

**Fachbereich Erziehungswissenschaft  
und Psychologie der  
Freien Universität Berlin**

**Metamorphose**

**Empirische Rekonstruktion einer Entwicklungstypik pubertierender  
Mädchen auf der Grundlage der dokumentarischen Methode**

**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie**

**(Dr. phil.)**

**vorgelegt von Norbert Kellermann M.A.**

---

**Berlin, 2011**

**Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. rer. soc., Dr. phil. habil., Dipl.-Soz.  
Ralf Bohnsack**

**Zweitgutachterin: Prof. , Dr. phil. habil., Diplompädagogin Eva Breitenbach**

**Tag der Disputation: 14. Februar 2011**

## **Kreise, die sich schließen**

Für meine Mutter,  
für Doris, Demian und Iris

### **Mein Dank**

geht natürlich zuerst an die Mädchen, die sich getraut haben, an dieser Studie teilzunehmen, ohne sie wäre alles nicht möglich gewesen.

Dann an meine beiden Interviewerinnen, Nicole und Alice, - Nicole auch für ihre redaktionelle Mühe - und Paul für die Durchsicht des Manuskripts.

Für seine Unterstützung als Betreuer danke ich Prof. Ralf Bohnsack.

Zuletzt, aber dafür von ganzem Herzen, meiner Familie für die vielen vielen Stunden, in denen sie ohne zu Murren meinen Traum mitgetragen, mein Manuskript redigiert und mich unterstützt hat.

Nürnberg, im April 2010

# Inhalt

1. Einleitung .....	7
2. Sexualitäten in der Adoleszenz weiblicher Jugendlicher.....	9
2.1. Neoemanzipatorische Sexualpädagogik.....	9
2.2. Doing Gender, Geschlecht und Sexualität in der Adoleszenz weiblicher Jugendlicher .....	16
3. Die dokumentarische Methode der Interpretation .....	20
3.1. Natürliche Mädchengruppen in der Gruppendiskussion.....	20
3.1.1. Rekonstruktive Verfahren in der Sozial-/ Sexualforschung .....	21
3.2. Konjunktive Erfahrungsräume .....	24
3.2.1. Praxeologische Typenbildung .....	25
3.3. Analyseschritte der sinngenetischen Typenbildung .....	26
3.3.1. Explikation des Orientierungsrahmens mittels der reflektierenden Interpretation .....	27
3.3.2. Generierung des Typus/Kollektiver Orientierungsrahmen und Entwicklungstypik .....	28
3.4. Der konjunktive Erfahrungsraum in der Spezifizierung des sexuellen Stils .....	30
4. Der Forschungsprozess .....	31
4.1. Rekrutierung der Mädchengruppen.....	31
4.2. Beschreibung der Gruppen.....	32
4.3. Veränderungen des Erkenntnisinteresses im Verlauf des Forschungsprozesses .....	32
4.4. Sexuelle Erfahrungen bei weiblichen Jugendlichen .....	33
4.4.1. Aufklärung und Menarche .....	34
4.4.2. Das erste Mal .....	35
5. Ein bisschen aufgeklärt, aber nicht ahnungslos .....	37
5.1. Annäherungen .....	37
5.2. Die Akteure und ihre Themen .....	42
5.2.1. Eltern .....	42
5.2.2. Schule.....	44
5.3. Sexualerziehung in der Schule .....	52
5.4. Peer-Education oder ‚meine Mama gar nicht‘ .....	56
5.5. Peer-Education II .....	61
5.6. Kollektive Orientierungsfigur.....	65
6. Die erste Blutung .....	68
6.1. Einschnitte .....	68
6.2. Der Weg zur Frau .....	71
6.3. Elternreaktionen .....	75
6.4. Handlingfragen-Binde oder Tampon.....	79
6.5. Weibliche Solidarität .....	84
6.6. Das Fest- oder traditionelle ethnische Ereignisse.....	88

6.7.	Kollektive Orientierungsfigur.....	92
7.	Das erste Mal .....	96
7.1.	„Wenn's kommt, dann kommt's halt“ .....	96
7.2.	Zerplatzende Seifenblasen .....	98
7.3.	Der Richtige .....	102
7.4.	Kontrastierungen .....	104
7.5.	Druck .....	109
7.6.	Alkohol (Kontrollverluste) .....	114
7.7.	Der richtige Zeitpunkt ? .....	121
7.8.	Trennungen .....	127
7.9.	Kollektive Orientierungsfigur.....	130
7.9.1.	Pragmatik contra Romantik - die Antizipierung .....	130
7.9.2.	„Wenn's kommt, dann kommt's halt“ .....	131
7.9.3.	Kommunikation .....	133
7.9.4.	Alkohol .....	134
7.9.5.	Frühe sexuelle Kontakte .....	135
8.	Eine Metabiografie der sexuellen Entwicklung in der Pubertät .....	137
8.1.	„... weil ich ein Mädchen bin“ .....	139
8.1.1.	Der erste Rückzug .....	140
8.2.	Der innerfamiliäre Rückzug.....	146
8.2.1.	Verlängerte Adoleszenz-verkürzte Kindheit .....	151
8.3.	Erste sexuelle Erfahrungen .....	153
8.3.1.	Idealisiert und Überbewertet .....	160
8.4.	Trennungen .....	162
9.	Die Stationen der Metabiografie/Entwicklungstypik.....	165
9.1.	Metamorphose - eine Basistypik der sexuellen Entwicklung weiblicher Jugendlicher zwischen elf und 17 Jahren .....	169
10.	„Schlampe“ - unterschiedliche Sexualstile: eine Milieutypik .....	172
10.1.	Orientierung an einem hedonistischen Sexualverhalten .....	175
10.2.	Orientierung an einem traditionellen Sexualverhalten .....	181
10.3.	Die Metapher ‚Schlampe‘-die Generierung eines Gegenentwurfes.....	184
10.3.1.	Das Verhältnis zu männlichen Jugendlichen.....	186
10.4.	Zusammenfassung .....	187
11.	Übersichtsmatrix zur Entwicklungstypik in ihrer milieutypischen Ausprägung:.....	190
11.1.	Die Entwicklungstypik in den sexualstiltypischen Ausprägungen .....	191
11.1.1.	Die Eigenständigen .....	191
11.1.2.	Gleichberechtigung.....	192
11.1.3.	Akzeptierend .....	193
11.1.4.	Familial .....	194
12.	Vom konjunktiven zum sexualpädagogischen Erfahrungsraum .....	196

12.1.	Aufklärung - zwischen Wissen und Sexualpädagogik vermitteln .....	196
12.2.	Menarche .....	199
12.3.	Das erste Mal .....	199
12.4.	Unterschiedliche Sexualstile.....	200
13.	Zusammenfassung.....	202
	Bibliografie: .....	210
Anhang	.....	215
	Kurzfassung: .....	224
	Lebenslauf .....	226
	Erklärung: .....	230

## 1. Einleitung

Zwischen 1996 und 2004 hat sich die Zahl der Schwangerschaften bei 10 bis 17-Jährigen um 33% erhöht, die Zunahme in der Altersgruppe der 10 bis 15-Jährigen betrug sogar 55%. Demgegenüber stieg der Anteil der lebendgeborenen Säuglinge bei den 10 bis 17-Jährigen lediglich um 1%, bei den 10 bis 15-Jährigen fiel die Geburtenzahl von 491 auf 469. So wurden in beiden Gruppen 66% bzw. knapp 80% der Teenager-Schwangerschaften abgebrochen. (Wittenberg 2005-1, 9)

Teenager-Schwangerschaften stellen aber nur den offiziell auffälligen Anteil jugendlicher Sexualität dar, weil sie vom statistischen Bundesamt erfasst werden. Viel wichtiger ist deshalb, wie Teenager ihre Sexualität (er)leben, die dann trotz schulischer Aufklärung und einem umfangreichen Wissen über Kontrazeptionsmethoden zu den oben genannten Zahlen über Schwangerschaft führen.

Dass es sich bei sexuell-erfahrenen 10 bis 17-Jährigen aber um keine Sonderfälle handelt, stellte auch die Abteilung Empirische Sozialforschung des TNS EMNID Bielefeld in einer repräsentativen Wiederholungsbefragung zum Thema „Jugendsexualität“ im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) unter 2500 Jugendlichen, davon 1500 vierzehn- bis siebzehnjährige Mädchen, fest.

Unter anderem ergab sich aus dieser Erhebung, dass der Anteil koituserfahrener Mädchen in den jüngeren Jahrgängen immer größer wird. Hatten im Jahr 1980 erst drei Prozent der befragten weiblichen Vierzehnjährigen erste Geschlechtsverkehrserfahrungen, stieg diese Zahl im Jahr 2001 auf elf Prozent an. Zwischen 2001 und 2005, der letzten zur Verfügung stehenden Wiederholungsbefragung der BZgA, ändert sich daran dann kaum mehr etwas; zu diesem Zeitpunkt hatten 12% der 14-jährigen Mädchen bereits Geschlechtsverkehr. (BZgA 2006, 80, Abb.: 49)

Insgesamt hatte 2005 jeder zehnte Jugendliche im Alter von 14 Jahren schon einmal Geschlechtsverkehr, „bis zum Alter von 17 Jahren steigt dieser Wert auf drei Viertel (73%) der Mädchen und zwei Drittel (66%) bei den Jungen.“ (a.a.O., 80)

Dabei fällt auf, dass der Bildungsstand bei den sexuell Erfahrenen Einfluss darauf hat, in welchem Alter erste sexuelle Erfahrungen gemacht werden. „Bei niedrigem Bildungshintergrund -des Jugendlichen und/oder seiner Eltern- werden erste sexuelle Kontakte, *sofern* sie erfolgen, in einem früheren Alter eingegangen.“ (a.a.O., 87) So befinden sich 63% der Mädchen und 53% der Jungen die ihren ersten Geschlechtsverkehr im Alter von 14 Jahren und jünger erlebten in der Hauptschule. Bei den Gymnasiasten waren dies jedoch nur 32% der Mädchen bzw. 19% der Jungen. (vgl. BZgA 2006, 87 Abb.: 53) Die Zahlen für die Real-

schüler finden sich zwischen diesen beiden Werten; hier verfügen mehr Jungen als Mädchen über sexuelle Erfahrungen in jungen Jahren (40% Mädchen vs. 50 % Jungen).

Weiteren Ergebnissen der von TNS EMNID durchgeführten Befragung der Jugendlichen zufolge sind auch die Umstände des ersten Geschlechtsverkehrs beachtenswert. Demnach erlebten 33% der vierzehnjährigen Mädchen und 17% der Fünfzehnjährigen ihren ersten Geschlechtsverkehr „völlig ungeplant und überraschend.“ (BZgA 2006, 89 Tab: 4)

Auffallend ist dabei der Zusammenhang zwischen der Planung des ersten Sexualverkehrs und der Enge des Verhältnisses zu den Eltern. „bei einer schlechten Vertrauensbasis zu den Eltern geben 50% der Jungen und 62 % der Mädchen an, den ersten Geschlechtsverkehr nicht geplant zu haben. ... Ist ein offenes Verhältnis zum Thema Sexualität im Elternhaus nicht gegeben, steigt vor allem bei den Mädchen der Anteil derjenigen, die völlig ungeplant ihren ersten Geschlechtsverkehr erleben (40%).“ (a.a.O., 89)

Zwar waren sowohl 1998 als auch 2001 über 60% aller befragten Mädchen mit dem Partner des ersten Geschlechtsverkehrs fest befreundet und über zwanzig Prozent gut mit ihm bekannt, sieben Prozent kannten ihn dennoch erst flüchtig, einem Prozent der Mädchen im Jahr 1998 und zwei Prozent im Jahr 2001 war der Partner des ersten Geschlechtsverkehrs jedoch überhaupt nicht bekannt. (BZgA 2002,55)

Auch 2005 ergeben sich nahezu die gleichen Ergebnisse, hier allerdings wird auf einen weiteren Zusammenhang im Hinblick auf die Planung beim ersten Geschlechtsverkehr verwiesen. „innerhalb einer festen Beziehung kam das erste Mal nur bei 19% der Jungen und 14% der Mädchen spontan und überraschend. ... Ist der Partner des ersten Geschlechtsverkehrs kaum oder nicht bekannt, so steckt in drei von vier Fällen (Mädchen 72%, Jungen 71%) keinerlei Planung dahinter.“ (BZgA 2006, 89)

Um auf unseren Ausgangspunkt, die Teenager-Schwangerschaften, zurückzukommen, scheint ein Teil der sexuellen Erfahrungen der Jugendlichen nicht nur ungeplant, sondern auch ungeschützt zu erfolgen. Weitere Einflussfaktoren für frühe, ungeplante sexuelle Erfahrungen sind der Bildungsstand und das Verhältnis zu den Eltern, sowie das Beziehungsverhältnis zum Partner. Zudem stellt sich die Frage, wie und unter welchen Umständen Wissen über Sexualität und Verhütung vermittelt wurde, da -wie wir gesehen haben- das Verhältnis der Eltern zum Thema Sexualität einen Einfluss auf die Spontaneität beim ‚ersten Mal‘ hat. Desweiteren, wie sich die Aufklärung sowohl über die primär biologischen Vorgänge, ebenso wie über die übergreifenden Themen, wie Verantwortung für sich, andere und möglicherweise entstehendes Leben, zwischen Schule und Elternhaus verteilt und gestaltet, bzw. von den Jugendlichen erlebt wird. Allein die Ergebnisse der Wiederholungsbefragungen, die EMNID im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung durchführt, legen nahe, sich dabei auf die Altersgruppe der 14 bis 17-Jährigen zu konzent-

rieren, denn hier werden mit großer Wahrscheinlichkeit (nahezu 75%) die ersten sexuellen Erfahrungen gemacht. Wenn Sexualität sehr früh beginnt, bei Hauptschülern zu 50-60 % bereits vor dem vierzehnten Lebensjahr, und auch weiterhin gelebt wird, so ist in dieser Gruppe auch die größte Erfahrungsbasis zu finden, mithin auch die besten Möglichkeiten, Erzählungen und Erfahrungsberichte zu evozieren, die dann für eine qualitative Studie in einem rekonstruktiven Verfahren verwertbar sind.

Die Liste der **quantitativen** Studien zur Jugendsexualität ließe sich über die Befragungen von Gunther Schmidt (Schmidt 2000) über die Replikationsstudien von Ulrich Clement (Clement 1986) bis zu der repräsentativen Studie von Plies, Nickel und Schmidt, P. (Plies et al. 1999) beliebig erweitern. Letztere verweisen auch darauf, dass „erst die Kombination von Wissen, Einstellungen, Gefühlen und Handlungskompetenz eine Basis zu einem befriedigenden Umgang mit Sexualität darstellt“. (Plies et al. 1999, 61) Die Autoren verbinden ihre repräsentative Studie mit 14 Interviews, die **qualitativ** einer Inhaltsanalyse unterzogen wurden. Dabei zeigt sich, dass die Teilnehmer quantitativer Methoden dazu neigen, sozial erwünschte Antworten zu bevorzugen, wenn sexuelle Kompetenzen, wie sexuelles Selbstbewusstsein, Ausdrucksfähigkeit und die eigene Einschätzung des ‚Gehemmtseins‘ angesprochen werden. In den persönlichen Gesprächen „gaben viele zu erkennen, dass sie in sexuellen Situationen häufig verunsichert sind und vor allem Probleme damit haben, ihre Bedürfnisse dem Partner gegenüber auszudrücken.“ (Plies et al. 1999, 62)

Hier zeigen sich dann eben jene Aspekte von Sexualität, die weitaus weniger gut quantifizierbar sind.

## **2. Sexualitäten in der Adoleszenz weiblicher Jugendlicher**

### **2.1. Neoemanzipatorische Sexualpädagogik**

So ist es an dieser Stelle notwendig, zunächst den Gegenstand zu beschreiben, auf den sich, im Sinne der Rekonstruktion, diese Studie eben auch bezieht. So geht es nicht nur um die gelebte Sexualität von 14-17-jährigen Mädchen, sondern um das Verständnis der Sexualität im Kontext der Fälle.

Diese Arbeit orientiert sich insgesamt an einer theoretischen Einordnung in die emanzipatorische Sexualpädagogik und den durch sie geprägten Sexualitätsbegriff.

Sexualität soll als allgemeine Lebensenergie begriffen werden,

- die sich des Körpers bedient,
- aus vielfältigen Quellen gespeist wird (körperlichen, gesellschaftlichen, sexuellen, nicht-sexuellen),

- unterschiedliche Ausdrucksformen kennt (von der Genitalität, über die Zärtlichkeit, Leidenschaft, Erotik, Geborgenheit, bis zu Geilheit mit allen aggressiven oder gewaltsamen Beimischungen),
- in verschiedener Hinsicht *sinnvoll* sein kann (Identitäts-, Beziehungs-, Lust- und Fruchtbarkeitsaspekt).

(Sielert 1993, 32, vgl. auch 2005, 41ff)

Diese Definition von Sexualität, die das Folgende bestimmt, ist eine sexualpädagogische, wie ja auch diese Arbeit aus einer sexualpädagogischen Praxis entstanden ist. Gleichwohl ist der Versuch, Sexualität zu definieren für die Sexualpädagogik an sich schon schwierig genug. Ist sie doch „weitgehend dem Irrationalen und Unbewußten verhaftet“ (Sielert 1993, 43) und „animiert zu Phantasien, Wünschen, Hoffnungen und ist manchmal gekoppelt mit Leid, Schmerz und Gewalterfahrungen. Sexualität hat zu tun mit Hingabe und Kontrolle, mit Ohnmacht und Macht. Sexuelle Erfahrungen können Leben entfalten helfen oder Leben beschränken.“ (ebd., 30) So ist die oben beschriebene Einordnung eher der Versuch, die Dimensionen und Themen zu umschreiben, die den Begriff Sexualität erschließen lassen. Dabei nimmt die Sexualpädagogik und der durch sie geprägte Sexualitätsbegriff natürlich auch aktuelle pädagogische Diskurse auf. Zum einen durch die neue Begrifflichkeit ‚sexuelle Bildung‘, die die Sexualpädagogik um den Aspekt des lebenslangen Lernens erweitert und darauf hinweist, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Identität ein lebenslanger Prozess ist, bei dem Einstellungen und Handlungsskripte immer wieder überprüft und verändert werden. Sexuelle Bildung kann und will hier Unterstützung und Entwicklungsanleitung geben, ist sich aber zugleich bewusst, dass mit zunehmendem Lebensalter die Selbstorganisation des Lernprozesses im Vordergrund steht. (vgl. Schmidt, Sielert 2008, 12) Zum anderen zieht Sexualpädagogik (sexuelle Bildung) die gesellschaftlich-normativen Einflüsse auf das Selbstkonzept von Sexualität stärker ins Kalkül. Ich werde deshalb, ausgehend von Konzepten, die -zu Recht- die gesellschaftlich vorgegebenen Handlungsmuster von Zweigeschlechtlichkeit und heterosexuellem Begehren als hierarchisch und einschränkend kritisieren, einer Definition folgen, die die individuelle eigenverantwortliche Konstruktion des Selbst, den Eigensinn der Jugendlichen und Erwachsenen, bei ihrer je persönlichen Geschlechts- und Begehrensdefinition in den Vordergrund rückt.

