

Der Kampf um Anerkennung in Gewaltkarrieren von Mädchen

Equit, Claudia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Equit, C. (2012). Der Kampf um Anerkennung in Gewaltkarrieren von Mädchen. *Soziale Probleme*, 23(2), 216-250.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-428623>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Soziale Probleme

Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle

23. Jahrgang 2012, Heft 2

Warum es sich lohnt, Alltagstheorien zum Strafen ernst zu nehmen Zur Vermittlung zwischen autoritären Einstellungen und Strafverlangen <i>Kurt Mühler und Christian Schmidtke</i>	133
Bestrafen wir Erkan härter als Stefan? Befunde einer experimentellen Studie <i>Ulrike Häßler und Werner Greve</i>	167
Hafterleben von Frauen mit Kindern Eine qualitative Fallstudie <i>Mechthild Bereswill und Julia Hellwig</i>	182
Der Kampf um Anerkennung in Gewaltkarrieren von Mädchen <i>Claudia Equit</i>	216
Die Vernachlässigung langfristiger Folgen in der Entscheidung zu abweichendem Verhalten Entwicklung und Gütekriterien einer neuen Messung von Selbstkontrolle <i>Sonja Schulz und Harald Beier</i>	251



CENTAURUS
Verlag & Media KG

ISSN 0939-608X

Der Kampf um Anerkennung in Gewaltkarrieren von Mädchen

von *Claudia Equit*

Zusammenfassung

Ziel des Beitrags ist es, auf der Grundlage einer qualitativen Studie zentrale Aspekte der Gewaltkarriere von Mädchen darzulegen und den Einfluss der Institutionen wie Familie, Schule, Jugendhilfe zu diskutieren. Zunächst richtet sich der Fokus auf zentrale biografische Dynamiken: Der Zeitpunkt der Expansion der Gewaltkarriere lässt sich auf lebensgeschichtlich einschneidende Abwertungen und Negationen von Anerkennung im institutionellen Kontext zurückführen, die als so genannte „biografische Abwärtsschübe“ charakterisiert werden. Sie stehen im Zusammenhang mit situativen Aspekten, wie beispielsweise der grundlegenden leiblichen Kampfbereitschaft, spezifischen Handlungsmustern, gewaltaffinen Einstellungen sowie einem charakteristischen Selbstbild der gewaltaktiven Mädchen. Eine Zusammenführung biografischer und situativer Aspekte der Gewaltkarriere erfolgt über die Heuristik des Kampfes um Anerkennung und eröffnet so einen verstehenden Zugang zur Dynamik der Gewaltkarriere. Im Weiteren werden dann zwei wesentliche Aspekte bei Ausstiegsprozessen erörtert. Das Fazit greift abschließend zentrale Aspekte der Gewaltkarriere weiblicher Jugendlicher auf und eröffnet eine sozialkritische Perspektive auf die diskutierten Ergebnisse der Studie.

1. Einleitung

In seinem Aufsatz *Zur Soziologie der Gewalt* formuliert von Trotha eine grundlegende Kritik an einer quantifizierend arbeitenden und ursachenorientierten Gewaltforschung, die er als „ein Wechselbad von mehr oder minder quantifizierender und biederer ‚Faktoren-Soziologie‘“ und als „Theorien des großen Gestus“ aburteilt (von Trotha 1997: 18). Er wendet sich gegen Untersuchungen, in denen korrelationsstatistische Zusammenhänge mit einem all-

tagstheoretischen Verständnis von Gewalt in Zusammenhang gebracht werden. Über Operationalisierungen und Prüfungen statistischer Zusammenhänge werde das alltagstheoretische Verständnis von Gewalt als wissenschaftlich fundiert und belegt ausgewiesen. Als Gegenentwurf schlägt von Trotha eine „mikroskopische Analyse der Gewalt“ vor, die das Gewalthandeln der Akteure selbst in das Zentrum der Untersuchung stellt (ebd.: 20). Im Fokus müsse demnach die detaillierte Beschreibung und der interpretative Nachvollzug situativer Dynamiken stehen, die konstitutiv für die Erfassung des Phänomens Gewalt seien. Darüber hinaus sollten die Beziehungen zwischen Tätern und Täterinnen, Beobachtern und Opfern ebenfalls in den Blick genommen werden, um die Eigenlogik ablaufender Ereignisse zu rekonstruieren. Schließlich sollen dabei auch das körperliche Erleben, der Schmerz und/ oder der Triumph physischer Überlegenheit zentrale Bezugspunkte einer mikroskopischen Gewaltanalyse sein.

Inwieweit die vorgetragenen Forderungen innovativen Charakter besitzen, ist ein strittiges Thema. Ebenso wird die zugespitzte Gegenüberstellung von Ursachenforschung einerseits und Gewaltanalyse andererseits abgelehnt (vgl. Hüttermann 2004; Imbusch 2004). Unabhängig von diesen Kontroversen verweisen von Trothas Überlegungen auf die Notwendigkeit, das Erleben und die Erfahrungen der Akteure ins Zentrum der Analyse zu rücken (vgl. Katz 1990: 5 ff.).

Allerdings sind die Erfahrungen und das subjektive Erleben von Gewalt kaum zu verstehen, ohne auf vorgängige Erfahrungen zurückzugreifen. Das Erleben und das Ausüben von Gewalt werden nicht allein durch situative Bedingungen verstehbar, sondern haben immer auch eine biografische Geschichte, die mit dem Begriff der „Gewaltkarriere“ umschrieben worden ist (Sutterlüty 2002, 2004). Erst die Rekonstruktion der biografischen Geschichte von Gewalt liefert wichtige Hinweise zum Verständnis der Eskalation des Gewaltgeschehens, zu situativen Auslösern, Beweggründen, bedeutsamen Anderen sowie zu den subjektiven Relevanzen aus Sicht der Befragten in Situationen des Gewaltgeschehens. Der Sinn von Gewalt erschließt sich also gerade erst über die Verknüpfung von situativen und biografischen Bedingungen.

In der Rekonstruktion von „Gewaltkarrieren“ hat insbesondere Sutterlüty darauf hingewiesen, dass der subjektive Sinn von Gewalthandlungen sich als Reaktion auf Missachtung interpretieren lässt. Andere Untersuchungen gehen

in eine ähnliche Richtung, wenn sie Gewalt von männlichen Jugendlichen in Verbindung mit der Verteidigung von ‚Ehre‘ bringen oder sie als Ausdruck eines männlichen Kampfes um Anerkennung bringen (vgl. Findeisen/Kersten 1999; Helsper 1995; Sitzer 2009).

Gewalt und Gewaltkarrieren von Mädchen und weiblichen Heranwachsenden werden häufig immer noch mit der Idee verbunden, dass es sich dabei um etwas ganz Spezielles handeln müsse, widerspricht doch Gewalt zunächst einmal gängigen Klischees über Weiblichkeit. So werfen z.B. die Analysen von Artz, Odgers und Moretti (Artz 1998, 2004; Odgers/Moretti 2002), aber auch die Ausführungen von Ringrose (2006) zur medialen Inszenierung eines vermeintlich neuen Typus des „bösen Mädchens“ die Frage auf, inwieweit weibliche Jugendgewalt durch andere Bedingungen gerahmt ist als durch Jungen verübte Gewalt.

Lange wurde auch in den Sozialwissenschaften der Gewalt von Mädchen nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Tatsächlich sind männliche Jugendliche und Heranwachsende in allen Statistiken über die Verbreitung physischer Gewalt immer noch deutlich überrepräsentiert. Dennoch mehren sich in den letzten Jahren auch empirische und theoretisch gehaltvolle Analysen, die sich weiblicher Gewalt widmen und dabei auch auf sozialisationstheoretische Perspektiven und die biografische Rekonstruktion von Erfahrungen zurückgreifen. Der subjektive Sinn weiblicher Gewalt wird dabei im Kontext widersprüchlicher geschlechtsbezogener Anforderungen und einer spezifischen Formung des Geschlechterverhältnisses verortet (vgl. z.B. Bereswill 2006; Bruhns/Wittmann 2002; Silkenbeumer 2007).

Der Kampf um Anerkennung und die Idee von Gewalt als Reaktion auf oder Bewältigung biografischer Missachtungserfahrungen stellen auch für die Rekonstruktion des subjektiven Sinn weiblicher Gewalthandlungen ein bedeutsame Perspektive dar, die sich allerdings über die spezifischen Erfahrungen von Mädchen durchaus in besonderer Weise darstellen können. Die Dynamik von Gewaltsituationen erfährt über Erfahrung weiblicher Leiblichkeit eine besondere Komponente; Gewalt wird so zu einer Form des „Doing Gender“.

Das Konzept der Gewaltkarriere von Mädchen fokussiert vor diesem Hintergrund die situativen und biografischen Aspekte des Gewalthandelns weiblicher Jugendlicher. Dazu werden zunächst die Begrifflichkeiten der Gewaltkarriere sowie der Kampf um Anerkennung vor dem Hintergrund der

Untersuchung weiblicher Jugendgewalt erörtert (Abschnitt 2). Daran schließt sich die Darstellung der methodologischen Grundlagen der Studie an (Abschnitt 3). Die verschiedenen Dimensionen der Idee des Kampfes um Anerkennung bilden eine Heuristik, mit der das empirische Material interpretiert wird (Abschnitt 4). Ausgewählte Ergebnisse zu Gewaltkarrieren von Mädchen werden in Abschnitt 5 vorgestellt und anhand von Interviewpassagen plausibilisiert. Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden Überblick zum Kampf des Anerkennens in der Gewaltkarriere von Mädchen.

2. Der Zusammenhang von Anerkennung und Gewalt(-karriere)

In Anlehnung an die Suchtkarriere umfasst der Terminus der Gewaltkarriere biografische Dynamiken der Gewaltexpansion, Prozesse des Erleidens, den Verlust an Selbstkontrolle sowie Versuche, diese wiederzuerlangen (vgl. Sutterlüty 2004: 266). Gewaltaktive Jugendliche erscheinen aus dieser Perspektive nicht ausschließlich als planvoll handelnde Akteure, sondern ebenso als Heranwachsende, deren Biografie sich durch Prozesse des Erleidens und durch das Erleben von Kontingenz auszeichnet sowie durch Versuche, diese zu bewältigen. Die Wahl des Karrierebegriffs im Hinblick auf die Gewaltaktivität begründet sich in der Berücksichtigung solcher situativer und biografischer Entwicklungen.

Der Zusammenhang von Gewalt und Anerkennung spielt sowohl im Erklärungsmodell der Gewaltkarriere von Sutterlüty als auch in anderen Studien zur Jugendgewalt eine besondere Rolle (vgl. etwa Sutterlüty 2002: 41 ff.; Helsper 1995: 134 f.; Bruhns/Wittmann 2002: 142 ff.; Silkenbeumer 2007: 323 ff.; Sitzer 2009: 130 ff.; Findeisen/Kersten 1999). Sutterlüty etwa betont, dass der Wunsch nach Anerkennung, d. h. nach Achtung und Wertschätzung, in Anlehnung an Honneth und Todorov eine anthropologische Grundbestimmung des Menschen sei. Ohne ein Mindestmaß an erlebter Anerkennung könnten Heranwachsende keine positive personale Identität entfalten. Das Erleben familiärer Gewalt und Missachtung stelle in diesem Zusammenhang eine grundlegende Verweigerung von Anerkennung dar, die bei Jugendlichen gewaltaffine Fantasien erzeuge, indem der Wechsel vom Opfer zum Täter bereits imaginär vollzogen werde (vgl. Sutterlüty 2002: 41 ff.). Der Gewalttransfer beschreibt die Dynamik, in der viktimisierte Jugendliche zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung von der (familiären) Opferrolle zur

Täterrolle wechseln, indem sie Gewalt gegenüber Gleichaltrigen, Erwachsenen und/oder Gegenständen ausüben. Die Jugendlichen erfahren sich als handlungsmächtige Täter im Kontrast zu erlittenen Anerkennungsverlusten und Ohnmachtserfahrungen im familiären Kontext (vgl. Sutterlüty 2002: 209 ff.). Allerdings sieht Sutterlüty den Anstoß für eine Gewaltkarriere ausschließlich in der Familie gegeben.

