierung zu führen – allerdings kann dies für ältere Kinder nicht ausgeschlossen werden.

Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Wirkungszusammenhänge bleiben meines Erachtens deswegen bestehen. In dieser hier vorgelegten Arbeit wurde deshalb versucht, entwicklungspsychologische Zusammenhänge aufzuzeigen und generalisierende und allgemeingültige Aussagen über die Inhalte der Geschlechterstereotypen oder das Konfliktverhalten von Kindern zu vermeiden.

6 Literatur

- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 167-187.
- Ahn, H.-J. (2011). *Longitudinal relationships between children's popularity and social behaviors: the effects of friendship network structures and teacher's knowledge of classroom peer ecologies*. Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Alexander, G. M., & Hines, M. (2002). Sex differences in response to children's toys in nonhuman primates (*Cercopithecus aethiops abaeus*). *Evolution and Human Behavior*, 23, 467-479.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Alfieri, T., Ruble, D. N., & Higgins, E. T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: developmental changes and the transition to Junior High School. *Developmental Psychology*, 32(6), 1129-1137.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10(2), 267-271.
- Archer, J. (2006). Testosterone and human aggression: an evaluation of the challenge hypothesis. *Neuroscience and biobehavioral review*, 30, 319-345.
- Archer, J. (2007). Physical aggression as a function of perceived fighting ability among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, 33, 563-573.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.
- Archer, J., Kilpatrick, G., & Bramwell, R. (1995). Comparison of two aggression inventories. *Aggressive Behavior*, 21, 371-380.
- Atteslander, P. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.
- Auftrag, A. R. B. B.-B. i., der Senatsverwaltung für Bildung, W. u. F. B. u., & des Ministeriums für Bildung, J. u. S. B. (2008). *Bildung in Berlin und Brandenburg 2008. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf*. Berlin, Brandenburg.
- Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg. (2008). *Bildung in Berlin und Brandenburg 2008. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf*. Berlin, Brandenburg.
- Azmitia, M., & Linnet, J. (1992). Elementary school children's conflicts with friends and acquaintances. *Merrill-Palmer-Quarterly*.
- Bachevalier, J., & Hagger, C. (1991). Sex differences in the development of learning abilities in primates. *Psychoneuroendocrinology*, 16(1-3), 177-188.
- Bacilieri, C. (2000). *Weibliche und männliche Innenwelten in der vorpubertären und pubertären Lebensphase*. Zürich: Studentendruckerei.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2000). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer.

- Baldering, D. (1993). *Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation* (Vol. 422). Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, motivational, and sociostructural scope of theorizing about gender development and functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). *Psychological Bulletin*, 130(5).
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient. An Investigation of adults with Asberger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2).
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., et al. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Benenson, J. F. (1993). Greater preference among females than males for dyadic interaction in early childhood. *Child Development*, 64, 544-555.
- Benenson, J. F., Carder, H. P., & Geib-Cole, S. J. (2008). The development of boys' preferential pleasure in physical aggression. *Aggressive Behavior*, 34, 154-166.
- Benenson, J. F., & Christakos, A. (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development*, 74(4), 1123-1129.
- Benenson, J. F., & Heath, A. (2006). Boys withdraws more in one-on-one interactions, whereas girls withdraws more in groups. *Developmental Psychology*, 42(2), 272-282.
- Benenson, J. F., Markovits, H., Muller, I., Challen, A., & Carder, H. (2007). Explaining sex differences in infants' preferences for groups. *Infant behavior & development*, 30, 587-595.
- Benenson, J. F., Sinclair, N., & Dolenzsky, E. (2006). Children's and adolescents' expectations of aggressive responses to provocation: females predict more hostile reactions in compatible dyadic relationships. *Social Development*, 15(1), 65-81.
- Berk, L. E. (1994). *Child development* (Third edition ed.). Boston, London, Toronto u.a.: Allyn and Bacon.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, M. W. (1985). *Peer conflict and psychological growth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, 11(1), 7-10.
- Biddulph, S. (2002). *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*. München: Heyne.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Eds.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (pp. 279-301). Weinheim, Basel: Beltz.

- Bischof-Köhler, D. (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Biskup, C., & Pfister, G. (1999a). Analysen von Gruppenstrukturen im Sportunterricht und außersportlichen Fachunterricht. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Biskup, C., & Pfister, G. (1999b). "Mädchen können tanzen, Jungen Fußball spielen...". Vorstellungen von Mädchen und Jungen über das eigene und das andere Geschlecht. *sportunterricht*, 48(1), 5-15.
- Biskup, C., Pfister, G., & Rübke, C. (1998a). Ausgewählte Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung. In E. Welz, U. Dussa & (Hrsg. im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule) (Eds.), *Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Band 1: Dokumentation eines Modellversuches* (pp. 122-160). Berlin: Paetec.
- Biskup, C., Pfister, G., & Rübke, C. (1998b). "Weil man da über seine Probleme reden kann...". Partielle Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 753-768.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women. Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego: Academic Press, Inc.
- Blank-Mathieu, M. (2001). *Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter*. Unpublished Dissertation, Erhard-Karls-Universität Tübingen, Tübingen.
- Böhnisch, L., & Winter, R. (1997). *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim, München: Juventa.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational Aggression, Relational Victimization, and Language Development in Preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-.
- Bosinski, H. A. G. (2000). Determinanten der Geschlechtsidentität. Neue Befunde zu einem alten Streit. *Sexuologie*, 7(2/3), 96-140.
- Bowker, A., Gadbois, S., & Cornock, B. (2003). Sports participation and self-esteem: variations as a function of gender and gender role orientation. *Sex Roles*, 49(1-2), 47-58.
- Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 503-512.
- Breckschool Research Program. (1999/2000). *The social adjustment and aggression status of children based on gender roles. Research report web pages of 1999-2000 research students. Online-Dokument* <http://www.realscience.breckschool.org/research/research97-99pub/>.
- Breidenstein, G., & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.

- Brendgen, M. (1996). *Peer rejection and friendship quality. A view from both friends' perspectives*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Brendgen, M., Dionne, G., Girard, A., Boivin, M., Vitaro, F., & Pérusse, D. (2005). Examining genetic and environmental effects on social aggression: a study of 6-year-old twins. *Child Development, 76*(4), 930-946.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., & Pérusse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology, 42*(6), 1299-1312.
- Brettschneider, W.-D., & Heim, R. (1997). Identity, sport, and youth development. In K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 205-227). Champaign.
- Brizendine, L. (2007). *Das weibliche Gehirn. Warum Frauen anders sind als Männer* (S. Vogel, Trans.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Brizendine, L. (2010). *Das männliche Gehirn. Warum Männer anders sind als Frauen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bukowski, W. M. (1990). Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn, and prosociable boys and girls. *Child Development, 61*, 1326-1334.
- Bundesamt, S. (2010). *Statistische Jahrbuch 2010 für die Bundesrepublik Deutschland mit "Internationalen Übersichten"*. Wiesbaden.
- Bundesministerium für Familie, S., Frauen und Jugend, (Ed.). *IPOS-Studie* (<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/jugendliche-in-deutschland-ipos-2004>), .
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, D. M. (1989). Conflict between the sexes: strategic interference and the evocation of anger and upset. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(5), 735-747.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676-713.
- Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: what are the psychological mediators? *Aggression and violent behavior, 11*(3), 237-264.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- Choi, N., & Fuqua, D. R. (2003). The structure of the Bem Sex Role Inventory: a summary report of 23 validation studies. *Educational and Psychology Measurement, 63*, 872-887.
- Christianson, S.-A. (1988). On emotional stress and memory: We need to recognize threatening situations and we need to "forget" unpleasant experiences. In A. Kühne (Ed.), *Psychologie im Rechtswesen. Psychologie und psychodiagnostische Fragestellungen bei Gericht* (pp. 33-46). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.

- Coyne, A. M., Archer, J., Eslea, M., & Liechty, T. (2008). Adolescent perceptions of indirect forms of relational aggression: sex of perpetrator effects. *Aggressive Behavior, 34*, 577-583.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotzger, J. K., et al. (1999). Childhood aggression and gender: a new look at an old problem. In D. Bernstein & C. Travis (Eds.), *Gender and motivation. Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 75-141). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*(2), 376-385.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology, 27*, 254-268.
- Cuperman, A. (2005). *Stabilität und Veränderung der Geschlechtsrollenorientierung und anderer psychosozialer Ressourcen alkoholabhängiger Männer und Frauen zu zwei Messzeitpunkten*. Unpublished Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Damon, W. (1990). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research, 13*, 9-19.
- Deaux, K., & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 991-1004.
- Deutscher Turnerbund. <http://www.dtb-online.de/portal/hauptnavigation/verband/struktur-fakten/daten-fakten/mitgliederstruktur.html>.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Venstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Developmental Psychology, 43*(6), 1377-1389.
- Dittrich, G., Dörfler, M., & Schneider, K. (2001). *Wenn Kinder in Konflikt geraten: Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' group: developmental and contextual analyses. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- Doll-Tepper, G., & Pfister, G. (Eds.). (2004). *Hat Führung ein Geschlecht? Genderarrangements in Entscheidungsgremien des deutschen Sports*. Bonn: SPORT und BUCH.
- Doll-Tepper, G., Pfister, G., & Radtke, S. (Eds.). (2005). *Karrieren in Führungspositionen des Sports - Ein- und Ausstiege*. Bonn: SPORT und BUCH Strauß.

- Dunn, J., & Slomkowski, C. (1992). Conflict and the development of social understanding. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 70-92): Cambridge University Press.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eder, D., & Hallinan, M. T. (1978). Sex differences of children's friendships. *American Sociological Review*, *43*, 237-250.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgement and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, *72*(2), 518-534.
- Eley, T. C., Lichtenstein, P., & Stevenson, J. (1999). Sex differences in the etiology of aggressive and nonaggressive antisocial behaviors: results from two twin studies. *Child Development*, *1999*(1), 155-168.
- Eliot, L. (2010). *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Enge, W. (2003). Wir Männer, wir Frauen. Soziale Identität und Geschlechtsrollenorientierungen als Vermittler in der Wahrnehmung von Konflikten zwischen den Geschlechtern. In Heinrich-Böll-Stiftung (Ed.), *Konflikt und Geschlecht. Dokumentation einer Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung und des "Forum Männer in Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse" am 15./16. November 2002 in Berlin* (pp. 5-14). Berlin: agit.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley und Sons.
- Ewing Lee, E. A., & Troop-Gordon, W. (2010). Peer processes and gender role development: changes in gender atypicality related to negative peer treatment and children's friendships. *Sex Roles*, *64*(1-2), 90-102.
- Fagot, B. (1996, August 1996). *Boys and girls interpret negative interactions with peers differently*. Paper presented at the XIVth Biennial Meeting of International Society for the Study of behavioral Development (ISSBD), Québec, Canada.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: a Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *116*(3).
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal child Psychology*, *15*(2), 211-227.
- Fernández, J., & Coello, M. T. (2010). Do the BSRI and PAQ Really measure masculinity and femininity? *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 1000-1009.
- Fisher, R., & Brown, S. (1989). *Gute Beziehungen. Die Kunst der Konfliktvermeidung, Konfliktlösung und Kooperation*. Frankfurt: Campus.
- Friebertshäuser, B., & Prengel, A. (Eds.). (1997). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, *33*(4), 589-600.

- Garbe, C. (1999). "Geschlecht": Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype und -differenz, Doing Gender und Medien. *Kölner Psychologische Studien*, IV(1), 116-131.
- Geibel-Zehender, A., & Bode, C. (2011). Herzinfarkt: Was müssen Frauen wissen?
- Gilbert, S. (2004). *Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für den Erziehungsalltag*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children's belief about the relation between gender and aggressive behavior. *Child Development*, 76(1), 107-121.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme*. München: Piper.
- Gilligan, C. (1991). Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In G. Nunner-Winkler (Ed.), *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (pp. 79-100). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Ginsburg, H., & Opper, S. (1975). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung*. Stuttgart: ErnstKlett Verlag.
- Goffman, E. (1977/1974). *Rahmen-Analyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Goldstein, J. H. (1992). Sex differences in aggressive play and toy preference. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women. Aspects of female aggression* (pp. 65-76). San Diego: Academic Press, Inc.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: relationships to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - männlich? Alltag und Biografie von Mädchen*. Opladen: Leske Verlag + Burdich GmbH.
- Halim, M. L., & Ruble, D. N. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology. Volume 1: Gender research in general and experimental psychology* (pp. 495-525). New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Hannover, B. (2004). Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(Beiheft 3), 81-100.
- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 186-215). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hassett, J. M., Siebert, E. R., & Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones and Behavior*, 54(3), 359-364.

- Haugh, S. S., Hoffman, C. D., & Cowan, G. (1980). The age of the very young beholder: sex typing of infants by very young children. *Child Development*, *51*, 598-600.
- Hausen, K. (1978). Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - eine Spiegelung der Dissoziation von ERwerbs- und Familienleben. In H. Rosenbaum (Ed.), *Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur* (pp. 161-195). Frankfurt.
- Hausmann, M. (2007). Kognitive Geschlechtsunterschiede. *Gehirn und Geschlecht*, *2*, 105-123.
- Heinzel, F. (1997). Qualitative Interviews mit Kindern, Handbuch. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Eds.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 396-413). Weinheim, München: Juventa.
- Heinzel, F., Henze, R., & Klomfaß, S. (2007). *Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Heisig, K. (2010). *Das Ende der Geduld. Konsequenz gegen jugendliche Gewalttäter*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Heller, J. (2008). *Einfluss der Geschlechtsrollenorientierung auf Wohlbefinden, depressive Symptome und Hilfesuchverhalten bei jungen Männern. - Ergebnisse einer repräsentativen Befragung -*. Ludwig-Maximilians-Universität zu München, München.
- Helt, M., Bauer, J., & Gwiazda, J. (1988). Age of onset of binocularity correlates with level of plasma testosterone in infant males. *Investigative Ophthalmology and visual science*, *29*, 339-366.
- Hermann, U. U. (1996). Geschlechterstereotypen und Selbstkonzept von Kinder. In M. Hempel (Ed.), *Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechterspezialisierung* (pp. 93-106). Weinheim, München: Juventa.
- Herrmann, A., Homburg, C., & Klarmann, M. (2008). *Handbuch Marktforschung. Methoden - Anwendungen - Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Heyduschka, H., & Biskup, C. (1997). *Umgebung der Schulen des Modellversuchs und Befragung der Schulleiter/innen*. Unveröffentlichtes Manuskript. Unpublished manuscript, Berlin.
- Hilgers, A. (1994). *Geschlechtsstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Hofstetter, J. (2009). *Der Einfluss der Krebserkrankung auf das Selbstkonzept des Kindes*. Unpublished Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- Hovdesven, K. (2010). Bem Sex Role Inventory - Can you measure masculinity and femininity? [http://www. associatedcontent.com/pop_Print.shtml? content_type=....](http://www.associatedcontent.com/pop_Print.shtml?content_type=...)
- Howe, C., & Mercer, N. (2007). *Children's social development, peer interaction and classroom learning. Research Survey 2/1b*: University of Cambridge.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, *105*, 139-155.