So benennen etwa Timmermanns und Tuider in ihrem Praxisband zur Sexualpädagogik die Selbstbestimmung des Individuums, dessen Befähigung, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und eine lustfreundliche Haltung als wesentliche Elemente einer neoemanzipatorischen Sexualpädagogik. (vgl. Timmermanns/ Tuider 2008, 15)

Neo-emanzipatorische Sexualpädagogik überwindet den häufig defizitorientierten Ansatz der 90er Jahre, bei dem Sexualpädagogik präventionspolitisch erst dann wahrgenommen

wird, wenn der Fokus auf ungewollte Teenager-Schwangerschaften, AIDS und STI (Sexually Transmitted Infections) gerichtet ist. Sie setzt die Vielfalt gelebter Sexualitäten, Beziehungen und Lebensformen in den Mittelpunkt. „Basierend auf dekonstruktivistischen Ansätzen und Erfahrungen verschiedener Emanzipationsbewegungen des 20. Jahrhunderts wird ... ein streng polares und hierarchisches Denken bezüglich verschiedenster Differenzen ... überwunden, vor allem weil es die Grundlage für Abwertungen, Demütigungen und Diskriminierungen von Menschen bildet.“ (a.a.O., 16)

Lising Pagenstecher forderte 1992, die „Jugendsexualität nicht als lebensgeschichtlich isoliertes Phänomen oder gar als ‚Anfang‘ von körperlich erregenden oder von sexuellen Erfahrungen zu betrachten, sondern als Teil eines lebenslangen Prozesses“. Für die Forschung ergibt sich daraus dann auch: „bei der Darstellung von Forschungsergebnissen die Einstellungen und das Verhalten von Mehr- und Minderheiten genauer zu analysieren, um das breite sexuelle Einstellungs- und Verhaltensspektrum herauszubekommen und in Beziehung zu setzen.“ (Pagenstecher 1992, 490)

In eine ähnliche Richtung geht 11 Jahre später die Kritik aus der Praxis der Sexualpädagogik, wenn die Autoren einleitend beklagen: „Wir wissen wenig über die Entstehung und biografische Veränderung sexueller Lebensweisen, über die Wandlungen und Variationen körperlicher, erotischer und intim-interaktiver Erlebniswelten unter den momentanen postmodernen Lebensverhältnissen. Es gibt ein paar empirische Informationen, sogar ganze Datenfriedhöfe (gemeint sind die o.g. BZgA-Studien, d. Verf.), aber kaum Versuche ... bei der Gestaltung von Lernräumen für die Selbstgestaltung sexueller Identität hilfreich zur Seite zu stehen.“ (Timmermanns et al. 2004, 9f)

In beiden Aussagen wird, neben dem Verweis auf den lebenslangen Prozess, auf die Breite und Individualität der persönlichen Enaktierung von Sexualität hingewiesen, die innerhalb eines gesellschaftlich vorgegebenen ‚Spiel‘-raumes stattfindet und sich eben auch an dessen Grenzziehungen, der normativen Normalität der Mehrheit orientiert oder gegen diese als Minderheit verstößt. Sexualität, ganz konkret als Handeln, allein oder mit einem/mehreren Partnern, ist darüber hinaus auch von der körperlichen Wahrnehmung geprägt, wobei selbst die Dichotomie weiblich- männlich nur eine biologische, aber keine erfahrungsmäßige sein muss.

Der enge gesellschaftliche Spielraum des ‚Normalen‘, der in der sexualpädagogischen Definition von Sexualität in der Kategorie ‚Begehren‘ als Heterosexualität angesiedelt ist, und die scheinbar unumstößliche Tatsache der Zugehörigkeit zu einem männlichen oder weiblichen Geschlecht, waren die Hauptangriffspunkte für einen Diskurs, der die alltäglichen Vorstellungen und Annahmen zur Geschlechtlichkeit und der Ausgestaltung dieses Ge-

schlechtslebens hinterfragte. Dabei geht es um das Verhältnis von biologischem Geschlecht, durch hormonale und chromosomale Gegebenheiten vorgegeben, zu den daraus entwickelten gesellschaftlichen Kategorien, die das psychische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, und das soziale Geschlecht bestimmen. Letzteres meint die Normen und Zuschreibungen an Frau bzw. Mann, die für eine bestimmte Gesellschaft gültig sind. (vgl. Timmermanns 2008, 261f) In der vor allem sozialisationstheoretischen Diskussion wurden die Folgen dieser gesellschaftlichen Konstruktionen thematisiert.

Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Geschlecht in unseren alltäglichen Handlungen, Interaktionen und Praktiken immer wieder neu hergestellt wird.<sup>1</sup> Durch diesen Prozess wird einerseits das, was da hergestellt wird, gesellschaftlich verfestigt, andererseits orientieren sich die Individuen an den Vorgaben. Indem sie sich an den quasi naturhaft erlebten Normen zum Beispiel als männlich oder weiblich einordnen wird der Herstellungsprozess wiederum reproduziert und erneut stabilisiert. Ebenso ist die Einordnung in eine heterosexuelle, homosexuelle oder bisexuelle Orientierung eine kulturelle, ebenfalls gesellschaftlich vorgegebene. Dabei werden die Individuen vielleicht im Lauf ihres Lebens ihr Konzept von sexueller Identität und sexueller Orientierung ändern, dennoch aber nicht darauf verzichten, sich weiterhin in eine der vorgegebenen Kategorien einzuordnen.

In einer Gesellschaft, in der Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit, sowie Paarbeziehung als gesellschaftlich-kulturelle Norm und Normierung<sup>2</sup> vorgegeben sind, entwickeln Kinder und Jugendliche, ebenso wie Erwachsene, ein Eigeninteresse daran, sich eindeutig in diese Kategorien einordnen zu können. Dabei ist dieses alltägliche Herstellen der Aspekte von Geschlecht und Begehren kein bewusster Prozess, sondern er ist präreflexiv und somit nicht Gegenstand der alltäglichen reflektierten Auseinandersetzung.<sup>3</sup> So werden Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, als vorherrschende gesellschaftlich-kulturelle Elemente, zu einer primären zentralen Ordnungskategorie in der sexuellen Sozialisation.

Dies bleibt natürlich nicht ohne Folgen. Mittels der Normierung von Geschlechtlichkeit und Begehren werden ein hierarchisches Geschlechterverhältnis und Chancenungleichheit zementiert. (vgl.: Hartmann 2004, 60ff)

Dekonstruktion bedeutet nun ein Infrage stellen und Aufbrechen dieser starren Muster, um den Blick zu öffnen für die Vielfältigkeit und Dynamik von Beziehungs- und Lebensweisen, bzw. die Wandelbarkeit sexueller Identität im Verlauf der Biografie. Mit dem Begriff ‚vielfältige Lebensweisen‘ soll „die Möglichkeit der Verschiebung und Neubedeutung geschlechtlicher und sexueller Subjektpositionen“ (ebd., 65) aufgezeigt werden. Somit stellt sich nicht mehr die Frage ‚Wer oder was bin ich?‘, sondern diese wird ersetzt durch ‚Wie

---

<sup>1</sup> So wie in allen Alltagshandlungen, immer wieder Dinge erst diskursiv hergestellt werden, vgl. meine Ausführung zur phänomenologischen Soziologie unter 3.1.1.

<sup>2</sup> vgl. hierzu auch Lautmann 2008, 209ff

<sup>3</sup> Somit handelt es sich um ‚atheoretisches Wissen nach Mannheim. S. hierzu meine Ausführung zur dokumentarischen Methode unter Punkt 3.1.1.

will ich leben?'. Mit vielfältigen Lebensweisen soll Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen ein Angebot gemacht werden, eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, „sich geschlechtlich und sexuell zu begreifen und zu erleben.“ (ebd., 67)

Zusammenfassend verweist dies auf die folgenden Implikationen für die Annäherung an den Begriff Sexualität. Zunächst auf die eher triviale Aussage, dass Sexualität mehr ist als die biologische Disposition durch XX- oder XY-Gene. Somit ist Sexualität ein lebenslanger Prozess, der geprägt ist durch die persönliche Auseinandersetzung

- mit dem eigenen Körper und seine geschlechtsspezifischen Gegebenheiten („die ja auch korrigierbar sind),
- mit den gesellschaftlich- kulturellen Normen zu Geschlecht und Begehren, bzw. wenn dieses Begehren in Interaktion realisiert wird, zu Partnerschaft,
- mit der Weitergabe dieser beiden Elemente, oder schlichter, mit Fruchtbarkeit und Kindererziehung und
- letztlich damit, wie und in welcher Form diese Sexualität ihren Ausdruck finden soll, oder vielleicht anschaulicher, in welche Form sie gegossen werden soll, der Erfahrung von Lust und Begehren.

Nicht nur, dass hier erneut die Aspekte von Identität, Lust, Fruchtbarkeit und Beziehung aufscheinen, wesentlich ist der individuelle, lebenslange Prozess und die darin unabdingbare Selbstbestimmung.

Nach Sielert (2004, 52) durchleben Jugendliche die vier Sinnaspekte von Sexualität meist in spezifischer Weise und entfalten diese durch zeitweilige Konzentration auf einen einzigen. So steht zunächst der Identitätsaspekt im Vordergrund und wird -meist bei Mädchen und Jungen zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt- vom Beziehungs- und/oder Lustaspekt abgelöst. Erst spät wird (gewollt) die Funktion von Sexualität als Fruchtbarkeit ausgelebt. Der wesentliche Impuls im Verhältnis der vier Sinnelemente von Sexualität ist allerdings das dialektische Verhältnis zueinander. So treten immer wieder Ungleichgewichte in der Balance der Sinnelemente auf, einzelne Funktionen treten in den Vordergrund und verlangen nach prioritärer Erfüllung. Nur so kann durch Dynamik und Weiterentwicklung eine Balance auf einer höheren Ebene erreicht werden. „Unbalancen ermöglichen das tiefe und konzentrierte Erleben eines Teilaspektes und wecken zugleich das Bedürfnis nach Ganzheit, nach der Balance der sich oft widerstrebenden Ausdrucksformen oder Sinnaspekte von Sexualität.“ (ebd., 54) Dergestalt ist bereits in der Beschreibung von Sexualität die Entwicklungsmöglichkeit, der pädagogische Impuls im bestgemeinten Sinn, angelegt und gewollt.

Somit ist für diese Arbeit weniger die Frage nach der biologischen Determiniertheit oder gesellschaftlichen Normierung von Sexualität ausschlaggebend, beide sind Teil des Wech-

selspiels von Individualität und sozialen Einflüssen, sondern entscheidend ist der pädagogische Anspruch der Förderung und Unterstützung des selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Handelns der Individuen. Oder um Sielert zu zitieren: „Damit ist sexuelles Leben als Bildungsprozess zu definieren, in dem Menschen ihre Selbstaktualisierungstendenz unterentwickelt lassen können oder durch Eigensinn und Selbstreflexion in ihrer sexuellen Identität wachsen.“ (Sielert/ Schmidt 2008, 13)

Vor dem Hintergrund einer solchen Definition von Sexualität will diese Arbeit einen Beitrag zur qualitativen, sexualpädagogischen Forschung im Jugendalter leisten, der den Schwerpunkt auf eben jene Prozesse von Eigensinn und Selbstreflexion legt. In diesem rekonstruktiven Ansatz soll es weniger um die Aushandlungsprozesse innerhalb des Geschlechterverhältnisses gehen, wie er beispielsweise bei Dannenbeck/ Stich (2002) im Fokus steht, sondern es wird ein verstehender Zugang zur Selbstwahrnehmung der Mädchen in ihrer je persönlichen Konstruktion von Geschlecht und Sexualität gesucht.

Sowohl Pagenstechers Kritik an der Jugendsexualforschung, wie den Einlassungen aus der Sexualpädagogik ist ja gerade der Wunsch gemeinsam, das Erkenntnisinteresse auf Einstellung und sexuelles Erleben, biografische Zusammenhänge und kollektiv-geteilte Erlebniswelten zu lenken. Damit steht die alltagskommunikative Bewältigung des Sexuellen im Mittelpunkt, die allerdings anders ist, als sie im Zeitalter von AIDS, massenkommunikativ-fernsehgerecht und immer hart am Abgründigen ausgerichtet, serviert wird. Sexueller Alltag von Jugendlichen bewegt sich dabei im Spannungsfeld des Möglichen, das durch die öffentliche tägliche Darstellung von sexueller Seltenheit und Ungewöhnlichkeit (Sadomasochismus, Gang-Bang) und den kommerzialisierten, -häufig sogar zunächst kostenfreien-, Inhalten der Pornoseiten des Internet beschrieben wird und doch falsche Vorstellungen weckt, und des Tatsächlichen, mit all seinen Unwägbarkeiten, Schwächen und Unsicherheiten, die bei der Eroberung eines neuen Praxisfeldes nun einmal unumgänglich sind.

Bei der Beschreibung des Forschungsfeldes fällt aber auch auf, wie koituszentriert sehr viele Studien, qualitative wie quantitative, ausgerichtet sind <sup>4</sup>, indem sie den Schwerpunkt auf den Zeitpunkt und die Umstände des ersten Geschlechtsverkehrs, das Alter und die Verwendung von Verhütungsmitteln legen. Andererseits wird auch da, wo zumindest intentional so etwas wie ein biografischer Zusammenhang singulärer Ereignisse gegeben wäre, der Versuch einer Beschreibung dieser Zusammenhänge nicht geleistet. So erfasst die EM-NID-Studie im Auftrag der BZgA (2006) zwar auch Medien und Träger der Aufklärung, Menstruationsgeschichte und sexuelle Biografie außerhalb des Koitus, sie verbleibt aber auf der Ebene der Deskription.

---

<sup>4</sup> Vgl.: Dannenbeck / Stich (2002) oder Plies et al (1999) als Beispiel

Orientiert am Sexualitätsbegriff der emanzipatorischen Sexualpädagogik, sollte eine Beschreibung der Einstellungen und Erfahrungen zum sexuellen Erleben Jugendlicher das Primat der Sexualität als allgemeiner Lebensenergie dahingehend interpretieren, dass das sexuell Alltägliche, als sozialer Tatbestand in seiner alltagspraktischen und kommunikativen Herstellung, somit im alltäglichen kollektiven Prozess vermittelt und erlebbar bleibt.

Wer könnte dies besser als die Betroffenen, die Akteure des Prozesses selbst? Zugleich soll der Prozesscharakter als solcher erhalten und in der Darstellung betont werden, um eben Jugendsexualität als Teil des lebenslangen Prozesses sexuellen Lernens und Erlebens, wie von Lising Pagenstecher gefordert, zu kennzeichnen. Das doing-gender, wie es bei Breitenbach (2001, 168) in Anlehnung an West/ Zimmermann (1987)<sup>5</sup> so griffig gefasst ist, soll aus der Perspektive der Jugendlichen selbst erleb- und beschreibbar werden.

Sexuelle Identität findet dabei seine Relevanz im sozialen Handeln, ist kulturell und sozial geprägt, und lässt sich damit auch über die Gruppen hinweg als kollektiver Handlungsrahmen und Erfahrungsraum nachweisen. Ein Zugangsweg zu dieser sozial und kulturell hergestellten Realität, in der sexuelles Handeln als soziales Handeln erklärt wird, ist bei Schmidt (2003) dargestellt, die Scripttheorie von Simon und Gagnon.<sup>6</sup> Nach dieser Theorie, die ab 1973 im Kinsey Institut an der Indiana Universität entwickelt wurde, ist Sexualität nicht nur soziales Handeln, sondern auch ein Prozess lebenslanger Lernerfahrungen, die zur Modifikation des jeweiligen aktuellen sexuellen Erlebens (hier Skripts) führen. In jeder Lebensphase kommen neue Faktoren hinzu, die „auf die Sexualität des Individuums einwirken -in der Adoleszenz sind dies zum Beispiel die ersten Realerfahrungen mit partnerschaftlicher Sexualität (Simon 1996)“. (Schmidt 2003, 34)

Sind diese Erfahrungen nicht nur kollektiv geteilte, sondern möglicherweise auch als konjunktive Erfahrungen nach Mannheim (Mannheim 1980, 285ff) zu beschreiben, nämlich als solche, die quasi sedimentiert nicht mehr im kommunikativen Prozess erst erarbeitet werden müssen, sondern bei denen die Jugendlichen durch die Gemeinsamkeit der biografischen Erfahrung verbunden sind, dann ergibt sich die Notwendigkeit, auch die wissenschaftlich Methodologie für diese Prozessbeschreibung des Erfahrungslernens von Sexualität, die dokumentarische Methode zu verwenden, die in ihrer Forschungspraxis der Gruppendiskussion auf die Rekonstruktion kollektiver und konjunktiver Erfahrungen gerichtet ist.

---

<sup>5</sup> West, Candace/ Zimmermann, Don H. (1987): Doing Gender In: Gender and Society No.2, S. 125- 151

<sup>6</sup> Ausführlich hierzu: R.B. Schmidt (2003) 31ff

## 2.2. Doing Gender, Geschlecht und Sexualität in der Adoleszenz weiblicher Jugendlicher

Allerdings ist das soeben beschriebene Primat von Eigensinn und Selbstdefinition in der Selbstgestaltung und Habitualisierung von Sexualität und Geschlecht für Jugendliche in der Adoleszenz nicht so einfach zu realisieren.

Während Kinder mit Geschlechtsunterschieden noch spielerisch umgehen und auch die Unterscheidung zwischen Hetero- und Homosexualität für wenig bedeutsam erachten, ist mit Eintritt der Pubertät und der damit einhergehenden kognitiven Erfassung von Geschlechtsrollen auch die Zumutung an die Jugendlichen deutlicher, sich einzuordnen.

„Die ausgehende Kindheit ist gekennzeichnet durch einen ‚Zwang‘ zur Heterosexualität, eine fast ausschließliche Orientierung an gleichgeschlechtlichen Peers sowie vielfältigen Geschlechtsinszenierungen.“ (Wanzeck-Sielert 2008, 369) Während Kinder davon ausgehen, dass ihnen alle sexuellen und geschlechtlichen Möglichkeiten offen stehen, scheint es für Kinder/Jugendliche im Übergang zur Pubertät eine Notwendigkeit zu sein, die einerseits erst entstehende sexuelle Identität nicht zu verlieren und sich in ihr auch nicht verunsichern zu lassen. (ebd.)

Zweigeschlechtlichkeit und die eindeutige Einordnung in männlich - weiblich, damit die Kongruisierung von biologischem Geschlecht und gesellschaftlicher Geschlechtsrolle, ebenso wie die Einordnung in eine heterosexuelle Lebensform bei gleichzeitiger vehementer Ablehnung von Homosexualität ist zunächst essentiell. Die Kinder/Jugendlichen müssen sich in der ausgehenden Kindheit erst in den vorgegeben Räumen ihrer geschlechtshomogenen Clique und im weiteren Sinn den jeweiligen Kulturmustern bewähren, bevor sie diese wieder infrage stellen können, oder eben auch nicht. (vgl. ebd.: 370)

So wichtig der gesellschaftliche und vor allem auch pädagogische Diskurs zur Veränderbarkeit und Pluralität von Lebensweisen und Familienformen, zu der Ausdifferenzierung und Diversität von Sexualitäten auch ist, für die hier im Mittelpunkt stehenden Mädchen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren stellen sich diese Fragen noch nicht.

„Denn bei aller Bereich(er)ung (korrigiert d. d. Verf.) durch *Diversität*, kann Vielfalt auch Angst hervorrufen, da die darin thematisierte Komplexität überfordert und/ oder Vertrautes in Frage stellt ... .“ (Tuider 2008, 258)

Die Mädchen unserer Untersuchungsgruppen ordnen sich eindeutig als weiblich und heterosexuell ein. Doch diese Kategorien sind nebensächlich, zielt doch unser Forschungsdesign in eine ganz andere Richtung.

So steht hier die Beschreibung sexueller Identität durch die Mädchen selbst im Mittelpunkt, denn diese und nur diese sind Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Die Interpretation ihrer Aussagen wird in ihrer Relevanz durch die kontextuale Gegenüberstellung der

Aussagen bestimmt. Sie ist somit eine, die sich aus den Identitäten und den Erfahrungshorizonten der Mädchen selbst als reflexiver Prozess ergibt.