Helsper (1995: 134 f.) sowie Wigger (2009) hingegen betonen, dass familiäre *und* schulische Anerkennungsverluste in ihrer wechselseitigen Bedingtheit zur Verfestigung jugendlichen Gewalthandelns beitragen. Helsper konstatiert in Anlehnung an den Anerkennungsbegriff von Hegel, dass scheiternde Anerkennungsverhältnisse im familialen Rahmen zur Ausbildung gewaltbereiter Dispositionen führen würden, die durch schulische Missachtungserfahrungen verstärkt werden. Diese motivierten die Jugendlichen, in einen gewaltförmigen Kampf um Anerkennung zu treten, um sich wieder in das Bewusstsein der missachtenden und gleichgültigen Institutionen zu setzen (vgl. ebd.: 136 ff.). Ob und inwieweit familiäre und schulische Einflüsse Auslöser für eine Gewaltkarriere darstellen können, wird in Studien also unterschiedlich beantwortet (vgl. Sutterlüty 2002; Helsper 1995; Sitzer 2009: 130 ff.). Gemeinsam ist den Studien jedoch die These, dass der Verlust von Anerkennung Jugendliche motiviert, sich gewaltsam Anerkennung zu verschaffen.

Der Zusammenhang von Anerkennung und Gewalt ist ebenso Thema in Untersuchungen zur weiblichen Jugendgewalt. Während Bruhns und Wittmann (2002: 142 ff.) konstatieren, dass gewaltaktive Mädchen nach Anerkennung strebten, um erfahrene Viktimisierungen zu kompensieren, erkennt Silkenbeumer (2007: 323 ff.) bei gewaltaktiven Mädchen ein Spannungsverhältnis zwischen dem Streben nach Anerkennung und sozialer Konformität einerseits und der Repräsentanz von Dominanz und Selbstbehauptung auf der anderen Seite. Allerdings wird der Stellenwert der Anerkennung im Kontext der übrigen Bedingungen des Gewalthandelns in beiden Studien nicht präzisiert. Darüber hinaus bleibt der verwendete Anerkennungsbegriff unklar.

Anerkennung bezeichnet im umgangssprachlichen Gebrauch jedoch sehr unterschiedliche Phänomene wie etwa Achtung, Ansehen, Auszeichnung, Ehrerbietung sowie Legitimation, Absegnung, Akzeptanz, Bejahung und Duldung (vgl. Wermke et al. 2007: 73). Ebenso lassen sich auf philosophischem, psychologischem und soziologischem Gebiet eine Vielzahl an theoretischen Überlegungen zum Begriff bzw. „Problem“ der Anerkennung finden,

wie beispielsweise bei Buber, Butler, Fichte, Goffman, Habermas, Hegel, Honneth, Lévinas, Mead, Sartre, Taylor, Todorov u.a. (vgl. etwa Dungs 2006; Siep 1992; Straub 1999; Ziegler 1992).

Aufgrund der unterschiedlichen Aussagen zum Stellenwert und theoretischen Bestimmung von Anerkennung wurde in der Studie eine anerkennungstheoretische Heuristik entwickelt, mit deren Hilfe eine materiale gegenstands begründete Theorie der Gewaltkarriere weiblicher Jugendlicher gebildet wurde.

3. Methodologische Grundlagen der Untersuchung

Angesichts des recht unerforschten Feldes weiblicher Jugendgewalt wurde eine explorative Vorgehensweise in Anlehnung an die *Grounded Theory* gewählt.¹ Die *Grounded Theory* wird als ein umfassendes Forschungsparadigma charakterisiert, in dem Datenerhebung und -auswertung in einer iterativen Prozesslogik miteinander verknüpft sind. Über ein kodierendes Verfahren wird schließlich eine gegenstandsverankerte Theorie, die sogenannte *Grounded Theory* generiert (vgl. Glaser/Strauss 2005; Strauss/Corbin 1996).²

Insgesamt wurden 20 problemzentrierte Interviews mit Mädchen im Alter von 13 bis 21 Jahren analysiert.³ Ergänzend wurden Gespräche mit pädagogischen Betreuern und Betreuerinnen sowie die Umgangsweisen der Interviewten mit anderen Jugendlichen und dem pädagogischen Personal ausgewertet, um zusätzliche Informationen zur Lebenswelt der Interviewten und zu Interaktionsdynamiken, die über das Interview hinausgehen, zu erhalten (vgl. ausführlich Equit 2011a: 147 ff.).

Zur Auswertung wurde das von Strauss und Corbin vorgeschlagene Verfahren des Kodierens verwendet, allerdings in einer modifizierten Form (vgl. Strauss/Corbin 1996: 45). Das so genannte Kodierparadigma zur Systematisierung der am Material gebildeten Kategorien wurde nicht genutzt. Es umfasst formale Bestimmungen, um die am Material gewonnenen Kategorien zu ordnen. Demnach sollen etwa das zu untersuchende Phänomen, der Kontext, indem es auftritt, die Handlungsstrategien der Akteure sowie die intervenierenden und kausalen Bedingungen des Phänomens selbst genauer bestimmt werden (vgl. ebd.: 80 ff.; zum Überblick Equit 2011a: 138 ff.). Die Identifikation ursächlicher Bedingungen steht hier nicht im Fokus der Untersuchung; sondern ausschließlich der biografische und situative Sinn in weiblichen

Gewaltkarrieren. Zudem erscheint das erkenntnistheoretische Fundament der *Grounded Theory* widersprüchlich. Einerseits fordern Glaser und Strauss, dass Forschende ihr theoretisches Vorwissen suspendieren sollten, um theoretisch offen für das Auftauchen von Erkenntnissen und Einsichten zu bleiben. Andererseits verlangen sie mit dem Konzept der theoretischen Sensibilität den systematischen Einbezug des theoretischen Vorwissens durch die Forschenden. Die Abstinenz von theoretischem Wissen zur Auswertung des Materials ist ein induktivistisches Missverständnis, da die Erfassung von Phänomenen implizit immer schon Kategorien voraussetzt (vgl. Kelle/Kluge 1999: 17f.).

Der Einbezug von Wissen durch die theoretische Sensibilität der Forschenden ist in jedem Fall wünschenswert, allerdings erörtern Glaser und Strauss nicht, wie diese Haltung methodisch kontrolliert umzusetzen wäre (vgl. Kelle 2007: 136). Kelle schlägt daher vor, sensibilisierende Konzepte in jeder Stufe des Kodierens ergänzend einzubeziehen (ebd.: 149). Sensibilisierende Konzepte sind formale Begriffe, die im Verlauf des Forschungsprozesses mit „empirischen Beobachtungen zunehmend ‚aufgefüllt‘ werden“ (Kelle/Kluge 1999: 34). Sie fungieren als Heuristiken, die wie Blicke durch bestimmte „Linsen“ theoretisch relevante Vorkommnisse oder Begebenheiten hervorheben und den Forschenden die Wahl ihrer theoretischen Perspektive vor Augen führen. Zur Bestimmung der Grenzen und Nachteile der gewählten theoretischen Orientierung, sollten sensibilisierende Konzepte aus möglichst unterschiedlichen theoretischen Richtungen verwendet werden, um eine umfassende Konzeptualisierung des Forschungsgegenstands zu realisieren (Kelle 2007: 148f.).

Für diese Studie wurden deshalb sensibilisierende Konzepte aus einem iterativen Prozess von Literaturanalyse aus den Bereichen der interdisziplinären Jugend- und Genderforschung, pädagogischen Anthropologie, soziologischen Gewaltforschung, erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung sowie praktischen Philosophie und der Passung zum Material gebildet. Diese Heuristiken wurden für die Kategorienbildung und Systematisierung eingesetzt. An einigen zentralen Punkten der Interviews wurden zudem Narrationsanalysen in Anlehnung an Schütze durchgeführt (vgl. Schütze 1987: 99f.), um Thesen zur biografischen Relevanz von Ereignissen zu erhalten (vgl. ausführlich Equit 2011a: 157). Eine vollständige Darstellung der konkreten Analyseschritte sowie der verwendeten sensibilisierenden Konzepte

im Kontext der jeweiligen Fachdiskurse würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

Zum Verständnis des Beitrags wesentlich sind allerdings zwei grundlegende Heuristiken: das Konzept der „Mimesis“ zur Erfassung leiblicher Aspekte des Gewalthandelns und adoleszenter Körpersozialisation sowie der Kampf um Anerkennung.

4. Heuristiken

4.1. *Der Zusammenhang von adoleszenter Körpersozialisation und Gewalthandeln*

Zentrale Prozesse der adoleszenten Entwicklung sind die (Wieder-)Aneignung des heranwachsenden genitalen Körpers, die Verankerung dieses Körperempfindens in das eigene Selbstbild sowie die Einordnung in die bestehende (hegemoniale) Geschlechterordnung (vgl. King 2004: 168; Nestvogel 2002: 286 ff., 313 ff.). King postuliert in diesem Zusammenhang, dass das phasenweise Auftreten von Entfremdungsgefühlen von der kulturellen Umgebung mit entsprechenden Bedeutungszuschreibungen belegt werde: „[D]as ist dein Körper, der dies und jenes bedeutet und damit bist du Frau oder Mann geworden.“ (King 2004: 172) Geschlechtstypische Veränderungen des eigenen Körpers sowie die damit einhergehenden sozialen Möglichkeiten und Begrenzungen werden von Jugendlichen jedoch auf unterschiedliche Art und Weise verarbeitet. Kolip (1999) und Helfferich (1994) betonen in diesem Zusammenhang den Aspekt der Leiblichkeit und nehmen Bezug auf das Konzept der somatischen Körperkultur von Boltanski (1976). Es umfasst eine Art Kodex der guten Sitte im Umgang mit dem eigenen Körper. Boltanski betont, dass kulturelle Praktiken im Umgang mit dem eigenen Körper nicht von der Wahrnehmung der physischen Befindlichkeit losgelöst werden können. Das Konzept der somatischen Körperkultur umfasst differente Aspekte, wie etwa körperbezogene Einstellungen, Mimik, Gestik, Bewegung sowie beispielsweise den Körpereinsatz bei der Erwerbsarbeit (Boltanski (1976: 154). Dabei bestimmt nicht das biologische Geschlecht den Umgang mit dem eigenen Körper, sondern die somatischen Körperkulturen und die in ihnen eingelagerten Verständnisweisen von Weiblichkeit und Männlichkeit (Kolip 1999: 292). Eine situationsangemessene Darstellung als junge Frau oder

junger Mann impliziert nicht nur die Integration der körperlichen Veränderungen in das eigene Selbstbild, sondern die Verkörperung des neuen Selbst (vgl. Helfferich 1994: 57 ff.). Diese Auffassung beinhaltet zugleich ein Verständnis von Geschlecht, das die Unterscheidung in männlich und weiblich als eine soziale Konstruktion ausweist, die jeweils über die bestehenden kulturell geprägten Praxen in die Körper eingeschrieben und hervorgebracht wird (vgl. Gildemeister-Wetterer 1992: 208; Faulstrich-Wieland 2004: 176; Fausto-Sterling 2002; Kessler 1990; Laqueur 1992). West und Zimmerman beschreiben mit ihrem Konzept des „doing gender“ die jeweiligen Prozesse der Herstellung von Geschlechtlichkeit im Alltag (West/Zimmermann 1991; vgl. Equit 2011a: 88 ff.).