- Hyde, J. S., & Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Iervolino, A. C., Hines, M., Golombok, S. E., Rust, J., & Plomin, R. (2005). Genetic and environmental influences on sex-typed behavior during the preschool years. *Child Development*, 76(4), 826-840.
- Ittel, A., Kuhl, P., & Werner, N. (2005). Familienbeziehungen, Geschlechterrollenorientierung und relationale Aggression im Jugendalter. In A. Ittel & M. von Salisch (Eds.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 135-151). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ittel, A., & von Salisch, M. (2005). *Leiden, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalmijn, M. (2000). Sex segregation of friendship networks. Individual and structural determinants of having cross-sex friends. *European Sociological Review*, 18(1), 101-117.
- Kampshoff, M. (1996). *Jugend - Schule - Identität. 12- und 16jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich* (Vol. 82). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Kassis, W. (2003). Die Wirkungsweise von Geschlechterrollenstereotypen auf die Gewaltentwicklung männlicher Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 143-159.
- Kassis, W., & Schneider, H. (2002). *Qualitätsindikatoren von Schreibkompetenzen: Selbst-/Fremdeinschätzung und ihre Interferenzen mit dem Geschlecht*. Lausanne: Akten des Jahreskongresses der SGBF und 15. internationale Tagung der ADMEE-EUROPE.
- Katz, D., & Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes of 100 college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Keller, H. (1979). Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden im ersten Lebensjahr. In A. Degenhardt & H. M. Trautner (Eds.), *Geschlechtstypisches Verhalten. Mann und Frau in psychologischer Sicht* (pp. 122-144). München: Verlag C.H. Beck.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Berlin: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Keller, M., & Edelstein, W. (1993). Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Eds.), *Moral und Person* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1047 ed., pp. 307-334). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koblinsky, S. G., Cruse, D. F., & Sugawara, A. I. (1978). Sex role stereotypes and children's memory for story content. *Child Development*, 49, 452-458.
- Kohlberg, L. (1974). Analyse der Geschlechtsrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In L. Kohlberg (Ed.), *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze* (pp. 334-471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kohlberg, L. (Ed.). (1997²). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Korthase, A. (1996). *Körper und Bewegung im Selbst- und Fremdbild von Mädchen und Jungen - eine Analyse von Aufsätzen*. Wissenschaftliche

Hausarbeit zur Ersten Wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt der Lehrerin. Freie Universität Berlin, Berlin.

- Krappmann, L. (1993). Bedrohung des kindlichen Selbst in der Sozialwelt der Gleichaltrigen. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Eds.), *Moral und Person* (pp. 335-362). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (1994). Mißlingende Aushandlungen: Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, 102-117.
- Krappmann, L. (2004). Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In D. Geulen & H. Veith (Eds.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (pp. 253-272). Stuttgart: Lucius.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Kraus, H., & Kraus, K. (2002). Frauen und Macht. In M. Wolf (Ed.), *Frauen und Männer in Organisationen und Leitungsfunktionen. Unbewusste Prozesse und die Dynamik von Macht und Geschlecht* (pp. 37-54). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Kreitling, H. (2010, 24.3.2010). Jugendliche wollen keinen Augenkontakt mehr. *Berliner Morgenpost*.
- Krohne, J. A., Meier, U., & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der Pisa-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 373-391.
- Krosta, A., & Eberhard, H.-J. (2007). Neuere Ergebnisse der deutschen Freundschaftsforschung. *Journal für Psychologie*, 15(1), 19 Seiten.
- Kühne, A. (1988). *Psychologie im Rechtswesen. Psychologische und psychodiagnostische Fragestellungen bei Gericht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lafrenz, B. (2006). *Wahrheit und Lüge bei Zeugenaussagen. Trennschärfeanalyse der so genannten Realkennzeichen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Lange, J. (2007). Schulkinder in Kindertagesbetreuung. Deutsches Jugendinstitut: *Zahlenspiegel 2007 - Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*.
- Latulippe, R., Tessier, O., & Letendre, M. (1996, August 1996). *The dynamics of conflict resolution among 4 year-old girls and boys as a function of relationship. Poster*. Paper presented at the XIVth Biennial Meeting of International Society for the Study of behavioral Development (ISSBD), Québec, Canada.
- Leaper, C., & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Publications.
- Leidinger, B. (2003). *Freundschaft und Liebe bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. Eine empirische Untersuchung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Leppänen, J. M., & Hietanen, J. K. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 429-435.

- Lobel, T. E., Bar-David, E., Gruber, R., Lau, S., & Bar-Tal, Y. (2000). Gender schema and social judgments: a developmental study of children from Hong Kong. *Sex Roles*.
- Lobel, T. E., Nov-Krispin, N., Schiller, D., Lobel, O., & Feldman, A. (2004). Gender discriminatory behavior during adolescence and young adulthood: a developmental analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 535-546.
- Luig, J. (2011, 23.02.2011). Männer und Frauen leben in getrennten Welten. *welt.de*, p. 2.
- Maccoby, E. E. (1990a). Gender and relationships: A developmental perspective. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Maccoby, E. E. (1990b). The role of gender identity and gender constancy in sex-differentiated development. *New Directions for Child Development*, 47, 5-20.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., Scott, R. P. J., Gottfried, M., et al. (2003). Development of the Conformity to Masculine Norms Inventory. *Psychology of Men & Masculinity*, 4(1), 3-25.
- Maltz, D. N., & Borker, R. A. (1983). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 195-216). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mandler, G. (1992). Memory, arousal, and mood: a theoretical integration. In S.-A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory. Research and theory* (pp. 93-110). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mansel, J. (1995). Quantitative Entwicklung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. Ansätze schulischer Prävention zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 101-121.
- Markovits, H., Benenson, J., & Dolenszky, E. (2001). Evidence that children and adolescents have internal models of peer interactions that are gender differentiated. *Child Development*, 72(3), 879-886.
- Martin, C. L. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review*, 13, 184-204.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1993). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52(1119-1134).
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues. Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- Mayring, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (pp. 7-19). Weinheim, Basel: Beltz.

- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126(3), 424-453.
- McDonald, K. L., Putallaz, M., Grimes, C. L., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2007). Girl talk. Gossip, friendship, and sociometric status. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 53(3), 381-411.
- McDougall, P., & Hymel, S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions. Similar or different? *Merrill-Palmer-Quarterly*, 53(3), 347-380.
- McGaugh, J. L. (2003). *Memory and emotion. The making of lasting memories*. London: Weidenfels & Nicolson.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Ed.). (2000). *Kinder und Medien - KIM '99. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Baden-Baden.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Ed.). (2009). *KIM-Studie 2008. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Meisenzahl, E. M., Scheuerecker, J., & Habel, U. (2008). Geschlechtsunterschiede bei funktionellen Psychosen: Evidenz aus der MRT-Forschung? *DER MANN*, 6(3), 23-27.
- Menzel, A. u. M., P. (1995). "Die paar Raufereien..." oder: Gewalt in der Schule hat ein Geschlecht. In R. Valtin & R. Portmann (Eds.), *Beiträge zur Grundschulreform 95, Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule* (pp. 54-59). Frankfurt a.M: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V.
- Miller, P. M., Danaher, D. L., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22, 543-548.
- Möller, K. (2003). Männlichkeit(en) und Konflikt - Wie Männer und Jungen ihre Konflikte untereinander austragen. In Heinrich-Böll-Stiftung (Ed.), *Konflikt und Geschlecht. Dokumentation einer Tagung der Heinrich-Böll-Stiftung und des "Forum Männer in Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse" am 15./16. November 2002 in Berlin* (pp. 15-32). Berlin: agit.
- Muchow, M., & Muchow, H. H. (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker* (Vol. 12). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst" : Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen ; Bern ; Wien ; Toronto ; Seattle ; Oxford ; Prag: Hogrefe.
- Murray-Close, D., Crick, N. R., & Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development*, 15(3), 345-372.
- Nelson, J., & Aboud, F. E. (1985). The resolution of social conflict between friends. *Child Development*, 56, 1009-1017.

- Neuhaus, J. (2010). *Der Einfluss von gewaltlegitimierenden Gendernormen und Merkmalen der Gruppenkonstellation auf aggressives Verhalten bei Jugendlichen. Dissertation.* Freie Universität Berlin, Berlin.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Niesel, R. (2001). Geschlechterdifferenzierende Pädagogik im Kindergarten - neue Perspektiven. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 6(2), 28-31.
- Nunner-Winkler, G. (1991). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (Vol. 19). Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Nunner-Winkler, G. (1998). Der Mythos von den zwei Moral. In D. Horster (Ed.), *Weibliche Moral - ein Mythos?* (pp. 73-98). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Offenberger, P. (1999). *Konfliktbewältigung und Freundschaft in der mittleren Kindheit. Dissertation.* Potsdam.
- Ohlinger, R., & Raiser, U. (2005). *Integration und Migration in Berlin. Zahlen - Daten - Fakten.* Berlin: Der Beauftragte des Sdenats von Berlin für Integration und Migration.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können.* Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Orobio de Castro, B. (2005). Emotionen bei der Verarbeitung sozialer Informationen von hochaggressiven Jungen. In A. Ittel & M. von Salisch (Eds.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 33-44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Österman, K., Björkqvist, K., & Lagerspetz, K. M. (1996, August 1996). *Sex differences in styles of conflict resolution: a comparison between Finland, Italy, Israel, and Poland. Poster.* Paper presented at the XIVth Biennial Meeting of International Society for the Study of behavioral Development (ISSBD), Québec, Canada.
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Keating, C. F. (2005). Gender-biased perceptions of preschoolers' behavior: how much is aggression and prosocial behavior in the eye of the beholder? *Sex Roles*, 52(5/6), 393-398.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: an observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Oswald, H. (1990). Sanktionsprozesse unter Kindern. In H. Oswald (Ed.), *Macht und Recht. Festschrift zum 50. Geburtstag von Heinrich Popitz* (pp. 289-311). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oswald, H. (1992). Negotiations of norms and sanctions among children. In P. Adler & P. A. Adler (Eds.), *Sociological studies of child development* (Vol. 5, pp. 99-114).
- Oswald, H. (1997a). Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play). In E. Renner, S. Riemann, I. K. Schneider & T. Trautmann (Eds.), *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (pp. 154-167). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Oswald, H. (1997b). Zwischen "Bullying" und "Rough and Tumble Play". *Empirische Pädagogik*, 11, 385-402.
- Oswald, H. (1999). Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In M. Schäfer & D. Frey (Eds.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (pp. 43-51). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Oswald, H., & Krappmann, L. (2000). Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. In M. Cierpka, U. lehmkuhl, A. Lenz, I. Seiffge-Krenke & A. Streeck-Fischer (Eds.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (pp. 3-15): Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oswald, H., Krappmann, L., Uhlendorff, H., & Weiss, K. (1994). Social relationships and support among peers during middle childhood. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 171-190). Berlin, New York: deGruyter.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993a). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993b). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Pasterski, V., Hindmarsh, P., Geffner, M., Brook, C., Brain, C., & Hines, M. (2007). Increased aggression and activity level in 3- to 11-year-old girls with congenital adrenal hyperplasia. *Hormones and Behavior*, 52(3), 368-374.
- Paus-Hasebrink, I., & Bichler, M. (2005). Kindheit im Wandel - Bleiben sozial schwache Kinder auf der Strecke? Ein Plädoyer für die Intensivierung der Forschung zum Medienumgang von Kindern aus anregungsärmeren Milieus. *Television*, 18(2), 104-107.
- Petillon, H. (1993). *Soziales Lernen in der Grundschule*. Frankfurt / M: Diesterweg.
- Petillon, H. (2011). Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernumfeld im Unterricht des Primarbereichs (pp. 7). Universität Koblenz-Landau.
- Pfeiffer, U. (2005). *Kindheit im Wandel - Zur Genese der Kindheit in der Moderne und den Bedingungen des Aufwachsens heute*. Vortrag Lutherakademie Sondershausen - Ratzeburg am 7.10.2005.
- Pfister, G. (1998). Wissenschaftliche Grundlagen des Modellversuchs. In E. Welz & U. H. i. A. d. S. f. S. Dussa (Eds.), *Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Band 1. Dokumentation eines Modellversuchs* (pp. 20-49). Berlin: Paetec.
- Pfister, G. (2004). Frauen in Führungspositionen - theoretische Überlegungen im deutschen und internationalen Diskurs. In G. Doll-Tepper & G. Pfister (Eds.), *Hat Führung ein Geschlecht?* (pp. 7-48). Köln: SORT und BUCH Strauß GmbH.