Mädchen waren in der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode vor allem bei Breitenbach (2000) Gegenstand der Forschung selbst, in vielen Studien stehen männliche Jugendliche im Fokus und weibliche Jugendliche werden lediglich im Rahmen eines Vergleichshorizonts betrachtet. (z. B. bei Bohnsack 2001, 237)

Auf die dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen werde ich im folgenden Kapitel eingehen, deshalb möchte ich an dieser Stelle nur die wesentlichen Implikationen im Hinblick auf die Konstruktion von Geschlecht und Jugend betonen.

Die Analyseeinstellung, die mit der dokumentarischen Methode verbunden ist, fragt danach, wie „soziale und kulturelle Tatsachen hergestellt werden und Geltung erhalten (vgl. Bohnsack 2001 c).“ (Breitenbach 2001, 167) In unserem besonderen Falle ist dies die Konstruktion von Geschlecht in der Erfahrung von sexuellen Habitualisierungen, zum Beispiel während des sexuellen Aufklärungsunterrichts oder in der adoleszenzspezifischen Prägung und kulturellen Formierung bei der Erfahrung der Menarche. Im einen Fall bestimmen die gesellschaftliche Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit in der Dichotomisierung männlich - weiblich und der nicht zu vernachlässigende Anspruch jeder Gesellschaft auf Fruchtbarkeit den Sozialisierungs- und Normierungsprozess. (vgl. Rendtorff 2006, 1) Im anderen Fall wird die kulturelle Überformung eines biologischen Ablaufs die Aneignungsprozesse eines weiblichen Geschlechts bestimmen.

Dabei ist dieser vielgestaltige Prozess der Aneignung von Geschlecht „durch die unterschiedliche biografische und situative Verarbeitung gesellschaftlicher Gegebenheiten, d.h. durch die unbewussten innerpsychischen und intrastrukturellen Abläufe des Individuums“ (Tuider 2004, 129) geprägt.

Mit dem empirischen Zugang der dokumentarischen Methode, der ja gerade die konstruktivistische Perspektive unterstreicht, wird die Aneignung von Geschlechtlichkeit in ihrer performativen Ausformung durch die Mädchen beschreibbar.

Breitenbach (2001) betont die Fokussierung auf Darstellungsprozesse der Mädchengruppen in ihrer Arbeit, die „kollektive Praktiken und Orientierungen, wie sie aus der gemeinsamen Erfahrungsschichtung entstehen, um die Praktiken der Wahrnehmung und vor allem Darstellung von Geschlecht und von Jugend erweitert ...“ (ebd., 167)

Dadurch ist Geschlecht zum einen „sozial und kulturell hergestellte, aber individuell stabile Größe“, die Geschlecht zur „(Sozialisations-) Erfahrung [macht, d. Verf.], die das Subjekt formen bzw. innerhalb derer es sich selbst formt“ (ebd., 168) und in dem es biografische Kontinuität gewinnt. Auf der anderen Seite wird die alltägliche Herstellung von Geschlecht in der Beschreibung von Prozessen, die Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsunterschiede wahrnehmen lassen und selbst darstellen, betont.

Somit gelingt eine Verbindung der, besonders für die Jugendlichen, notwendigen Stabilität der geschlechtlichen Zuordnung in ein bipolares männlich - weiblich und der immer wieder neu hergestellten performativen Konstruktion von weiblich, in der die aktuelle, individuelle und vielfältige Inszenierung von ‚Mädchen‘ seinen Niederschlag findet, und in der eine Orientierung an gesellschaftlicher Normierung und Normalität jeweils neu zur Disposition steht. In der Darstellung wird Geschlecht, ge- und erlebt und zugleich hergestellt und immer wieder neu modifiziert.

Der Ort, an dem dies geschieht ist, insbesondere bei Mädchen, die Peergroup. Sie ist der „‘Arbeitsraum‘ zur Einübung heterosexueller Umgangsformen“ (ebd., 170), einschließlich einer angemessenen sexuellen Praxis. Mit Rendtorff (2006) erfüllt diese „für den Einzelnen wie für die gesellschaftliche Ordnung eine bestimmte Funktion“ (ebd. 8), die man als eine aus der Körperlichkeit entstandene gesellschaftlich/ kulturelle Formierung des Fruchtbarkeitsaspektes bezeichnen könnte. Sie stellt eine Perspektive der psychoanalytischen Sichtweise dar, in der die körperliche Funktion der Geschlechtsteile einen symbolischen Ausdruck findet und mit dem Blick auf die geschlechtliche Verschlungenheit des ‚Aufeinander angewiesen seins‘ bei gleichzeitiger Angst voreinander interpretiert wird.

Somit ist diese ‚angemessene‘ sexuelle Praxis zunächst eine heterosexuelle und geht in diese Arbeit unter der Perspektive des ersten Koitus ein. Bei Breitenbach ist diese altersgemäße Praxis petting und Zungenkuss.<sup>7</sup> Eva Breitenbach beschreibt sie als einübendes Lernen, das selbstverständlicher Bestandteil der Konstruktion von Weiblichkeit und Jugend ist, wobei persönliche Wünsche und Gefühle ebenso wie die Perspektive der männlichen Partner eine untergeordnete Rolle spielen. Das wesentliche Element dieser weiblichen Praxis ist die Selbstorganisation eines Lernprozesses in der Gruppe, bei dem die Ausübung von Sexualität in all ihren jugendlichen Facetten in Mittelpunkt steht. Die Darstellung in der Gruppe, bei der auch miterlebend gelernt wird, ist Teil der Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit, die Gruppe ist Spiegel und Korrektiv dieser Inszenierung der Erfahrungen der einzelnen Mitglieder.

So wie Geschlecht immer wieder hergestellt werden muss, unterliegt natürlich auch weibliche Sexualität einem lebenslangen Prozess, in dem sexuelle Denk- und Handlungsmuster immer wieder neu angepasst werden und damit auch die individuelle Ausprägung des, mehr oder weniger, lustvollen Erlebens jeweils neu hergestellt werden muss. Dabei zeigt sich, dass weder eine ‚typisch‘ weibliche sexuelle Lebenspraxis noch ein ‚zeitloses‘ sexuelles Denk- und Handlungsmuster existiert. So beschreibt R.-B. Schmidt (2003/ 2008, 385 ff) zwar sexuelle Stile beim Vergleich von Sexualmustern weiblicher Jugendlicher und jüngerer Frauen, dennoch „zeigt sich, dass keine einfache Kongruenz zwischen den ausgemach-

---

<sup>7</sup> Hierfür mag der Bildungsstand der untersuchten Gruppen verantwortlich sein : hier vorwiegend Mädchen aus Haupt- und Realschule, dort vorwiegend Gymnasiastinnen.

ten Mustern besteht, und aus drei jugendspezifischen fünf des Erwachsenenalters hervorgehen.“ (Schmidt 2008, 392) Schmidt vergleicht dabei die Sexualmuster aus ihrer Studie von 1998 zusammen mit Schetsche mit den Ergebnissen ihrer Studie bei jungen Frauen 2003. Die hier vorliegende Dissertation hat nicht diesen Vergleich zum Inhalt, sie kann, auch wenn eine andere methodische Ausrichtung gewählt wurde, inhaltlich als der Versuch begriffen werden, quasi die Lebensjahre vorher zu beschreiben, bevor die jungen Frauen über ihre gelebte (lebenslange) Sexualität und die damit einhergehenden Erfahrungen berichten.<sup>8</sup>

Drei der fünf Thesen von R-B. Schmidt zu einer Theorie der sexuellen Sozialisation in unserer Kultur halte ich für besonders wichtig für diese Arbeit:

1. „Beim Übergang von der Jugend zum Erwachsenenalter finden vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen grundlegende Änderungen der sexuellen Einstellungen und Handlungspraxen statt.“ (ebd., 369)

Stichworte hierzu sind: In Kindheit und Jugendalter sozialisierte Einstellungen verlieren an Bedeutung; die binäre Kodierung von Sexualität wird aufgelöst; an die Stelle intergenerativer Einflüsse treten eigene Lebenserfahrungen

2. „Die Einstellungen und Handlungspraxen im Intimbereich folgen in weiten Teilen einer überindividuellen Logik spezifischer Sexualmuster“ (ebd.)

Besonders wichtig sind hier die Bedeutung von sexueller Lust, moralische Voraussetzungen für Intimkontakte und die Einhaltung von Treuestandards. Empirisch sind im Erwachsenenalter mindestens drei zeitstabile Muster vorfindbar: ein hedonistisches, ein erwartungsoffenes und ein partnerzentriertes Einstellungs- und Handlungsmuster.

3. „Die sexuelle Karriere des Subjekts ist nicht vorbestimmt, sie entwickelt sich in Abhängigkeit von einer Vielzahl von Faktoren“ (ebd.)

Vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen und veränderter Einstellungen wird die eigene Sexualbiografie regelmäßig aktualisiert. Im Jugendalter noch sichtbare Einflüsse von Schichtzugehörigkeit, Bildung, und Elternhaus werden mit zunehmender sexueller Erfahrung abgeschliffen. Sexuelle Sozialisation endet nicht mit den ersten intimen Interaktionserfahrungen. (Genauso wenig wie sie mit diesen erst beginnt, d. Verf.) Sexuelle Lernprozesse sind in hohem Maße praxisorientiert. Modifikationen des Sexualmusters erfolgen immer auch rückwirkend.

---

<sup>8</sup> Damit soll ausdrücklich nur auf die inhaltlichen Aspekte abgestellt werden, nicht jedoch eine Vergleichbarkeit beider Arbeit intendiert sein.

### 3. Die dokumentarische Methode der Interpretation

#### 3.1. Natürliche Mädchengruppen in der Gruppendiskussion

Gleichgeschlechtliche Gruppen geben besonders bei weiblichen Jugendlichen die Möglichkeit, intime Probleme und Fragestellungen zu formulieren und zu diskutieren. Die Gruppe gibt dabei Schutz und bietet gegenseitiges Verständnis. „... bestimmte Probleme können nur mit Mädchen aus der Sicht von Mädchen besprochen werden, weil nur Mädchen sie verstehen können, eben weil sie Mädchen sind.“ (Breitenbach 2000, 306) In den Gruppendiskussionen soll gerade diese Situation des gegenseitigen Verstehens und der Sicherheit, alles ansprechen zu können, die Möglichkeit eröffnen, mehr zu erzählen und intensiver Themen von Geschlechtlichkeit und Sexualität anzusprechen, als dies im Einzelinterview oder gar in der gemischtgeschlechtlichen Gruppe möglich wäre.

Das Gruppendiskussionsverfahren als Grundlage für eine rekonstruktive Analyse von kollektivgeteilten Orientierungen wurde erstmals in einem von Werner Mangold und Ralf Bohnsack zwischen 1984 und 1987 durchgeführten Forschungsprojekt<sup>9</sup> angewandt, bei dem ich als studentische und später wissenschaftliche Hilfe ebenfalls mitwirken konnte. Dabei ging es darum, das von Mangold entwickelte Gruppendiskussionsverfahren mittels der ‚dokumentarischen Methode der Interpretation‘ (in Anlehnung an Mannheim) weiterzuentwickeln. Heute zählt das Gruppendiskussionsverfahren beinahe schon zu den Standardverfahren qualitativer Forschung, vor allem wenn die „Rekonstruktion *kollektiver Orientierungen*, also des milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens“ (Bohnsack, Przyborski, Schäffer 2006, 7) intendiert ist. Sowohl die dokumentarische Methode, wie auch das Gruppendiskussionsverfahren haben inzwischen ein weites und vielfältiges Anwendungsfeld gefunden.<sup>10</sup> „Im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften reicht dies von der Kindheits-, Jugend-, Gender- und Migrationsforschung und der Erwachsenenbildung über die Medizinsoziologie, die Polizei- und Organisationskulturforschung bis hin zur Mediennutzungsanalyse.“ (Bohnsack 2009, 23)

Bei der Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens in Mädchengruppen werden nicht nur, wie bei dem Zitat aus Breitenbach deutlich wird, spezifische Themen intensiver bearbeitet, sondern auch die kollektiven oder Gruppenmeinungen interaktiv und zumeist arbeitsteilig vorgetragen. „Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre

---

<sup>9</sup> Vgl. Forschungsbericht für die DFG (Mangold/ Bohnsack 1980): Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher und Bohnsack 1989

<sup>10</sup> Vgl. hierzu u.a.: Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/Nohl (2007, 2001a) und Bohnsack/Przyborski/Schäffer (2006)

Äußerungen bauen aufeinander auf; ... Eine Zerlegung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ist vielfach unmöglich. Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktion.“ (Mangold 1960, 49)

Ein zweiter Aspekt in der von Mangold dargestellten Verwendung des Gruppendiskussionsverfahrens ist der, dass die kollektiven Meinungen bereits vorher in der Gruppe konstituiert und in der Diskussion nur aktualisiert werden. Dies bedeutet, dass in der Gruppendiskussion Erfahrungen aktualisiert werden, die über die direkte, gemeinsam erlebte Gruppengeschichte hinausgehen und als übergreifende kollektive Erfahrungsbasis einer Generation, einer Gruppe mit gemeinsamen Schicksal oder mit gemeinsamer sozialer Lage bezeichnet werden können. Seinen theoretisch-methodischen Bezug findet dies im Konzept des konjunktiven Erfahrungsraumes bei Karl Mannheim.<sup>11</sup>

Bohnsack beschreibt ihn als eine „in biografischen oder bildungsgeschichtlichen Gemeinsamkeiten fundierte(n) Übereinstimmung auf der Ebene des habituellen Handelns, einer ‚habituellen Übereinstimmung‘“. (Bohnsack/Loos/Schäffer/Städtler/Wild, 1995; Bohnsack 1997a) Diese „sowie eine in diesem Sinne verstandene Milieuzugehörigkeit und Kollektivität wie auch die damit verbundenen kollektiven Orientierungen gründen in biografischen Gemeinsamkeiten, in Gemeinsamkeiten der ‚Erlebnisschichtung‘ (Mannheim 1964, 563)“. (Bohnsack/ Nohl 2001c, 21)

Hierdurch können auch Individuen miteinander verbunden sein, die sich persönlich gar nicht kennen, die aber gemeinsame Vorstellungen und Handlungsorientierungen teilen.

Die Rekonstruktion dieser kollektiven Orientierung zur Sexualität soll mittels der dokumentarischen Methode über die sex. Erlebnisschichtung der jungen Mädchen, die alle durch die oben beschriebenen biografischen Gemeinsamkeiten verbunden sind, Aufschluss geben und eine Typisierung nach Milieu und/oder Kollektiv zulassen.

### **3.1.1. Rekonstruktive Verfahren in der Sozial-/ Sexualforschung**

Im Gegensatz zu den quantitativen Studiendesigns ist die Liste der Arbeiten mit qualitativen Ansätzen relativ kurz. Eine Analyse von Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode als rekonstruktivem Verfahren macht nur Eva Breitenbach in ihrer Studie ‚Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz‘. (Breitenbach, E. 2000)

Die Arbeit untersucht, „wie Mädchen während der Adoleszenz Beziehungen zu Gleichaltrigen gestalten, welchen Stellenwert, welche Funktion diese Beziehungen für sie haben und

---

<sup>11</sup> Mannheim (1980), auf die Bedeutung im Rahmen der Interpretation gehe ich im nächsten Kapitel ein; hier ist m.E. auch der Bezug zu den sexualpädagogischen Erfahrungs- und Lernräumen gegeben.

wie sie sich im Verlauf der Adoleszenz verändern“ (Breitenbach 2000, 7). Im Mittelpunkt der Forschung steht dabei die Freundinnengruppe, wo Freundschaft in den Gruppengesprächen mit den Freundinnen selbst vorfindbar ist. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Konstruktion von Geschlecht und Geschlechtlichkeit. Im Kontext der Beziehungen in der Gleichaltrigengruppe wird die Entwicklung jugendlicher Orientierungen und die gemeinsame Praxis der Gleichaltrigen betrachtet. Dabei werden die sexuellen Beziehungen einbezogen. Das empirische Vorgehen in der Arbeit von E. Breitenbach ist fallrekonstruktiv, indem die Beschreibung des Einzelfalls im Vergleich mit anderen Fällen in einer komparativen Analyse interpretiert wird.

Aus der Sexualforschung bei Jugendlichen ist auf die qualitativen Studien von C. Dannenbeck /J. Stich (2002) und Renate-Berenike Schmidt/Michael Schetsche (1998) einzugehen. In beiden Forschungsdesigns werden Einzelinterviews entweder in der Methodologie des narrativen Interviews (Dannenbeck/Stich) oder mittels einer kontextorientierten Textpassagensuche interpretiert, denen dann Bedeutungskategorien mittels eines Codierschemas zugeordnet wurden (Schmidt/Schetsche). Dem Bereich der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sexualität, in diesem Fall der Sexualität von jungen Frauen, hat sich Renate Berenike Schmidt in ihrer Habilitationsschrift ‚Lebensthema Sexualität‘ zugeordnet. Mittels der fallkontrastierenden Typenbildung aus 37 Intensivinterviews konnte sie fünf idealtypische Orientierungen des sexuellen Handelns bei jungen Frauen zwischen 18 und 34 Jahren destillieren. Dieser Schrift ist der Hinweis auf die Skripttheorie ebenso zu verdanken, wie die Möglichkeiten des Vergleichs hinsichtlich der Übereinstimmung bei den Sexualstilen im Kapitel „Schlampe“ - unterschiedliche Sexualstile: eine Mili-eutypik.

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsansätzen bietet ein qualitatives Forschungsdesign bei möglicherweise tabuisierten Themen wie Sexualität andere, intensivere Möglichkeiten der Exploration. Werden die Aussagen zudem noch im geschützten Rahmen der gleichgeschlechtlichen Gruppe elaboriert, ergeben sich zusätzliche Vorteile. Durch die in der Gruppe erarbeiteten, diskursiven Aussagen werden die Einzelnen geschützt und sind offener als im Einzelgespräch. Zudem lassen sich übergreifende Haltungen mit Hilfe der dokumentarischen Methode beschreiben, die nur so möglich sind, und andere Einblicke in den Erfahrungshorizont der Jugendlichen ermöglichen als andere Methoden. Dabei geht es „um die Rekonstruktion von Lebensorientierungen Jugendlicher und zwar von kollektiven Lebensorientierungen, ..., die gleichsam arbeitsteilig in Cliques von Jugendlichen zur Artikulation gebracht werden.“ (Bohnsack 1993, in Breitenbach 2000, 43)

Erfahrungen, die kollektiv geteilt, d.h. auf der Grundlage gemeinsamer Erlebniszusammenhänge gewachsen sind, werden durch Verwendung der dokumentarischen Methode zur Auswertung der Gruppendiskussionen herausgearbeitet und damit erst für den Forschungs-

prozess verfügbar. Im Gegensatz zu den Jugendlichen muss sich der Forscher den verstehenden Zugang zu den den Äußerungen zugrundeliegenden Sinnzusammenhängen und Sinnmustern erst interpretierend erschließen. Durch die vielfach erprobten Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode der Interpretation werden die Erfahrungshorizonte, Orientierungen und Sinnmuster reflektierend erfasst und den Gegenhorizonten anderer Fälle (entweder der gleichen Gruppe und/oder unterschiedlicher Gruppen) gegenübergestellt.

Die dokumentarische Methode der Interpretation (Mannheim 1964) ermöglicht den methodisch-kontrollierten Zugang zu jenen Bereichen des Wissens, „welche unsere alltägliche *Handlungspraxis orientieren*.“ (Bohnsack 2009, 15) Mannheim unterscheidet zwischen dem atheoretischen und dem theoretischen Wissen. Atheoretisches Wissen ist in die Alltagspraxis eingelassen und wirkt dort vorreflexiv, d.h. ohne dass es dort hinterfragt werden muss oder eines interpretativen Prozesses bedarf, und intuitiv handlungsleitend.