Kolip betont, dass der pubertierende Mädchenkörper wesentlich stärker unter dem Aspekt der Sexualität wahrgenommen werde als der männliche. Diese Form der Sexualisierung sei „Bestandteil des weiblichen Lebensgefühls im Jugendalter“ und beeinflusse „stark die Aneignung des Körpers“ (Kolip 1999: 297). Nestvogel schildert in ihrer Studie die damit verbundene Kehrseite über kulturelle Grenzen hinweg: Die Angst vor körperlicher und/oder sexueller Gewalt sei Bestandteil weiblicher Identität (Nestvogel 2002: 317).

Allerdings bleibt in den Ausführungen von Helfferich, King, Kolip und Nestvogel die Frage unbeantwortet, *wie* sich Prozesse der Aneignung und Präsentation vollziehen.⁴ Das Mimesis-Konzept bietet hier eine sinnvolle Ergänzung. Es wurde zur Rekonstruktion der leiblichen Dimensionen adoleszenter Aspekte sowie dem Gewalterleben am Material entwickelt. Der Mimesisbegriff wird zumeist auf Aspekte der Nachahmung und Angleichung reduziert. Gebauer und Wulf (Gebauer/Wulf 1998; Wulf 2001) jedoch verstehen darunter Lernprozesse und soziales Handeln, in denen explizit die Leiblichkeit der Akteure in den Blick genommen wird. Mit Bezug auf Merleau-Ponty bezeichnet Wulf Leiblichkeit als chiasmatische Verschränkung von Körper und Geist (Wulf 2001: 264f.). Sie lässt sich als ein „Zwischen“ kennzeichnen, als ein Zustand, der weder (nur) Geist noch (nur) Körper umfasst. Ebenso ist der Mensch in seiner Leiblichkeit mit der Welt verflochten. Das leibliche Ich wird geprägt durch die soziale Welt, ebenso wie es die Welt selbst prägt. Dieses Wechselverhältnis verweist auf die Prozesse der Inkorporation. Mimetische Handlungen umfassen in diesem Sinne leibliche Aktivitäten, wie

etwa Bewegungen, Darstellungen, Gesten, Mimik usw., sowie praktische Wissensbestände, was in welcher Situation wann und wie zu tun ist.

Die erworbenen ablaufenden motorischen Schemata enthalten jedoch in ihrer Wiederholung eine neue Qualität der Handlung. Mimesis bedeutet in diesem Sinne nicht die völlige Angleichung an vorangegangene Handlungen. In der Wiederholung erworbener Handlungsmuster entsteht etwas Neues, in der die Interpretation der spezifischen Situation zum Ausdruck gelangt (vgl. Wulf 2001: 257). In Bezug auf die Funktion des Darstellens und Inszenierens sozialer Handlungen im Kontext mimetischer Prozesse verweisen die Autoren auf die Metapher des Theaters. Über mimetische Prozesse können die Akteure eine mimetische Welt erschaffen, die eine Art höhere Wirklichkeit formiert – wie auf einer Bühne, in der die Welt präsentiert wird, wie sie sein sollte (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 433 ff.). Auf diese Weise erhält das Handeln Inszenierungscharakter, ohne dass eine explizit reflektierte Haltung gegenüber den Symbolisierungen vorausgesetzt werden muss. Die entstehenden Handlungsmuster bewegen sich auf der Ebene handlungspraktischen Wissens, das sich in Situationen vollzieht und Ausdruck eines bestimmten Sinngehalts ist.

Die Ausführungen zu mimetischen Prozessen legen dar, wie sich Prozesse der Körpersozialisation etwa im Rahmen des theoretischen Modells somatischer Körperkulturen vollziehen können. Prozesse körperlicher Reife im Rahmen der Pubertät sowie neue gesellschaftliche Statuszuweisungen, die mit dem Jugendalter verbunden sind, greifen ineinander. Über den Nachvollzug gesellschaftlich neuer Praktiken entwickeln Jugendliche veränderte Handlungsmuster, die der Repräsentation eines neuen adoleszenten Selbstbildes entsprechen. Über Prozesse des mimetischen Lernens entstehen neue Interpretationen sozialer Situationen und innovative Verhaltensmuster, in denen sich Jugendliche inszenieren, ohne dies explizit zu reflektieren. Sie können auf diese Weise eine mimetische Welt erschaffen, in denen Bezugspunkte zur Erwachsenenwelt verändert und symbolisch bearbeitet werden.

Im Hinblick auf gewaltaktive Mädchen lassen sich folgende Verknüpfungen hervorheben: Zum einen spielen leibliche Aspekte sowohl bei der Selbstpräsentation als auch in Bezug auf gewaltaffine Handlungsmuster und Einstellungen eine wichtige Rolle (siehe Abschnitte 5.3 und 5.2). Darüber hinaus weisen gewaltaktive Mädchen ein hohes Maß an Viktimisierungen auf (vgl. Artz 2004: 155; Bruhns/Wittmann 2002: 107; 136 ff.; Koher 2007: 253; Sil-

kenbeumer 2007: 289 ff.; Heeg 2009: 233 ff.; 274 ff.). Der Umgang mit dem eigenen Körper impliziert somit häufig die Bewältigung eigener Opfererfahrungen, dies gilt insbesondere für Mädchen, die eine ausgeprägte Gewaltkarriere aufweisen (vgl. Abschnitt 5.1 „Gewaltexpansion und biografische Abwärtsschübe“). Bevor jedoch die Dynamiken der Gewaltkarriere näher dargelegt werden, wird zunächst der Aspekt des Kampfes um Anerkennung im Kontext der Untersuchung erörtert.

4.2. Der gewaltförmige Kampf um Anerkennung

Der Kampf um Anerkennung bezeichnet konflikthafte Auseinandersetzungen über das wechselseitige Anerkennen der Individuen (vgl. Siep 1974, 2009). Im Unterschied zur Konzeptualisierung bei Axel Honneth (2003) wird hier allerdings unter Rückgriff auf Hegel besonders der Prozesscharakter des Kampfes um Anerkennung betont.

Hegels Ausführungen wurden als Grundlage gewählt, weil seine Gedanken zu konflikthafte Prozessen des Anerkennens, die insbesondere den Aspekt der Ehre thematisieren, anschlussfähig sind an die Semantiken der Ehre und des Respekts der interviewten gewaltaktiven Mädchen.⁵ Seine Variationen zum Kampf des Anerkennens bieten wichtige Hinweise auf die implizite Dynamik von (gewalttätigen) Konflikten. Zudem erfasst seine Anerkennungstheorie Prozesse der Identitätsbildung nicht nur über die vermeintlich harmonische Selbstanschauung im Anderen, sondern sie reflektiert ebenso konflikthafte Formen der Identitätsbildung (vgl. Siep 1992: 178). Die Konstitution des „Wir-Bewusstseins“ und die darin enthaltene Entgegensetzung von Einzel- und Allgemeinwillen sind ein wichtiges Thema in Bezug auf die adoleszente Entwicklung. In ihr stellt sich die generationale Frage nach der Übernahme gesellschaftlicher Normen und Werte sowie nach der Konstitution neuer Wertvorstellungen (vgl. King 2004: 91 f.; Krüger 2007: 370).

Die zeitgenössische Fassung des Kampfes um Anerkennung von Honneth (2003) wurde aus mehreren Gründen nicht gewählt (vgl. Equit 2011a: 113 ff.). Um dem Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, wird an dieser Stelle lediglich ein Aspekt genannt: Claassen kritisiert, dass Honneth all jene Anerkennungsformen ausschließt, die im Kontext von Wettbewerb und Leistungskonkurrenz erworben werden (vgl. Claassen 2008: 1035 ff.). Anerkennung über Leistung sei jedoch in posttraditionalen Gesellschaften ein wichti-

ges Prinzip, um soziales Prestige zu erwerben. Der Kampf um Anerkennung bestehe im Unterschied zu Honneths Ausführungen nicht aus einem kollektiven Kampf um noch nicht anerkannte Rechte, sondern aus dem Kampf des Einzelnen um seinen Platz in der Gesellschaft in Konkurrenz zu Anderen. Claassen betont, dass es im Wettstreit unweigerlich Verlierer und Verliererinnen gebe, die ungeachtet ihrer persönlichen Eignung oder ihrem Leistungsbestreben keine Chance auf Anerkennung erhielten. Dieser Einwand ist zentral für die Untersuchung von Anerkennungskonflikten gewaltaktiver Mädchen. Viele von ihnen weisen ausgeprägte Schulversagenskarrieren auf, deren Auswirkungen in direktem Bezug zur Gewaltkarriere stehen (Abschnitt 5.1). Mit dem Anerkennungsbegriff von Honneth würden diese Aspekte jedoch ausgeblendet.

Zur Plausibilisierung der am Material rekonstruierten Einsichten zum Kampf des Anerkennens gewaltaktiver Mädchen werden im Folgenden einige zentrale Aspekte der anerkennungstheoretischen Heuristiken dargestellt. In Anlehnung an Halbig kann das Anerkennen als eine Relation beschrieben werden, in der Person (x) als (y) von Person (z) Bestätigung findet (Halbig 2006: 303). Anerkennensrelationen sind sowohl zwischen Einzelnen als auch Gruppen möglich. Dabei bezieht sich das Anerkennen stets auf einen bestimmten, evaluativen Gesichtspunkt (y). Der Prozess des Anerkennens ist also an einen inhaltlichen Aspekt gebunden. Da der evaluative Bezugspunkt auf eine Person oder Gruppe bezogen ist, enthält er zugleich eine implizite normative Ebene: mit der Bestimmung der Ausprägung eines sachlichen Aspekts ist zugleich ein Werturteil über die Beziehung und über die Akteure verknüpft. Der anzuerkennende Sachverhalt (y) strukturiert auf diese Weise die Beziehung und das Handeln der Akteure.

Dabei erhält der Prozess des Anerkennens erst über die Einbettung in Institutionen seine vergesellschaftende Funktion, in welcher der Einzelne ein Bewusstsein von gesellschaftlichen Zusammenhängen und seiner Stellung in dieser Gemeinschaft entwickelt. Der den Heuristiken des Anerkennens zugrunde gelegte Institutionsbegriff lässt sich als normative Ordnung „jener Verfahrens- und Verhaltensweisen“ beschreiben, die „für Bestand und Entwicklung der Gesamtgesellschaft wie für das Handeln der Menschen in ihr von strategischer Bedeutung sind“ (Pratt 2001: 96). Familien und Schulen sowie Einrichtungen der Jugendhilfe bilden in posttraditionalen Gesellschaften zentrale Institutionen, welche die Kindheit und Jugendphase wesentlich

strukturieren (vgl. Fend 2003; Hurrelmann 2007). Die in ihnen verankerten Anerkennensbeziehungen sind eingebettet in bestehende Autoritäts- bzw. Machtverhältnisse, in denen die Repräsentanten der Institutionen auf die Einhaltung bestehender Normen achten. Dabei kann das Scheitern von institutionalisierten Anerkennensbeziehungen gesetzlich kodifizierte Maßnahmen nach sich ziehen, die tiefe Einschnitte in Lebenslauf und Biografie der Heranwachsenden hinterlassen, wie etwa Fremdunterbringungen, Schulverweise etc.