- Pfister, G., Brink, J., & Biskup, C. (1995). Konflikte zwischen Mädchen und Jungen und ihre Bewältigung. Vorüberlegungen zu einem Modellversuch. In R. Valtin & R. Portmann (Eds.), *Beiträge zur Reform der Grundschule, Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. Band 95* (pp. 137-143). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V.
- Piaget, J. (1970/1947). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (1974). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Piaget, J. (1988). *Das Weltbild des Kindes*. München: dtv / Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1990²). *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: dtv / Klett-Cotta.
- Pinker, S. (2008). *Das Geschlechter-Paradox. Über begabte Mädchen, schwierige Jungs und den wahren Unterschied zwischen Männern und Frauen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Plante, E., Schmithorst, V. J., & al, e. (2006). Sex differences in the activation of language cortex during childhood. *Neuropsychologia*, 44, 1210-1221.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., et al. (Eds.). (2004). *Pisa-Konsortium Deutschland. Pisa 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Prücher, F. (2002). *Selbstkonzepte von Grundschulkindern*. Osnabrück: Der Andere Verlag.
- Quellenberg, H. (2008). Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Eds.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschule" (StEG)* (pp. 14-36). Weinheim, München: Juventa.
- Raffaelli, M. (1990). *Sibling conflict in early adolescence. Unpublished doctoral dissertation*. University of Chicago.
- Raithel, J. (2003). Risikobezogenes Verhalten und Geschlechtsrollenorientierung im Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 11(1), 21-28.
- Rammstedt, B. (2004). Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: eine Einführung. *ZUMA How-to-Reihe*, 12.
- Reeder, H. (2003). The effect of gender role orientation on same- and cross-sex friendship formation. *Sex Roles*, 49(3-4), 143-152.
- Reinecke, J. (1991). *Interviewer- und Befragtenverhalten : theoretische Ansätze und methodische Konzepte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ritter, D. (2004). Gender role orientation and performance on stereotypically feminine and masculine cognitive tasks. *Sex Roles*, 50(7-8), 583-591.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Robnett, R. D., & Susskind, J. E. (2010). Who cares about being gentle? The impact of social identity and the gender of one's friends on children's display of same-gender favoritism. *Sex Roles*.
- Rogge, J.-U., & Mähler, B. (2002). *Lauter starke Jungen. Ein Buch für Eltern*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Rohr, R. (1992). *Der wilde Mann. Geistliche Reden zur Männerbefreiung*. München: Claudius.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69-79.
- Runge, T. E., Frey, D., Gollwitzer, P. M., Helmreich, R. L., & Spence, J. T. (1981). Masculine (instrumental) and feminine (expressive) traits. A comparison between students in the United States and West Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12(2), 142-162.
- Rustemeyer, R. (1988). Geschlechtsstereotype und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Leistungsverhalten. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8(2), 115-129.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: gender and developmental issues. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 43(1), 87-106.
- Schäfer, M., & Kulis, M. (2005). Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter-, und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In A. Ittel & M. Von Salisch (Eds.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 220-236). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen, Bern; Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Scheithauer, H. (2005). Lästern, soziale Manipulation, Gerüchte verbreiten, Ausschließen - (geschlechtsspezifische) Formen aggressiven Verhaltens? In I. Seiffge-Krenke (Ed.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (pp. 66-87). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmid, J. (2005). The vengeance Puzzle - retributive justice or hostile aggression? *Aggressive Behavior*, 31, 589-600.
- Schnack, D., & Neutzling, R. (1996). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schneider-Düker, M., & Kohler, A. (1988). Die Erfassung von Geschlechtsrollen. Ergebnisse zur deutschen Neukonstruktion des Bem Sex-Role Inventory. *Diagnostica*, 34, 256-270.
- Scholl, A. (1993). *Die Befragung als Kommunikationssituation : zur Reaktivität im Forschungsinterview*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schuster, B. (1996). *Konstruktionen sozialer Wirklichkeit in Interaktionen zwischen Müttern und Kindern*.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K., Ahlborn, W., & Gielen, B. (1995). *Gewalt in der Schule. Am Beispiel von Bochum*. Mainz: Weisser Ring.
- Secord, P., & H, I. B. (1974). The development and attribution of person concepts. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons*. Oxford: Basil Blackwell.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 450-459.
- Senatsverwaltung für Berlin. Wissenschaft und Forschung. (2010). Bildung für Berlin. Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 28. Juni 2010. Berlin.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy: visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 7-15.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shantz, C. U., & Shantz, D. W. (1985). Conflict between children: social-cognitive and sociometric correlates. In M. W. Berkowitz (Ed.), *Peer conflict and psychological growth* (pp. 3-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (Eds.). (1994). *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers*. London, New York: Routledge.
- Shell Deutschland (Ed.). (2010). *Shell Jugendstudie 2010*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Shergill, S. S., Bays, P. M., Frith, C. D., & Wolpert, D. M. (2003). Two eyes for an eye: the neuroscience of force escalation. *Science*, 301(11 July), 187.
- Sippola, L. K., Epp, L., Buchanan, C., & Bukowski, W. M. (2005). Relationale Aggression und Zusammenhalt sozialer Netzwerke frühadoleszenter Mädchen. In A. Ittel & M. von Salisch (Eds.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 92-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Smith, P. K., & Conolly, K. (1974). Patterns of play and social interaction in preschool children. In N. Blurton Jones (Ed.), *Ethological studies of child behaviours* (pp. 65-95). London: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London, New York: Routledge.
- Spence, J. T. (2006). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes, and sexist attitudes. What do they signify? *Psychology of women quarterly*, 24(1), 44-62.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers of sex-role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(29-39).
- Stangor, C., & Ruble, D. N. (1987). Development of gender role knowledge and gender constancy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 38, 5-22.
- Stöckli, G. (1997). *Eltern, Kinder und das andere Geschlecht: Selbstwertung in sozialen Beziehungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif. [u.a.]: Sage.
- Struck, P. (1995). *Zuschlagen, Zerstören, Selbstzerstören*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Susser, S. A., & Keating, C. F. (1990). Adult sex role orientation and perceptions of aggressive interactions between girls and boys. *Sex Roles, 23*(3/4), 147-155.
- Thomas, J. J., & Daubman, K. A. (2001). The relationship between friendship quality and self-esteem in adolescent girls and boys. *Sex Roles, 45*(1-2), 53-65.
- Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily world. *Social Problems, 33*, 176-190.
- Traub, A. (2005). Ein Freund, ein guter Freund... Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9- Jährigen. In C. Alt (Ed.), *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Institutionen und Freunden* (pp. 23-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautner, H. M. (1992). The development of sex typing in children: A longitudinal analysis. *German Journal of Psychology, 16*, 183-199.
- Trautner, H. M., Helbing, N., Sahn, W. B., & Lohaus, A. (1988). Unkenntnis - Rigidität - Flexibilität: Ein Entwicklungsmodell der Geschlechtsrollen-Stereotypisierung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 20*(2), 105-120.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129-141.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., et al. (2005). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 14*(1), 3-9.
- Uhlendorff, H., & Oswald, H. (2003). Freundeskreise und Cliques im frühen Jugendalter. *Berliner Journal für Soziologie, 13*(2), 197-212.
- Ullman, C. (1987). From Sincerity to Authenticity: Adolescents' Views of the "True Self". *Journal of Personality, 55*(4), 583-595.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior, 35*, 357-375.
- Underwood, M. K., & Buhrmester, D. (2007). Friendship features and social exclusion. An observational study examining gender and social context. *Merrill-Palmer-Quarterly, 53*(3), 412-438.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: why can't we all just get along? *Social Development, 10*(2), 248-266.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analyses of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development, 74*(1), 1628-1638.
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior, 9*(5), 584-590.

- Valtin, R. (1991). *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Valtin, R., & Klopffleisch, R. (1985). "Mädchen heulen immer gleich" - Stereotype bei Mädchen und Jungen. In R. Valtin & U. Warm (Eds.), *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule* (pp. 103-117). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e.V. -.
- von Hillebrandt, I. (1995). *Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern. Eine Untersuchung von soziometrischen Wahlen in sportbezogenen und nichtsportbezogenen Situationen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Lehrers*. Freie Universität Berlin, Berlin.
- von Salisch, M. (1991). *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen: Hogrefe.
- von Salisch, M. (1992a). Kind-Kind-Beziehungen: Symmetrie und Asymmetrie unter Peers, Freunden und Geschwistern. In A. E. Auhagen & M. Salisch, von (Eds.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (pp. 59-78). Göttingen: Hogrefe.
- von Salisch, M. (1992b). Zwischen Offenheit und Rücksichtnahme. Mädchen und Jungen im Konflikt mit Freundinnen und Freunden. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 54-63.
- von Salisch, M. (1993). "Jeder von uns hat das gleiche zu sagen". Symmetrische Reziprozität unter lose und eng befreundeten Kindern. *Gruppendynamik*, 24(2), 131-142.
- Wagner, J. W. L. (1991). *Freundschaften und Freundschaftsverständnis bei dreibis zwölfjährigen Kindern. Sozial- und entwicklungspsychologische Aspekte*. Berlin u.a.: Springer.
- Waldrop, M. F., & Halverson, C. F. (1975). Intensive and extensive peer behavior: Longitudinal and cross-sectional analysis. *Child Development*, 46, 19-26.
- Ward, C., & Sethi, R. (1986). Cross-cultural validation of the Bem Sex Role Inventory: Malaysian and South Indian research. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 17(3), 300-314.
- Weingardt, B. M. (2009). *Ein Mann - kein Wort. Warum Männer nicht gern über Gefühle reden und Frauen sich nicht damit abfinden*. Witten: SCM R. Brockhaus.
- Welz, E., & Dussa, U. (1998). Der Modellversuch. In E. Welz & U. H. i. A. d. S. f. S. Dussa (Eds.), *Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Band 1: Dokumentation eines Modellversuches*. Berlin: Paetec.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in behavior of children aged three through eleven. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- Wiedenbeck, M., & Züll, C. (2001). Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarchischer und K-means-Verfahren. *ZUMA How-to-Reihe*, 10, 1-18.

- Wöfl, E. (2001). *Gewaltbereite Jungen - was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wollschläger, P. (1981). *Geschlechterstereotype. Ein Vergleich zwischen Studentinnen aus der Frauenbewegung und anderen Studentinnen und Studenten*. Frankfurt a.M., Bern: Peter D. Lang.
- Xie, H. (1998). *The development and functions of social aggression: a narrative analysis of social exchange in interpersonal conflicts*. Unpublished Dissertation. University of North Carolina, Chapel Hill.
- Xie, H., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: a narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28, 341-355.
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: a gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7-8), 525-537.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zarbatany, L., Conley, R., & Pepper, S. (2004). Personality and gender differences in friendship needs and experiences in preadolescence and young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 299-310.
- Zarbatany, L., Hymel, S., & McDougall, P. (1996). *Gender differentiated experience in the peer culture: relation to intimacy and psychological functioning in preadolescence*. Paper presented at the XIVth Biennial Meeting of ISSBD, Quebec.
- Zeiber, H. (2005). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In H. Hengst & H. Zeiber (Eds.), *Kindheit soziologisch* (pp. 201-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeiber, H. J., & Zeiber, H. (1998). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern* (2 ed. Vol. 3). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Zhang, J., Norvilitis, J. M., & Jin, S. (2001). Measuring gender orientation with the Bem Sex Role Inventory in Chinese culture. *Sex Roles*, 44(3-4), 237-251.
- Züchner, I. (2008). Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Eds.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (pp. 333-352). Weinheim, München: Juventa.

7 Verzeichnis von Abbildungen und Tabellen

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Unterschiedliche Einflussfaktoren der Geschlechtsrollenorientierung (eigenes Schaubild) | 58 |
| Abbildung 2: Typeneinteilung der Geschlechtsrollenidentität nach Bem..... | 60 |
| Abbildung 3: tabellarische Übersicht „Stichprobe: Schüler/innenzahlen, Klassenzugehörigkeit, Geschlecht, Alter, erhobene Daten“ | 72 |
| Abbildung 4: tabellarische Übersicht „Verteilung der in die Auswertung aufgenommenen Konflikte nach Geschlechterkonstellation“ | 82 |
| Abbildung 5: tabellarische Übersicht "Konfliktorte der Mädchen- und Jungenkonflikte" | 107 |
| Abbildung 6: Diagramm "Anzahl der Konflikte mit Freunden/innen und Nicht-Freunden/innen" | 108 |
| Abbildung 7: Diagramm "Häufigkeiten der Konfliktthemen nach Geschlechterkonstellation in Prozent" | 110 |
| Abbildung 8: tabellarische Übersicht "Konfliktauslösende Handlungen in Mädchen- und Jungenkonflikten" | 112 |
| Abbildung 9: Diagramm "Konfliktstrategien die Mädchen und Jungen zugeschrieben wurden" | 113 |
| Abbildung 10: tabellarische Übersicht "Ende der Mädchen- und Jungenkonflikte" | 115 |
| Abbildung 11: tabellarische Übersicht "Orte der gemischtgeschlechtlichen Konflikte" | 118 |
| Abbildung 12: Diagramm "Häufigkeiten der Konfliktthemen nach Geschlechterkonstellation in Prozent" | 120 |
| Abbildung 13: tabellarische Übersicht "Konfliktauslösende Handlung in gemischtgeschlechtlichen Konflikten" | 121 |
| Abbildung 14: Diagramm "Konfliktstrategien die Mädchen und Jungen genannt hatten" | 123 |
| Abbildung 15: tabellarische Übersicht "durchschnittliche Häufigkeit direktphysischer und direkt-verbaler Aggressionen pro Konflikt" | 124 |
| Abbildung 16: tabellarische Übersicht "durchschnittliche Häufigkeit direktphysischer Handlungen pro Konflikt – Vergleich von gleich- und gemischtgeschlechtlichen Konflikten aus Mädchen- und Jungensicht" | 125 |
| Abbildung 17: Diagramm "Konfliktlösung in gemischtgeschlechtlichen Konflikten" | 126 |
| Abbildung 18: Diagramm "Was am eigenen Geschlecht gut ist " | 170 |
| Abbildung 19: Diagramm "Was am eigenen Geschlecht gut ist - Details" | 173 |
| Abbildung 20: Diagramm "Was Jungen an Mädchen nicht und Mädchen an Jungen nicht mögen - Details" | 176 |
| Abbildung 21: Diagramm "Häufigkeitsverteilung der Typen nach Geschlecht" | 184 |
| Abbildung 22: tabellarische Übersicht „Verteilung der soziometrischen Positionen nach Geschlecht, Wahlsituation Sportmannschaft“ ... | 190 |
| Abbildung 23: tabellarische Übersicht "Anzahl erzählter Konflikte und soziometrischer Status" | 190 |
| Abbildung 24: tabellarische Übersicht „Verteilung soziometrischer Status und Konfliktyp“ | 192 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 25: Diagramm "durchschnittliche Anzahl positiver Stimmen und Ablehnungen in der Soziometriesituation „Sport“ nach Konflikttyp" | 193 |
| Abbildung 26: Diagramm „durchschnittliche Anzahl positiver Stimmen und Ablehnungen in der Soziometriesituation „Sport“ nach Geschlechtsrollenorientierung“ | 195 |
| Abbildung 27: tabellarische Übersicht „Geschlechtsrollenorientierung und soziokultureller Hintergrund“ | 197 |
| Abbildung 28: tabellarische Übersicht „Konflikttyp und soziokultureller Hintergrund“ | 198 |
| Abbildung 29: tabellarische Übersicht "Geschlechtsrollenorientierung und Konflikttyp" | 199 |
| Abbildung 30: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ – Konfliktorte, Konflikthäufigkeit und Konfliktende" | 247 |
| Abbildung 31: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ - Konfliktthemen" | 248 |
| Abbildung 32: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ - Konfliktstrategien" | 249 |
| Abbildung 33: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ – Beziehung der Konfliktparteien" | 250 |