Auf der Ebene dieses handlungspraktischen Verhältnisses zur Welt haben wir es mit Herstellungs- und Konstruktionsprozessen zu tun. (vgl. Bohnsack 2009, 16) Die Analyse dieser Konstruktionsprozesse im alltäglichen, normalen Handeln ist in den 60er und 70er Jahren durch die Chikagoer Schule und die Phänomenologische Soziologie in der qualitativen Forschungsempirie entfaltet worden.<sup>12</sup> Hierbei geht es im Wesentlichen darum, die ganz alltägliche, aber deshalb nicht weniger kunstvolle Praxis des ‚everyday life‘ (des alltäglichen Lebens) mit derselben systematischen Detailliertheit und in ihrer Eigengesetzlichkeit zu untersuchen, wie sie sonst nur den Werken der Literatur oder Kunst zuteilwird.

Die Re-Konstruktion (zunächst) der sprachlichen alltäglichen Praktiken durch die Ethnomethodologie führte zum Nachweis der Zerbrechlichkeit (der gegenseitigen Erwartungen und Deutungen, vgl. Garfinkel 1963) umgangssprachlicher Kommunikation und der Darstellung der für den Verständigungsprozess notwendigen interdependenten Interpretationen mit ihrem hierfür notwendigen Kontextwissen (Indexikalität der Verständigung). (vgl. Garfinkel gemeinsam mit Harvey Sacks, 1963/ zum prekären Charakter alltäglicher Verständigung bei Garfinkel: Bohnsack 2003, 57ff)

„Die Ethnomethodologie hatte mit ihrer Analyse der alltäglichen Herstellungsprozesse somit den Zugang zur Praxis des Handelns gewonnen. ... Das handlungsleitende Wissen, welches die Handlungspraxis in ihrer milieu- und kulturspezifischen Semantik je unterschiedlich strukturiert, bleibt aus der Betrachtung ausgeklammert ...“. (Bohnsack 2001, 229)

Gerade aber die Analyse dieses handlungsleitenden Wissens innerhalb der verbalen und non-verbalen Handlungspraxis gelebter Sexualität der weiblichen Jugendlichen soll uns

---

<sup>12</sup> Die wesentlichen Aussagen wurden durch die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg) in: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 1973, für die deutsche Soziologie nutzbar gemacht.

Aufschluss über die dahinterliegenden habitualisierten Handlungsmuster und Orientierungen geben.

Es geht also um den fremdverstehenden Zugang zur Indexikalität milieuspezifischer Wirklichkeit, die nur durch die dokumentarische Methode der Interpretation geleistet werden kann und die von Karl Mannheim auch in diesem Sinn entwickelt wurde. (vgl. Bohnsack 2003, 59)

### 3.2. Konjunktive Erfahrungsräume

Die Analyse kollektiv erarbeiteter Bedeutungsmuster setzt dabei am Konzept der konjunktiven Erfahrungen an, in denen nach Karl Mannheim die Einzelnen durch Gemeinsamkeiten des biografischen Erlebens miteinander verbunden sind. Diese Erfahrungen müssen im Diskurs nicht erst hergestellt werden, sondern werden lediglich aktualisiert. Mannheim spricht im anderen Fall, bei dem Intersubjektivität auf dem Weg der Kommunikation erst hergestellt wird, von kommunikativem Handeln und Erleben. (Mannheim 1980, 285ff)

Um als Fremder den Erlebniszusammenhang oder den Erfahrungsraum von konjunktiv-verbundenen Realitäten zu verstehen, (nach Mannheim 1980, 272, bedeutet ‚verstehen‘, das Eindringen in den konjunktiven Erfahrungsraum) ist es notwendig, sich diesen irgendwie zu „erarbeiten“. (ebd.)

Das handlungsleitende Wissen, das innerhalb der erlebten Praxis der Akteure erworben wurde, bildet den gemeinsamen Erfahrungsraum, innerhalb dessen sich die Akteure unmittelbar verstehen (da sie sich innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraumes befinden) und der vom ‚fremden‘ Wissenschaftler erobert, im Sinne von Mannheim interpretierend erarbeitet werden muss.

Insofern sind auch die von mir untersuchten Mädchengruppen grundsätzlich zunächst über ihr gemeinsames biografisches Erleben (z.B. der ersten Menstruation oder der ersten sexuellen Erfahrungen) und Gemeinsamkeiten in der Sozialisationsgeschichte (z.B. gemeinsamer Schulbesuch) verbunden.

In der Regel ist dieses handlungsleitende Wissen aber auch den Handelnden nur intuitiv bewusst und kann nur reflektierend, begrifflich-theoretisch expliziert werden. Es ist ‚atheoretisches‘ Wissen, das durch seine Funktionalität geprägt ist. „Die dokumentarische Methode eröffnet mit der Kategorie des ‚atheoretischen Wissens‘ den Blick auf jene Sinnstruktur, die zwar wissensmäßig repräsentiert ist, aber nicht Gegenstand der Reflexion.“ (Bohnsack 2009, 19)

In unserem Fall interessieren uns die mit dem Handeln der Akteure verbundenen Orientierungen, denn nur diese das Handeln bestimmenden (nach Bohnsack (a.a.O.): leitenden und orientierenden), individuellen und kollektiven Wissens- und Erfahrungsbestände verleihen

dem Handeln Dauer und Kontinuität und machen eine Prognose auch für zukünftiges Handeln möglich.

### 3.2.1. Praxeologische Typenbildung

Die methodologische Verankerung der dokumentarischen Methode der Interpretation als rekonstruktive Methodologie basiert auf der sozialen Praxis der Handelnden und der Rekonstruktion eben dieser Praxis. Bohnsack beschreibt diese als praxeologische Fundierung der Methoden. „Aus der Einbindung der Forschenden in eine wissenschaftliche wie außerwissenschaftliche Handlungspraxis resultiert ein Erfahrungswissen, welches nur teilweise explizierbar ist, somit wesentlich implizit oder stillschweigend bleibt. Dieses Erfahrungswissen ist unabdingbare Voraussetzung für Erkenntnis und für die Kreativität von Theoriebildung.“ Die methodische Kontrolle erfolgt innerhalb der Sequenzanalyse der Textinterpretation, innerhalb kontrollierter Interpretationsschritte. „Hier eröffnen sich Möglichkeiten der forschungspraktischen Kontrolle des Vorwissens zugleich mit einer systematischen Generierung von Erkenntnis, ...“ (Bohnsack 2003, 188f)

Sozialität (soziales Sein) resultiert, im Sinne von Karl Mannheim, aus dem erlebnismäßig Eingebundensein in eine kollektive Handlungspraxis, aus der wiederum Erfahrungswissen gewonnen wird, das meist nur atheoretisch oder stillschweigend verfügbar bleibt.

Die Prozessstrukturen oder generativen Muster des atheoretischen Wissens sind Gegenstand der praxeologischen Typenbildung. Die Typenbildung bleibt auf das Handeln orientiert und in der Praxis selbst beobachtbar. Gemeint ist in unserem Fall zunächst eine sprachliche Praxis, die tatsächliches Handeln und Erleben beschreibt. Bohnsack spricht mit Bezug auf diese die Praxis strukturierenden Orientierungsmuster von Orientierungsrahmen oder Habitus. (vgl. Bohnsack 2001, 230f und 1997b)

Aus den individuellen Erfahrungen der Mädchen in ihrer sexuellen Biografie lässt sich so ein generationsspezifisches Bild gemeinschaftlich geteilter sexueller Erfahrungsräume gewinnen. Im Rahmen des Forschungsprozesses werden dabei sowohl die in der Mädchengruppe gemeinschaftlich erarbeiteten Bedeutungsmuster eine Rolle spielen, ebenso sollen diese aber wiederum den Bedeutungsmustern der anderen Gruppen gegenübergestellt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu formulieren, die nun tatsächlich nur noch aus dem Erleben der gleichen Situation, bzw. dem Durchlaufen gleicher biologischer Vorgänge entstanden sind.

In der Kontrastierung der diskursiven Aussagen verschiedener Gruppen zum gleichen Thema wird der Charakter der Mädchengruppe als Korrektiv (im Sinne der sozialen Kontrolle) und örtlicher Orientierungsrahmen, der nur Orientierungen darstellen lässt, die für die Gruppe selbst konstitutiv sind, aufgehoben, sodass auf einer weiteren übergreifenden Ebene gemeinsame Erfahrungen und geteilte Orientierungen deutlich werden können.

Im Rahmen der Untersuchung könnte deshalb rückbezüglich auch auf Haltungen und Erfahrungs- bzw. Erlebnishorizonte, die generationsspezifisch sind, geschlossen werden. „Dabei ist die Konstitution konjunktiver Erfahrungen nicht an das gruppenhafte Zusammenleben derjenigen gebunden, die an ihr teilhaben. (...) Aufgrund gemeinsamen Erlebens bestimmter historischer Ereignisse und *Entwicklungen* (Herv. d. Verf.) konstituiert sich eine gemeinsame ‚Erlebnisschichtung‘, wie sie von Mannheim im Zuge der Bestimmung des Generationenbegriffs in ihren unterschiedlichen Dimensionen herausgearbeitet wird.“ (Bohnsack 2003, 111)

Diese kollektive Erlebnisschichtung ist zugleich Produkt einer gemeinsamen Praxis wie auch deren Voraussetzung. Die Gruppe ist hingegen nicht der soziale Ort ihrer Genese, sondern nur ihr Ort der Artikulation der generationsspezifischen bzw. kollektiven Erlebnisschichtung. So ist zu klären, welche kollektiven oder milieuspezifischen<sup>13</sup> Gemeinsamkeiten durch den Diskurs in der Gruppe bzw. durch diese selbst repräsentiert werden. Die Gruppe ermöglicht aber einen validen empirischen Zugang zur Artikulation der kollektiven Sinnzusammenhänge. Diese zeigen sich in habitualisierten, d.h. reproduzierten Handlungspraktiken des Diskurses. (vgl. Bohnsack 2003, 63f)

### 3.3. Analyseschritte der sinngenetischen Typenbildung

Die Identifikation eines generativen Musters, somit die Interpretation, setzt die Beobachtung einer Handlungspraxis voraus, in unserem Fall die Erzählung und Beschreibung durch die Erforschten selbst. In diesen suchen wir nach dem Sinn einer Handlung oder Äußerung. In einem praxeologischen Verständnis ist dies die Frage nach der Struktur, nach dem modus operandi des handlungspraktischen Herstellungsprozesses.

Hierbei lassen sich drei Analyseschritte unterscheiden.

- Die begriffliche Explikation des Orientierungsrahmens durch die kommunikative Generalisierung macht den Zugang des Interpreten zum konjunktiven Erfahrungswissen mittels der reflektierenden Interpretation in der Sequenzanalyse erst möglich.

---

<sup>13</sup> Milieus sind als konjunktive Erfahrungsräume dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind. (Bohnsack 2003, 111)

- Durch Abstraktion wird ein gemeinsamer Orientierungsrahmen identifiziert,
- der dann wieder spezifiziert werden kann.

### 3.3.1. Explikation des Orientierungsrahmens mittels der reflektierenden Interpretation

Die Passagen aus den Gruppendiskussionen, die ich zunächst der reflektierenden Interpretation unterziehe, richten sich nach dem Fokuscharakter der behandelten Thematik für die Erforschten selbst und nach der Relevanz für das Erkenntnisinteresse innerhalb des untersuchten Forschungsgegenstandes. Im vorliegenden Fall sind dies zunächst die Aussagen zu den drei biografisch bedeutsamen Ereignissen der sexuellen Entwicklung.

Entsprechend den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode beginne ich mit der Rekonstruktion der Ebene des kommunikativen-generalisierten Wissens, der formulierenden Interpretation dessen, was wörtlich mitgeteilt wird. Dieser Schritt wird in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht expliziert dargestellt, sodass ich in den drei Kapiteln zu Aufklärung, Menarche und ersten Erfahrungen bzw. Vorstellungen zu sexuellen partnerschaftlichen Erlebnissen bereits mit der reflektierenden Interpretation beginne.

In der reflektierenden Interpretation gehe ich der Frage nach *wie* ein Thema, d. h. in welchem Rahmen oder in welchem modus operandi es behandelt wird. Die Interpretation folgt dabei der Sequenzanalyse dergestalt, dass eine Regelmäßigkeit aus der Relation von einer ersten Äußerung zu einer zweiten Äußerung, der Anschlussäußerung, erschlossen wird.

Eine Äußerung erhält also ihre Signifikanz oder Bedeutung nur im Kontext der Reaktionen der anderen Beteiligten. Die Rekonstruktion der Regelmäßigkeit von Bedeutungen vollzieht sich in der reflektierenden Interpretation, im Sinne der dokumentarischen Methode, dadurch, dass der Interpret nach alternativen, homologen oder funktional äquivalenten Anschlussäußerungen sucht, die die tatsächlichen Anschlussäußerungen ersetzen könnten. Dadurch erschließt sich ein *Rahmen* von Äquivalenten, in dem das in der ersten Äußerung gesetzte Thema bearbeitet wird. Die Suche nach Gemeinsamkeiten setzt aber auch das Vorhandensein eines Vergleichshorizontes voraus, eines Sets an Äußerungen, die nicht dazu gehören, kontrastierender, d.h. zu einer anderen Klasse gehörender Äußerungen. Zunächst ist dies der Vergleichshorizont des Interpreten selbst.

Diese Seinsgebundenheit des Interpreten selbst muss aber wiederum einer methodischen Kontrolle im Sinne der dokumentarischen Methode zugeführt werden. Im vorliegenden Fall geschieht dies durch den Fallvergleich in der komparativen Analyse. (vgl. Bohnsack /Nohl 2001b).

Hier kommt eine Spezifität meines Forschungsvorhabens ganz besonders zum Tragen: alle Äußerungen der Mädchen zu den untersuchten Themen beziehen sich nicht auf ein konkretes Erleben in der Gruppe selbst, sondern sind bereits an sich konjunktive Erfahrungen in

dem Sinne, dass sie einen gemeinsamen Erfahrungsraum der Mädchen bilden, innerhalb dessen sie über ein atheoretisches kollektives Wissen verfügen. Diese Erfahrungen sind ein „Erfahrungsraum, ...ein besonderer, nur für die Gemeinschaft bestehender Zusammenhang, eine eigene Welt, in der nur derjenige einzudringen vermag, der an ihr teilhat.“ (Mannheim 1980, 229)

Die Gruppe ist in unserem Fall nur der Ort, an dem diese Erfahrungen sprachlich expliziert werden, an dem das atheoretische Wissen über die Dinge sich manifestiert. Im Fallvergleich der Äußerungen der unterschiedlichen Gruppen zum selben Thema ist damit die komparative Analyse bereits angelegt, und es steht an Ende eines jeden inhaltlichen Kapitels die Formulierung des fallübergreifenden Orientierungsmusters der Mädchen zum jeweiligen Thema, die kollektive Orientierungsfigur.

### **3.3.2. Generierung des Typus/Kollektiver Orientierungsrahmen und Entwicklungstypik**

Wir folgen damit dem bei Bohnsack (2001, 234f) beschriebenen Vorgehen, bei dem die fallübergreifende komparative Analyse vor der fallinternen komparativen Analyse erfolgt, um auf diese Weise dem Verallgemeinerungspotential Rechnung zu tragen, das ja bereits in der reflektierenden Interpretation beschrieben wurde. Das gemeinsame Thema, in unserem Fall die Stationen der sexuellen Entwicklung, ist das diesen Vergleich strukturierende Dritte, das tertium comparationis. Das Dritte deshalb, weil der Interpret immer auch die Auswahl der Vergleichshorizonte aus dem gegebenen Material bestimmt und damit mit seinem Alltagswissen bzw. Forschungsinteresse mit in die komparative Analyse eingeht. Zugleich wird der fallübergreifende Orientierungsrahmen jeder Station der sexuellen Entwicklung dadurch erst sichtbar und begrifflich explizierbar, dass „ich als Interpret Alternativen, d.h. Vergleichshorizonte, dagegenhalte.“ (a.a.O., 235) Karl Mannheim (1952, 227) spricht hier von der Seinsverbundenheit des Wissens, in unserem Fall des Interpreteten. Hier sei dann auch auf das Problem der ‚männlichen‘ Interpretation weiblicher Aussagen verwiesen, das im vorliegenden Fall durch die frühzeitige komparative fallübergreifende Analyse methodisch kontrolliert wird.<sup>14</sup>

Die Besonderheit in der hier vorliegenden Arbeit besteht darin, dass über die Herausarbeitung des fallübergreifenden Orientierungsmusters in jeder Phase der sexuellen Entwicklung, also quasi des Orientierungsrahmens erster Ordnung, ein zweiter auf einer höheren Abstraktionsebene expliziert werden kann.

---

<sup>14</sup> Ausführlicher zur Standortgebundenheit des Interpreteten sowohl in der Typenbildung wie bereits bei der Explikation des Orientierungsrahmens: Bohnsack 2001, 236

Diese Möglichkeit war zunächst nicht durch das Erkenntnisinteresse vorgegeben, sondern hat sich im Verlauf der interpretativen Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Material, insbesondere des Verlaufs der Gruppendiskussionen und der Abarbeitung der enthaltenen/vorgegebene Themen herauskristallisiert.

Typenbildung vollzieht sich nach Bohnsack (2009, 21) in aufeinander aufbauenden Stufen der Abstraktion, bzw. der Abduktion auf der Grundlage der komparativen Analyse. Ich durchbreche hier diese Abfolge, indem ich eine weitere Ebene der Abstraktion einfüge, die ich die Metabiografie, bzw. die Abstraktion eines übergreifenden Orientierungsrahmens auf der Ebene des biografischen Verlaufs oder Entwicklungstypik (vgl. Bohnsack 1987) nennen möchte.

Bei den Orientierungsrahmen erster Ordnung ist das strukturierende Dritte ein gemeinsames Thema. Beim Orientierungsrahmen zweiter Ordnung ist das strukturierende Dritte das biografische Erleben der einzelnen Schritte der sexuellen Erfahrungen als eine gemeinsam von allen Mädchen zu bewältigende Aufgabe, als tatsächliche konjunktive Erfahrung der weiblichen Pubertät. Der Logik des Geschlechterverhältnisses folgend, sollte eine solche auch für die männliche Pubertät explizierbar sein.<sup>15</sup>

Der Vergleichshorizont für diese konjunktiven Erfahrungen weiblicher Pubertät ist jetzt nicht mehr die je unterschiedliche Abarbeitung der Themen in den Gruppen, sondern die Bearbeitung der Themen in anderen Publikationen zu den einzelnen Themen. In der Vorannahme, dass diese konjunktiven Erfahrungen, möglicherweise in anderer Form, aber dennoch bereits in der einschlägigen Literatur erfasst sein sollte, bildeten vergleichbare qualitative Studien zu den Stationen der sexuellen Entwicklung, sowie Grundlagenliteratur zur Sexualpädagogik mit Mädchen, den entsprechenden komparativen Hintergrund.

Auf dieser Grundlage lässt sich dann ein zweiter biografischer, kollektiv-geteilter Orientierungsrahmen beschreiben, eine Entwicklungstypik. (vgl. Bohnsack, 1987) Im vorliegenden Fall habe ich für diesen den Begriff Metamorphose gewählt. Auf diese Weise kann der zuvor nur angenommene kollektivgeteilte Erfahrungsraum nun tatsächlich von den Interpreten erschlossen und beschrieben werden.