Der Kampf des Anerkennens beginnt dort, wo das Anerkennen des Anderen negiert wird, um eigene Geltungsansprüche durchzusetzen oder die Unterschiedenheit zu anderen zu behaupten. Diese Form der Negation des Anerkennens betrifft nicht nur die Ebene eines sachlichen Widerstreits, sondern ebenso ein Werturteil über die Akteure. Die Verweigerung von Anerkennung impliziert daher einen Konflikt auf der moralischen Ebene. Dieser schreibt sich weiter fort, wenn die vom Anerkennensverlust betroffene Person oder Personengruppe in der Folge ihre Anerkennung des Gegenübers verweigert, die erfahrene Negation also nun selbst negiert. Eine vollständige Ausblendung der sachlichen Ebene des Konflikts zugunsten der ausschließlichen Durchsetzung des persönlichen (Geltungs-)Willens kann in Anlehnung an Hegel als Kampf um Ehre bezeichnet werden (Hegel 1986: 145 ff.). Im Kampf um Ehre erhebt sich der Beleidigte zur Totalität, es vertritt ausschließlich die Position der eigenen Selbstbehauptung. Der Andere wird nicht ausschließlich negiert, sondern diese Negation zugleich im Anderen angeschaut. In dieser Haltung des absoluten Geltungsanspruchs lässt der Beleidigte keine Einwände gelten, auch nicht die Rücksichtnahme auf das eigene Leben.⁶

In Hegels Ausführungen bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, inwieweit Beobachter bzw. signifikante Dritte die Rolle der anerkennenden Instanz übernehmen (können). Eine theoretische Fundierung, in der triadische Anerkennungsstrukturen einbezogen werden, ist in der anerkennungstheoretischen Forschung bisher lediglich in Ansätzen vorhanden. Hinweise lassen sich bei Goffman in seinem Aufsatz *Techniken der Imagepflege* finden (vgl. Goffman 1986). Sein Beitrag widmet sich u. a. der Fragestellung, welche Möglichkeiten Individuen zur kommunikativen „Deeskalation“ besitzen. Goffman analysiert eine Vielzahl an Strategien, in denen die Verweigerung von Anerkennung über kompensatorische Handlungen ausgeglichen wird. Dabei kommt

signifikanten Dritten eine bedeutende Rolle zu, weil sie im Zweifelsfall beschwichtigend eingreifen und somit das „Gesicht“ bzw. Image⁷ der beleidigten Person wahren können (ebd.: 29 ff.). Die gewaltsame Vergeltung, wie sie Hegel in seinen Ausführungen zum Kampf um Ehre thematisiert, stellt für Goffman einen Sonderfall sozialer Interaktion dar.

Die skizzierte Heuristik bildet eine Art „theoretische Matrix“, mit deren Hilfe Anerkennungs- resp. Ehrkonflikte in Erzählungen von Gewaltsituationen und Problematiken in Lebensbereichen wie Schule, Familie usw. analysiert werden. Im Zentrum der Analyse stehen etwa Fragen, ob die geschilderte Gewaltdynamik als Ehrkonflikt im Sinne der beschriebenen Kriterien eingeordnet werden kann, welche Rolle bedeutsame Andere in den Erzählungen einnehmen, in welchen Lebensbereichen diese Auseinandersetzungen stattfinden usw. Ein weiteres Hauptaugenmerk legt die Analyse auf die Rekonstruktion von Gruppennormen, d.h. kollektiv geteilte Regeln des Umgangs miteinander und als „angemessen“ beurteilte Reaktionen auf Ehrverletzungen.

Neben der situativen Bedingtheit sozialer Konfliktaustragung ist für die Heuristik zum Kampf des Anerkennens zudem die institutionelle Eingebundenheit der Akteure zentral, denn sie nimmt Einfluss auf kollektive Gruppennormen und die darin eingebettete Beurteilung der Situation durch die Akteure. Aus theoretischer Perspektive bietet sich eine normativ-kritische Reflexion institutionalisierter Anerkennungsbeziehungen an, in der Institutionen dahingehend beurteilt werden, inwieweit sie Individuen an der gemeinsamen Willensbildung teilhaben lassen und zugleich Existenzformen, die den etablierten Bedeutungen sozialen Handelns zuwider laufen, respektieren können (vgl. Siep 1979: 297 f.). Bettmer kritisiert etwa in Bezug auf Schulen, dass die „empirischen Ergebnisse zur bisherigen Entwicklung von Partizipation ... ein eher ernüchterndes Bild“ ergeben (Bettmer 2009: 172). Häufig werde die Beteiligung der Schülerschaft lediglich in den Bereichen angestrebt, in denen sie keine Veränderung der organisatorischen Schulstrukturen nach sich zögen. Der Zwang zur Unterordnung von Heranwachsenden unter die in Institutionen repräsentierten Normen bleibe ein fortbestehendes Dilemma für die Betroffenen. In Bezug auf die Materialauswertung wurde daher die Frage gestellt, inwieweit die Verweigerung von Partizipation und Anerkennung in Zusammenhang mit der Eskalation von Konfliktlagen der interviewten Mädchen steht. In der Auswertung wurde auf solche Gesprächspassagen geachtet,

in denen die Interviewten ihre Teilhabemöglichkeiten in Institutionen wie Familie, Schule und/oder Einrichtungen der Jugendhilfe schilderten oder in denen eine zunehmende institutionelle Einengung ihrer Handlungsspielräume deutlich wurde. Dieser Aspekt der Teilhabe oder Verweigerung von Teilhabemöglichkeiten wurde über den rekonstruierten Lebensverlauf der Interviewten zu den jeweiligen Handlungsmustern in Konfliktsituationen in Bezug gesetzt (Abschnitt 5.4).

Insgesamt lässt sich der Kampf des Anerkennens einerseits auf der Ebene konkreter sozialer Interaktionen verorten, andererseits sind diese durch institutionelle Rahmen wesentlich strukturiert. Unter welchen Bedingungen Anerkennungskonflikte in einen (gewaltsamen) Kampf umschlagen und wie sich dies im Selbstbild der Akteure niederschlägt, kann lediglich mithilfe des ausgewerteten empirischen Materials beantwortet werden.

5. Ausgewählte Ergebnisse zu Gewaltkarrieren von Mädchen

Eine vollständige Darstellung der gesamten Dynamik von weiblichen Gewaltkarrieren wäre zu umfangreich für den vorliegenden Beitrag. Der Schwerpunkt der vorgestellten Ergebnisse liegt auf der biografischen und situativen Dynamik der Gewaltkarriere. Nicht dargelegt werden beispielsweise adoleszente Aspekte der Selbstdarstellung von gewaltaktiven Mädchen sowie Prozessdynamiken des Ausstiegs aus der Gewaltkarriere (vgl. Equit 2011a: 196 ff., 214 ff.).

5.1. Gewaltexpansion und biografische Abwärtsschübe

Ein typisches Kennzeichen der Gewaltkarriere ist die Expansion des Gewalthandelns zu bestimmten Zeitpunkten im Leben der Betroffenen (vgl. Sutterlüty 2002, 2004; zu devianten Entwicklungsverläufen: Stelly/Thomas 2007, 2011). Im Lebensverlauf der gewaltaktiven Mädchen wurde eine solche Ausweitung des Gewalthandelns sowie daraus resultierende weitere negativen Entwicklungen und Leidensprozesse rekonstruiert. Sie zeigt sich zum einen in einer gesteigerten Häufigkeit und Intensität aggressiver Verhaltensweisen und/oder einer Ausdehnung auf weitere Lebensbereiche, in denen zuvor keine Gewalt ausgeübt wurde. Dabei ist die Erfahrung eines so genannten biografischen Abwärtsschubes mit der Expansion des Gewalthandelns aufs

engste verknüpft. Die Kategorie des biografischen Abwärtsschubs beschreibt eine Dynamik von als kritisch erfahrenen Lebensereignissen, die aus der Perspektive der Jugendlichen einen bedeutsamen Einschnitt in ihrem bisherigen Leben bilden.

Zur Illustration wird an dieser Stelle ein Interviewauszug mit Jannika vorgestellt. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt und befindet sich in einer Einrichtung der Jugendhilfe. Ihre Mutter arbeitet als Reinigungsfachkraft und Verkäuferin, ihr Stiefvater arbeitet als Installateur. Vor dem ersten biografischen Abwärtsschub, der mit dem Wechsel an die Realschule zusammenfällt, beschreibt sich Jannika als Mädchen, das einerseits in devianten Peer-Kontexten gut zurechtkommt und andererseits eine sehr gute Schülerin ist.

J: Ja die Schule war eigentlich cool. Weil da war 'n, da kannt' ich alle Leute, weil ich auch viele Leute in [Stadtteil Z] kenn', und ähm .. ja das war auch voll leicht! Ich war auch voll gut inner Schule, ich hatte Einsen auf'm Zeugnis und so. .. Ja ich hab' zwar Scheiße gebaut, aber da war ich gut inner Schule.

I: Ja. Wat hasse da so für Scheiße gebaut?

J: Ach da hab' ich auch schon Leute zusamm'ngeschlagen und geklaut und so.

I: Mhm und du war's aber so gut inner Schule sachttest du.

J: Mhm (BEJAHEND)“ (Interview Jannika)

Zwar schlägt Jannika in der Grundschule andere Schüler oder begeht kleinere Diebstähle, aber ihre schulischen Leistungen werden davon aus ihrer Perspektive nicht negativ beeinträchtigt. Dabei nimmt die Schule für Jannika eine hervorgehobene Stellung ein. Mit ihrem Ziel, Dolmetscherin zu werden, und ihren Bemühungen, auf die Realschule zu wechseln, strebt sie ein besseres Leben jenseits des familiären Herkunftsmilieus an. Während sie zunächst die Hauptschule besucht, gelingt ihr im Übergang zur 7. Klasse der Wechsel zur Realschule. Dort ist sie mit einem erhöhten Lerntempo konfrontiert, eine schulische Förderung zum Ausgleich ihrer bisherigen Defizite in Bezug auf die Lerninhalte erhält sie nicht. Jannika glaubt, die institutionelle Überforderung selbst meistern zu müssen. Sie bemüht sich um private Nachhilfestunden, allerdings lässt ihr Interesse auf Dauer nach.

I: Ähm auf der Realschule, wie war das da für dich?

J: Ja das erste Jahr war ja durchschnittlich, durchschnittlich. Weil wenn man von Hauptschule auf die Realschule wechselt is ' ja nich ' so leicht. (I: mhm) J: Ja und dann achte Klasse, hab ' ich, da war ich auch in meiner Freizeit so schlimm, hatte keinen Bock Hausaufgaben zu machen, im Unterricht hab ' ich nur Scheiße gebaut anstatt mich zu melden und was zu sagen. Dann musste ich die Achte wiederholen, ja und dann hab ' ich in der Acht nochma ' ähm paar Weiber kennen gelernt die auch so drauf war 'n wie ich, so wie Tanja, die war dann in meiner Klasse. Und wir hab 'n nur Scheiße gebaut. Wir sind im Schwimmunterricht inne Stadt shopp'n gegangen und sind mit tausend Tüten inne Schule wieder gekomm 'n oder so. Oder wir sind auf die Schwimmhalle geklettert, hach weiß ich nich ' wir hab 'n die ganzen Mädchen da verhaun und so. Ja und dann sind wir geflogen. Ich, Tanja noch ne Janny und so ne Tabea. (Interview Jannika)

In der 8. Klasse schlägt die Überforderung in Schulunlust um. Sie kann dem Unterricht inhaltlich nicht mehr folgen und verlagert ihr Interesse zusehends auf ihre Freizeit, in der sie Alkohol mit anderen Jugendlichen konsumiert. Im Unterricht stört sie und verweigert die Hausaufgaben. Als sie mit etwa 14 Jahren die 8. Klasse wiederholen muss, schließt sie sich mit drei Mädchen zusammen, mit denen sie zusammen den Unterricht versäumt oder stört, das Schuleigentum beschädigt und andere Mitschüler schlägt. Jannikas Gewaltkarriere expandiert, zugleich kündigt sich mit dem Fortschreiten des Leistungsversagens und ihrer devianten Aktivitäten ein biografischer Tiefpunkt an.

I: Ja. Ähm wie is ' so die Beziehung zu den Lehrern gewesen auf der Realschule?

J: Auf der Realschule? Katastrophal. Ich hab ' meiner Deutschlehrerin fast eine geklatscht. (I: Ja) J: Weil die, die hat schon weiß ich nich ' Einbildungen, dat gibt's gar nich ' mehr!

I: Kannst mal 'n Beispiel nennen, wo de dich mit der gestritten has '?