8 Korrelationsmatrix zur Vorbereitung der Clusteranalyse in Kapitel 4.2.2: Korrelationen der Variablen, bei denen sich signifikante Geschlechtsunterschiede zeigten

- - Correlation Coefficients -

| | PAUSL1SS | PAUSL4SS | PSCHULSS | PZUHAUSS | PFREUNSS | PPROTOSS | PRELASS | PDIRVESS |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| PAUSL1SS | 1,0000 (112) P= , | -,2850 (112) P= ,002 | ,3957 (112) P= ,000 | -,1004 (112) P= ,292 | -,2200 (112) P= ,020 | ,7117 (112) P= ,000 | -,2277 (112) P= ,016 | -,1201 (112) P= ,207 |
| PAUSL4SS | -,2850 (112) P= ,002 | 1,0000 (112) P= , | ,1171 (112) P= ,219 | -,0171 (112) P= ,858 | ,1612 (112) P= ,089 | -,2680 (112) P= ,004 | ,8320 (112) P= ,000 | ,1331 (112) P= ,162 |
| PSCHULSS | ,3957 (112) P= ,000 | ,1171 (112) P= ,219 | 1,0000 (112) P= , | -,2784 (112) P= ,003 | -,0963 (112) P= ,312 | ,3555 (112) P= ,000 | ,0567 (112) P= ,552 | ,0086 (112) P= ,928 |
| PZUHAUSS | -,1004 (112) P= ,292 | -,0171 (112) P= ,858 | -,2784 (112) P= ,003 | 1,0000 (112) P= , | ,0852 (112) P= ,372 | ,0228 (112) P= ,811 | -,0304 (112) P= ,750 | ,0380 (112) P= ,691 |
| PFREUNSS | -,2200 (112) P= ,020 | ,1612 (112) P= ,089 | -,0963 (112) P= ,312 | ,0852 (112) P= ,372 | 1,0000 (112) P= , | -,2429 (112) P= ,010 | ,2740 (112) P= ,003 | ,2075 (112) P= ,028 |
| PPROTOSS | ,7117 (112) P= ,000 | -,2680 (112) P= ,004 | ,3555 (112) P= ,000 | ,0228 (112) P= ,811 | -,2429 (112) P= ,010 | 1,0000 (112) P= , | -,2111 (112) P= ,025 | -,1400 (112) P= ,141 |
| PRELASS | -,2277 (112) P= ,016 | ,8320 (112) P= ,000 | ,0567 (112) P= ,552 | -,0304 (112) P= ,750 | ,2740 (112) P= ,003 | -,2111 (112) P= ,025 | 1,0000 (112) P= , | ,2367 (112) P= ,012 |
| PDIRVESS | -,1201 (112) P= ,207 | ,1331 (112) P= ,162 | ,0086 (112) P= ,928 | ,0380 (112) P= ,691 | ,2075 (112) P= ,028 | -,1400 (112) P= ,141 | ,2367 (112) P= ,012 | 1,0000 (112) P= , |
| PDOMISS | ,3981 (112) P= ,000 | -,1270 (112) P= ,182 | ,2705 (112) P= ,004 | ,0164 (112) P= ,864 | -,2485 (112) P= ,008 | ,4318 (112) P= ,000 | -,1024 (112) P= ,283 | -,0432 (112) P= ,651 |
| PBEZIESS | -,2652 (112) P= ,005 | ,4292 (112) P= ,000 | ,0213 (112) P= ,824 | -,1499 (112) P= ,115 | ,3666 (112) P= ,000 | -,2810 (112) P= ,003 | ,4866 (112) P= ,000 | ,1228 (112) P= ,197 |
| PCROSS | -,1746 (112) P= ,066 | -,0811 (112) P= ,395 | -,4342 (112) P= ,000 | -,0197 (112) P= ,836 | -,2242 (112) P= ,017 | -,2122 (112) P= ,025 | -,0492 (112) P= ,607 | -,0675 (112) P= ,480 |
| PENDESS | ,0009 (112) P= ,993 | ,0645 (112) P= ,500 | ,1221 (112) P= ,200 | ,1888 (112) P= ,046 | ,3269 (112) P= ,000 | ,0630 (112) P= ,509 | ,0825 (112) P= ,387 | ,1371 (112) P= ,149 |

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

" , " is printed if a coefficient cannot be computed

- - Correlation Coefficients - -

| | PDOMISS | PBEZIESS | PCROSS | PENDESS |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| PAUSL1SS | ,3981 (112) P= ,000 | -,2652 (112) P= ,005 | -,1746 (112) P= ,066 | ,0009 (112) P= ,993 |
| PAUSL4SS | -,1270 (112) P= ,182 | ,4292 (112) P= ,000 | -,0811 (112) P= ,395 | ,0645 (112) P= ,500 |
| PSCHULSS | ,2705 (112) P= ,004 | ,0213 (112) P= ,824 | -,4342 (112) P= ,000 | ,1221 (112) P= ,200 |
| PZUHAUSS | ,0164 (112) P= ,864 | -,1499 (112) P= ,115 | -,0197 (112) P= ,836 | ,1888 (112) P= ,046 |
| PFREUNSS | -,2485 (112) P= ,008 | ,3666 (112) P= ,000 | -,2242 (112) P= ,017 | ,3269 (112) P= ,000 |
| PPROTOSS | ,4318 (112) P= ,000 | -,2810 (112) P= ,003 | -,2122 (112) P= ,025 | ,0630 (112) P= ,509 |
| PRELASS | -,1024 (112) P= ,283 | ,4866 (112) P= ,000 | -,0492 (112) P= ,607 | ,0825 (112) P= ,387 |
| PDIRVESS | -,0432 (112) P= ,651 | ,1228 (112) P= ,197 | -,0675 (112) P= ,480 | ,1371 (112) P= ,149 |
| PDOMISS | 1,0000 (112) P= , | -,2831 (112) P= ,002 | -,1184 (112) P= ,214 | ,0770 (112) P= ,420 |
| PBEZIESS | -,2831 (112) P= ,002 | 1,0000 (112) P= , | -,1094 (112) P= ,251 | ,0514 (112) P= ,590 |
| PCROSS | -,1184 (112) P= ,214 | -,1094 (112) P= ,251 | 1,0000 (112) P= , | -,3574 (112) P= ,000 |
| PENDESS | ,0770 (112) P= ,420 | ,0514 (112) P= ,590 | -,3574 (112) P= ,000 | 1,0000 (112) P= , |

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

" , " is printed if a coefficient cannot be computed

Variablenlegende:

- PAUSL1SS Prozentuale Häufigkeit direkt-physische Aggression als konfliktauslösende Handlung in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- PAUSL4SS Prozentuale Häufigkeit relationale Aggression als konfliktauslösende Handlung in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- PSCHULSS Prozentuale Häufigkeit Konfliktort „Schule“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- PZUHAUSS Prozentuale Häufigkeit Konfliktort „zuhause“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten
- PFREUNSS Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit Freunden in gleichgeschlechtlichen Konflikten

| | |
|----------|---|
| PDOMISS | Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Dominanz“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten |
| PBEZIESS | Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Freundschaft“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten |
| PPROTOSS | Prozentuale Häufigkeit direkt-physische Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten |
| PRELASS | Prozentuale Häufigkeit relationale Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten |
| PDIRVESS | Prozentuale Häufigkeit direkt-verbale Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten |
| PCROSS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschlechtlicher Konflikte |
| PENDESS | Prozentuale Häufigkeit Konfliktende Konfliktende erzählt in gleichgeschlechtlichen Konflikten |

9 Unterschiede der Konflikttypen - Tabellen

Abbildung 30: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ – Konfliktorte, Konflikthäufigkeit und Konfliktende"

| Konfliktorte und Konfliktende (Unklare Orte sind hier nicht aufgenommen) | Konflikttyp „Mädchen“ N=27 (24,1% aller Kinder) | | Konflikttyp „Junge“ N= 85 (75,9% aller Kinder) | |
|---|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | Mädchen N=24 (41,4% der Mädchen) | Jungen N= 3 (5,6% der Jungen) | Mädchen N=34 (58,6% der Mädchen) | Jungen N=51 (94,4% der Jungen) |
| Prozentuale Häufigkeit Konfliktort „Schule“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 37,7% | Ø 100% | Ø 43,2% | Ø 71,2% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F= 0,19 / df=1 / ns | | Unterschied Mä-Ju: F=10,24 / df=1 / p≤0,00 | |
| | Ø 44,6% | | Ø 59,9% | |
| | F= 2,87 / df=1 / ns | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konfliktort „zuhause“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 12,3% | Ø 0% | Ø 13,3% | Ø 2,5% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F= 0,01 / df=1 / ns | | Unterschied Mä-Ju: F= 6,43 / df=1 / p≤0,01 | |
| | Ø 10,9% | | Ø 6,8% | |
| | F= 0,72 / df=1 / ns | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Ende erzählt | Ø 68,9% | Ø 100% | Ø 47,0% | Ø 48,5% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F=2,56 / df=1 / ns | | Unterschied Mä-Ju: F= 0,02 / df=1 / ns | |
| | Ø 72,4% | | Ø 47,9% | |
| | F= 7,86 / df=1 / p≤0,01 | | | |
| Durchschnittliche Konflikthäufigkeit | Ø 3,2 | Ø 1 | Ø 3,4 | Ø 2,5 |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F=0,09 / df=1 / ns | | Unterschied Mä-Ju: F= 4,0 / df=1 / p≤0,05 | |
| | Ø 3,0 | | Ø 2,8 | |
| | F= 1,79 / df=1 / ns | | | |

Abbildung 31: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ - Konfliktthemen"

| Konfliktthemen in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Konflikttyp „Mädchen“ | | Konflikttyp „Junge“ | |
|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | N=27 (24,1% aller Kinder) | | N= 85 (75,9% aller Kinder) | |
| (Unklare Konfliktthemen hier nicht aufgenommen) | Mädchen N=24 (41,4% der Mädchen) | Jungen N= 3 (5,6% der Jungen) | Mädchen N=34 (58,6% der Mädchen) | Jungen N=51 (94,4% der Jungen) |
| Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Gerechtigkeit, Wahrheit“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 17,3% | Ø 33% | Ø 6,6% | Ø 8,9% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F= 2,45 / df=1 /ns | | Unterschied Mä-Ju: F= 0,24 / df=1 / ns | |
| | Ø 19,1% | | Ø 8% | |
| | F= 3,92 / df=1 / p≤ 0,10 | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Regeln, Besitz“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 13,3% | Ø 33% | Ø 18,5% | Ø 16,6% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F=0,44 / df=1 / ns | | Unterschied Mä-Ju: F= 0,08 / df=1 / ns | |
| | Ø 17,4% | | Ø 15,6% | |
| | F= 0,08 / df=1 / p≤ ns | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Dominanz“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 4,8% | Ø 33,3% | Ø 23,4% | Ø 38,1% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F=6,09 / df=1 / p≤ 0,05 | | Unterschied Mä-Ju: F= 3,08 / df=1 / p≤ 0,10 | |
| | Ø 7,9% | | Ø 32,2% | |
| | F= 9,7 / df=1 / p≤ 0,00 | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Freundschaft“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 46,8% | Ø 0% | Ø 9,1% | Ø 9,5% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F=19,68 / df=1 / p≤ 0,00 | | Unterschied Mä-Ju: F= 0,008 / df=1 / ns | |
| | Ø 41,6% | | Ø 9,4% | |
| | F= 25,54 / df=1 / p≤ 0,00 | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konfliktthema „Spiel und Spaß“ in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 8,1% | Ø 0% | Ø 8,9% | Ø 11,7% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: F=0,03 / df=1 / ns | | Unterschied Mä-Ju: F= 0,28 / df=1 / ns | |
| | Ø 7,2% | | Ø 10,1% | |
| | F= 0,53 / df=1 / p≤ 0,ns | | | |

Abbildung 32: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ - Konfliktstrategien"

| Konfliktstrategien in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Konflikttyp „Mädchen“ | | Konflikttyp „Junge“ | |
|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | N=27 (24,1% aller Kinder) | | N= 85 (75,9% aller Kinder) | |
| (Unklare Konfliktstrategien hier nicht aufgenommen) (Mehrfachkodierungen möglich) | Mädchen N=24 (41,4% der Mädchen) | Jungen N= 3 (5,6% der Jungen) | Mädchen N=34 (58,6% der Mädchen) | Jungen N=51 (94,4% der Jungen) |
| Prozentuale Häufigkeit relationale Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 34,4% | Ø 0% | Ø 11,6% | Ø 7,9% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: $F=12,6 / df=1 / p\leq 0,01$ | | Unterschied Mä-Ju: $F= 0,87 / df=1 / ns$ | |
| | Ø 30,6% | | Ø 9,4% | |
| | F= 16,79 / df=1 / $p\leq 0,00$ | | | |
| Prozentuale Häufigkeit direkt-verbale Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 26,9% | Ø 30,0% | Ø 15,4% | Ø 8,4% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: $F=2,15 / df=1 / ns$ | | Unterschied Mä-Ju: $F= 2,77 / df=1 / ns$ | |
| | Ø 27,3% | | Ø 11,2% | |
| | F= 9,04 / df=1 / $p\leq 0,00$ | | | |
| Prozentuale Häufigkeit direkt-körperliche Aggressionen in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 7,0% | Ø 20,0% | Ø 12,7% | Ø 33,9% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: $F=0,65 / df=1 / ns$ | | Unterschied Mä-Ju: $F=6,18 / df=1 / p\leq 0,05$ | |
| | Ø 13,5% | | Ø 23,3% | |
| | F= 5,2 / df=1 / $p\leq 0,05$ | | | |
| Prozentuale Häufigkeit nicht-aggressive Strategien in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 36,2% | Ø 33,3% | Ø 21,1% | Ø 14,1% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: $F=2,6 / df=1 / ns$ | | Unterschied Mä-Ju: $F= 1,22 / df=1 / ns$ | |
| | Ø 35,9% | | Ø 16,9% | |
| | F= 7,6 / df=1 / $p\leq 0,01$ | | | |
| Prozentuale Häufigkeit sonstige Strategien in gleichgeschlechtlichen Konflikten | Ø 70,6% | Ø 20% | Ø 43,1% | Ø 68,1% |
| | /-----/ Unterschied Mä-Mä: $F=4,59 / df=1 / p\leq 0,05$ | | Unterschied Mä-Ju: $F= 3,12 / df=1 / ns$ | |
| | Ø 66% | | Ø 58,7% | |
| | F= 0,32 / df=1 / ns | | | |