Natürlich ergeben sich auch hinsichtlich dieses Erfahrungsraumes unterschiedliche Ausprägungen innerhalb der überlagernden Erfahrungsräume der Mädchen, wie z.B. der bildungs- und generations- bzw. migrationsspezifischen Erfahrungsräume, die dann wiederum die je individuelle Ausprägung in charakteristischer Weise prägen.

---

<sup>15</sup> Leider wird in der einzigen Publikation zur qualitativen Untersuchung männlicher Jugendgruppen das Thema sexuelle Erfahrung und Entwicklung nur peripher behandelt: vgl. Jösting, 2005

### 3.4. Der konjunktive Erfahrungsraum in der Spezifizierung des sexuellen Stils

In allen mir vorliegenden Gruppendiskussionen waren, neben den auch durch das Forschungsinteresse geprägten Passagen, jene besonders markant, in denen sich die behandelte Thematik durch die Mädchen selbst fokussierte. Dabei war auffällig, dass sich eine Metapher in allen Gruppendiskussionen, zwar in je unterschiedlicher Ausprägung, aber dennoch wiederkehrend fand: die ‚Schlampe‘. In solchen ‚Fokussierungsmetaphern‘ werden zentrale Orientierungen in besonders prägnanter Weise zum Ausdruck gebracht. Im vorliegenden Fall geht es um unterschiedliche sexuelle Stile, die die individuelle Erfahrungsbasis gelebter oder vorgestellter Sexualität beschreiben. Innerhalb des kollektiven Orientierungsrahmens zweiter Ordnung lassen sich diese vier Sexualstile, quasi als milieutypische Ausprägungen dieses Orientierungsrahmens, spezifizieren, von denen je zwei wiederum zu einem Typus zusammengefasst werden können: dem hedonistischen und dem traditionellen Sexualstil. Den vier Sexualstilen lassen sich typische Merkmale aus den drei Phasen des biografischen Erfahrungsraumes, der Entwicklungstypik, zuordnen, die fallübergreifend Situationen und Erfahrungen beschreiben und sexualstiltypische Variationen des jeweiligen Orientierungsrahmens darstellen.

Der biografische Orientierungsrahmen wird durch die sexualstilspezifischen Variationen („nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit“, Bohnsack 2001, 245) in seiner Verallgemeinerbarkeit bestätigt. Mit der Beschreibung dieses biografischen Orientierungsrahmens der Mädchen und des zugehörigen Sexualstils hoffe ich, einen Beitrag zur Gestaltung von Lernräumen für die Selbstgestaltung sexueller Identität innerhalb der Sexualpädagogik leisten zu können.

## 4. Der Forschungsprozess

### 4.1. Rekrutierung der Mädchengruppen

Als Leiter der Anonymen AIDS Beratungsstelle am Gesundheitsamt Nürnberg führe ich, im Rahmen der Prävention sexuell übertragbarer Erkrankungen, allein oder gemeinsam mit einer weiblichen Mitarbeiterin pro Jahr ca. 20-25 sexualpädagogische Veranstaltungen mit Schulklassen oder Gruppen aus beruflichen Bildungseinrichtungen durch. Die Veranstaltungen sind auf die Altersgruppe der 14-19-Jährigen beschränkt. In diesen Veranstaltungen wurden Mädchengruppen angesprochen, die bereit waren und Lust hatten, über ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu erzählen. Die so entstandenen Gruppendiskussionen bildeten die Grundlage für diese Arbeit. Die Durchführung und Leitung der Gruppendiskussion wurde größtenteils durch eine ehemalige Praktikantin der Beratungsstelle und ausgebildete Dipl.-Sozialpädagogin geleistet, im anderen Fall durch die Leiterin des Bereiches, eine Ärztin und Psychologin.

Im Verlauf des Forschungsprojektes wurden von mir im Zeitraum zwischen Januar 2005 und August 2007 ca. 32 Klassen mit über 50 potentiellen Mädchengruppen und von meiner Kollegin fünf Einrichtungen der offenen Jugendarbeit mit acht Mädchengruppen angesprochen und über die Intentionen des Projektes informiert. Aus diesem großen Pool an möglichen Teilnehmerinnen erklärten sich letztendlich sechs Gruppen aus dem Schulbereich bereit, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen und sind dann auch zu den jeweiligen Terminen im Gesundheitsamt der Stadt Nürnberg erschienen. Von vier Gruppen der offenen Jugendarbeit, die zunächst Bereitschaft signalisiert hatten, konnte mit keiner eine Gruppendiskussion durchgeführt werden. Zum Teil erschien zum vereinbarten Zeitpunkt keines oder nur ein Mädchen, in einem anderen Fall musste aufgrund des Alkoholkonsums der Mädchen der Termin abgesagt werden.

Aus technischen Gründen konnte eine Gruppendiskussion nicht in die Auswertung eingehen. Die Tonbandprotokolle aus fünf Gruppendiskussionen mit einer Länge von maximal zwei Stunden 15 Min und minimal 50 Minuten wurden im Anschluss an die Aufzeichnung digitalisiert und doppelt gesichert. Sie bilden die Grundlage für die Auswertungsschritte:

- Beschreibung des thematischen Verlaufs der Gruppendiskussion
- Auswahl der relevanten Passagen
- Transkription der relevanten Passagen mittels Adobe® Audition® 2.0
- Formulierende Interpretation der relevanten Passagen

- Reflektierende Interpretation im Kontrast der Gruppen und Formulierung der kollektiven Orientierungsfigur
- Formulierung des kollektiven Orientierungsrahmens und der Entwicklungstypik
- Spezifizierung des konjunktiven Erfahrungsraumes in der Milieutypik

## 4.2. Beschreibung der Gruppen

Die fünf Mädchengruppen, die in die Auswertung eingehen konnten, bestanden aus insgesamt 19 Mädchen im Alter von 13-17 Jahren.

Drei Gruppen besuchten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion die 8. bzw. 9. Klasse verschiedener Nürnberger Hauptschulen, zwei Mädchengruppen besuchten die 8./9. Klasse zweier Realschulen.

Bei der Aufzeichnung einer Gruppendiskussion mit Mädchen aus dem Gymnasium versagte die Technik.

In der Rekrutierungsphase der Arbeit wurde bereits deutlich, wie schwierig das Gespräch über sexuelle Themen für die weiblichen Jugendlichen war. Deshalb wurde den Mädchen absolute Vertraulichkeit zugesichert. Während der Transkription wurden alle Hinweise auf die Identität, die Schule, den näheren Wohnort oder die ethnische Zugehörigkeit (soweit diese nicht für die Interpretation von Relevanz war) anonymisiert. Aus diesem Grunde muss die Beschreibung der Mädchengruppen auch hier enden.

Weitestgehend wurden die sprachlichen Besonderheiten in den Transkripten beibehalten und nur geglättet, wenn das Verständnis gefährdet war. <sup>16</sup>

## 4.3. Veränderungen des Erkenntnisinteresses im Verlauf des Forschungsprozesses

Die ursprüngliche Intention für diese Arbeit und die Durchführung der Gruppendiskussionen bestand in einem generativen Vergleich der Erfahrungen junger Mädchen während der Menarche. Nach den Gruppendiskussionen sollte mit den Müttern der beteiligten Mädchen narrative Einzelinterviews zu deren Erfahrungen mit ihren Müttern während der ersten Blutung durchgeführt werden. Die Kontaktaufnahme zu den Müttern sollte durch die Mädchen selbst erfolgen.

Mit einer Ausnahme, erfolgte diese Kontaktaufnahme und die Weitergabe des Ansinnens an die Mütter durch die beteiligten Mädchen nicht, sodass für die Auswertung jeweils nur die Aussagen der Mädchen zur Verfügung gestanden hätten.

---

<sup>16</sup> Hinweise zu den Richtlinien der Transkription finde sich im Anhang

Allerdings waren diese in der Beschreibung der gesamten sexuellen Entwicklung so umfassend, dass das Erkenntnisinteresse auf die Beschreibung der sexuellen Entwicklung pubertierender Mädchen von den ersten Aufklärungsgesprächen über die Menarche bis hin zu den Erfahrungen und Vorstellungen über die ersten sexuellen Erfahrungen konzentriert werden konnte.

Die weitere Auswertung der deutschsprachigen Literatur, mit dem Schwerpunkt qualitative Forschung, ergab dann sehr schnell, dass zu den ersten beiden Themenschwerpunkten kein oder nur sehr wenig Material zur Verfügung steht. Dies unterstützte natürlich die Entscheidung, sich nicht nur auf eines der Ereignisse zu beschränken, sondern jeden der Entwicklungsschritte, als einen notwendigen und interdependenten Teil für die Beschreibung eines Prozesses der sexuellen Entwicklung zu begreifen.

So haben die Mädchen auch hier den Forschungsprozess selbst beeinflusst, einerseits durch ihre Verweigerung, andererseits durch ihre Detailliertheit und Offenheit in der Beschreibung dessen, was sie erlebt haben und noch erleben möchten.

Dies ist auch aus konstruktivistischer Sicht spannend. Durch ihre Aussagen und Haltungen im Forschungsprozess selbst, haben die Mädchen die eigenen Begriffe und Konzepte zu Geschlecht und Sexualität selbst mit konstruiert. So ist Rekonstruktion dieser Konstruktion sexueller Identität in dieser Arbeit ein, wie Breitenbach es nennt ‚konstruktivistisches Tasten‘. (vgl. Breitenbach 2001, 165) Die Interpretation ihrer Aussagen wird in ihrer Relevanz durch die kontextuale Gegenüberstellung der Aussagen bestimmt. Sie ist somit eine, die sich aus den Identitäten und den Erfahrungshorizonten der Mädchen selbst als reflexiver Prozess ergibt. In diesem Prozess wird quasi vergessen, was Mädchen und Jungen sind, um sich auf die Frage zu konzentrieren, wie die Subjekte auf die entsprechenden Muster von Geschlechtlichkeit und Begehren zurückgreifen und in welchen Kontexten sie relevant werden. (ebd.)

Zusammenfassend darf ich mit R. B. Schmidt (2003,11) sagen: Die jetzt fokussierte Fragestellung nach den sexuellen Einstellungs- und Handlungsmustern pubertierender Mädchen in den Bereichen Aufklärung, Menarche und ‚das erste Mal‘ war „von vorausgegangenen erkenntnisleitenden Interessen abhängig wie von nicht vorhersehbaren Einsichten und sich neu ergebenden Absichten während des Prozesses der Rekonstruktion des empirischen Materials selbst.“.

#### **4.4. Sexuelle Erfahrungen bei weiblichen Jugendlichen**

Zunächst möchte ich jedoch den Horizont beschreiben, auf den sich das Folgende bezieht. Auch wenn sich die Rekonstruktionen immer wieder implizit auf ‚gender‘ und ‚sex‘, also die gesellschaftlichen und biologischen Aspekte von Geschlecht beziehen, werden ich auf die Diskussion, die Auswirkungen und Themenverschiebungen, die durch das politische Kon-

strukt ‚gender mainstreaming‘ ausgelöst wurden nicht weiter eingehen. Hier darf ich auf die theoretischen Auseinandersetzung über die postmoderne Sexualpädagogik<sup>17</sup> und ihre zukünftige Orientierung verweisen, die die wissenschaftliche und politische Diskussion innerhalb der Sexualpädagogik seither prägt.

Wie schon oben gesagt, veränderte sich im Forschungsprozess, in der Interaktion von empirischem Material und ersten Rekonstruktionen, das Projektdesign. So wurden in den zweieinhalb Jahren in denen das Material gesammelt wurde, auch die ‚Meilensteine‘, die durch die Interviewerinnen anzulaufen waren modifiziert und erweitert, bzw. angepasst. Letztendlich haben wir für die Beschreibung und Typisierung eines Prozesses der Sexualität in einem heterosexuellen Alltag des Geschlechts weiblich, Mädchen, beschreibt, drei Stationen herausgegriffen, die die kollektiven Konstruktionen und Praxen der Gruppen bestmöglich beschreiben.

#### 4.4.1. Aufklärung und Menarche

Neben den biologischen und sexualpädagogischen Informationen zur Sexualität, die durch die drei Instanzen Schule, Elternhaus und Gleichaltrigen-Gruppe, an die pubertierenden weiblichen Jugendlichen herangetragen werden, spielen, wie meine empirischen Ergebnisse zeigen werden, in einer qualitativen Untersuchung der sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster von Mädchengruppen zwei wichtige Ereignisse im Leben jeder Jugendlichen eine wesentliche Rolle: die erste Blutung und der erste Geschlechtsverkehr. Bereits beim Thema ‚Aufklärung‘ werden allerdings die drei Instanzen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Themen für die Mädchen erfahrbar machen. Der erste Untersuchungsabschnitt wird daher den Erfahrungs- und Erlebnishorizonten bei der Vorbereitung auf die beginnende Pubertät durch die Eltern, die Schule und die Gespräche in der Peer-Group gewidmet sein.

Bereits im Alter von acht Jahren lassen sich im Blut von Mädchen die ersten Geschlechtshormone nachweisen. Hormonell gesteuert werden die Geschlechtsdrüsen aktiviert und beginnen Östrogen, Progesteron und Androgene zu produzieren. Nachdem die Geschlechtsorgane gewachsen sind und die äußeren Geschlechtsmerkmale mit der Ausbildung begonnen haben, kommt es schließlich zur ersten Eireifung und zur ersten Monatsblutung, der Menarche. Dennoch bleibt der Zyklus unregelmäßig und häufig ohne Eisprung.

Dabei ist zu beobachten, „dass sich das Menarchealter pro Jahrzehnt um ca. ein Jahr nach vorne verschiebt.“ (Eder 2005, 13/ vgl.: Kluge 2007, 1) So sind zu Beginn des dritten Jahrtausends menstruierende Neun- und Zehnjährige keine Seltenheit mehr. Durch den frühen

---

<sup>17</sup> Vgl. hierzu den Beitrag von Sielert in Timmermanns et al. 2004, 97ff

Zeitpunkt, an dem die Jugendlichen den Übergang von der Kindheit zum Beginn des Frau-seins schaffen müssen, ergeben sich Fragen: Wie gut sind die weiblichen Jugendlichen auf dieses Ereignis vorbereitet? Wie erleben sie sich und andere in dieser Phase? Welche Hilfen sind notwendig? Welche sind die bestimmenden Faktoren? Welche Verarbeitungsmöglichkeiten gibt es?

Die erste Menstruation ist ethnologisch ein großes Ereignis, bei dem die Rituale von zere-moniellen Waschungen über Tätowieren und Bemalen, der Gabe bestimmter Nahrungsmit-tel bis hin zum Absondern in speziellen Menstruationshütten reichen. (Eder 2005, 15)

In Mitteleuropa war die Menstruation insgesamt, und somit auch die Menarche, bis in die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts tabuisiert. Die heutige Elterngeneration hat ihre eige-ne Menarche bzw. Spermarche (erste Pollution bei männlichen Jugendlichen) noch als Schock erlebt, in der Regel als ein Ereignis, auf das sie kaum vorbereitet waren. (vgl. Eder 2005, 16; Flaake/ King 2003, 7) Welchen Einfluss haben diese Erfahrungen auf das Erleben der jungen Mädchen heute beim Übergang vom Kind zur Frau? Bereiten Mütter bzw. Eltern ihre Töchter sorgfältig vor, gibt es Feiern zu Beginn dieses neuen Lebensabschnittes?

Andererseits kann es auch für Eltern und Mütter, die ihre eigene Sexualität offen und ohne Hemmungen zu erleben gelernt haben, schwierig sein über Intimität und Sexualität mit den Kindern zu sprechen. Und umgekehrt, wie empfinden vor allem sehr junge Mädchen dieses Gespräch über die noch kaum für sie selbst erfassbare Tatsache? Wie unterschiedlich wir-ken Faktoren wie ethnische Herkunft oder Vater-Mutter-Beziehung? Welches Verhältnis haben Väter zur ersten Blutung ihrer Tochter und gestaltet sich dadurch das Vater-Tochter-Verhältnis neu?

Somit werden das Erleben der ersten Blutung und die Reaktionen der Eltern auf dieses Er-eynis sowie die Rituale, die dabei möglicherweise eine Rolle spielten, den zweiten Schwerpunkt in der Auswertung der Gruppendiskussionen darstellen.

#### **4.4.2. Das erste Mal**

„ Das ‚erste Mal‘ ist ein markantes Ereignis und doch nur eins unter vielen: ...“ (Sielert 2005, 120), so beschreibt U. Sielert zusammenfassend die Aussagen der Jugendlichen in einer der wenigen qualitativen Studien zum Sexualverhalten Jugendlicher, die von C. Dannenbeck und J. Stich im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung mit dem Titel ‚Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter und Aushandlungsprozesse im Geschlech-terverhältnis‘ (Dannenbeck C./Stich J. 2002) vor wenigen Jahren publiziert wurde. Für Mädchen ist der erste Koitus immer ‚das erste Mal‘, bei dem die Emotionalität der Situati-on meist in positiverer Erinnerung bleibt als das rein physische Erleben (vgl. Sielert 2005,

120). Sielert konstatiert typische Situationen und Beziehungsmuster, die zum ersten Geschlechtsverkehr geführt haben, aus der oben genannten Studie (60 narrativen Interviews mit Mädchen und Jungen zwischen 18 und 22 Jahren).

Während in dieser bereits beschrieben wird, dass das erste Mal nicht nur innerhalb einer vertrauensvollen längeren Beziehung zweier gleich (un)erfahrener Partner als konkordante Entscheidung stattfindet, sondern durchaus in einer flüchtigen Begegnung oder gar mehr oder weniger unfreiwillig unter dem Einfluss von Drogen oder Alkohol passiert, sind in einer fünf Jahre früher durchgeführten qualitativen Arbeit (Schmidt, R.-B./Schetsche, M. 1998) solche Aussagen die Ausnahme. „Ein erster Koitus, zu dem es kommt, obwohl die Beteiligten sich erst kurz kennen, ist hingegen die Ausnahme, der Beginn einer Koituskarriere mit einem One-Night-Stand sogar schlicht unvorstellbar.“ (Schmidt, R.-B./Schetsche, M. 1998, 148)

Letztere konzedieren, dass sowohl in den Interviews, wie auch in den Gesprächen der Sexualpartner miteinander, intime Details kaum zur Sprache kommen und sehr häufig, auch dann, wenn dies nicht den Tatsachen entsprochen hat, der Andere im Glauben gelassen wird, dass das erste Mal „... etwas Wunderbares und sexuell Befriedigendes gewesen sei.“ (Schmidt, R.-B./Schetsche, M. 1998, 148)

Welche Erfahrungen weibliche Jugendliche beim ersten Mal machen, wie sie diese positiven oder negativen Erfahrungen verarbeiten und wie sich das erste Mal auf folgende Geschlechtskontakte auswirkt, ist ein weiterer Teil des Studiendesigns.

Das Durchschnittsalter für den ersten Geschlechtsverkehr lag nach Plies et al zu Beginn der 90'er Jahre bei 16,7 Jahren (vgl. Plies et al. 1999, 52), 2005 waren 14% 14 Jahre und jünger (BZgA 2006, 86, Tab:3) und im Alter von 15 Jahren haben 60% der Befragten einer anderen Studie (vgl. Wittenberg 2005-1, 58) bereits Koituserfahrung.

(Diese Angaben beziehen sich auf jene 58% der Befragten 16- und 17-Jährigen mit Koituserfahrung, sodass sich das tatsächliche Alter bezogen auf alle Befragten nach oben verschiebt.)