J: Jeden Tag. Zum Beispiel wir hab 'n Zeitung gelesen und dann hab ' ich zur Tafel geguckt und da meinte die: „Ja Jannika du solls ' mehr in die Zeitung gucken, nich ' an die Tafel!“ Dann hab ' ich in die Zeitung geguckt, ja dann meinte sie „Ja du solls ' zur Tafel komm 'n“ ja dann hab ' ich die angeschrien: „Ja was denn jetz '?“ und so. Oder die hat mir inner Stunde weiß ich nich ' zehnmal was weggenommen: Stifte, Blätter, alles hat die

mir immer weggenommen. Weil ich gemalt hab' und so. (I: ja.). J: Und meine Klassenlehrerin auch. Die hat's auch übertrieb'n. Alle Lehrer hab'n mich gehasst und Tanja und Janny. Die ganze Schule kannte uns und boa war' voll schlimm ey. Keiner, kein Lehrer konnt' uns leiden außer Chemielehrer. Der konnte mich leiden, weil der kannte mich von meiner andern Klasse, da hatt' ich ja immer Einsen und so, in Chemie, inner Siebten. Ja. Aber der is' gestorben. (I: ach so). J: Ja. Auf seinem sechsundsiebzigsten Geburtstag ist der gestorben am Herzinfarkt. (Interview Jannika)

Der Kern der Erzählung ist einer der seltenen Momente, in denen die Opferperspektive der Interviewten deutlich wird: Alle Lehrer und die ganze Schule haben sie und ihre Freundinnen gehasst. Sie beschreibt die Wirkung sozialer Etikettierung, die den Zusammenhang von schlechten Noten und einem desolaten Verhältnis zu den Lehrern zementiert. Jannika und ihre Freundinnen sind nicht mehr Schülerinnen mit schlechten Noten, sondern moralisch schlechte Schülerinnen. Dabei ist im Aufbau der Erzählung eine steigende Generalisierung enthalten. Von der detaillierten Beschreibung der Auseinandersetzung mit der Deutschlehrerin geht sie über zum Hass der Lehrer und schließlich der gesamten Schule. Nicht nur sie selbst empfindet sich als von ihnen gehasst, auch ihre Freundinnen sind betroffen. Diese schrittweise Abstraktion von konkreten Ereignissen hin zu einer grundlegenden Einstellung entspricht Jannikas Haltung gegenüber der Schule. Eine differenzierte Sichtweise auf die Lehrerschaft und ihre Mitschüler ist in ihren Erzählungen nicht enthalten. Dabei beschreibt die Hintergrundkonstruktion des Chemielehrers in der oben aufgeführten Erzählung den Wendepunkt in ihrer Schulbiografie, der den vollständigen Bruch in den Beziehungen zu den Lehrern beinhaltet: Jannikas Hoffnung und positive Bezugsperson unter der Lehrerschaft ist wortwörtlich gestorben. Ihr biografischer Abwärtsschub beginnt mit der Verweigerung von Anerkennung als gute bzw. förderungswürdige Schülerin auf der Realschule und endet mit der Abwertung und Stigmatisierung als (moralisch) schlechte Schülerin, die durch den Schulverweis ihren Tiefpunkt findet. Ihre positive Identitätskonstruktion im Übergang zum Jugendalter als gute Schülerin wird durch den biografischen Abwärtsschub grundlegend infrage gestellt. Sie verliert nicht nur ihr Ansehen bei Lehrern und der Lerngruppe, sondern darüber hinaus die Chance auf ein zukünftig gutes Leben. Jannikas schulische Konflikte erhalten ihre biografische Relevanz vor dem

Hintergrund der immensen Prägung jugendlicher Lebenskontexte durch die Institution Schule und die darüber hinaus wirkende zukünftige Integration in oder Exklusion vom Arbeitsmarkt. Ihr Leistungsversagen und der Schulverweis führen dazu, dass sie ihren Berufswunsch der Dolmetscherin und die damit verbundene Aufstiegsaspiration nicht nur aufgibt, sondern ihre Zukunftsperspektive verliert. Auf die Frage der Interviewerin, wo sie sich in zehn Jahren sehe, antwortet sie: „Als fette Kugel draußen auf der Straße.“ Janika weiß, dass die fehlende schulische Anerkennung, die zugleich einen Mangel an entsprechenden Bildungstiteln nach sich zieht, Konsequenzen für ihren zukünftigen gesellschaftlichen Status birgt.

Im Unterschied zur Gewaltkarriere nach Sutterlüty zeigt sich bei den interviewten gewaltaktiven Mädchen, dass sich Viktimisierungserfahrungen nicht auf familiäre Gewalterfahrungen reduzieren lassen. Die Betroffenen berichten von sehr unterschiedlichen Ereignissen, wie etwa familiärer Gewalt und Missachtung, sexuellem Missbrauch, jahrelangen schulischen Mobbingprozessen, Stigmatisierungen als (moralisch) schlechten Schülerinnen etc. Diese erfahrenen Krisen ziehen wie ein Sog weitere negative Ereignisse und Konsequenzen im Leben der Interviewten nach sich.⁸ In der näheren Bestimmung der Erfahrungsqualität des biografischen Abwärtsschubs findet die zuvor dargelegte Heuristik des Anerkennens Eingang in die Analyse. Die Interviewten thematisieren den grundlegenden Verlust von Anerkennung im institutionellen Kontext wie etwa Familie, Schule und/oder Einrichtungen der Jugendhilfe. Diese Erfahrung stellt aus der Perspektive der Befragten eine Krise dar, weil die institutionellen Abwertungen zugleich eine Missachtung ihrer Person implizieren. Dabei befinden sich die Mädchen zum Zeitpunkt des Anerkennensverlusts bereits in einer problembelasteten Lebenssituation. Sie sehen jedoch keine grundlegende Möglichkeit der Partizipation und Veränderung institutioneller Normen und Routinen, die ihnen eine Option der selbsttätigen Bewältigung ihrer Krise ermöglichen würde. Aus ihrer Perspektive findet ihre prekäre Lage keine Berücksichtigung in den institutionellen Verfahrensweisen.

Das Gewalthandeln der weiblichen Jugendlichen lässt sich daher als eine Überlagerung von Viktimisierung sowie hoher Problembelastung einerseits und kompromissloser Gewaltanwendung gegen sich selbst und andere andererseits charakterisieren. Ein zentrales Moment in dieser Dynamik bilden Deutungsmuster der Ehre und des Respekts. Ehrauffassungen spielen eine

wichtige Rolle in Bezug auf die Eskalation situativer Konflikte. Sie sind ein wichtiger Teil des Kampfes um Anerkennung und der daraus folgenden biografischen Dynamiken.

5.2. *Der Kampf um Ehre*

Gewaltaktive Mädchen beschreiben erlebte Konfliktsituationen aus der Perspektive des Kampfes: Beleidigungen oder Herabsetzungen der eigenen Person werden von ihnen als Ehrverletzungen gedeutet. Allein physische Gewalt stellt aus ihrer Sicht ein angemessenes Mittel dar, um die verletzte Ehre wiederherzustellen und den oder die Beleidiger in Misskredit zu bringen. Dabei zeichnet sich diese Perspektive durch eine starke Verschränkung physischer und psychischer Aspekte aus.

Der leibliche Modus der Kampfbereitschaft

Die Interviewten berichten häufig von einer starken physischen Erregung sowie von intensiven Wut- und Hassgefühlen, die der Gewaltausübung vorausgehen. Sie fokussieren sich auf die bevorstehende Kampfsituation, andere Eindrücke oder Interventionen durch Dritte werden häufig ausgeblendet. In diesem Erregungszustand werden Schmerzen gar nicht oder nur vermindert wahrgenommen. Ebenso tauchen in den Erzählungen Momente enthemmter Gewalt auf, die sowohl Aspekte des Kontrollverlusts enthalten als auch Empfindungen leiblicher Überlegenheit und Macht.

Exemplarisch wird ein Interviewauszug mit der 13jährigen Samira vorgestellt.

S: Einmal war dat in Großstadt inne Stadt so. Da war 'n Mädchen, ich kannte die gar nich. Die kam aus irgendwo, irgendwo aus Großstadt ausse Stadt so, ich lauf so runter, mit Kollegen, Kolleginnen auch und so, und auf einmal kuckt die mich so an und sacht so: „Du Hurentochter. Kuck dich mal an, wie du aussiehst.“ Sacht die zu mir! Ich kuck die an, ich sach, ich dachte ich hör nich richtig so, ich sach so: „Wat is los? Wat hab ich dir getan?“ so, ne? Sacht die so: „Du Hurentochter.“ Und bei Hurentochter so, hätte die wat anderes gesacht, hätt ich mich unter Kontrolle gehalten, aber bei Hurentochter kann ich nich mehr. Ich kuck die an, meine Augen, ich hab gemerkt, meine Augen die platzen gleich so, irgendwat platzt gleich wieder. Mein ganzer Hals so voller Wut, mir kamen wieder Tränen, so, mein ganzer Kopf so, alles hat sich angestrengt

und so. Ich steh so vor der, ich geb' der sone Kopfnuss, bom, die kuckt mich an, die sacht so: „Boh, wat is' los? Wat, Warum gibste mir ne Kopfnuss?“ Gibt die mir 'n Boxer so, in mein Gesicht so. Ich sach (VERSTELLTE STIMME): „Hab ich dat verdient? Du hast doch angefangen, wer bist du?“ so. Dann ich mit der Faust einen gegeben, mit dem Fuß hab ich der genau ins Gesicht getroffen so. Die war 'n Kopf größer als ich, so. (Interview Samira)

Samira schildert den Eskalationsverlauf eines Konfliktes mit einem ihr unbekanntem Mädchen. Ihre Wut über diese Herabsetzung erhält ein überschießendes Moment, das sich letztlich im Gegenschlag „entlädt“. Deutlich wird an Samiras Schilderung, dass ihre Erregung durch eine aus ihrer Sicht schwerwiegende Herabsetzung angefacht wird. Es scheint aus Samiras Perspektive zu Beginn des Streits einen Moment zu geben, in dem ihr Körper schneller agiert als ihr Verstand.

Insgesamt lassen die Erzählungen zum physischen Erleben der Gewalt darauf schließen, dass Gewalthandeln teilweise habitualisiert ist. Wut- und Hassgefühle erhalten in diesem Zusammenhang eine anzeigende Funktion: sie signalisieren Ehr- bzw. Grenzverletzungen des eigenen Images und versetzen die Betroffenen auf leiblicher Ebene in Kampfbereitschaft. Diese umfasst die leibliche Aktivierung vor der Auseinandersetzung, die Fähigkeit, Schmerzen soweit zu bewältigen, dass sie die Handlungsfähigkeit nicht oder nur vermindert einschränken sowie ein überschießendes Moment der Gewalt. Dabei folgen die Auseinandersetzungen aus der Perspektive der Interviewten einem spezifischen Muster.

Handlungsmuster Selbstbehauptung

In Anlehnung an Goffmans Begriff der Handlungsstrategie wurden bei allen interviewten gewaltaktiven Mädchen ein Set an typisierten Deutungen bezüglich der Einschätzung der Situation, der Teilnehmer sowie der jeweils angemessenen Reaktion auf diese Einschätzung rekonstruiert (Goffman 1986: 10f.). Dieses Handlungsmuster wurde mit dem Begriff der Selbstbehauptung charakterisiert. Es umfasst die Beurteilung der Situation als Kampf um Ehre, die Einschätzung des Gegenübers als potenzieller Gegner und das Anerkanntsein als Siegerin durch signifikante Dritte.