Abbildung 33: tabellarische Übersicht "Unterschiede der Konflikttypen „Mädchen“ und „Junge“ – Beziehung der Konfliktparteien"

| Beziehung der Konfliktpartner (Konflikte bei denen die Beziehung der Konfliktparteien unklar war, sind hier nicht aufgeführt) | Konflikttyp „Mädchen“ N=27 (24,1% aller Kinder) | | Konflikttyp „Junge“ N= 85 (75,9% aller Kinder) | |
|--|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| | Mädchen N=24 (41,4% der Mädchen) | Jungen N= 3 (5,6% der Jungen) | Mädchen N=34 (58,6% der Mädchen) | Jungen N=51 (94,4% der Jungen) |
| Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit Freunden in gleichgeschlechtl. Konflikten | Ø 82,8% | Ø 100% | Ø 2,4% | Ø 1,8% |
| | /-----/ | | Unterschied Mä-Ju: F= 0,12 / df=1 / ns | |
| | /-----/ | | | |
| | Unterschied Mä-Mä: F= 153,67 / df=1 / p≤0,00 | | | |
| | Ø 84,7% | | Ø 2,1% | |
| | F= 690,95 / df=1 / p≤ 0,00 | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit Nicht-Freunden in gleichgeschlechtl. Konflikten | Ø 17,2% | Ø 0% | Ø 71,1% | Ø 90,4% |
| | /-----/ | | Unterschied Mä-Ju: F= 6,11 / df=1 / p≤0,05 | |
| | /-----/ | | | |
| | Unterschied Mä-Mä: F= 28,38 / df=1 / p≤0,00 | | | |
| | Ø 15,3% | | Ø 82,7% | |
| | F= 80,46 / df=1 / p≤ 0,00 | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit dem anderen Geschlecht | Ø 15,5% | Ø 0% | Ø 50,6% | Ø 16,7% |
| | /-----/ | | Unterschied Mä-Ju: F=21,41 / df=1 / p≤0,00 | |
| | /-----/ | | | |
| | Unterschied Mä-Mä: F= 11,78 / df=1 / p≤0,00 | | | |
| | Ø 13,8% | | Ø 30,3% | |
| | F= 4,92 / df=1 / p≤ 0,05 | | | |
| Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit dem gleichen Geschlecht | Ø 84,5% | Ø 100% | Ø 49,4% | Ø 83,3% |
| | /-----/ | | Unterschied Mä-Ju: F=21,41 / df=1 / p≤0,00 | |
| | /-----/ | | | |
| | Unterschied Mä-Mä: F= 17,71 / df=1 / p≤0,00 | | | |
| | Ø 86,2% | | Ø 69,7% | |
| | F= 4,92 / df=1 / p≤ 0,05 | | | |

10 Erhebungsinstrumente

10.1 Interviewleitfaden Kinderinterview

23.5.95 / Bi

Kinder-Interview

Einleitung:

In Deiner Klasse finden ja jetzt Mädchen- und Jungengruppen statt. In diesen Gruppen wird über das Miteinander von Jungen und Mädchen gesprochen, über Streitereien unter Kindern und darüber, welche Probleme Kinder mit anderen Kindern haben. Wir würden gerne etwas mehr über Kinder erfahren und wir würden gerne wissen, was Kinder über Streit denken, und darüber wie Mädchen und Jungen miteinander umgehen. Wenn wir Euch Kinder gefragt haben und dann wissen, was ihr über diese Dinge denkt, möchten wir schauen, ob wir den Lehrplan für diese Gruppen noch verbessern können, damit wirklich über die Punkte gesprochen wird, die Kindern wichtig sind. Deine Meinung ist für uns also ganz wichtig.

Ich habe heute einige Fragen, die ich dir stellen möchte. Weil ich mir Deine Antworten sicher nicht alle merken kann, möchte ich unser Gespräch jetzt gerne auf Tonband aufnehmen. Trotzdem wird unser Gespräch ganz vertraulich bleiben: ich werde weder Deinen Klassenkameraden noch Deinem Lehrer oder Deinen Eltern erzählen, was Du heute sagst.

Bitte beachten: Mädchen-Jungen-Thematik bei jeder Frage wichtig!!!!

1. Gehst Du gerne zur Schule?

Worüber ärgerst Du Dich? Was macht Dir Spaß?

2. Wie kommst Du mit Deinen Mitschülern / Mitschülerinnen aus?

Ärgerst Du Dich manchmal über Deine Mitschüler? Warum?

Unternimmst du mit deinen Mitschülern etwas? Was? (gemeinsames Spielen / Lernen?)

3. Warst Du schon mal traurig, weil Dir jemand aus Deiner Klasse irgendwas getan hat? Wann? Wie ist das geschehen?

Was hast Du in der Situation gemacht?

4. Streitest Du dich auch schon mal mit einem Mitschüler / einer Mitschülerin?

Wenn ja: worüber streitet Ihr Euch? Worüber habt Ihr das letzte Mal gestritten (möglichst ausführlich erzählen lassen!)

Wie ging der Streit aus? Was habt Ihr dann gemacht? Wie habt Ihr Euch geeinigt?

Sind es immer diegleichen, mit denen Du in Streit gerätst? Sind es mehr Jungen oder mehr Mädchen, mit denen Du streitest?

5. Wenn Du Dich mit jemanden streitest, glaubst Du, daß Du Deinen Standpunkt dem anderen gegenüber durchsetzen kannst?

Meinst Du, daß Du Dich richtig wehren kannst?

Meinst Du, daß Du zu oft den kürzeren ziehst?

Gibst Du zuoft nach?

(Mädchenfrage)

Was meinst Du, endet ein Streit mit Mädchen anders als wenn Du mit Jungen streitest / streiten würdest?

(Jungenfrage)

Was meinst Du, endet ein Streit mit Jungen anders als wenn Du mit Mädchen streitest / streiten würdest?

6. Gibt es Situationen wo Du Angst vor Mitschülern / Mitschülerinnen hast?

nachfragen nach: 1. Angst vor Klassenkameraden /-innen

2. Angst vor anderen Schüler /-innen aus der Schule
(gleichaltrige Kinder? ältere Kinder?)

3. Angst vor Jugendlichen / jungen Erwachsenen außerhalb der Schule?

Gibt es schon mal Prügeleien in der Schule? Oder Prügeleien unter Kindern nach der Schule / zuhause?

Bist Du beteiligt?

Fängst Du an? Was machst Du, wenn Du angegriffen wirst?

7. Stell Dir mal vor, Du müßtest einem außerirdischen Wesen Gewalt erklären?

Was würdest Du dem Außerirdischen sagen?

Was ist Gewalt? Wo kommt Gewalt vor?

Gibt es Menschen / Gruppen, die häufig gewalttätig sind?

Findest Du, daß Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männer im gleichen Maß Gewalt anwenden oder gehen Frauen und Männer unterschiedlich mit Gewalt um?

Was ist der Grund für Gewalt / kann Grund für Gewalt sein?

Kannst Du dir eine Situation vorstellen, in der niemand den anderen schlägt und Du trotzdem sagen würdest, da ist Gewalt? (gegebenenfalls als Beispiel nennen: jemanden einzuschließen, ist das Gewalt?)

8. Was meinst Du, gibt es Situationen, in denen man Gewalt anwenden darf?

Was würdest Du tun, wenn Deine Freundin / Dein Freund von einem anderen Schüler angegriffen wird?

9. Bist Du stark?

Möchtest du gerne stark sein?

Was möchtest Du gerne können?

Hast Du Vorbilder wie Du gerne sein möchtest oder was Du gerne können möchtest, vielleicht aus dem Fernsehen

nach Vorbilder wie "starker, aggr. Mann" / "schwacher Mann" und "Frauenfiguren "stark / schwach" genau nachfragen!

(Möchtest Du so sein wie Rambo? Oder wie Barbie? Oder wie Pippi Langstrumpf?)

Bist du gerne ein Mädchen bzw. ein Junge? (Begründung?)

10. Stell' Dir mal bitte folgende Situation vor:
Eurer Lehrer / Eure Lehrerin gibt Euch eine Aufgabe auf, die jeder alleine bearbeiten soll. Du bist schnell fertig mit Deiner Aufgabe und siehst, daß andere in Deiner Klasse noch nicht fertig sind. Was würdest Du in dieser Situation machen?

(bei Nachfragen: der Lehrer / die Lehrerin duldet Zusammenarbeit; Kooperation ist aber nicht angeordnet)

Hilfst du im Unterricht lieber Mädchen oder lieber Jungen oder ist es egal? Warum?

Zu wem würdest Du gehen, wenn du Hilfe brauchst? Lieber zu einem Jungen oder lieber zu einem Mädchen?

Läßt Du auch mal jemanden abschreiben? Wen? Schreibst Du manchmal von jemanden ab?

Ihr habt sicher schon einmal Gruppenarbeit gemacht. Gruppenarbeit ist, wenn alle, die an einem Tisch sitzen, zusammen eine Aufgabe machen. Magst Du Gruppenarbeit? (Begründung)

Sitzt Du lieber allein oder sitzt Du lieber zusammen mit anderen Mädchen bzw. anderen Jungen oder sitzt Du lieber an einem Gruppentisch?
(genau nachfragen, ob Mädchen oder Jungen als Sitznachbarn bevorzugt werden; mit Begründung)

11. Bist du mit Deinem Aussehen zufrieden? Bist Du mit deinen sportlichen Leistungen zufrieden?

Bist du sportlich?

Welche Sportarten würdest Du gerne treiben? Welche Sportarten magst du nicht? Warum?

Welche Sportarten machst du tatsächlich?

Magst Du den Sportunterricht? (Was gefällt dir, was nicht? Warum?)

(genau nachfragen:

von den Übungen und Spielen abgesehen, was gefällt Dir oder gefällt Dir nicht am Sportunterricht? (Sportlehrerin / Sportlehrer; Ort; Zeit)

Machst Du Übungen lieber allein oder mit anderen zusammen?

Hast Du manchmal Angst im Sportunterricht?

(im einzelnen nachfragen nach: • Angst vor bestimmten Übungen;

• Angst davor, ausgelacht zu werden / sich zu blamieren; • Angst etwas nicht zu schaffen)

Machst Du Sport lieber mit Mädchen oder lieber mit Jungen zusammen?

Was meinst Du, gibt es Sportarten, in denen Mädchen besser sind als Jungen?

Und umgekehrt: gibt es Deiner Meinung nach Sportarten, in denen Jungen besser sind als Mädchen?

Das waren jetzt alle Fragen, die ich Dir stellen wollte.

Wie fandest Du das Interview?

Was war so die schwerste Frage für Dich?

10.3 Soziometrischer Fragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

stell' Dir bitte vor, Deine Schulklasse nimmt an einem Völkerballspiel / Zweifelderballspiel / Holländerballspiel teil. Dein Lehrer bittet Dich, einen Teil der Mannschaft aufzustellen, in der Du und drei weitere Kinder aus Deiner Klasse sind. Außerdem sollst Du die Namen von drei Kindern, die Du nicht in Deiner Mannschaft haben willst, aufschreiben.

Bitte überlege Dir jetzt, welche drei Kinder Du in Deiner Mannschaft haben möchtest und welche drei Kinder Du nicht in Deiner Mannschaft haben möchtest. Du kannst sowohl Mädchen als auch Jungen auswählen.

In das linke Spielfeld (mit dem Ball) schreibe bitte Deinen Namen (weißes Kästchen mit „mein Name“).

Die Namen der drei Kinder, die Du in Deiner Mannschaft haben möchtest, schreibe bitte in die anderen weißen Kästchen im linken (dunklen) Feld.

Die Namen der drei Kinder, die Du nicht so gerne in Deiner Mannschaft haben möchtest, schreibe bitte in die drei Kästchen im anderen, rechten Spielfeld (mit dem durchgestrichenen Ball).

The diagram shows a rectangular form divided into two main sections by a vertical line. The left section is shaded and contains the title "meine Mannschaft" at the top. Below the title is a large white rectangular box. Underneath this box is a smaller white box containing the text "mein Name" next to a drawing of a ball. Below these are three more white rectangular boxes for names. The right section is unshaded and contains a drawing of a ball with a large 'X' over it, indicating it is not to be used. Below this are three white rectangular boxes for names.

11 Variablenlisten

11.1 Variablen Konfliktdatensatz

Personendaten

| | |
|------|--|
| VPN | Nummer der Versuchsperson |
| SEX | Geschlecht der Versuchsperson 1 Mädchen / 2 Junge |
| TEXT | Textsegment im Interview-Transkript / Zeilenangabe |

Variablen bzgl. Konfliktpartner/in

| | |
|---------|---|
| GESCHL | Geschlechter in der Konfliktsituation 1 gemischtgeschlechtlicher Konflikt 2 nur Jungen 3 nur Mädchen 9 unklar |
| CROSS | gemischtgeschlechtlicher Konflikt 0 nein / 1 ja |
| SAME | gleichgeschlechtlicher Konflikt 0 nein / 1 ja |
| BEZIEH | Beziehung zu Konfliktpartner/in 1 Freund/in 2 Kind aus der Klasse oder Schule 3 sonstiges Kind 9 unklar |
| FREUND | Konflikt mit Freund/in 0 nein / 1 ja |
| NFREUND | Konflikt mit Nichtfreund/in 0 nein / 1 ja |
| INITIAT | Wer beginnt den Konflikt? 1 das interviewte Kind fängt an 2 der/die Konfliktpartner/in fängt an 3 unklar |

Konfliktort

| | |
|-----|---|
| Ort | Konfliktort 1 Schule 2 zuhause 3 sonstiges 9 unklar |
|-----|---|

Konfliktthemen

| | |
|---------------|-------------------------------|
| Konfliktthema | 1 „Wahrheit u. Gerechtigkeit“ |
| | 2 „Regeln u. Besitz“ |
| | 3 „Dominanz“ |
| | 4 „Freundschaft“ |
| | 5 „Spiel u. Spaß“ |
| | 6 sonstiges Thema |
| | 9 unklares Thema |

Konfliktstrategien

Bis zu vier Handlungsschritte in jedem Konflikt werden erfasst (mehr Handlungsschritte wurden nicht erzählt). Mehrfachkodierungen sind möglich. Konfliktinitiator ist das Kind, von dem das erzählende Kind meint, dass es den Konflikt angefangen hat. Replikator ist das Kind, das darauf reagiert.