Da die Jugendlichen meiner Untersuchungsgruppe zwischen 14 und 17 Jahre alt sind, hat ein Teil der Mädchen bereits Koituserfahrung gesammelt, während ein anderer Teil diese Erfahrung noch antizipieren kann. Somit wird sich ein dritter Teil der Analyse der Gruppendiskussionen damit befassen, wie Jugendliche heute ihr ‚erstes Mal‘ erleben, und welche Bedeutung dieses Ereignis für die weiblichen Jugendlichen hat. Welche Vorstellungen und Erwartungen haben sie vor diesem Ereignis, welche Konsequenzen ergeben sich aus der realen Erfahrung? Wie fällt die Entscheidung für den richtigen Partner, die richtige Situation, welche Eigenschaften sind jeweils die bestimmenden für Partnerwahl und Situation?

## 5. Ein bisschen aufgeklärt, aber nicht ahnungslos <sup>18</sup>

### 5.1. Annäherungen

So unterschiedlich wie die Mädchengruppen selbst, so unterschiedlich gestalten sich auch die Darstellungen zum Thema ‚Aufklärung‘. In den meisten Fällen allerdings muss die Interviewerin dezidiert nachfragen, wer die Mädchen wie aufgeklärt hat. Dabei scheint manchmal das Thema für die weiblichen Jugendlichen im Gespräch mit den Eltern nicht adäquat, was sich in Formulierungen wie der folgenden zeigt:

Gw	└ ne so was ham meine Eltern gar net so was ham die gar	13
?	└ @ 1	14
Gw	gemacht weil sie ganz genau wussten dass so was BLÖD halt is und dass man einfach	15
	bloß abwarten soll dass man selber rausfindet und ich habs halt dann durch meine	16
	Schwester und durch Freunde mitbekommen und das fanden meine Eltern auch besser	17
	meine Mutter hat mir halt bloß no die Moralpredigten mit Verhüten gehalten aber mehr	18
	net	19

Transkript 1 <sup>19</sup>

Gw betont in ihrer Aussage die Peinlichkeit der Aufklärungsgespräche durch die Eltern, „dass so was BLÖD halt is“. Allerdings scheint es sich um eine implizite Vereinbarung der Eltern mit der Tochter zu handeln, die darin deutlich wird, dass Gws Eltern genau „wussten“ aber dennoch die Mutter „die Moralpredigten mit Verhütung“ gehalten hat, was zumindest ein Eingehen auf die vermutete Sexualität der Tochter bedeutet. Als die Mutter den impliziten Konsens über die Nicht-Kommunizierbarkeit mit dem Thema ‚Verhütung‘ (das die Gefahr einer Schwangerschaft expliziert) durchbricht, reagiert ihre Tochter, auch jetzt noch in der Darstellung, ungehalten.<sup>20</sup> Insgesamt deutet sich hier wohl eher die Sprachlosigkeit der Eltern gegenüber der sexuellen Entwicklung der Tochter an, die ja auch beschrieben wird „...und das fanden meine Eltern auch besser“, die dann auf die ‚Selbsterfahrung‘, im konkreten Fall auf ‚learning by doing‘ setzt. Durch die ‚Moralpredigten‘ der Mutter wird die Selbstverantwortung der Tochter für ihr Tun dann allerdings im konkreten Fall (Verhütung) in Frage gestellt.

Neben dieser rein negativen Meinung werden von den Diskussionsteilnehmerinnen zur Aufklärung durch die Eltern, meist die Mutter, oder vergleichbare Erwachsene unterschiedliche Erfahrungen geäußert.

<sup>18</sup> in Anlehnung an den Titel des WISO Lehrforschungsprojektes: Aufgeklärt- doch ahnungslos

<sup>19</sup> Transkription: Gw (15) in GD2 ‚Aufklärung‘; Zeile 13- 19

<sup>20</sup> Gemäß der dokumentarischen Methode zeigt sich in der Art der Formulierung der ehemalige emotionale Gehalt des Gesagten.

I		└─seid ihr schon aufgeklärt	35
	oder?		36
me	└─Ja		37
			38
Aw		└─also (.)früher halt war ich ja auch immer bei ihr und so (1) und ich versteh	39
		mich mit der Mutter <u>voll</u> gut des is so wie ne Mutter für mich halt (1) und die hat halt	40
		<u>sie</u> hat mich ja eigentlich auf (.) °meine Ma meine Mutter hat mich nicht aufgeklärt°	41
I			42
		└─deine Mama für euch beide übernommen	43
?		└─@	
Aw		└─ja mit der kann ich auch (1) ü-über alles	44
		reden und so wenn ich halt irge ein Problem hab dann könnt ich theoretisch zu der ihrer	45
		Mama gehen@	46

Transkript 2 <sup>21</sup>

Aw bezieht sich auf die Mutter der Freundin Cw, die vor allem von ihr, aber auch von der Tochter selbst als adäquate und kompetente Ansprechpartnerin zum Thema Sexualität akzeptiert ist, weil man „mit der über alles reden“ kann. In einer anderen Passage dieser Gruppendiskussion wird dies noch verdeutlicht.

Aw		└─also bei uns war des emm (1)	27
		z ja ich hab halt früher voll oft bei der übernachtet (1) sin wir halt ins Wohnzimmer und	28
		ich bin halt so Typ ich <u>rede</u> halt mit der is mir egal ma labert und labert da sin mir halt	29
?		└─@(2)	30
Aw		auf des Thema gekommen (1) und na ha-hat sie mir halt des alles erklärt und so zu	31
		Beispiel (1) wenn (1) ich mich halt selbst befriedige (1) oder so ob ich mich da entjung-	32
Cw		└─@	33
Aw		fern kann oder son Scheiß@ un hat sie mir halt alles erklärt und so @	34

Transkript 3 <sup>22</sup>

Wesentlich hier ist das besondere Vertrauensverhältnis, das Aw zu Cws Mutter hat. Sie kann mit ihr über alles reden, nicht nur über die biologischen Teile der Aufklärung, und damit über die zwischen Erwachsenen und Jugendlichen normalerweise kommunizierbaren Themen, sondern auch über die peinlichen. Exemplarisch, und auch hier wieder in der Art der Formulierung deutlich als peinlich gekennzeichnet (4 Pausen in zwei Zeilen, 2 x Lachen) und auch ausformuliert „wenn ich mich halt selbst befriedige ... un son Scheiß (Lachen) und hat sie mir halt alles erklärt und so (Lachen)“, wählt sie das Thema Selbstbefriedigung, um das besondere Vertrauensverhältnis zu kennzeichnen.

Ähnlich wird dies auch von Qw in der folgenden Textpassage dargestellt:

<sup>21</sup> Transkript: Aw (14) in Gd1 Aufklärung 1; Zeile 35-46

<sup>22</sup> Transkript: Aw (14) in Gd1 Aufklärung 2; Zeile 27-34

Q	o meine Eltern ham mich gar nicht	56
	aufgeklärt un dann aber ich hatte so ne Freundin, ähm un dann wurde sie halt wurde	57
	<u>ich</u> von (1) also wurde ich mit meiner Freundin zusammen von meiner Freundin ihren	58
	Eltern aufgeklärt	59
Iw	ach ja	60
Q	ja und dann ä o und dann war natürlich der <u>Unterricht</u> für	61
	mich bisschen langweilig in der Schule aber da is natürlich bisschen intensiver gewor-	62
	den im Unterricht und dann hat hat mich des schon n bisschen interessiert, aber , also	63

Transkript 4 <sup>23</sup>

Auch hier übernehmen die Eltern der Freundin die Information für die beiden Jugendlichen. Im Vergleich der beiden obigen Textteile (Transkript 2 und Transkript 4) fällt auf, dass es beiden Jugendliche zunächst doch schwer fällt, zuzugeben, dass sie nicht von der eigenen Mutter/den eigenen Eltern aufgeklärt wurden, sondern durch fremde Personen. Die Behandlung von intimen Themen durch die Eltern oder die Mutter der Freundin scheint zunächst auf eine gestörte Eltern/ Kind-Beziehung hinzudeuten, die von den Jugendlichen nur ungern konzediert wird. Faktisch geht es aber eher um das Verhältnis zu den aufklärenden Personen einerseits und andererseits der Opportunität der Situation selbst (meist ergibt sich ein Gespräch über Sexualität aus einem Hinweis oder einer Frage der Jugendlichen, sodass die Situation nicht von den Erwachsenen vorstrukturiert werden kann), wenn die beiden Freundinnen in diesem Moment zusammen sind, dann erfolgt das Gespräch eben auch mit beiden. Sowohl Qw wie auch Aw stammen aus Familien mit Migrationshintergrund, sodass es sicher auch ethnische und kulturell-moralische Gründe dafür gibt, dass die Eltern über sexuelle Themen mit den Jugendlichen nicht in aller Ausführlichkeit reden. Insbesondere im Transkript 3 wird noch ein weiterer Aspekt angesprochen, die Ausführlichkeit der Information hängt wesentlich von dem gegenseitigen Vertrauen und der Vertrautheit der Personen miteinander ab.

Vertrauen in die Person wird auch bei Ew deutlich, die die wichtigen Gespräche (auch das zum Thema Aufklärung) mit dem Freund der Mutter führt.

Ew	Na	39
	(.) also des hängt, meiner Mutter ihr Freund ein bisschen also er hat halt immer darauf	40
	na habm wir uns immer ein bisschen zusammengesetzt und ich so, weil ich halt so	41
	schüchtern bin, hab immer gedacht ja ja ich mach so und so mach so was sowie so nicht,	42
Iw	@	43
Ew	und dann ja	44
Iw	und deine Mama (unv) die wird das mit bekommen haben dass das	45
	der Freund von ihr macht	
Ew	die ham das bestimmt irgendwie abgesprochen, weil ich zu	46

<sup>23</sup> Transkription Qw (14) in Gd 6 ‚Aufklärung Eltern‘, Zeile 56- 63

	meiner Mutter ihrem Freund mehr Kontakt hab als zu ihr	47
Iw	und du besser reden kannst	48
Ew	ja	49

Transkript 5<sup>24</sup>

Auffällig ist hier sicher die Einleitung, die sehr zögernd erfolgt und auch das Thema Sexualität nicht expliziert, da Ew ja so „schüchtern“ ist, was dazu führt, dass Ew eine Auseinandersetzung mit dem Thema für überflüssig hält. Die leicht verwunderte Nachfrage, ob denn die Mutter davon gewusst hätte, führt dann zu der eigentlichen Erklärung, weil eben ein besseres Verhältnis zum Freund der Mutter bestünde, würde dieser auch das Ansprechen der sensiblen Themen übernehmen.

Neben diesem besonderen Vertrauensverhältnis ist sicherlich die Art der Annäherung von wesentlicher Bedeutung für das Funktionieren der Kommunikation zwischen Eltern und Tochter, wie das nächste Beispiel deutlich macht:

Iw	hmm die Mama gar nicht?	20
Jw	(?) (1)	21
	meine Mama hat mich halt gfragt Jw möchtest du mit mir über Sex reden, und hab ich	22
	gsagt Mama ch passt schon ich hab des schon eigentlich ziemlich alles geklärt und so	23
	was ich wissen will.	24

Transkript 6<sup>25</sup>

Die lapidare Annäherung, ‚Jw möchtest du mit mir über Sex reden‘ erhält von der Tochter eine ebenso lapidare wie negative Antwort, das sei alles so ‚ziemlich‘ geklärt.

Wesentlich besser funktioniert diese Annäherung, wenn ein konkreter Anlass, wie zum Beispiel die erste Blutung gegeben ist. Wie die folgenden Textauszüge aus Gd4 zeigen.

Iw	und auch ham die euch gar net aufgeklärt so was erst, über die erst Periode oder halt	01
	irgendwie ham sie da nicht drüber gredet mit euch, eure Mamas	02
L	da schon	03
Iw	ja da schon ,	04
L	@das hat ja auch nichts mit Jungs zu tun @	05
Iw	ah so @	06
M	ja ja da	07
	meiner Schwester erfahren	08
	da hab ich's irgendwie von	

<sup>24</sup> Transkription Ew (15) in Gd2 ‚Aufklärung‘; Zeile 39- 49

<sup>25</sup> Transkription Jw (14) in Gd3 ‚Aufklärung‘; Zeile 20- 24

Iw	└ also bei dir ja hat die Mama gar nichts gmacht sie hat alles	09
	an die Schwester abgegeben@	10
M	└ NEIN sie hat schon (1) sie hat also @, meine Schwester	11
	hat eigentlich das meiste Teil mit mir immer geredet und so, aber meine Mutter, wie ich	12
	meine Mutter was gefragt hab, oder sie ist auch öfters zu mir gekommen und hat (1) Sa-	13
	chen gesagt, (1) °aufgeklärt oder so °	14

N	└ ich habs letztendlich schon von ihr gewusst, weil sie hats (?)	39
	halt länger, sie hats als erste bekommen von uns zwei, da hat sie mir halt auch alles	40
	erzählt und dann ist meine Mutter noch dazu gekommen, (1) und dann sie mir auch	41
	einiges erzählt	42

Transkript 7 <sup>26</sup>

In beiden Fällen spielen zunächst die Schwester bzw. die Freundin der Jugendlichen eine wesentliche Rolle, wenn es um Informationen zum konkreten Geschehen geht. Die Mutter ergänzt dann dieses Wissen, bzw. steht als Ansprechpartnerin für weitere Fragen zur Verfügung.

Aber auch ohne diesen konkreten Anlass sind meist Freunde oder auch Jugendzeitschriften bei den ersten Annäherungen an das Thema Sexualität ausschlaggebend.

Q	└ also mich hats am Anfang irgendwie <u>gar</u> net interessiert bei mir is	21
	rein und wider raus, ja da war ich fünfte Klasse (1) und ich weiß net, da hats mi no net	22
?	└ hm @	23
Q	interessiert also ich fands scho interessant und so aber äm, (1) so wirklich <u>verstanden</u>	24
	hab ichs dann auch net, also erst so sechste Klasse und durch meine Freunde, äm wir	25
T	└ JA	26
Q	ham uns gegenseitig immer aufgeklärt und so, und ich hab auch viel durch die Bravo	27
	erfahren und so, die hab ich früher da äm jede Woche gelesen, (1) ja (1) und meine	28
?	└ öhö	29
T	└ jeden Mittwoch ne, hab ich auch	30
Q	Eltern ham mich also so gar net aufgeklärt die ham net gsacht ja komm mal her und	31
	wir reden oder so ja des hab ich so selber, erfahren	32
Iw	└ über andere	33
Q	└ ja genau über mei-	34
T	└ aber ich glaub bei	35
Q	└ ne Freunde und hal	36

<sup>26</sup> Transkription Lw, (16) Mw, und Nw (beide 15) in Gd 4 ‚erste Periode‘ Zeile 1 - 14 und 39 - 42

T	und allen wars auch hauptsächlich über die Sch über andere Freunde auch ne?	37
Q	ja	38
S	ja	39
P	ja	40
R	schon über die Sch, schon über Freunde aber dann bin ich zu meine Eltern hin gegangen und hab gefragt was da halt dahinter steckt und da hat si da ham sie sich echt	41
	zsammgehockt mit mir un (1) un ham w ham bestimmt vier oder fünf Stunden g'redet	42
		43

Transkript 8 <sup>27</sup>

Mit Ausnahme von Rw in Zeile 41- 43 bei der die Eltern sich ausführlich Zeit für die Aufklärung der Tochter nehmen, sind die anderen Jugendlichen weitgehend auf sich allein gestellt. So werden die anstehenden Fragen im Freundeskreis diskutiert und einschlägige Jugendzeitschriften zu Rate gezogen. (siehe hierzu auch Peer-Education II)

## 5.2. Die Akteure und ihre Themen

### 5.2.1. Eltern

In nur sehr wenigen Äußerungen der Jugendlichen haben die Eltern dezidiert und ausführlich mit ihren Töchtern über die beginnende Sexualität und die damit einhergehenden biologischen wie emotionalen Veränderungen gesprochen. In nur einem Fall wurde auch begründet, warum die Aufklärung der Tochter durch die Eltern ausdrücklich gewünscht wurde.

R	bestimmt (1) bei mir wars	1
	ganz anders ich wusste es scho wie mir des durchgenommen haben wusst ich alles weil	2
	meine Eltern sich <u>echt</u> mal son ganzen Abend mit mir hingehockt haben und wirklich	3
	über <u>Alles</u> gesprochen und da wusst ich scho alles dann	4
S	bei mir ham sich meine Eltern gar net drum gekümmert	5
		6
P	BEI MIR, meine Mama meine Mama hat mich nicht	7
	aufgeklärt ich weiß net ICH GLAUB ich hab des immer	8
R	ich glaub ich war neun oder	9
	acht	10
P	ich war zehn oder so	11
Iw	hm	12
P	na ich weiß	13

<sup>27</sup> Transkription Qw, Rw, Tw (alle 14) Sw Pw (beide 15) in Gd 6 ‚Aufklärung Eltern‘ Zeile 21- 43

R	die wollten eigentlich dass es so früh wie möglich	14
	is weil sonst ichs nur durch die Schule mitbekommen	

Transkript 9<sup>28</sup>

Rw wurde im Alter von acht oder neun Jahren durch die Eltern aufgeklärt, weil diese vermeiden wollten, dass sie erst in der Schule durch den Sexualkundeunterricht informiert wird. In der Regel überlassen die Eltern der Schule gerne diese Aufgabe, weil sie sich für nicht ausreichend vorbereitet und zu wenig offen für die oft auch als peinlich empfundenen Fragen ihrer Kinder ansehen. Rws Eltern hingegen möchten ihre Tochter gut vorbereitet in den Aufklärungsunterricht schicken und legen dabei noch den Grundstein für ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Tochter.

R	schon über die Sch, schon über Freunde aber dann bin ich zu meine Eltern hin gegangen und hab gefragt was da halt dahinter steckt und da hat si da ham sie sich echt zsmmmgehoct mit mir un (1) un ham w ham bestimmt vier oder fünf Stunden g'redet	41 42 43
Iw	ja des is	44
T	ja bei deine Eltern deine Eltern sin ja <u>locker</u>	45
Q	ja	46
me	ja	47
T	meine Mama auch aber	48
R	ich	49
T	naja	50
R	weiß n ich konnte schon immer (1) seitdem ich aufgeklärt bin konnt ich <u>immer</u> locker mit meine Eltern drüber reden, weil die auch nicht wollen dass ich so da hock so voll still und so die wollen auch dass ich schon offen bin die wollen dass ich zu nem <u>offnen</u> Menschen werd (1) ja	51 52 53 54

Transkript 10<sup>29</sup>

Diese besondere Beziehung und die herausragenden Erziehungsideale von Rws Eltern werden von den anderen Diskussionsteilnehmerinnen als unüblich herausgestrichen-selbst diejenige, die ihre Mutter ebenfalls als locker kennzeichnet (Tw, Zeile 48/50), relativiert diese Aussage mit Blick auf die sexuelle Aufklärung. Rw begründet das Engagement der Eltern mit deren besonderem Erziehungsanspruch, ihre Tochter zu einem offenen Menschen aufwachsen zu lassen, der aufgeschlossen und ohne Hemmungen an Gesprächen teilnimmt und bereit ist, dabei eine eigene Meinung zu äußern. Auch innerhalb der Diskursorganisation der Gruppendiskussion wird dieser Anspruch und seine Umsetzung durch die Tochter immer

<sup>28</sup> Transkription Pw, Sw (beide 15) und Rw (14) in Gd 6 ‚Aufklärung Eltern‘, Zeile 1-14

<sup>29</sup> Transkription Rw, Tw (beide 14) in Gd 6 ‚Aufklärung Eltern‘, Zeile 41- 54

wieder deutlich. Im Gegensatz zu den Äußerungen ihrer Klassenkameradinnen begründet Rw sehr häufig ihre Aussagen im folgenden (Neben-) Satz oder findet abschließende Zusammenfassungen für Diskussionspassagen. Gleichzeitig aber wirken ihre Beiträge zum Teil auch sehr gesetzt und lassen ein antithetisches Eingehen der anderen weniger zu.<sup>30</sup>

### 5.2.2. Schule

Bezieht man sich zunächst auf Aufklärung im klassischen Sinn, als der Information über die biologischen Vorgänge im Zusammenhang mit der pubertären Entwicklung, wie äußerliche körperliche Veränderungen, Eisprung und Blutung, so sind natürlich die Schule und die Anforderungen des Lehrplans an erster Stelle zu nennen. Die Zweifel an der Kompetenz der Schule, die durch Rws Eltern ausgedrückt werden, erhalten durch die Beschreibungen der Schülerinnen eine gewisse Bestätigung. Zunächst erscheint die schulische Aufklärung in den meisten Darstellungen als wenig zielführend.