Die Einschätzung der Situation als Kampf um Ehre wurde mithilfe eines minimalen Kontrasts von Erzählungen analysiert, in denen die Interviewten

eine Art „Zweikampf“ beschreiben. Dieser Kampf um Ehre lässt sich in Anlehnung an Hegel als eine Haltung von Personen beschreiben, die sich selbst und ihren Willen absolut setzen und daher keine Einschränkungen oder Rücksichten auf andere nehmen wollen und können (vgl. Hegel 1986: 145 ff.). Besonders schwerwiegende Beleidigungen, wie etwa „Schlampe“ oder „Hure“ führen aus der Perspektive der Mädchen zwangsläufig zur gewaltsamen Verteidigung des eigenen Rufs. Weniger schwerwiegende Beleidigungen, wie z. B. „Fotze“ oder die Beschuldigung, gelogen zu haben, können hingegen „verhandelt“ werden, d. h. hier wurden die von Goffman beschriebenen Strategien kommunikativer Deeskalation eingesetzt.

Obwohl die Mädchen im Zusammenhang mit starken Wutgefühlen von einer Enthemmung der Gewalt sprechen, können auch strategische Aspekte, wie etwa die Einschätzung des Gegners oder der Gegnerin, eine Rolle spielen. In den Erzählungen zeigt sich beispielsweise, dass erwachsene Personen, wie etwa Lehrpersonen, zunächst nicht als potenzielle Gegner wahrgenommen werden. Erst in Ausnahmesituationen, in denen sich Interviewte in einer ausweglosen Lage sahen, wurden auch sie gezielt angegriffen.

Mit der Situationseinschätzung der Ehrverletzung ist für gewaltaktive Mädchen zugleich die Notwendigkeit verbunden, als ehrenhafte Person anerkannt bzw. bestätigt zu werden. Bedeutsame Andere übernehmen diese Rolle. Sie anerkennen die Interviewten als ehrenhafte junge Frauen, die bereit sind, bis zum Äußersten zu gehen, um ihre verletzte Ehre oder die von Bezugspersonen wiederherzustellen. Bedeutsame Dritte nehmen also wesentlich Einfluss auf den Eskalationsverlauf des Konflikts. Dabei ist das Anerkennen bedeutsamer Dritter nicht ausschließlich an die physische Anwesenheit gebunden. Ebenso berichten die Interviewten von Geschichten über vermeintliche Zweikämpfe, die sie ihren Freundinnen erzählen. In diesen Geschichten werden sie auf symbolischer Ebene in ihrem Tun nachträglich anerkannt.

Die situative Dynamik von Konflikten wurde daher als triadische Anerkennensrelation zwischen Opfer, Täterin und signifikanten Dritten in Anlehnung an Goffman rekonstruiert. Bedeutsame Beobachter, wie z. B. anwesende Freunde, anerkennen die Befragten als ehrenhafte und durchsetzungsfähige junge Frauen. Dabei lassen sich Konflikte in Anlehnung an das Mimesis-Konzept als eine Inszenierung unter Peers, d. h. Verkörperung eines spezifischen sozialen Sinns beschreiben. Beispielsweise forderten bedeutsame Dritte, wie etwa Freundinnen oder Klassenkameraden, die Mädchen erfolgreich

auf, Gewalt auszuüben, obwohl keine Ehr- bzw. Grenzverletzung vorlag. In diesen Fällen wird die Abhängigkeit der Interviewten von der Anerkennung durch Dritte deutlich. Im Zentrum steht nicht allein die Verteidigung der eigenen Ehre, sondern das Anerkennen als ehrenhafte und durchsetzungsfähige Siegerin vor den Peers. Der soziale Sinn, der sich in diesen Auseinandersetzungen manifestiert, ist den jahrelangen Opfererfahrungen der Interviewten diametral entgegengesetzt. Während die Interviewten in biografischen Abwärtsschüben von Erfahrungen des Missbrauchs und Versagens berichten, inszenieren sie sich im Kontext von Peergroups als ehrenhafte und durchsetzungsfähige junge Frauen. Demzufolge ist das Handlungsschema der Selbstbehauptung nicht nur ein Muster der gewaltförmigen Bearbeitung von Konflikten, es konstituiert situativ den Kampf um Ehre.

Der gewaltaffine Ehrenkodex

Normen und Werte, die Gewalt in ein positives Licht rücken und dazu dienen können, das eigene Gewalthandeln zu legitimieren, werden als gewaltaffiner Ehrenkodex bezeichnet. Er umfasst handlungspraktische Wissensbestände über angemessenes, ehrenhaftes Verhalten sowie unehrenhaftes Benehmen. Da jedoch nicht alle Ehrenkodizes notwendig Gewalt legitimieren, wurde der Zusatz gewaltaffin gewählt, um die positive Aufladung der Gewalt zu verdeutlichen.

Bereits Sutterlüty (2002: 293 ff.) hat in seinem Konzept der Gewaltkarriere den mythologisch überhöhten positiven Charakter, den die Jugendlichen der Gewalt zuschreiben, thematisiert. Diese Gewaltmythologien zeichnen sich durch die Glorifizierung von Macht und Stärke aus, in denen Gewalt als erstrebenswert und moralisch gut bewertet wird. In den Erzählungen der gewaltbereiten Mädchen wurden diese Aspekte ebenso identifiziert. Allerdings sind ihre Mythologien eng verknüpft mit bestimmten Vorstellungen von ehrenhaftem Handeln und der gewaltsamen Sicherung von Respekt. Dabei zeigte sich ein eigentümliches Nebeneinander von positiven Zuschreibungen der eigenen Fähigkeit Gewalt auszuüben einerseits und den negativen biografischen Auswirkungen ihrer Gewaltkarriere, wie beispielsweise Schulverweise, Haftstrafen, Fremdunterbringungen etc., andererseits. Darüber hinaus ist die positive Bewertung von Gewalt eng verknüpft mit „Doing Gender“-Prozessen (vgl. West/Zimmermann 1991). Nicht jede Herabsetzung wird als Grenz-

bzw. Ehrverletzung bewertet, sondern insbesondere Beleidigungen, welche die Interviewten in der Moralität ihrer Weiblichkeit abwerten. Schimpfwörter wie etwa „Schlampe“ oder „Hurentochter“ werden als Herabsetzungen der eigenen Weiblichkeit bewertet, weil den Interviewten oder ihren Müttern promiskuitives Verhalten unterstellt wird. Andere Mädchen, die tatsächlich oder imaginär versuchen, mit dem Freund der Interviewten eine Intimbeziehung einzugehen, werden ebenso gewaltsam sanktioniert. Das Umwerben des eigenen Freundes durch andere Mädchen impliziert aus der Perspektive der Interviewten eine Herabsetzung ihrer eigenen Weiblichkeit als begehrten jungen Frau. Ebenso weisen sich die Mädchen gegenüber der Interviewerin als ehrenhaft aus, indem sie von der gewaltsamen Verteidigung der Ehre von Bezugspersonen oder gar wehrlosen und schwachen Personen berichten.

Dabei besteht eine enge Verknüpfung von Ehre und Weiblichkeit. Die Unterschreitung einer bestimmten Individualdistanz in Konflikten oder das Berühren gegen ihren Willen stellen ebenso „Grenzverletzungen“ dar. Die Situationsdeutung von Konflikten als Kampf um die Wiederherstellung der eigenen weiblichen Ehre verleiht der Gewaltausübung eine positive Eigenschaft: Die Mädchen können ihre eigene Ehre und die von Bezugspersonen erfolgreich verteidigen. Darüber hinaus schützen sie sich vor verbalen und physischen sowie sexuellen Übergriffen. Insbesondere im Zusammenhang von Vergewaltigung und sexuellem Missbrauch stellt Gewaltbereitschaft für einige Mädchen eine Ressource dar, erfahrene Viktimisierungen zu bearbeiten, indem sie sich erfolgreich gegen erneute Übergriffe wehren. Zudem bietet die eigene Wehrhaftigkeit die Möglichkeit, erlittene Opfererfahrungen symbolisch zu bearbeiten. Während in ihrer Kindheit die eigene Ehre durch sexuelle Übergriffe verletzt wurde, erfahren sie sich nun als überlegene oder zumindest (zeitweise) ebenbürtige Gegnerinnen, die ihre eigene Ehre verteidigen können. Damit setzen sie ihren Opfererfahrungen in der Kindheit die eigene Wehrhaftigkeit in der Jugendphase entgegen.

Gewalt erhält aus dieser Perspektive den Sinn, sich als ehrenhafte junge Frau jenseits der eigenen Opfererfahrungen zu inszenieren bzw. zu erfahren. Obwohl Gewalthandeln weiblichen Geschlechterstereotypen wie Wärme, Expressivität und Gemeinschaftsorientierung widerspricht, bildet gerade der gewaltaffine Ehrenkodex im Kollektiv (wie etwa in Jugendgruppen oder der Familie) einen Rahmen, innerhalb dessen weibliches Gewalthandeln gerade nicht als vermeintlich männlich konnotiert und abgewertet wird. Stattdessen

sind Deutungsmuster präsent, die im Sinne weiblichen Durchsetzungsvermögens eine Aufwertung der Gewaltbereitschaft implizieren.

5.3. Das Selbstbild der Siegerin

Dabei präsentieren und charakterisieren sich die gewaltaktiven Mädchen im Interview als durchsetzungsfähig und häufig auch als diejenigen, denen in Gruppen ein hoher Status zukommt. Sie beschreiben sich als Personen, die bereit sind bis zum Äußersten zu gehen, um ihre persönliche Ehre zu verteidigen. Diese Form der Selbstpräsentation wurde mit dem Sinnbild der Siegerin charakterisiert. Die Siegerin befindet sich nicht nur in der sozialen Rangfolge an oberster Stelle. Erfahrungen von Versagen und Viktimisierung sind diesem Selbstbild diametral entgegen gestellt.

Zur Plausibilisierung der Kategorie „Siegerin“ wird im Folgenden ein Auszug mit Manuela (21 Jahre alt) vorgestellt, in der sie von der Auseinandersetzung mit einem Jungen auf der Gesamtschule in der 7. Klasse berichtet. Sie ist damals ungefähr 13 Jahre alt. Auf die Frage der Interviewerin, ob sie ein Beispiel für eine physische Auseinandersetzung mit Schülern geben könne, antwortet Manuela:

M: Das war damals in der Siebten. Da hab ich mir morgens mein Frühstück rausgeholt. (I: Ja). M: In der Frühstückspause. Ich wollt aber noch nicht hier rausgehen, ich war noch in der Klasse drin. Und da hat sich ein Favoriten bei uns in der Klasse, der musste wirklich jeden ärgern. Der hat denen das Essen weggenommen, der hat das Trinken weggenommen, der hat, der hat gemacht was er wollte, als ob er King Loui wär, sag ich mal. (I: Mhm). M: Und jeder war auch meistens so: Die haben die plattgemacht vor ihm. Weil er und ich die Größten aus in der Klasse waren. Er war 'n bisschen kleiner. Und natürlich hab'n wir dann n bisschen so Platz gemacht, so wir hab'n den wirklich behandelt als ob der der King wirklich wär von der Klasse. Aber ich nicht. Und da ich ja dicker war, wollt der mir mein Frühstück wegnehmen. Wollt mich damit natürlich mich vor ... (2 Sek. unverständlich). Hab ihm dreimal gesagt, ich will mein Frühstück wiederhaben. Aber er wollte nicht hören. Und ehe er gucken konnte, is er auß'e Klasse geflogen. Fragen se mich nicht, wie ich das da schon hingekricht hab, nur ich war so wütend, und in dem Moment kommt ja auch noch mein Lieblingslehrer, der Herr Quaddel rein, ne, und sieht das. Und da hab ich dem das auch erzählt, was er gemacht hat: Da hab

ich ihm dreimal gesagt, dass ich möchte mein Frühstück haben, aber da meine Sicherung ausgeschaltet ist. Und von Stund an hat mich keiner mehr auffe Schule geärgert, die ham mir alle ‚Guten Morgen‘ gesagt, ich hatte keine Probleme mehr, die haben meine große Schnauze damals auch akzeptiert. (Interview Manuela)

Manuela ist zum Zeitpunkt, an dem sie von dem Jungen gehänselt wird, stark übergewichtig. Die Wegnahme des Frühstücks ist somit eine Provokation und Anspielung auf ihr Übergewicht und impliziert eine Abwertung ihrer (weiblichen) Leiblichkeit. Zunächst lässt sie sich die Provokationen gefallen, doch als der Junge nicht von ihr ablässt, demonstriert sie ihre physische Überlegenheit und wertet ihn in seiner Männlichkeit ab, so wie er zuvor versucht hat, ihre (weibliche) Leiblichkeit mit Anspielungen auf ihr Übergewicht in Misskredit zu bringen. Manuela geht aus dieser Auseinandersetzung zwischen den beiden „Größten“ der Klasse als Siegerin hervor und hat zugleich den Respekt ihrer Altersgenossen erworben.