Konfliktauslösende Handlungen

| | |
|---------|---|
| DIRPHI1 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |
| INDIRI1 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |
| DIRVEI1 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |
| RELAI1 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |
| INNONI1 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |
| KOKOI1 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |
| HINZUI1 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |
| UNKHDI1 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 1 durch Konfliktinitiator |

Weitere Handlungen im Konflikt

| | |
|---------|--|
| DIRPHR1 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 1 durch Replikator |
| INDIRR1 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 1 durch Replikator |
| DIRVER1 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 1 durch Replikator |
| RELAR1 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 1 durch Replikator |
| INNONR1 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 1 durch Replikator |
| KOKOR1 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 1 durch Replikator |
| HINZUR1 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 1 durch Replikator |
| UNKHDR1 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 1 durch Replikator |

| | |
|---------|--|
| DIRPHI2 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| INDIRI2 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| DIRVEI2 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| RELAI2 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| INNONI2 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| KOKOI2 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| HINZUI2 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| UNKHDI2 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 2 durch Konfliktinitiator |
| DIRPHR2 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| INDIRR2 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| DIRVER2 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| RELAR2 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| INNONR2 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| KOKOR2 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| HINZUR2 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| UNKHDR2 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 2 durch Replikator |
| DIRPHI3 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| INDIRI3 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| DIRVEI3 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| RELAI3 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| INNONI3 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| KOKOI3 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| HINZUI3 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| UNKHDI3 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 3 durch Konfliktinitiator |
| DIRPHR3 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 3 durch Replikator |
| INDIRR3 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 3 durch Replikator |

| | |
|---------|---|
| DIRVER3 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 3 durch Replikator |
| RELAR3 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 3 durch Replikator |
| INNONR3 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 3 durch Replikator |
| KOKOR3 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 3 durch Replikator |
| HINZUR3 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 3 durch Replikator |
| UNKHDR3 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 3 durch Replikator |
| | |
| DIRPHI4 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| INDIRI4 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| DIRVEI4 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| RELAI4 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| INNONI4 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| KOKOI4 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| HINZUI4 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| UNKHDI4 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 4 durch Konfliktinitiator |
| | |
| DIRPHR4 | direkt-physischer Aggression im Handlungsschritt 4 durch Replikator |
| INDIRR4 | indirekt-physischer Aggression im Handlungsschritt 4 durch Replikator |
| DIRVER4 | direkt-verbaler Aggression im Handlungsschritt 4 durch Replikator |
| RELAR4 | relationaler Aggression im Handlungsschritt 4 durch Replikator |
| INNONR4 | indirekt-nonverbaler Aggression im Handlungsschritt 4 durch Replikator |
| KOKOR4 | nicht-Aggression im Handlungsschritt 4 durch Replikator |
| HINZUR4 | Hinzuziehen anderer im Handlungsschritt 4 durch Replikator |
| UNKHDR4 | unklarer Handlung im Handlungsschritt 4 durch Replikator |

Zusammenfassung der Handlungen im Konflikt

| | |
|--------|---|
| GDIRPH | Anzahl direkt-physischer Aggressionen in diesem Konflikt |
| GINDIR | Anzahl indirekt-physischer Aggression in diesem Konflikt |
| GDIRVE | Anzahl direkt-verbaler Aggression in diesem Konflikt |
| GRELA | Anzahl relationaler Aggression in diesem Konflikt |
| GINNON | Anzahl indirekt-nonverbaler Aggression in diesem Konflikt |
| GKOKO | Anzahl nicht-Aggression in diesem Konflikt |
| GHINZU | Anzahl Hinzuziehen anderer in diesem Konflikt |

GUNKHD Anzahl unklarer Handlung in diesem Konflikt

ENDE Konfliktende erzählt 0 nein / 1 ja

ENDEWIE Konfliktende
 1 mit Lösung
 2 ohne Lösung
 3 Lösung durch Dritte

11.2 Variablen Personendatensatz

Personendaten

| | |
|--------|--|
| VPN | Nummer der Versuchsperson |
| SEX | Geschlecht der Versuchsperson 1 Mädchen / 2 Junge |
| KLASSE | |
| STUFE | Klassenstufe |
| ALTER | |
| INTAUF | Interview und Aufsatz vorhanden 0 nein / 1 ja |

Konfliktdaten

Konfliktort

| | |
|----------|---|
| NSCHULE | Anzahl Konflikte mit Konfliktort=Schule |
| NZUHAUS | Anzahl Konflikte mit Konfliktort=zu Hause |
| NSONSORT | Anzahl Konflikte mit Konfliktort=sonstiges |
| NORTUNKL | Anzahl Konflikte mit Konfliktort=unklar |
| PSCHULE | prozentuale Häufigkeit Konfliktort=Schule |
| PZUHAUS | prozentuale Häufigkeit Konfliktort=zu Hause |
| PSONSORT | prozentuale Häufigkeit Konfliktort=sonstiges |
| PORTUNKL | prozentuale Häufigkeit Konfliktort=unklar |
| NSCHULSS | Anzahl gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=Schule |
| NZUHAUSS | Anzahl gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=zu Hause |
| NSOSORTS | Anzahl gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=sonstiges |
| NORTUNKS | Anzahl gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=unklar |
| PSCHULSS | prozentuale Häufigkeit gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=Schule |
| PZUHAUSS | prozentuale Häufigkeit gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=zu Hause |
| PSOSORTS | prozentuale Häufigkeit gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=sonstiges |
| PORTUNKS | prozentuale Häufigkeit gleichgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=unklar |
| NSCHULCS | Anzahl gemischtgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=Schule |
| NZUHAUSC | Anzahl gemischtgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=zu Hause |
| NSOSORTC | Anzahl gemischtgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=sonstiges |
| NORTUNKC | Anzahl gemischtgeschlechtl. Konflikte mit Konfliktort=unklar |
| PSCHULCS | prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Konfliktort=Schule |

| | |
|----------|--|
| PZUHAUSC | prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Konfliktort=zuhause |
| PSOSORTC | prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Konfliktort=sonstiges |
| PORTUNKC | prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Konfliktort=unklar |

Variablen bzgl. Konfliktpartner/in

| | |
|----------|---|
| NMAED | Anzahl Mädchenkonflikte |
| NJUNGE | Anzahl Jungenkonflikte |
| NCROSS | Anzahl gemischtgeschlechtlicher Konflikte |
| NSAME | Anzahl gleichgeschlechtlicher Konflikte |
| NFREUND | Anzahl Konflikte mit Freund/in |
| NNFREUND | Anzahl Konflikte mit Nichtfreund/in |
| PMAED | Prozentuale Häufigkeit Mädchenkonflikte |
| PJUNGE | Prozentuale Häufigkeit Jungenkonflikte |
| PCROSS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschlechtlicher Konflikte |
| PSAME | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschlechtlicher Konflikte |
| PFREUND | Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit Freund/in |
| PNFREUND | Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit Nichtfreund/in |

Variablen Konfliktthemen

| | |
|-----------|---|
| NWAHRTH | Anzahl Konflikt mit Thema „Wahrheit u. Gerechtigkeit“ |
| NREGELTH | Anzahl Konflikt mit Thema „Regeln u. Besitz“ |
| NDOMINTH | Anzahl Konflikt mit Thema „Dominanz“ |
| NBEZIEHTH | Anzahl Konflikt mit Thema „Freundschaft“ |
| NSPIELTH | Anzahl Konflikt mit Thema „Spiel u. Spaß“ |
| NSONSTH | Anzahl Konflikt mit sonstigem Thema |
| NUNKLAR | Anzahl Konflikte mit unklarem Thema |
| PWAHRTH | Prozentuale Häufigkeit Konflikt mit Thema „Wahrheit u. Gerechtigkeit“ |
| PREGELTH | Prozentuale Häufigkeit Konflikt mit Thema „Regeln u. Besitz“ |
| PDOMINTH | Prozentuale Häufigkeit Konflikt mit Thema „Dominanz“ |
| PBEZIEHTH | Prozentuale Häufigkeit Konflikt mit Thema „Freundschaft“ |
| PSPIELTH | Prozentuale Häufigkeit Konflikt mit Thema „Spiel u. Spaß“ |
| PSONSTH | Prozentuale Häufigkeit Konflikt mit sonstigem Thema |
| PUNKLAR | Prozentuale Häufigkeit Konflikte mit unklarem Thema |
| NWAHRSS | Anzahl gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Wahrheit u. Gerechtigkeit“ |
| NREGELSS | Anzahl gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Regeln u. Besitz“ |
| NDOMINSS | Anzahl gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Dominanz“ |
| NBEZIEHSS | Anzahl gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Freundschaft“ |
| NSPIELSS | Anzahl gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Spiel u. Spaß“ |

| | |
|-----------|--|
| NSONSSS | Anzahl gleichgeschl. Konflikte mit sonstigem Thema |
| NUNKLARS | Anzahl gleichgeschl. Konflikte mit unklarem Thema |
| PWAHRSS | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Wahrheit u. Gerechtigkeit“ |
| PREGELSS | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Regeln u. Besitz“ |
| PDOMINSS | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Dominanz“ |
| PBEZIEHSS | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Freundschaft“ |
| PSPIELSS | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschl. Konflikte mit Thema „Spiel u. Spaß“ |
| PSONSSS | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschl. Konflikte mit sonstigem Thema |
| PUNKLARS | Prozentuale Häufigkeit gleichgeschl. Konflikte mit unklarem Thema |
| | |
| NWAHRCS | Anzahl gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Wahrheit u. Gerechtigkeit“ |
| NREGELCS | Anzahl gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Regeln u. Besitz“ |
| NDOMINCS | Anzahl gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Dominanz“ |
| NBEZIEHCS | Anzahl gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Freundschaft“ |
| NSPIELCS | Anzahl gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Spiel u. Spaß“ |
| NSONSCS | Anzahl gemischtgeschl. Konflikte mit sonstigem Thema |
| NUNKLARC | Anzahl gemischtgeschl. Konflikte mit unklarem Thema |
| | |
| PWAHRCS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Wahrheit u. Gerechtigkeit“ |
| PREGELCS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Regeln u. Besitz“ |
| PDOMINCS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Dominanz“ |
| PBEZIEHCS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Freundschaft“ |
| PSPIELCS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit Thema „Spiel u. Spaß“ |
| PSONSCS | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit sonstigem Thema |
| PUNKLARC | Prozentuale Häufigkeit gemischtgeschl. Konflikte mit unklarem Thema |

Variablen Konfliktauslöser im Durchschnitt pro Versuchsperson

| | |
|----------|--|
| NAUSL1 | Gesamtzahl konfliktauslösendes Verhalten= direkt-körperlicher Aggression |
| NAUSL4 | Gesamtzahl konfliktauslösendes Verhalten=relationale Aggression |
| PAUSL1 | prozentuale Häufigkeit konfliktauslösendes Verhalten= direkt-körperliche Aggression |
| PAUSL4 | prozentuale Häufigkeit konfliktauslösendes Verhalten=relationale Aggression |
| NAUSL1SS | Gesamtzahl konfliktauslösendes Verhalten= direkt-körperliche Aggression in gleichgeschl. Konflikten |
| NAUSL4SS | Gesamtzahl konfliktauslösendes Verhalten=relationale Aggression in gleichgeschl. Konflikten |
| PAUSL1SS | prozentuale Häufigkeit konfliktauslösendes Verhalten= direkt-körperliche Aggression in gleichgeschl. Konflikten |
| PAUSL4SS | prozentuale Häufigkeit konfliktauslösendes Verhalten=relationale Aggression in gleichgeschl. Konflikten |
| NAUSL1CS | Gesamtzahl konfliktauslösendes Verhalten= direkt-körperliche Aggression in gemischtgeschl. Konflikten |
| NAUSL4CS | Gesamtzahl konfliktauslösendes Verhalten=relationale Aggression in gemischtgeschl. Konflikten |
| PAUSL1CS | prozentuale Häufigkeit konfliktauslösendes Verhalten= direkt-körperlicher Aggression in gemischtgeschl. Konflikten |
| PAUSL4CS | prozentuale Häufigkeit konfliktauslösendes Verhalten=relationale Aggression in gemischtgeschl. Konflikten |