Iw	└ Schule, Schule erstmal	nur Schule	9
P		└ Schule, bei mir wars irgen	10
Q		└ bei UNS	11
P	wie komisch, weil des es war in der fünften Klasse oder so, und ham die irgen, ich hab		12
S		└ ja bei mir auch	13
P	das dann irgendwie net verstanden, ich weiß net		14
Q		└ also bei mir war das so, wir	15
T		└ des	16
	Stück essen	(Zwischenfrage zur Pizza)	17
Q		└ na , ja @ (wir den ??) dass wir ä den Stoff nicht durchmachen konnten,	18
	weil da zu wenig Zeit war und danach äm ham wir halt nur über die (1) ä über die		19
?		└ Danke (Hintergrund)	20
Q	Probleme, halt wenn ma Geschlechtsverkehr hat dass ma halt da schwanger bleiben kann, aber noch vertiefend haben wir des net gmacht		21
			22

Transkript 11<sup>31</sup>

Schulische Aufklärung kommt für die Mädchen anscheinend unvermittelt, sodass sie die Informationen nicht einordnen können („des war irgendwie komisch ... ich hab das dann irgendwie net verstanden“ Zeile 12-14) oder es kann aus Zeitgründen nur zu einem verkürz-

<sup>30</sup> Vgl. hierzu einige Textpassagen in Gd 6 Aufklärung Schule / Eltern, die durch Rw geprägt sind, wie z.B. Transkript 13

<sup>31</sup> Transkription Pw, (15) Qw (14) und Sw (15) in Gd6 ‚Aufklärung Schule1‘, Zeile 9- 22

ten Eingehen auf die, für den Lehrer, die Lehrerin, wesentlichen Elemente kommen. Im vorliegenden Fall war dies die Gefahr einer möglichen Schwangerschaft, die allerdings ohne die Einbettung in eine weitere sexualpädagogische Reflektion von Sexualität thematisiert wird. Inwieweit dabei überhaupt bereits die biologischen Grundlagen und damit das nötige Wissen für das Eingehen auf die Problematik Schwangerschaft gelegt waren, wird in dieser Passage der Gruppendiskussion noch nicht durch die Teilnehmerinnen verbalisiert.

In anderen Fällen kommt die Information in der Schule zum falschen, meist zu späten Zeitpunkt.

Hw		└ ja	57
	sie war, die is erst in der siebten zu uns gekommen und wir warn in der sechsten schon		58
	in der Klasse aber da wurden wir schon aufgeklärt in der sechsten Klasse	└	59
Iw		└ und wars	60
	da zu spät oder, (1) hats noch gepasst,	└	61
Kw		└ ach da habn wir schon @alles gewusst@	62
Iw	da habt ihr schon alles gwisst	└	63

Transkript 12<sup>32</sup>

Mitunter kommt sie zu häufig, mit den gleichen Themen und Abläufen oder sie wird inhaltlich als nicht jugend- und altersgerecht abqualifiziert.

Gw	└ ja in unserer Schule ham reihenweise (unv)		70
Fw		└ in unserer Schule haben se auch so kamen dann auch irgend	71
	welche Leute her und ham uns Kondome ausgeteilt und wir ham natürlich des Wasser		72
	reingelaufen lassen die Mädchen ham alle des aufgehobn oder auch Wasser rein		73
	laufen lassen un	└	74
Iw		└ wie alt wart ihr da, wann is des in der Schule bei euch gwesn	75
Gw		└ ich	76
	hatts drei Mal wir hattens zuerst in der fünften dann hattens wir noch mal in der		77
	sechsten und dann nochmal in der sibten	└	78
Iw		└ in der fünften is mer elf oda?	79
Gw		└ jaa glaub	80
	schon	└	81
?		└ @	82
Iw		└ bin mer etz gar net so schlü-naja doch müsst hinhaun ehrlich gsa	83
Gw		└ jaa ja	84
	schon	└	85

<sup>32</sup> Transkription Hw (14) und Kw (14) in Gd 3 Aufklärung Zeile 57- 63

Iw	└ und war des irgendwie hm, und habt ihr Fragen ghabt zu dem Zeitpunkt noch	86
	oder war des eher so weng überflüssig, ┘	87
Gw	└ eigentlich weniger ┘	88
Dw	└ ich sag so ich hab halt an	89
	blöden Lehrer der hat uns nur die Geschlechtszeichen vo weiblich und männlich erklärt	90
	und dann kam schon eine, waß net, die hat uns dann die Periode erklärt und sonst nichts	91
	da ham wir eignlich gar nichts gefragt die hat uns nur erklärt und da war die Zeit vorbei	92

Transkript 13 <sup>33</sup>

‚Irgendwelche Leute‘ kamen reihenweise, um Kondome zu verteilen. Darüber hinaus waren in den drei Jahren schulischer Sexualerziehung keine anderen erzählenswerten Geschehnisse zu verzeichnen. Da scheint es den Jugendlichen schon von Bedeutung, dass zumindest einige der Mädchen die Kondome nicht nur als Wasserbomben missbrauchten, sondern vielleicht doch ihrer vorgegebenen Aufgabe zuführen wollten.

Als die Interviewerin nachfragt, ob denn inhaltlich die Erwartungen der Mädchen erfüllt wurden, werden erhebliche Defizite deutlich. Die männliche Lehrkraft zieht sich auf die, in der fünften Klasse lehrplanmäßig zu vermittelnden primären und sekundären Geschlechtsmerkmale (Geschlechtszeichen, wie im Text von Dw erwähnt) zurück, und die zusätzlich hinzugezogene weibliche Hilfe, - anscheinend wurden einige der Themen auch geschlechtsdifferent behandelt -, hat entweder nicht die Zeit oder lässt den Jugendlichen nicht die Zeit, die vermittelten Inhalte zu verarbeiten, sodass Fragen erst gar nicht entstehen können.

In beiden Fällen wird schulische Sexualerziehung auf biologisches Wissen reduziert, das möglichst schnell und ohne didaktische Aufbereitung durchgedrückt wird. Auch die möglicherweise den Lehrer entlastende Hinzuziehung externer Kräfte bringt nur die lebenspraktische Verteilung von Kondomen, aber kein Eingehen auf pubertätstypische Fragen der Jugendlichen, oder gar eine dezidierte sexualpädagogische Einlassung, die den Mädchen im Gedächtnis geblieben wäre.

Ganz anders wird die Situation von zwei Teilnehmerinnen in Gd 6 dargestellt:

Iw	└ und bei euch? ┘	23
R	└ bei uns wars	24
	ganz im Gegenteil, wir hatten, wir ham auch extra ne Schulstunde nur ohne die Jungs	25
	gehabt, dass wir wirklich alle Fragen stellen konnten, die wir hatten ┘	
me	└ hmmm, ja , toll	26
Iw	└ ok auch in der	27

<sup>33</sup> Transkription Fw, Gw und Dw (alle 15) in Gd2 ‚Aufklärung‘; Zeile 70 - 92

	fünften?	28
R	in der fünften und in der sechsten, ich hatts einmal aufm Gymnasium und einmal in der sechsten Hauptschule	29 30
S	also bei uns war so, ähm (1) ich war halt ein ein Jahr älter als die anderen, weil ich ne Klasse wiederholen musste in der Grundschule und dann war so in der vierten Klasse, wurden wir einmal aufgeklärt aber nur so n bisschen	31 32 33 34
Iw	in der vierten schon (1) hm	35
S	also des war halt, die ham halt nur , so gemeint weil eine gefragt hat ja in ä in der sechsten nächsten Jahr ham wir doch Sexualkunde und da hat die gemeint ja und hat halt uns nur so n paar Sachen erklärt, aber richtig wurden wir dann in der sechsten aufgeklärt, (1) und des war halt dann irgendwie v schon voll komisch, weil (2) äm keine Ahnung , d'wir hatten halt auch so ne Sch Stunde wo wir dann aufgeklärt wurden Jungs und Jungs Mädchen und Mädchen	36 37 38 39 40 41
Iw	also schon auch	42
	getrennt	43
S	die Mädchen wurden von weiblichen Lehrern befragt und die Jungs glaub	44
T	JA	45
S	ich von männlichen oder,	46

Transkript 14<sup>34</sup>

Hier erfolgte eine geschlechterdifferenzierte Aufklärung, bei der auf die wesentlichen Fragen der Schülerinnen eingegangen wird. Die Kommentierung dieser Aussage durch die anderen Gesprächsteilnehmerinnen lässt allerdings darauf schließen, dass eine so intensive pädagogische Maßnahme wohl eher die Ausnahme ist. Auf welchen Schultyp sich Rw dabei bezieht wird aus der Textstelle leider nicht deutlich.

Sw beschreibt ein Vorgehen, wie es in den meisten Grund- und Hauptschulen wohl eher üblich ist. In der Grundschule erfolgt ein Eingehen auf dezidierte Fragen der Schüler und Schülerinnen, wobei altersgerecht ausschließlich rudimentäres Wissen vermittelt wird. In der fünften oder sechsten Klasse (Hauptschule in Bayern) erfolgt dann ein ausführliches Eingehen auf die Thematik. Auch bei Sw ist allerdings herauszustreichen, dass wesentliche Elemente der schulischen Aufklärung auch hier in geschlechtergetrennten Einheiten vermittelt wurden. Welche Probleme für sie da allerdings entstanden, die sie jetzt zu der Aussage motivieren ‚des war voll komisch‘, wird leider nicht mehr elaboriert, da sich die weitere Diskussion der persönlichen Qualifizierung für das Thema Sexualpädagogik bei den unterschiedlichen Lehrern oder Sozialpädagogen der Schule zuwendet.

P	war des eure Lehrerin oder was,	52
---	---------------------------------	----

<sup>34</sup> Transkription Rw (14) Sw (15) in Gd6 ‚Aufklärung Schule1‘ Zeile 23-46

T		ja	53
Iw		war des eure KLASSleh-	54
	rerin,	wollt ich frag	55
T	nein des war		56
S		wir hatten die in Gesch GSE und BCP hatten wir die ja	57
T		in so	58
	Physik Chemie und Biologie und da halt hat sie gemacht		59
Iw		in Naturwissenschaften und, die hat des dann ge-	60
	macht		61
R		bei uns hats unsere Klassenlehrerin gemacht	62
P		un bei uns die Sozial	63
	Sozialpädagogin au von der Schule, die des bei uns gemacht hat	nein bei un, bei mir wars die	64
Iw		hm	65
	so der Klassenlehrer gemacht sondern	hm, also es hat nicht	
P		mm	66
R		bei uns hats der Klassenlehrer gemacht, weil	67
	die gemeint ham zu denen ham wir am meisten Vertrauen		68
Iw		aha und is des so?	69
R		ää	70
T	eigentlich net		71
Q		bei mir in der fünften Klasse	72
R		ich hab zu meiner Hauswirtschaftslehrerin am meisten Vertrauen	73
P		zur	74
	Frau Y,		75
R		hhm	76
P		ja ich auch	77
Q		auf der Realschule wo ich war, da hat uns auch die Biologie-	78
	lehrerin aufgeklärt		79

Transkript 15<sup>35</sup>

In dieser Textpassage aus Gd6 wird eine weitere Problematik schulischer Sexualerziehung deutlich. Eine differenzierte Zuordnung zu einer bestimmten Fächergruppe existiert nicht. So übernimmt die Lehrkraft die Unterrichtseinheiten, die entweder das meiste Engagement

<sup>35</sup> Transkription Pw, (15) Qw (14) und Rw (14) in Gd 6 ‚Aufklärung Schule 1‘ Zeile 52 -79

für die Thematik zeigt, oder aufgrund der Ausbildung dem Thema Sexualität noch am nächsten steht. In den weiterführenden Schultypen ist dies meist der/die Religions-, Ethik- oder Biologielehrerin, in der Hauptschule die Fachlehrer für Natur- oder Gesellschaftswissenschaften. Ein weiteres Kriterium ist häufig auch das angenommene Vertrauen der Schüler zu der Lehrkraft. Hier kommen dann regelmäßig der/die Klassenleiterin ins Spiel. In Schulen, bei denen Schulsozialpädagogen etabliert sind, natürlich auch diese. Die Einlassungen unserer Diskussionsteilnehmerinnen zeigen, wie schwierig eine solche Zuordnung sein kann. Das unterstellte Vertrauensverhältnis zur Klassenlehrerin trifft bestimmt nicht in allen Fällen zu, ist aber auch nicht unbedingt ein Vorteil. Die Erfahrungen aller externen Anbieter sexualpädagogischer Einheiten zeigen, dass es vielen Schülern leichter fällt, intime Themen mit Personen zu bearbeiten, die nicht in die Organisation Schule eingebunden sind und die sie dann meist nur einmalig zu diesen Themen treffen. Hinzu kommt, dass zwar von allen Lehrerfortbildungseinrichtungen Sexualpädagogik als eigenes Thema angeboten wird, nicht immer aber diese Fortbildung absolviert wurde, so dass die Aufklärung häufig auch didaktische Mängel aufweist.

Iw	L und was die da so erzählt ham, hat euch des interessiert, oder sagm mer so wars <u>so</u> , wars so wies euch interessiert hätte,	82
		83
Q	nein	84
?	mm	85
S	also	86
	meine Mutter hat mich schon aufgeklärt gehabt davor, (1) weil, des kam da wegen was anderem, das kann ich euch später erklären wenn wir näher drauf eingehen und dann m keine Ahnung dann wusst ich halt schon das meiste und @ war auch ganz gut darin@ und äm keine Ahnung dann ham wir halt wir ham meistens Filme angeschaut damit wir das besser verstehen können un 7 (unverst.)	87
		88
		89
		90
		91

Transkript 16 <sup>36</sup>

Der Einsatz von Medien in der Sexualpädagogik entlastet natürlich die Lehrkräfte in einem gewissen Maß, zumal eine Vielzahl von Filmen, allerdings unterschiedlicher Qualität und inhaltlicher Couleur, zur Verfügung stehen. Eine ausschließliche Reduzierung auf den Medieneinsatz ist sicher verfehlt, zumal viele Filme das Thema Sexualität auf hohem wissenschaftlichem Niveau mit besonderem Augenmerk auf die biologischen Abläufe darstellen. Daneben werden in der schulischen Sexualaufklärung aber auch andere Mängel berichtet.

T	L Ich glaub ich würds anders als die Lehrer, weil ich würd mich nicht äso etzert (?) äh im Kreis ich würd mich eher im Kreis hinsetzen und einfach ganz offen mit die Kinder reden, aber und auch nicht so streng sein in dem Moment, weil ich weiß noch ganz genau bei mir die Lehrerin war	3
		4
		5
		6

<sup>36</sup> Transkription Qw (14) Sw (15) in Gd6 in ‚Aufklärung Schule1‘ Zeile 82-91

	total streng und da hat ma sich gar net getraut was zu fragen	7
R	wie wir gekichert haben	8
	fand die des so schlimm, ich find des is normal wenn ma Kindern in <u>dem</u> Alter über	9
	das Thema redet	10
P	ja	11
Q	ja	12

Transkript 17 <sup>37</sup>

Die eigene Unsicherheit im Umgehen mit dem intimen Thema Sexualität führt in diesem Fall dazu, jede als unpassend empfundene Äußerung sofort zu reglementieren. Es soll ganz besonders vermieden werden, dass das Thema abgeleitet und die Kinder herumalbern. Dabei wird übersehen, dass das Kichern nur die Unsicherheit der Kinder überdecken soll und damit, wie auch die Teilnehmerinnen bestätigen, völlig „normal“ ist.

Die Lehrerin befürchtet einen Autoritätsverlust, wenn sie es zulässt, dass die Kinder, wie Tw in ihrem Gegenentwurf darstellt, ‚einfach ganz offen‘ reden. Dabei könnten dann intime Fragen, die der kindlichen Neugier entstammen, an die Erwachsene über ihr Sexualleben gestellt werden. Weil dabei ihre eigene (Erwachsenen-) Sexualität zur Disposition steht, die nicht im derart öffentlichen Rahmen besprochen werden soll, vermeidet die Lehrkraft ein offenes Eingehen auf intime Themen in der Gesprächsrunde. Schule ist von ihrer organisatorischen Ausrichtung ein sehr prekärer Rahmen für die Sexualpädagogik. Die Teilnehmer des Diskurses im Bereich Schule sind grundsätzlich nicht freiwillig zusammen gekommen, sondern eine willkürliche Gemeinschaft. Dies trifft sowohl auf die Lehrkräfte, in gleichem Maße aber auch auf die Schüler zu. Das Gespräch über Sexualität beinhaltet tentativ immer, in den meisten Fällen auch ganz offen, eine Hinwendung zu persönlichen, intimen und deshalb eben nicht öffentlich kommunizierbaren Inhalten. Damit stellt sich, bei jüngeren Kindern, zunächst noch nur für die Erwachsenen, später dann auch für die Jugendlichen, die Frage: Wie offen kann eine Kommunikation in diesem Rahmen geführt werden? Welche vertraulichen Inhalte sind unter den gegebenen Umständen darstellbar?

Für den Bereich Schule kommt dann aber noch das interne Machtgefälle zwischen Lehrer und Schüler hinzu. Der Lehrer hat die Macht zu reglementieren, kurzfristig direkt verbal und langfristig möglicherweise über die Benotung. Somit werden Äußerungen in jedem Fall von beiden Seiten dahingehend geprüft werden, welche Konsequenzen und welche Auswirkungen auf die Machtbalance zwischen Schüler und Lehrer zu befürchten sind.

Lehrer befürchten bei zu viel Offenheit in ihrer Autorität angreifbar zu werden, Schüler befürchten für moralisch oder inhaltlich unpassende Aussagen später in anderen Zusammenhängen ungerecht behandelt oder benotet zu werden. Die Folge ist die im Transkript

<sup>37</sup> Transkription Tw und Rw (beide 14) in Gd 6 ‚Aufklärung Schule 2‘ Zeile 3- 12

beschriebene Sprachlosigkeit bei sexuellen Themen. („da hat ma sich gar net getraut was zu fragen“, Zeile 7)

Das Thema Benotung hat aber auch einen ganz anderen Stellenwert in der schulischen Sexualaufklärung.