Während sich bei der Gruppe der gewaltaktiven Mädchen das Selbstbild der Siegerin rekonstruieren ließ, lassen sich im Kontrast zu den befragten nicht gewaltaktiven Mädchen deutliche Unterschiede feststellen. Sie bewerten Konfliktsituationen anders und weisen ein differentes Selbstverständnis auf. Illustrierend werden Äußerungen Hamides vorgestellt. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews etwa 18 Jahre alt und auf der Hauptschule gemeldet, geht jedoch seit Monaten nicht mehr dorthin.

I: Wie verstehste dich so mit denen?

H: Mit meine Freundinnen?

I: Mhm (BEJAHEND)

H: Ja gut. Die also wenn es nicht gut ist dann, dann sag ich einfach: ‚Am besten gehst du dein ‚n Weg, ich mein Weg‘. Ich will nicht soviel äh so alles groß machen. (Interview Hamide)

Hamide charakterisiert sich als Kämpfernatur, die gegen die Widrigkeiten des Lebens ankämpft und sich durchs Leben schlägt. Lediglich in äußerster Bedrängnis wendet sie Gewalt an. Auf konkrete Nachfragen im Interview berichtet sie, dass sie lediglich in einem Fall physische Gewalt gegenüber einer Mitschülerin angewandt habe. Diese habe sie monatelang beleidigt. Immer wieder sei sie ihr aus dem Weg gegangen. Erst als familiäre Probleme

und die Provokationen des Mädchens situativ zusammentreffen, verliert Hamide die Kontrolle über sich und schlägt einmalig zu.

I: Und wie is dat ausgegangen?

H: Gar nichts so. Ich hab die wo, dann kam die mit ihre Schwester und so, (I: Ja). H: dann wollten die mich wieder schlagen, ich zu denen gegangen: ‚Du kannst mit deine ganze Familie kommen, wenn du mit deine Leute kommst, dann hol ich auch meine Leute.‘ (I: Ja). H: ‚Am Besten geh du deinen Weg, ich geh mein Weg.‘ Dan, da die hat mich immer wieder weiter dies das, da meinte ich so: ‚Ich hab kein Bock. Lass das, lass das.‘ Ich hab immer selber zu mir gesacht: ‚Scheiß drauf. Ich weiß ganz genau ich kann diese Mädchen schlagen und seine Schwester auch. (Interview Hamide)

Hamide distanziert sich von Beleidigungen, indem sie sich in ihrer Überlegenheit gegenüber dem Mädchen selbst bestärkt. Sie stellt sich als junge Frau dar, die es nicht nötig hat, Gewalt anzuwenden. Den Abwertungen der Kontrahentin setzt sie die eigene Stärke entgegen, ohne diese anderen beweisen zu wollen.

Das Deutungsmuster, des Verzichts auf Gewalt als eine persönliche Stärke, konnte bei allen Mädchen rekonstruiert werden, die lediglich in Situationen der Notwehr oder in großer Bedrängnis Gewalt anwenden. Sie bezeichnen sich als starke Persönlichkeiten, die kompetent mit anderen umgehen und in Konfliktsituationen bemüht sind, den Schaden für sich und andere zu begrenzen. Aspekte des unbedingten Durchsetzungswillens sowie der Demonstration des eigenen Siegerstatus sind in ihren Erzählungen hingegen nicht zu finden. Gewalt ist für nicht-gewaltaktive Mädchen lediglich ein Ausdruck des Verlusts an Selbstkontrolle.

Im Folgenden werden die bisherigen Aspekte zum Gewalthandeln weiblicher Jugendlicher mithilfe der Heuristik des Kampfes um das Anerkennen miteinander in Bezug gesetzt (vgl. ausführlich Equit 2011a: 201 ff.).

6. Der Kampf des Aner kennens in der Gewaltkarriere von Mädchen

Gewaltaktive Mädchen sind selbst in hohem Maße von Gewalt, Marginalisierung und Benachteiligung betroffen. Die in biografischen Abwärtsschüben kulminierende Erfahrung der Krise lässt sich als zentraler Verlust von Anerkennung in einer ohnehin prekären Lebenssituation charakterisieren. Ihre per-

manente Kampfbereitschaft ist eine Reaktion auf eklatante Anerkennungsverluste in wichtigen Lebensbereichen, wie etwa Gewalt in der Familie, jahrelange Mobbingprozesse in der Schule, usf. zusammen mit der Erfahrung, die desolante Lebenssituation grundsätzlich nicht ändern zu können. Vor diesem Hintergrund treten die Mädchen in einen Kampf um das Anerkennen ihrer Person, ohne Rücksichtnahme auf die Konsequenzen ihres Handelns. Dabei realisiert sich dieser Kampf auf zwei Ebenen: Zum einen zeigt er sich im gewaltsamen Kampf um Ehre, indem die Mädchen in Peergroups als Siegerin anerkannt werden. Zum anderen äußert sich der Kampf um Anerkennung in der Auflehnung gegen die Anerkennung vergebenden Institutionen (wie etwa Familie und/oder Schule, Einrichtungen der Jugendhilfe etc.). Sie stören beispielsweise den Unterricht, gehen gar nicht oder unregelmäßig zur Schule, beschädigen Schuleigentum und schlagen die Schülerschaft, sie laufen von zuhause weg, beschimpfen die Eltern, schlagen ihre Geschwister, entwenden Geld usf. Die Gemeinsamkeit dieser sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen liegt in der Negation der erfahrenen Verweigerung von Anerkennung durch Familie, Schule etc.

Der gewaltsame Kampf um Ehre nimmt einen Schwerpunkt im Kampf des Anerkennens ein. Die Mädchen befinden sich insbesondere während der Expansion der Gewaltkarriere in einer Art permanentem Kriegszustand. Geringfügige Anlässe genügen, um ihre leibliche Kampfbereitschaft zu aktivieren. Die Ausdehnung der Gewaltkarriere lässt sich als eine Abwärtsspirale beschreiben, in der sie die erfahrenen Viktimisierungen und Anerkennungsverluste biografisch verarbeiten, indem sie sich in Peer-Zusammenhängen über Gewalt als Siegerinnen und ehrenhafte Mädchen inszenieren. Die Ausweitung der Gewalt in wichtigen Lebensbereichen ist dem Umstand geschuldet, dass das Anerkanntsein als Siegerin mithilfe von Gewalt lediglich von kurzer Dauer ist. Immer wieder müssen sich die Betroffenen in Konfliktsituationen als ehrenhafte und durchsetzungsfähige Mädchen gegenüber anderen Peers erweisen. Dabei zieht ihre grundlegende Kampfbereitschaft weitere negative Folgen für den eigenen Lebenslauf und ihre Biografie nach sich. Ihr deviantes Verhalten fördert die Eskalation bestehender Problemlagen. Sie sehen sich zunehmend mit institutionellen Sanktionen wie etwa vermehrten Anzeigen wegen Diebstahls, Körperverletzung, Schulverweisen, Fremdunterbringung, Jugendarrest etc. konfrontiert. Diese Folgen können zu weiteren bio-

grafischen Abwärtsschüben führen und zugleich die Kampfbereitschaft der Jugendlichen verstärken.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum die Mädchen trotz der bestehenden Exklusionen und Viktimisierungen am Image der Siegerin festhalten. Letztlich verweist der Wunsch nach Sieg auf ein gesellschaftliches Muster uneingeschränkter Leistungsorientierung und Konkurrenz, das in der Institution Schule ebenso zu finden ist, wie in der Familie und Einrichtungen der Jugendhilfe. Die Mädchen, obwohl sie in wichtigen Lebensbereichen ausgeschlossen sind, halten an diesem Muster fest (vgl. Equit 2011b, 2012). Eine kritische Analyse bestehender institutioneller (Gewalt-)Verhältnisse ist daher grundlegend für das Verständnis von Gewalthandlungen und Gewaltkarrieren.

Anmerkungen

- 1 Zur ausführlichen Begründung der qualitativen Vorgehensweise vgl. Equit 2011a: 43 ff.
- 2 Der interaktionistisch-pragmatistischen Variante von Strauss wird hier der Vorzug gegeben vor der Ausrichtung der Forschungsmethode nach Glaser. Zum einen entspricht die zugrunde gelegte erkenntnistheoretische Haltung dem hier gewählten rekonstruktiven Zugang zum Gewalthandeln und zum anderen wird die Orientierung an einer quantifizierenden Forschungslogik im Sinne Glasers, wie sie etwa bei der Verwendung von Indikatoren in der vergleichenden Auswertung sichtbar wird, als problematisch angesehen (vgl. Strübing 2008: 70).
- 3 Das Sample umfasst acht Fälle, in denen das Gewalthandeln zum Zeitpunkt des Interviews praktiziert wird, sowie sechs Fälle, in denen ein Ausstieg aus der Gewaltkarriere zum Zeitpunkt des Interviews erfolgt bzw. erfolgt ist. Darüber hinaus fanden zwei Fälle Eingang ins Sample, in denen die Mädchen in Konfliktsituationen vornehmlich verbale Gewalt ausüben, sowie drei Fälle, in denen die Interviewten als nicht gewaltbereit eingestuft wurden.
- 4 Zudem setzen Helfferich, Kolip und Nestvogel in ihren Studien zur adoleszenten Körpersozialisation voraus, das eindeutig geklärt sei, was unter den Begriffen „Körper“ und „Leiblichkeit“ zu verstehen ist. Angesichts differenter theoretischer Auffassungen zur Bestimmung des Körpers bzw. dem Phänomen der Leiblichkeit ist jedoch eine solche Vorgehensweise infrage zu stellen (vgl. beispielsweise Plessner 1980; Merleau-Ponty 1966; Haraway 1995). King hingegen präzisiert den Begriff der Leiblichkeit in Anlehnung an phänomenologische Bestimmungen von Waldenfels (vgl. King 2004: 170 ff.). Sie rekonstruiert „unterschiedliche Ebenen von Körperbedeutungen“ in der Adoleszenz, ohne jedoch die Art und Weise wie sich die Verkörperung von Bedeutungen im Prozess vollzieht, aufzuzeigen (vgl. ebd.: 197).
- 5 Die Überlegungen zur Anerkennung basieren auf Hegels Ausführungen, insbesondere seinen Schilderungen zum Kampf um das Anerkennen in seinen *Jenaer Systementwürfe III*, in welchen die Anerkennungsthematik das Zentrum der Theorie bildet, und seinen Ausführun-

- gen zur Herrschaft und Knechtschaft in der *Phänomenologie des Geistes* (vgl. Hegel 1986: 137 ff., 1987: 171 ff.). Zur Kritik und der Reichweite der verwendeten Anerkennungstheorie Hegels vgl. ausführlich Equit 2011a: 97 ff.).
- 6 Nicht berücksichtigt werden an dieser Stelle kulturell und historisch geprägte Konzepte von Ehre (vgl. etwa Burkhart 2006; Steuten 2005) sowie soziologische Ausführungen zur Ordnungsfunktion von Ehre im menschlichen Zusammenleben (vgl. etwa Vogt 1997).
 - 7 Das Image wird von Goffman als das Selbstbild beschrieben, das in Face-to-Face Interaktionen entsteht und ein Set an sozial anerkannten Eigenschaften umfasst. Das auf diese Weise entstehende Image muss nicht notwendig mit dem durch biografische Erfahrungen geprägten Selbstbild einer Person übereinstimmen (vgl. Goffman 1986: 10).
 - 8 Für die Beschreibung der krisenhaften Ereignisse wurde nicht der Terminus der Verlaufskurve des Erleidens nach Schütze gewählt (vgl. Schütze 1999). Obwohl biografische Abwärtsschübe in eine verlaufskurvenförmige Entwicklung münden können, lässt sich kein notwendiger Zusammenhang beider Dynamiken erkennen. Im Sample sind Fälle vorhanden, in denen der biografische Abwärtsschub überwunden wurde, die Verlaufskurve des Erleidens jedoch bis zum Interviewzeitpunkt anhält.