Variablen Konfliktstrategie im Durchschnitt pro Versuchsperson

| | |
|--------|---|
| NDIRPH | Anzahl direkt-physischer Aggressionen in allen Konflikten |
| NINDIR | Anzahl indirekt-physischer Aggressionen in allen Konflikten |
| NDIRVE | Anzahl direkt-verbaler Aggressionen in allen Konflikten |
| NRELA | Anzahl relationaler Aggressionen in allen Konflikten |
| NINNON | Anzahl indirekt-nonverbaler Aggressionen in allen Konflikten |
| NKOKO | Anzahl nicht-Aggressionen in allen Konflikten |
| NHINZU | Anzahl Hinzuziehen anderer in allen Konflikten |
| NUNKLA | Anzahl unklarer Handlungen in allen Konflikten |
| PDIRPH | Prozentuale Häufigkeit direkt-physischer Aggressionen in allen Konflikten |
| PINDIR | Prozentuale Häufigkeit indirekt-physischer Aggressionen in allen Konflikten |
| PDIRVE | Prozentuale Häufigkeit direkt-verbaler Aggressionen in allen Konflikten |
| PRELA | Prozentuale Häufigkeit relationaler Aggressionen in allen Konflikten |

| | |
|----------|---|
| PINNON | Prozentuale Häufigkeit indirekt-nonverbaler Aggressionen in allen Konflikten |
| PKOKO | Prozentuale Häufigkeit nicht-Aggressionen in allen Konflikten |
| PHINZU | Prozentuale Häufigkeit Hinzuziehen anderer in allen Konflikten |
| PUNKLA | Prozentuale Häufigkeit unklarer Handlungen in allen Konflikten |
| NDIRPHSS | Anzahl direkt-physischer Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NINDIRSS | Anzahl indirekt-physischer Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NDIRVESS | Anzahl direkt-verbaler Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NRELASS | Anzahl relationaler Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NINNONSS | Anzahl indirekt-nonverbaler Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NKOKOSS | Anzahl nicht-Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NHINZUSS | Anzahl Hinzuziehen anderer in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NUNKLASS | Anzahl unklarer Handlungen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PDIRPHSS | Prozentuale Häufigkeit direkt-physischer Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PINDIRSS | Prozentuale Häufigkeit indirekt-physischer Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PDIRVESS | Prozentuale Häufigkeit direkt-verbaler Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PRELASS | Prozentuale Häufigkeit relationaler Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PINNONSS | Prozentuale Häufigkeit indirekt-nonverbaler Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PKOKOSS | Prozentuale Häufigkeit nicht-Aggressionen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PHINZUSS | Prozentuale Häufigkeit Hinzuziehen anderer in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| PUNKLASS | Prozentuale Häufigkeit unklarer Handlungen in gleichgeschlechtl. Konflikten |
| NDIRPHCS | Anzahl direkt-physischer Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| NINDIRCS | Anzahl indirekt-physischer Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| NDIRVECS | Anzahl direkt-verbaler Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| NRELACS | Anzahl relationaler Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| NINNONCS | Anzahl indirekt-nonverbaler Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| NKOKOCS | Anzahl nicht-Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |

| | |
|----------|---|
| NHINZUCS | Anzahl Hinzuziehen anderer in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| NUNKLACS | Anzahl unklarer Handlungen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PDIRPHCS | Prozentuale Häufigkeit direkt-physischer Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PINDIRCS | Prozentuale Häufigkeit indirekt-physischer Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PDIRVECS | Prozentuale Häufigkeit direkt-verbaler Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PRELACS | Prozentuale Häufigkeit relationaler Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PINNONCS | Prozentuale Häufigkeit indirekt-nonverbaler Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PKOKOCS | Prozentuale Häufigkeit nicht-Aggressionen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PHINZUCS | Prozentuale Häufigkeit Hinzuziehen anderer in gemischtgeschlechtl. Konflikten |
| PUNKLACS | Prozentuale Häufigkeit unklarer Handlungen in gemischtgeschlechtl. Konflikten |

Konfliktende im Durchschnitt pro Versuchsperson

| | |
|-----------|---|
| NENDE | Anzahl Konflikte mit Konfliktende erzählt=ja |
| PENDE | prozentuale Häufigkeit Konflikte mit Konfliktende erzählt=ja |
| NLOESUNG | Anzahl von Konflikten mit Lösung |
| NKEILOES | Anzahl von Konflikten ohne Lösung |
| NLOESDRI | Anzahl von Konflikten mit Lösung durch Dritte |
| PLOESUNG | prozentuale Häufigkeit von Konflikten mit Lösung |
| PKEILOES | prozentuale Häufigkeit von Konflikten ohne Lösung |
| PLOESDRI | prozentuale Häufigkeit von Konflikten mit Lösung durch Dritte |
| NLOESSS | Anzahl von gleichgeschl. Konflikten mit Lösung |
| NKEILOESS | Anzahl von gleichgeschl. Konflikten ohne Lösung |
| NLOESDRIS | Anzahl von gleichgeschl. Konflikten mit Lösung durch Dritte |
| PLOESSS | prozentuale Häufigkeit von gleichgeschl. Konflikten mit Lösung |
| PKEILOESS | prozentuale Häufigkeit von gleichgeschl. Konflikten ohne Lösung |
| PLOESDRIS | prozentuale Häufigkeit von gleichgeschl. Konflikten mit Lösung durch Dritte |
| NLOESCS | Anzahl von gemischtgeschl. Konflikten mit Lösung |
| NKEILOESC | Anzahl von gemischtgeschl. Konflikten ohne Lösung |
| NLOESDRIC | Anzahl von gemischtgeschl. Konflikten mit Lösung durch Dritte |
| PLOESCS | prozentuale Häufigkeit von gemischtgeschl. Konflikten mit Lösung |

| | |
|-----------|---|
| PKEILOESC | prozentuale Häufigkeit von gemischtgeschl. Konflikten ohne Lösung |
| PLOESDRIC | prozentuale Häufigkeit von gemischtgeschl. Konflikten mit Lösung durch Dritte |

Konflikttyp

| | |
|----------|---|
| KONFLTYP | Konflikttyp 1 Jungentyp / 2 Mädchentyp |
| KONFTYSX | Konflikttyp differenziert nach Geschlecht 1 Mädchen, Konflikttyp „Mädchen“ 2 Junge, Konflikttyp „Junge“ 3 Mädchen, Konflikttyp „Junge“ 4 Junge, Konflikttyp „Junge“ |

Variablen Geschlechtsrollenorientierung

| | |
|----------|---|
| NAUSSAGE | Gesamtzahl aller Argumente |
| NPOSSELB | Anzahl aller Nennungen zu positivem Selbst |
| PPOSSELB | prozentualer Anteil aller Nennungen zu positivem Selbst bzgl. Gesamtzahl aller Argumente |
| NNEGSELB | Anzahl aller Nennungen zu negativem Selbst |
| PNEGSELB | prozentualer Anteil aller Nennungen zu negativem Selbst bzgl. Gesamtzahl aller Argumente |
| NPOSFREM | Anzahl aller Nennungen zu positivem Fremdbild |
| PPOSFREM | prozentualer Anteil aller Nennungen zu positivem Fremdbild bzgl. Gesamtzahl aller Argumente |
| NNEGFREM | Anzahl aller Nennungen zu negativem Fremdbild |
| PNEGFREM | prozentualer Anteil aller Nennungen zu negativem Fremdbild bzgl. Gesamtzahl aller Argumente |

Argumente, was am eigenen Geschlecht positiv ist

Körperliche Fähigkeiten und Merkmale

| | |
|----------|--|
| NPSBEWEG | Anzahl positives Selbst Kategorie „Bewegung“ |
| NPSAUS | Anzahl positives Selbst Kategorie „Aussehen“ |
| NPSBIO | Anzahl positives Selbst Kategorie „biologische Unterschiede“ |
| PPSBEWEG | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Bewegung“ |
| PPSAUS | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Aussehen“ |
| PPSBIO | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „biologische Unterschiede“ |

Verhaltensweisen

| | |
|----------|--|
| NPSFREUN | Anzahl positives Selbst Kategorie „Freundschaft“ |
| NPSDOMIN | Anzahl positives Selbst Kategorie „Dominante Verhaltensweisen“ |
| NPSSOZIA | Anzahl positives Selbst Kategorie „soziale Kompetenz“ |
| NPSANGR | Anzahl positives Selbst Kategorie „Angriff“ |
| PPSFREUN | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Freundschaft“ |
| PPSDOMIN | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Dominante Verhaltensweisen“ |
| PPSSOZIA | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „soziale Kompetenz“ |
| PPSANGR | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Angriff“ |

Geschlechtstypische Rollen

| | |
|----------|--|
| NPSHAUS | Anzahl positives Selbst Kategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| NPSHOBBY | Anzahl positives Selbst Kategorie „Hobbys“ |
| NPSSPIEL | Anzahl positives Selbst Kategorie „Spiel“ |
| NPSZUKUN | Anzahl positives Selbst Kategorie „Zukunftsperspektive“ |
| PPSHAUS | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| PPSHOBBY | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Hobbys“ |
| PPSSPIEL | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Spiel“ |
| PPSZUKUN | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Zukunftsperspektive“ |

Geschlechtstypische Eigenschaften

| | |
|----------|---|
| NPSMUT | Anzahl positives Selbst Kategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“ |
| NPSKOGN | Anzahl positives Selbst Kategorie „kognitive Eigenschaften“ |
| NPSEIGEN | Anzahl positives Selbst Kategorie „sonstige Eigenschaften“ |
| NPSANGST | Anzahl positives Selbst Kategorie „Angst u. Schwäche“ |
| PPSMUT | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“ |
| PPSKOGN | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „kognitive Eigenschaften“ |
| PPSEIGEN | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „sonstige Eigenschaften“ |
| PPSANGST | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Angst u. Schwäche“ |

Sonstiges

| | |
|----------|---|
| NPSGENER | Anzahl positives Selbst Kategorie „Gewöhnung“ |
| NPSSONST | Anzahl positives Selbst Kategorie „Sonstiges“ |

| | |
|----------|---|
| PPSGENER | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Gewöhnung“ |
| PPSSONST | prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Selbst Kategorie „Sonstiges“ |

Argumente, was am eigenen Geschlecht negativ ist

Körperliche Fähigkeiten und Merkmale

| | |
|----------|---|
| NNSBEWEG | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Bewegung“ |
| NNSAUS | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Aussehen“ |
| NNSBIO | Anzahl negatives Selbst Kategorie „biologische Unterschiede“ |
| PNSBEWEG | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Bewegung“ |
| PNSAUS | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Aussehen“ |
| PNSBIO | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „biologische Unterschiede“ |

Verhaltensweisen

| | |
|----------|---|
| NNSFREUN | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Freundschaft“ |
| NNSDOMIN | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Dominante Verhaltensweisen“ |
| NNSSOZIA | Anzahl negatives Selbst Kategorie „soziale Kompetenz“ |
| NNSANGR | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Angriff“ |
| PNSFREUN | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Freundschaft“ |
| PNSDOMIN | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Dominante Verhaltensweisen“ |
| PNSSOZIA | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „soziale Kompetenz“ |
| PNSANGR | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Angriff“ |

Geschlechtstypische Rollen

| | |
|----------|---|
| NNSHAUS | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| NNSHOBBY | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Hobbys“ |
| NNSSPIEL | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Spiel“ |
| NNSZUKUN | Anzahl negatives Selbst Kategorie „Zukunftsperspektive“ |
| PNSHAUS | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| PNSHOBBY | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Hobbys“ |
| PNSSPIEL | Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst Kategorie „Spiel“ |

PNSZUKUN Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst
Kategorie „Zukunftsperspektive“

Geschlechtstypische Eigenschaften

NNSMUT Anzahl negatives Selbst Kategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“
NNSKOGN Anzahl negatives Selbst Kategorie „kognitive Eigenschaften“
NNSEIGEN Anzahl negatives Selbst Kategorie „sonstige Eigenschaften“
NNSANGST Anzahl negatives Selbst Kategorie „Angst u. Schwäche“

PNSMUT Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst
Kategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“
PNSKOGN Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst
Kategorie „kognitive Eigenschaften“
PNSEIGEN Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst
Kategorie „sonstige Eigenschaften“
PNSANGST Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst
Kategorie „Angst u. Schwäche“

Sonstiges

NNSGENER Anzahl negatives Selbst Kategorie „Gewöhnung“
NNSSONST Anzahl negatives Selbst Kategorie „Sonstiges“
PNSGENER Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst
Kategorie „Gewöhnung“
PNSSONST Prozentuale Häufigkeit an Gesamtnennungen negatives Selbst
Kategorie „Sonstiges“

Argumente, was am anderen Geschlecht positiv ist

Körperliche Fähigkeiten und Merkmale

NPFBEWEG Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Bewegung“
NPFAUS Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Aussehen“
NPFBIO Anzahl positives Fremdbild Kategorie „biologische
Unterschiede“
PPFBEWEG Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives
Fremdbild Kategorie „Bewegung“
PPFAUS Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives
Fremdbild Kategorie „Aussehen“
PPFBIO Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives
Fremdbild Kategorie „biologische Unterschiede“

Verhaltensweisen

NPFFREUN Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Freundschaft“
NPFDOMIN Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Dominante
Verhaltensweisen“
NPFZOZIA Anzahl positives Fremdbild Kategorie „soziale Kompetenz“

| | |
|----------|---|
| NPFANGR | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Angriff“ |
| PPFFREUN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Freundschaft“ |
| PPFDOMIN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Dominante Verhaltensweisen“ |
| PPFSOZIA | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „soziale Kompetenz“ |
| PPFANGR | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Angriff“ |

Geschlechtstypische Rollen

| | |
|----------|---|
| NPFHAUS | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| NPFHOBBY | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Hobbys“ |
| NPFSPIEL | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Spiel“ |
| NPFZUKUN | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Zukunftsperspektive“ |
| PPFHAUS | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| PPFHOBBY | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Hobbys“ |
| PPFSPIEL | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Spiel“ |
| PPFZUKUN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Zukunftsperspektive“ |

Geschlechtstypische Eigenschaften

| | |
|----------|--|
| NPFMUT | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“ |
| NPFKOGN | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „kognitive Eigenschaften“ |
| NPFEIGEN | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „sonstige Eigenschaften“ |
| NPFANGST | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Angst u. Schwäche“ |
| PPFMUT | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“ |
| PPFKOGN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „kognitive Eigenschaften“ |
| PPFEIGEN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „sonstige Eigenschaften“ |
| PPFANGST | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Angst u. Schwäche“ |

Sonstiges

| | |
|----------|--|
| NPFGENER | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Gewöhnung“ |
| NPFSONST | Anzahl positives Fremdbild Kategorie „Sonstiges“ |

| | |
|----------|--|
| PPFGENER | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Gewöhnung“ |
| PPFSONST | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen positives Fremdbild Kategorie „Sonstiges“ |

Argumente, was am anderen Geschlecht negativ ist

Körperliche Fähigkeiten und Merkmale

| | |
|----------|--|
| NNFBEWEG | Anzahl negatives Fremdbild Kategorie „Bewegung“ |
| NNFAUS | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Aussehen“ |
| NNFBIO | Anzahl negatives FremdbildKategorie „biologische Unterschiede“ |
| PNFBEWEG | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives Fremdbild Kategorie „Bewegung“ |
| PNFAUS | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Aussehen“ |
| PNFBIO | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „biologische Unterschiede“ |

Verhaltensweisen

| | |
|----------|--|
| NNFFREUN | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Freundschaft“ |
| NNFDOMIN | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Dominante Verhaltensweisen“ |
| NNFSOZIA | Anzahl negatives FremdbildKategorie „soziale Kompetenz“ |
| NNFANGR | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Angriff“ |
| PNFFREUN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Freundschaft“ |
| PNFDOMIN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Dominante Verhaltensweisen“ |
| PNFSOZIA | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „soziale Kompetenz“ |
| PNFANGR | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Angriff“ |