Literatur

- Artz, Sibylle, 2004: Violence in the Schoolyard: School Girls' Use of Violence. S. 151-166 in: Alder, C. (Hrsg.), *Girls Violence. Myths and Realities*. Albany: State University of New York Press.
- Artz, Sibylle, 1998: Sex, Power, & the Violent School Girl. New York: Teachers College Press.
- Bereswill, Mechthild, 2006: „Weiblichkeit und Gewalt“ – Grundsätzliche Überlegungen zu einer undurchsichtigen Beziehung. S. 245-257 in: Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.), *Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bettmer, Franz, 2009: Partizipation und Anerkennung. Voraussetzung einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. S. 171-182 in: Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Boltanski, Luc, 1976: Die soziale Verwendung des Körpers. S. 138-177 in: Kamper, D./Ritter, V. (Hrsg.), *Zur Geschichte des Körpers*. München: Hanser.
- Bruhns, Kirsten/Wittman, Svendy, 2002: „Ich meine mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen: Leske + Budrich.
- Burkhart, Dagmar, 2006: Eine Geschichte der Ehre. Darmstadt: WBG.
- Claassen, Rutger J.G., 2008: The Status Struggle. A Recognition-Based Interpretation of the Positional Economy. *Philosophy and Social Criticism* 34: 1021-1049.
- Dungs, Susanne, 2006: Anerkennen des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung. *Sozialphilosophische und sozialarbeitswissenschaftliche Studien im Ausgang von Hegel, Levinas, Butler und Zizek*. Münster: Lit.
- Equit, Claudia, 2011a: Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.

- Equit, Claudia, 2011b: Gewalthandeln und Ehre. Versuch einer anerkennungstheoretischen Deutung. S. 55-82 in Wigger, L./Equit, C. (Hrsg.), *Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretation eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Equit, Claudia, 2012: Zum Verhältnis von Bildungs- und Anerkennensprozessen am Fallbeispiel „Simone“. S. 209-226 in Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2004: Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. S. 175-191 in: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fausto-Sterling, A., 2002: Sich mit Dualismen duellieren. S. 17-64 in: Pasero, U./Gottburgsen, A. (Hrsg.), *Wie natürlich ist Geschlecht? Gender und die Konstruktion von Natur und Technik*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Fend, Helmut, 2003: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Findeisen, Hans-Volkmar/Kersten, Joachim, 1999: *Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt*. München: Antje Kunstmann.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph, 1998: *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika, 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. S. 201-254 in: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.), *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg im Br.: Kore.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L., 2005: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber [am. org. 1967: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine].
- Goffman, Erving, 1986: *Techniken der Imagepflege*. S. 10-53 in: Goffman, E., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp [am. org. 1967: *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday].
- Halbig, Christoph, 2006: *Anerkennung*. S. 303-307 in: Düwell, M./Hübenthal, Ch./Werner, M.H. (Hrsg.), *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler.
- Haraway, Donna J., 1995: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Heeg, Rahel, 2009: *Mädchen und Gewalt. Bedeutungen physischer Gewaltausübung für weibliche Jugendliche*. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hegel, Georg W.F., 1986: *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp [org. 1807: *System der Wissenschaft. Erster Teil, die Phänomenologie des Geistes*. Bamberg/Würzburg: Joseph Anton Goebhardt].
- Hegel, Georg W.F., 1987: *Jenaer Systementwürfe III. Naturphilosophie und Philosophie des Geistes*. Hamburg: Felix Meiner [org. 1805/1806: *Manuskripte zur Vorlesung über die Themen „Philosophie der Natur“ und „Philosophie des Geistes“ im WS 1805/06*].
- Helfferich, Cornelia, 1994: *Jugend Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner, 1995: Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt. Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. S. 113-154 in: Helsper, W./Wenzel, H. (Hrsg.), *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*. Opladen: Leske + Budrich.

- Honneth, Axel, 2003: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hüttermann, Jörg, 2004: ‚Dichte Beschreibung‘ oder Ursachenforschung der Gewalt? Anmerkungen zu einer falschen Alternative im Lichte der Problematik funktionaler Erklärungen. S. 107-124 in: Heitmeyer, W./Soeffner, H.-G. (Hrsg.), Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus, 2007: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa.
- Imbusch, Peter, 2004: ‚Mainstream‘ versus ‚Innovateure‘ der Gewaltforschung: Eine kuriose Debatte. S. 125-148 in: Heitmeyer, W./Soeffner, H.-G. (Hrsg.), Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Katz, Jack, 1990: Seductions of Crime. A Chilling Exploration of the Criminal Mind – From Juvenile Delinquency to Cold-Blooded Murder. New York: Basic Books.
- Kelle, Udo, 2007: „Emergence“ vs. „Forcing“ of Empirical Data? A Crucial Problem of „Grounded Theory“ Reconsidered. Historical Social Research 19: 133-156.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann, 1999: Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkonstrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kessler, Suzanne J., 1990: The Medical Construction of Gender: Case Management of Intersexed Infants. Signs 16: 3-26.
- King, Vera, 2004: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koher, Frauke, 2007: Gewalt, Aggression und Weiblichkeit. Eine psychoanalytische Auseinandersetzung unter Einbeziehung biografischer Interviews mit gewalttätigen Mädchen. Hamburg: Kovac.
- Kolip, Petra, 1999: Riskierte Körper. Geschlechtsspezifische somatische Kulturen im Jugendalter. S. 291-303 in: Dausien, B./Herrmann, M./Oechsle, M./Schmerl, Ch./Stein-Hilbers, M. (Hrsg.), Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann, 2007: Jugend und Jugendforschung. S. 370-373 in: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Laqueur, Thomas W., 1992: Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt/M.: Campus.
- Merleau-Ponty, Maurice, 1966: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.
- Nestvogel, Renate, 2002: Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim: Beltz.
- Odgers, Candice L./Moretti, Marlene M., 2002: Aggressive and Antisocial Girls. Research Update and Challenges. International Journal of Forensic Mental Health 2: 103-119.
- Plessner, Helmuth, 1980: Gesammelte Schriften III. Anthropologie der Sinne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Prott, Jürgen, 2001: Institutionen als Fundamente der Vergesellschaftung. S. 89-102 in: Prott, J., Grundkurs Soziologie. Eine Einführung für Studienanfänger. Berlin: Autorenverlag Scheriau.
- Ringrose, Jessica, 2006: New Universal Mean Girl. Examining the Discursive Construction and Social Regulation of a New Feminine Pathology. Feminism & Psychology 16: 405-424.

- Schütze, Fritz, 1999: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. S. 191-223 in Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schütze, Fritz, 1987: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit I. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen.
- Siep, Ludwig, 1974: Kampf um Anerkennung. Zu Hegels Auseinandersetzungen mit Hobbes in den Jenaer Schriften. S. 155-207 in Nicolini, F./Pöggeler, O. (Hrsg.), *Hegel-Studien*, Band 9. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann.
- Siep, Ludwig, 1979: Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Untersuchungen zu Hegels Jenaer Philosophie des Geistes. Freiburg in Br.: Alber.
- Siep, Ludwig, 1992: Zur Dialektik der Anerkennung bei Hegel. S. 172-344 in: Siep, L., *Praktische Philosophie im Deutschen Idealismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Siep, Ludwig, 2009: Kampf um Anerkennung bei Hegel und bei Honneth. S. 179-201 in Forst, R./Hartmann, M./Jaeggi, R./Saar, M. (Hrsg.), *Sozialphilosophie und Kritik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Silkenbeumer, Mirja, 2007: *Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen*. Münster: Lit.
- Sitzer, Peter, 2009: *Jugendliche Gewalttäter: Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim: Juventa.
- Stelly, Wolfgang/Thomas, Jürgen, 2011: Entwicklungsverläufe jugendlicher Mehrfach Täter. S. 227-254 in: Boeger, A. (Hrsg.), *Jugendliche Intensivtäter. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer-VS.
- Stelly, Wolfgang/Thomas, Jürgen, 2007: Das Ende der kriminellen Karriere bei jugendlichen Mehrfach Tätern. S. 433-446 in Lösel, F./Bender, D./Jehle, J.-M. (Hrsg.): *Kriminologie und wissenschaftsbasierte Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Steyn, Ulrich, 2005: Von der Lebensführung zur Selbstinszenierung. Soziologische Überlegungen zur Diffusion der Ehre in der Gegenwartsgesellschaft. *Duisburger Beiträge zur Soziologischen Forschung*. *Internetquelle*: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/dubei_0205.pdf].
- Straub, Jürgen, 1999: Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen: Wallstein.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M., 1996: *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz [am. org. 1990: *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, Cal.: Sage].
- Strübing, Jörg, 2008: *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sutterlüty, Ferdinand, 2002: *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Sutterlüty, Ferdinand, 2004: Was ist eine „Gewaltkarriere“? *Zeitschrift für Soziologie* 33/4: 266-284.
- Vogt, Ludgera, 1997: Zur Logik der Ehre in der Gegenwartsgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Trotha, Trutz v., (Hrsg.) 1997: *Soziologie der Gewalt (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 37)*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wermke, M./Kunkel-Razum, K./Scholze-Stubenrecht, W., 2007: *Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter*. Mannheim: Dudenverlag.

- West, Candance/Zimmerman, Don H., 1991: Doing Gender. S. 13-37 in, Lorber, J./Farrel, S.A. (Hrsg.), *The Social Construction of Gender*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- Wigger, Lothar, 2009: Über den schulischen Unterricht. Kritische Überlegungen zu seiner Reflexion, seinen Zielsetzungen und einigen seiner Effekte. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85/4: 456-475.
- Wulf, Christoph, 2001: Mimesis und Performatives Handeln. Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt. S. 253-272 in Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.), *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.
- Ziegler, Walther U., 1992: *Anerkennung und Nichtanerkennung: Studien zur Struktur zwischenmenschlicher Beziehung aus symbolisch-interaktionistischer, existenzphilosophischer und dialogischer Sicht*. Bonn: Bouvier.

Struggle for Recognition in Girls' Careers of Violence

Abstract

In this article, key aspects of girls' trajectories of physical violence will be identified. The discussion will focus on the influence of social institutions such as the family, school and youth welfare services on these dynamics. The biographical dynamics shows that the starting point of an expansion of trajectories of violence can be traced back to far-reaching degradations and denials in institutional contexts. These are also referred to as "biographical drift", which are related to situational aspects such as the general physical readiness for battle, specific patterns of action, violent attitudes and a distinctive self-image of girls. The integration of biographical and situational aspects of the trajectories of violence will follow the introduced heuristics of a struggle for recognition. It provides a comprehending access to the dynamic of trajectories of violence in the context of a defence of honour and doing gender based on a conception of the female corporeality.

Claudia Equit

TU Dortmund

Fakultät 12, Erziehungswissenschaft und Soziologie

Emil-Figge-Str. 50

D - 44227 Dortmund

Claudia.Equit@fk12.tu-dortmund.de