Geschlechtstypische Rollen

| | |
|----------|--|
| NNFHAUS | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| NNFHOBBY | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Hobbys“ |
| NNFSPIEL | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Spiel“ |
| NNFZUKUN | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Zukunftsperspektive“ |
| PNFHAUS | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Haushaltstätigkeiten“ |
| PNFHOBBY | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Hobbys“ |

| | |
|----------|---|
| PNFSPIEL | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Spiel“ |
| PNFZUKUN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Zukunftsperspektive“ |

Geschlechtstypische Eigenschaften

| | |
|----------|---|
| NNFMUT | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“ |
| NNFKOGN | Anzahl negatives FremdbildKategorie „kognitive Eigenschaften“ |
| NNFEIGEN | Anzahl negatives FremdbildKategorie „sonstige Eigenschaften“ |
| NNFANGST | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Angst u. Schwäche“ |

| | |
|----------|---|
| PNFMUT | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Mut u. Durchsetzungskraft“ |
| PNFKOGN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „kognitive Eigenschaften“ |
| PNFEIGEN | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „sonstige Eigenschaften“ |
| PNFANGST | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Angst u. Schwäche“ |

Sonstiges

| | |
|----------|---|
| NNFGENER | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Gewöhnung“ |
| NNFSONST | Anzahl negatives FremdbildKategorie „Sonstiges“ |
| PNFGENER | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Gewöhnung“ |
| PNFSONST | Prozentuale Häufigkeit bzgl. Gesamtnennungen negatives FremdbildKategorie „Sonstiges“ |

Variablen Geschlechtsrollenorientierung

| | |
|----------|---|
| TYPFEM | Typ: feminine Geschlechtsrollenorientierung |
| TYPMASK | Typ: maskuline Geschlechtsrollenorientierung |
| TYPANDRO | Typ: androgyne Geschlechtsrollenorientierung |
| TYPINDIF | Typ: indifferente Geschlechtsrollenorientierung |
| TYPORIEN | Typ der Geschlechtsrollenorientierung: |
| 1 | femininer Typ |
| 2 | maskuliner Typ |
| 3 | androgyner Typ |
| 4 | indifferenter Typ |

Variablen Soziometrie

| | |
|---------|--|
| WAHLS | Anzahl positiver Stimmen in Sportsituation |
| ABLEHNS | Anzahl Ablehnungen in Sportsituation |
| S_POS_M | Anzahl positiver Stimmen von Mädchen in Sportsituation |
| S_POS_J | Anzahl positiver Stimmen von Jungen in Sportsituation |
| S_NEG_M | Anzahl Ablehnungen von Mädchen in Sportsituation |
| S_NEG_J | Anzahl Ablehnungen von Jungen in Sportsituation |
| SOZIO_S | Soziometrische Stellung, Sportsituation |
| | 0 average |
| | 1 rejected |
| | 2 neglected |
| | 3 controversial |
| | 4 popular |

12 Expertinneninterviews

Kurzfassung der Interviews mit einer Schulleiterin und mit einer Schulmediatorin

Wie hat sich Ihrer Meinung nach die Kindheit in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert?

Was ist anders?

- Die Betreuungspersonen bzw. Eltern sind im Alltag nicht mehr so präsent, es gibt mehr Fremdbetreuung
- V.a. Jungen haben zu wenig Bewegung
- Kinder sind behüteter als früher
- gleichzeitig werden Kinder zu mehr Selbstbewusstsein erzogen und haben Kenntnis ihrer Rechte
- Kinder haben viele, von den Eltern organisierte, Freizeitaktivitäten

Wo sehen Sie die Ursachen für die Veränderung?

- Reizüberflutung der Kinder in der Stadt
- beide Elternteile gehen arbeiten bzw. es gibt viele alleinerziehende Mütter, es gibt zunehmend Patchwork-Familien
- oft unterschiedliche Erziehungsstile in einer Familie (z.B. Vater streng, Mutter nachgiebig)
- Erziehungsziele haben sich geändert:
 - Ziel ist den Kindern ein großes Selbstbewusstsein zu vermitteln
 - Viele früher selbstverständliche Normen wie stillsitzen, dem anderen zuhören, etwas teilen, Grenzen anerkennen, werden nicht mehr im Elternhaus vermittelt
 - „Ich-Orientierung“, Perspektivenübernahme beim eigenen Handeln ist keine positive Fähigkeit mehr
- Eltern sind selbst verunsichert, „Erziehungswissen“ ist mit den 68er Umbrüchen verloren gegangen
- Die Schulwelt und die Familienwelt werden stark getrennt; alles was Schule betrifft soll an der Schule stattfinden und nicht nach Hause getragen werden (möglichst kein Lernen oder Üben mit dem Kind) („outsourcing“ von Erziehung)
- Familienleben und Eingehen auf die Kinder findet häufig nur am Wochenende statt und dann extrem intensiv

Welche Auswirkungen haben diese Veränderungen?

- Im Alltag haben viele Eltern weniger Zeit für die Kinder und haben weniger Kraft
- Deswegen fehlen Kindern Geborgenheit, Zuverlässigkeit, und Orientierung und verlässliche Ansprechpartner
- Die Konzentrationsfähigkeit der Kinder ist geringer geworden (spürbar im Unterricht), weil „willkürliche“ Aufmerksamkeit nicht mehr Erziehungsziel ist (alles wird hinterfragt / Mitarbeit nur dann wenn Kind es auch will)
- Regeln des einen „Systems“ (Familie) werden nicht automatisch auf das andere „System“ (Schule) übertragen, sondern müssen neu vermittelt und ausgehandelt werden
- Zeit zuhause wird nur noch als Freizeit definiert, nicht als Zeit, in der auch Pflichten erfüllt werden müssen

Hat sich Ihrer Meinung nach das Freizeitverhalten von Kindern verändert und wenn ja wie?

- Mehr Computer / mehr Medien (v.a. für Jungen). Kinder sind mit den neuen Medien eher allein gelassen
- Bei Mädchen setzt die Pubertät früher ein und sie legen mehr Wert auf Äußeres
- Ausgebuchte Nachmittage, wenig Freiraum für selbstbestimmte Aktivitäten, Markenbewusstsein

Hat sich Ihrer Meinung nach das Konfliktverhalten verändert?

- Mädchen suchen die verbale Auseinandersetzung, Jungen die körperliche. Von der Häufigkeit der Konflikte aber kaum Unterschiede. Auch keine Zunahme von Aggressivität in den letzten 10-15 Jahren. Im Vergleich zu Erichs Kästner's „Fliegendem Klassenzimmer“ sogar weniger harte Auseinandersetzungen unter den Jungen!
- „Verrohung“ der Sprache, durch Internet und Handy konsumieren Kinder Texte, die nicht altersgemäß sind, die sie negativ beeinflussen und die Grenzüberschreitungen fördern
- Mangelnde Orientierung und Grenzsetzungen durch die Eltern erschweren den Kindern sozial positives Verhalten, weil Grenzen des anderen nicht erkannt oder anerkannt werden
- Schlechte Selbstwahrnehmung, schlechte Selbstkontrolle der Kinder verhindern das Einhalten von Regeln und Kompromissen

- Viele Kinder haben Probleme, die sie so stark beschäftigen, dass sie sich nicht auf andere Kinder einlassen können bzw. ihr Sozialverhalten davon so stark beeinträchtigt ist, dass Konflikte mit anderen Kindern entstehen
- Größeres Selbstbewusstsein (Erziehungsziel der Eltern) erschwert positives Konfliktverhalten und Kompromissfähigkeit, weil der Maßstab ist „ich darf keine Nachteile haben“
- Körperliche Gewalt ist eine Frage der Schichtzugehörigkeit, durch intellektuelles Leistungsvermögen bedingt

Haben sich Ihrer Meinung nach Geschlechtsrollen verändert?

- Spielverhalten und Spielzeug ist geschlechtsspezifischer geworden, ebenfalls die Kleidung und Schulsachen (Mädchen = pink, Jungen, schwarz und grell)
- Mädchen sind bewusster Mädchen, Jungen bewusster Jungen, was als natürliche Entwicklungsphase angesehen wird
- Früher gab es eher eine Orientierung zum „Individuum“ hin, und es gab gleiche Verhaltensanforderung an Mädchen und Jungen
- Geschlechtsrollen-Stereotype waren früher eher auf's Erwachsensein gerichtet, heutzutage eher auf die Phase Kindheit. Mädchen und Jungen grenzen sich voneinander ab, sind aber der Ansicht, dass in der Jugend und im Erwachsenenleben (Beruf) eine Gleichberechtigung der Geschlechter da ist / sein sollte

13 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde der Zusammenhang von geschlechtsspezifischen Konfliktstrategien, Geschlechtsrollenorientierung und sozialer Einbindung von Kindern untersucht. Für diese Studie wurden qualitative Interviews, Aufsätze zur Geschlechtsrollenorientierung und soziometrische Daten von 112 Berliner Mädchen und Jungen im Grundschulalter ausgewertet.

Theoretische Grundlage für diese Untersuchung waren sozialkonstruktivistische Ideen und die Geschlechterschematheorie. Beiden Theorien nach werden kognitive Konzepte in einem Wechselspiel sozialer Erfahrungen, soziokulturellem Wissen, allgemeiner kognitiver Entwicklung ausgebildet.

In einem ersten Auswertungsschritt wurden die Selbstberichte der Mädchen und Jungen auf Konfliktebene analysiert. Mädchen und Jungen berichteten überwiegend von Konflikten mit gleichgeschlechtlichen Kindern; allerdings erzählten signifikant mehr Mädchen von Konflikten mit Jungen, während Jungen kaum Konflikten mit Mädchen schilderten. Mädchenkonflikte wurden häufig unter Freundinnen ausgetragen. Die Konfliktstrategien, von denen die Kinder berichteten, waren überwiegend aggressiv: bei Jungen häufiger direkt-physisch aggressiv, bei Mädchen dagegen häufiger relational aggressiv.

Anhand dieser Ergebnisse wurden in einem zweiten Auswertungsschritt die Konflikterzählungen personenorientiert ausgewertet und ein weiblicher und ein männlicher Konflikttyp bestimmt. Während die Jungen dieser Untersuchung fast ausschließlich dem männlichen Konflikttyp zuzuordnen waren, ließen sich bei den Mädchen zwei Gruppen ausmachen. Die eine Gruppe von Mädchen berichtete von typisch weiblichen Konfliktverhalten, während eine andere Gruppe von Mädchen von jungenhaften Konfliktstrategien und von häufigen Streit mit Jungen berichteten.

In einem dritten Auswertungsschritt wurden die Konflikttypen auf ihre Geschlechtsrollenorientierung und ihre soziale Integration hin überprüft. Mädchen mit mädchenhaften Konfliktverhalten hatten überwiegend eine indifferente Geschlechtsrollenorientierung. Bei soziometrischen Wahlen wurden sie von anderen Mädchen sowohl akzeptiert als auch abgelehnt und von Jungen

abgelehnt. Mädchen mit eher jungentypischen Konfliktverhalten waren in ihrer Geschlechtsrollenorientierung überwiegend androgyn. Bei soziometrischen Wahlen erhielten sie sehr viel Zustimmung von anderen Mädchen, und von Jungen weder positive noch negative Stimmen. Die Jungen dieser Studie verhielten sich in den von Ihnen geschilderten Konflikten relativ einheitlich, und waren in ihrer Geschlechtsrollenorientierung überwiegend maskulin. In soziometrischen Wahlen erhielten sie von ihren Geschlechtsgenossen sowohl Zustimmungen als auch Ablehnungen und vom anderen Geschlecht fast nur Ablehnungen.

Die Ergebnisse dieser Studie weisen damit auf einen Zusammenhang zwischen Handlungskonzepten in Konflikten, Geschlechtsrollenorientierung und sozialer Einbindung hin.

14 Summary

In the present study the relationship of genderspecific conflict strategies, gender role orientation and social integration of children was studied. Qualitative interviews, essays on gender role orientation, and socio-metric data of 112 Berlin girls and boys of primary school age were evaluated.

Theoretical basis for this study were social constructionist ideas and gender schema theory. In both theories cognitive concepts and social competence are the products of interaction between social experiences, socio-cultural knowledge and general cognitive development.

In a first step, the self-evaluation reports of the girls and boys of themselves were analyzed. Girls and boys reported mainly from conflicts with children of the same-sex. However, significantly more girls reported of conflicts with boys, whereas boys scarcely registered conflicts with girls. Girls conflicts often were fought out between girl-friends. The reported conflict strategies were mostly aggressive: among boys often in direct-physical aggression, among girls frequently in more relational aggression.

In a second step, the reported conflicts were analyzed according to each child. According to their conflict behavior, all children were sorted to a male and a female type. While the boys of this study were almost exclusively attributable to the male type, the girls of this study could be differentiated into two groups: One group of girls reported of the typical female conflict behavior, whereas the other group of girls spoke of a typical male conflict strategies behavior as well as of frequent conflicts with boys.

In a third step, the conflict types were examined according to their genderrole orientation and social integration. Girls with a female conflict behavior had mainly an indifferent sex role orientation. In sociometric choices they have been both accepted and rejected by other girls, and rejected by boys. Girls with a male conflict behavior had an mostly androgynous genderrole orientation. In sociometric choices they received very much support from other girls, but neither positive nor negative votes from boys. The boys of this study behaved relatively uniform in their conflict behavior according to their reports, and their genderrole

orientation was predominantly masculine. In sociometric choices they have been both accepted and rejected by other boys, and were rejected by girls.

The results of this study indicate therefor a coherence of self-received conflict behavior, genderrole orientation and social integration.

Lebenslauf

Aus Datenschutzgründen ist der Lebenslauf in dieser online-Version nicht enthalten.

Aus Datenschutzgründen ist der Lebenslauf in dieser online-Version nicht
enthalten.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die Dissertation „Mädchenkonflikte - Jungenkonflikte. Geschlechtsspezifische Konfliktbewältigungsstrategien von 9-12 jährigen Mädchen und Jungen und Geschlechtsrollenorientierungen“ selbständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen habe ich nicht benutzt.

Berlin, Juni 2013