S	dann auch keine Probe machen, weil äm ich weiß nicht wenn man darüber redet und da	27
?	└ ne wirklich, im Kindergarten (unverst.)	28
S	muss des alles Hinschreiben dann fühlt man sich schon ein bisschen peinlich und ich weiß nicht , wenn man dazu gezwungen wird also ich , meine Freundin die musste des machen , die hat	29 30 31
Iw	└ ne ne Probe da drüber schreibn	32
S	└ ne Probe, ne kleine Probe halt sozusagen	33
	ne Ex und die	34
Iw	└ is die dann auch <u>benotet</u> worden oder war des nur so mehr dass die Lehrerin halt weiß was si (?)	35 36
R	└ alle werden benotet bei uns	37
S	└ die wurde benotet (1) aber sie hat halt die Hälfte nicht hingeschrieben, weil sie sich ge- weil sie sich nicht getraut hat (unverst.)	38 39
	(Hintergrundgespräch)	
R	warum hat die sich nicht getraut?	40
S	└ ja die ha die <u>is</u> so die war auch total schüchtern die	41
	war <u>richtig</u> schüchtern und da ┘ (unv)	42

Transkript 18<sup>38</sup>

Die Schulordnung legt aus diesem Grunde fest, dass im Gebiet Sexualpädagogik/ Sexualaufklärung grundsätzlich keine Leistungsnachweise gefordert werden.<sup>39</sup> Dass dies dennoch geschieht ist in jedem Fall außergewöhnlich. Im Rahmen unserer Veranstaltungen machen wir gelegentlich den Witz, dass am nächsten Tag über die behandelten Themen eine schriftliche Abfrage erfolgt. Wir lösen die verdutzten Blicke der Schüler aber sofort wieder auf und erklären, dass es verboten sei über Sexualpädagogik eine Extemporale zu schreiben. So bleibt als Erklärung für die Schilderung aus Gd6 eigentlich nur die Tatsache, dass auch hier Fehlverhalten der Schüler (wie zum Beispiel zu große Unruhe oder mangelnde Konzentration) reglementiert werden sollte.

<sup>38</sup> Transkription Sw (15) Rw (14) in Gd6 „Aufklärung Schule 2“ Zeile 27 - 42

<sup>39</sup> „2.5 Mündliche und schriftliche Leistungsnachweise über Fragen der menschlichen Sexualität sowie Fragebogenaktionen über das sexuelle Verhalten der Schüler sind an keiner Schulart statthaft.“ Aus: RICHTLINIEN FÜR DIE FAMILIEN- UND SEXUALERZIEHUNG IN DEN BAYERISCHEN SCHULEN, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 12. August 2002 Nr. VI/8- S44002/41-6/71325

Die Argumentationslinie, „wenn ihr heute nicht freiwillig aufmerksam mitarbeitet, zwingt ich euch dazu, indem ich die Inhalte zum Thema einer Leistungserhebung mache“, geht natürlich grundsätzlich an einem sinn- und vor allem lustvollen Umgehen mit Sexualität vorbei.

### 5.3. Sexualerziehung in der Schule

Man muss sich an dieser Stelle nochmals vor Augen führen, dass die Teilnehmerinnen dieser Gruppendiskussionen bereits einer Auswahl entstammen, bei der Sexualerziehung einen gewissen Stellenwert hat - die Klassenleiter/innen haben sich zu einer Veranstaltung im Gesundheitsamt angemeldet und somit Interesse an der Vermittlung der Inhalte gezeigt. So stellt sich die Frage: In wieweit spielt die schulische Sexualerziehung im Alltag der Übrigen überhaupt eine Rolle?

Allerdings erscheint der Klassenverband auch formal weniger geeignet, Information und Wissen mit Blick auf die großen Entwicklungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen adäquat zu vermitteln.

Iw	↳ es war lustig ich seh schon	68
Hw	@ ja@ (2)	69
Jw	da werden die Jungs immer so kindisch, bei so Filmen , a allla	70
Kw	↳ hm	71
Iw	↳ ja (7)	72

Transkript 19 <sup>40</sup>

Eine Form des Umgehens männlicher Jugendlicher mit der großen Distanz in der geistigen und körperlichen Entwicklung zwischen Mädchen und Jungen im Alter zwischen zehn und 14 Jahren scheint das Veralbern und lächerlich machen zu sein.<sup>41</sup> Dabei bezieht sich dieses Verhalten sowohl auf die Inhalte, wie auch auf die Ernsthaftigkeit des Interesses der Mädchen. Da für die Jungen Themen wie körperliche Veränderungen, die Zusammenhänge zwischen Blutung, Schwangerschaft und Geburt und die damit einhergehende Psychodynamik des heranwachsenden Erwachsenenwerdens und deren Verantwortlichkeiten sehr weit außerhalb ihres Erfahrungshorizontes liegen, reagieren sie auf die Konfrontation mit kindlicher Abwehr. Ihnen fehlt darüber hinaus auf der einen Seite der Zugang zu der Ernsthaftigkeit, mit der die Mädchen sich mit den Themen auseinandersetzen, andererseits wird ihnen dadurch aber auch der Vorsprung der Mädchen in der geistig-emotionalen Entwicklung ver-

<sup>40</sup> Transkription alle Teilnehmerinnen (14) in Gd 3 ‚Aufklärung‘ Zeile 68 - 72

<sup>41</sup> Vgl. zu den Unterschieden in der körperlichen Entwicklung: Kahl, Schaffrath-Rosario 2007

deutlich.<sup>42</sup> So kommen zu der Abwehr auch aggressive Elemente wie Verniedlichung und Verlächerlichung, die den gefühlten männlichen Dominanzverlust, der unter Umständen sowohl körperlich wie geistig sein kann, ausgleichen sollen.<sup>43</sup>

Eine andere Form der Aggression der Jungen begegnet uns in Gd6:

Q	ich finde bei Sexuali Sexualitätsstunden-Unterrichts	43
	stunden sollte man Jungs und Mädchen trennen, weil bei mir war des mal so h, äm in	44
	meiner alten Klasse äm wo ich halt noch nicht in diese Klasse äm gekommen bin äm	45
	warn halt die Jungs sehr äm (1) die ham halt die Mädchen und so halt m anmacht	46
P		8b 47
Q	ja	48
all	hm ja	49
Q	des war 7b halt dann	50
R	ja dieses Jahr 8b	51
Q	die ham halt dauern begrapscht	52
	und so und danach ä äm war halt des Thema <u>Scheide</u> und so und die <u>Behaarung</u> und so	53
	u-und da sin die halt im-immer in den Pausen gekommen un ä ham halt gefragt ha-habt	54
	ihr auch bei der Scheide <u>Haare</u> und so, und <u>dann</u> und da hab ich halt irgenwann gesagt	55
	ja geh und schau bei bei deiner Mutter nach und so ob sie hat und so, und das hat dann	56
me	@	57
Q	hat dann bisschen schon <u>ge- nervt un</u>	57
T	die sin aber jetzt immer noch so	58
me	ja die sin	59
	voll schlimm	60

Transkript 20<sup>44</sup>

In der obigen Transkription wird eine andere Facette männlich-jugendlicher Sexualität verdeutlicht. Bei einigen, meist älteren, männlichen Jugendlichen kommt es zu aggressiven - verbalen oder körperlichen - Übergriffen auf die Mitschülerinnen. Neben den männlichen Jugendlichen, die aufgrund ihrer körperlichen Entwicklung hinter den Mädchen zurückbleiben, gibt es einige Schüler, die bereits eine oder zwei Klassen wiederholt haben und damit über dem Altersdurchschnitt in der Klasse liegen und deshalb körperlich reifer sind. In der Auseinandersetzung mit sexuellen Themen reagieren diese Jugendlichen häufig stark pubertär-aggressiv. Durch ihre körperliche Überlegenheit versuchen sie, ihre intellektuellen

<sup>42</sup> „Nach allen vorliegenden Einschätzungen vollzieht sich die Pubertät bei Mädchen zwei Jahre früher als bei Jungen, und dieses Verhältnis bleibt auch bei sinkendem Durchschnittsalter bestehen“. (Hagemann-White, C 2003, 66)

<sup>43</sup> Zum Stellenwert von Sexualität und Aggression bei Jungen: Munding 2005, 38

<sup>44</sup> Transkription Pw (15), Qw, Rw, Tw (alle 14) in Gd 6 ‚Aufklärungsschule 2‘ Zeile 43 - 60

Mängel auszugleichen, was insbesondere in Situationen zum Tragen kommt, die durch geringe Kontrolle durch die Erwachsenen gekennzeichnet sind (Pause, Heimweg etc.). Im Gegensatz zu der Erzählung von Qw im obigen Transkript, gelingt es nicht allen Mädchen sich verbal gegen diese Übergriffe zu wehren. Auch aus diesem Grund ist in der schulischen Sexualaufklärung eine intensive sexualpädagogische Intervention in geschlechtergetrennten Gruppen mehr als sinnvoll. Nur so kann ein adäquates, an der jeweiligen intellektuellen und geschlechtlichen Entwicklung orientiertes Vorgehen umgesetzt werden.

Diese Notwendigkeit wird auch an einer weiteren Stelle in Gd6 unterstrichen:

S	Ich finde man dann zuvor noch sagen, man sollte deswegen keinen verarschen weil	99
	oder irgendwie da 'kay verarschen kann ma nicht sagen irgenwie halt (1) nicht deswe	100
Q	└─ ja	101
R	└─ ja nein ich find ds	102
S	gen aufziehen	103
R	eigentlich auch nicht gut	104
Q	weil des sin, un des sin ja ganz normale Sachen des passiert beim an	105
	jeden und darum sollte man find ich find ich sollte man nicht zu	106
P	└─ ja aber die Jungs sind da irgendwie so peinlich in dem Sinn ich schwö	107
all	└─ ja die La-	108
	chen und die wenn die wenn die (?) (2)	109
S	└─ wollt ihr euch nicht einander ausreden las-	110
	sen.	111
P	└─ ja du als erstes	112
Q	└─ okay wenn ma beim Unterricht über die Periode und so reden	113
	und danach äm zum Beispiel wenn wir zwischen Mädchen wären hat ä hat da hat halt	114
	ein Mädchen gesagt ich hab ja ich hab meine Periode und so im Unterr und danach die	115
	ganze Zeit ha ham halt dann die Jungs im Pausenhof rumgeschrien JA äm ich will ich	116
	will etz keinen Namen sagen ddd hat ihre Periode und so und des war halt dann äm	117
	ganz schön da wusst es halt <u>Jeder</u> und so.	118

Transkript 21 <sup>45</sup>

Auch hier reagieren die männlichen Schüler unzureichend durch ‚lächerlich machen‘. Allerdings richtet sich in diesem Fall die Aggression gegen eine einzelne Person in einer prekären, möglicherweise für sie bereits peinlichen Situation. Das Mädchen kann wegen der auch für sie noch relativ ungewohnten und belastenden Situation auch nicht mit Nonchalance auf die Provokation reagieren und wird dadurch zusätzlich verletzt. Da dies im un-

<sup>45</sup> Transkription alle (14: 15 ) in Gd 6 ‚Aufklärung Schule 2‘ Zeile 99 - 118

kontrollierten Raum des Pausenhofes geschieht, kann auch durch die Erwachsenen nicht adäquat reagiert oder sanktioniert werden. So bleiben die weiblichen Jugendlichen hier hilflos ausgeliefert.

Neben dem ‚zu oft‘, am falschen Ort und mit den falschen Inhalten und Vermittlungsformen, fällt auf, dass Jugendliche auch völlig ohne schulische Aufklärung bleiben.

Bw	└nein am besten wurde ich in der Schule aufgeklärt (2) sechs-sechste also sechste	19
I	└wollt ich grad fragen wa	20
Bw	Klasse Sexualkunde┐	21
Cw	└wir wurden wir hatten keine Sexualkunde erst	22
Bw	└die hatten nicht die hatten nicht┐	23
I	└war eure Mama früher	24
	dran (1) also ich mein früher als die Schule oder ihr habt in der Schule gar net gar nix?	25
	(gar nix gehört)	26
Cw	└an der Schule n vielleicht mit <u>Freunden</u> oder so┐	27
Aw	└a a an de Schu(le gar net)	28

Transkript 22 <sup>46</sup>

Die Gründe hierfür liegen dann entweder bei häufigen Schul- oder Lehrkraftwechseln, oder ganz schlicht darin, dass bewusst oder durch die zu bewältigende Stofffülle bedingt, das Thema Sexualkunde an den Rand und letztlich außerhalb des Blickfeldes, sprich ans Ende des Schuljahres gerät und dann nur noch gestreift werden kann oder ganz entfallen muss.

Einen versöhnlichen Abschluss des Kapitels ‚schulische Aufklärung‘ bietet da die Zeile 19 des obigen Transkripts, als die türkische Bw, als Einzige der Teilnehmerinnen konzidiert: „am besten wurde ich in der Schule aufgeklärt“.

<sup>46</sup> Transkription alle Teilnehmerinnen (13; 14) in Gd 1 ‚Aufklärung 3‘ Zeile 19- 28

#### 5.4. Peer-Education oder ‚meine Mama gar nicht‘

Andere Akteure zum Thema Aufklärung sind Gleichaltrige.<sup>47</sup> Wie verhält es sich dann, wenn die große Schwester, die beste Freundin oder andere Gleichaltrige die benötigten Informationen vermitteln, dazu aber weder angeleitet noch ausgebildet wurden?

Typisch für diese Situation ist das Transkript aus einer Gruppendiskussion mit drei Vierzehnjährigen, das schon in einem kleinen Ausschnitt weiter oben zitiert wurde.

Iw	und wie siehst du so aus mit Sex wenn du mit deiner Mama über irgendetwas redest, über irgendwie hat die dich aufgeklärt,	01 02
Hw	nein . meine Schwester hat mich aufgeklärt.	03
Iw		04
Iw	wie alt ist deine Schwester?	05
Hw	zweiundzwanzig	06
Iw	und deine,	07
Jw	meine ist sechzehn	08
Kw	°ich hab keine°	09
Iw	Einzelkind ?	10
Kw	na ja ich hab halt (halt <i>unverst.</i> )	11
Iw	aber (1) ok   @ ok , deine Schwester, hat das übernommen,	12 13
a	@	14
Hw	ja	15
Iw	und bei dir,	16
Jw	hm	17
Iw	auch die Schwester @	18
Jw	ja und ihre Freundin	19
Iw	hmm die Mama gar nicht?	20
Jw	(?) (1)	21
Iw	meine Mama hat mich halt gefragt Jw möchtest du mit mir über Sex reden, und hab ich	22
Iw	gesagt Mama ch passt schon ich hab das schon eigentlich ziemlich alles geklärt und so	23
Iw	was ich wissen will.	24

<sup>47</sup> Vgl.: Backes Wronska 1999

Iw	Wie alt war Ihr da? (1)	25
Kw	Ich war sechs	26
Hw	@ ich auch @	27
Iw	ok ,	28
	und bei dir die Mama?	29
Kw	m eine Freundin	30
Iw	ne Freundin,	31
Kw	(so eher) die beste	32
	Freundin	33
Iw	und die hat scho Bescheid gwußt ?	34
Kw	Ja	35
me	@	36
Iw	war die so alt wie du,	37
Kw	ja	38
	die war ziemlich frühreif so (1)	39
	mit acht den ersten Freund	39
Iw	m hm	40
	a ja ok , ok (1)	40
	und dann irgendwann aber ä b die Mamas gar net bei dir überhaupt also net irgnwie gar	41
	net ?	42
Hw	nein sie hat, die hat <u>jetzt</u> , damit angefangen, als ich so meine Witze gerissen	43
	hab	44
me	@ (Witz)@	45
Hw	dann hat sie damit angefangen	46
Iw	hm, bei dir auch ?	47
Kw	m meiner	48
	Mama ist da . (1) eigentlich der is es egal @	49

Transkript 23<sup>48</sup>

Ganz besonders auffällig ist in dem Gespräch GD3 die prekäre Situation zwischen Mutter und Tochter, wenn es um das Thema Sexualität geht. Einige Mütter reagieren entweder gar nicht und vermitteln damit der Tochter, es sei ihnen egal, oder erst dann, wenn die Tochter ganz vehement, z.B. durch Witze, darauf hinweist, dass sie auch ein sexuelles Wesen

<sup>48</sup> Transkription alle (14) in GD 3 ‚Aufklärung‘ Zeile 1 - 49

ist, -oder es entsteht der Eindruck bei der Tochter, die Mutter wäre nicht ernsthaft an dem Gespräch interessiert worauf sie entsprechend reagiert.

L	Ich find meine @ Mutter interessiert des nicht so @	38
?	└ @	39
M	└ ja ein bisschen Privat (rsp)	40
	Privatsphäre kann ma sagen oder nicht, ich finde des geht auch die anderen gar	41
	nichts an, was ma selber mit sich macht oder	42

Transkript 24<sup>49</sup>

Hier wird dann auch einer der wichtigsten Gründe für die Schwierigkeiten im Gespräch zwischen Mutter und Tochter explizit: Die Mütter können keine adäquaten Gesprächspartnerinnen sein, weil derart intime Dinge in die absolute ‚Privatsphäre‘ der Jugendlichen gehören, die im Regelfall mit der besten Freundin besprochen werden können, in keinem Fall aber mit Erwachsenen, noch weniger aber mit einem Erziehungsberechtigten. Dieser nimmt per se die Funktion von Überwachung und Kontrolle im Leben der Jugendlichen ein, was in einer Situation, die gerade durch Unsicherheit, Entdecken und z.T. Kontrollverlust geprägt ist, nicht zusammengehen kann.

Aw	sobald ich halt etz kein gefunden hab ich weiß nich ich würd mich da nich so drauf einlassen so schnell (1) weil halt von meiner Mutter aus ja da, wir warn beim Frauenarzt	4
	n da war ich elf oder so zwölf (1) un hat er gemeint ja wenn was is dann (1) komm hier	5
	her und so hab ich gemeint so (1) ich bin erst so jung ich denk noch nich dran hat mei	6
	Mutter mit mir danach noch geredet (h) hats gemeint so ja mit sibzehn oder so kannst	7
	du dann schon oder halt ich weiß nich aber (1) ich-ch würd mich dann irgendwie nich	8
	traun zu meiner Mutter zu gehen un sogn ey (1) ch komm gema zum Frauenarzt oder	9
	(1) ich will ich machs jetz (is ja)	10
	└ aber wenn ma schon so ne Mutter hat (1) da würd ich	11
Bw		12
Î	└ ja da würd ich	13
Bw	gerne (1) ich würd ich persönlich würde gerne auch ne Mutter haben mit der einma sich	14
	gehen	15
Bw	hin hockt über Jungs reden kann wei ich darf auch keinen Freund haben aber es is halt so	16
	ich hab jemanden meine Schwester mei Schwester ich könnte alles mit der reden aber es	17
	is voll schön immer zu hören dass die solche Mütter haben mit der man über alles reden	18
	kann	19
	└ ja aber wenn du schau mal du sagst du wärst stol a du wärst froh darüber aber	20
Aw	(1) zu Bei bei meiner Muter ich kann jetz nich zu ihr hingehn schau mal des und des	21
Bw	└ des peinlich ich weiß	22
		23

<sup>49</sup> Transkription Mw (15) in GD 4 ‚Aufklärung‘ Zeile 38-42

Aw	°des ich weiß nich vollkommen des so blöd°	24
Cw	└meine Mutter hat auch zu mir gesagt ja wenn ich's	25
	<u>haben</u> dann sollte soll ich halt zu ihr hingehn und es sagen ich bin aber auch nie hinged	26
	gangen aber irgendwie hat sies rausbekommen (1) sie sagt zu mir am Telefon n ich	27
	wollt bei ne Freundin schlafen hab von der Stadt aus angerufen die so ich so darf da	28
	schlafen die so nein ich glaub du hattest hattest schon komm zu hause (.) ich so geil	29
	(1) hab voll Panik bekommen ich bin nach hause gegangen na was los (.) se und hast	30
	(1) ja nur ein mal und so @ (.) un hal hat sie mit mir darüber geredet ich <u>wusste</u> ja dass	31
	für sie eigentlich kein Problem is und so ober ich weiß nich kann es ihr nicht sagen	32

Transkript 25<sup>50</sup>

Auch wenn, wie in Cws Fall, eine nahezu optimale Kommunikationssituation in früheren Teilen der Gruppendiskussion dargestellt wurde-die Situation zwischen Mutter, Tochter und Freundin der Tochter (Aw) ist geprägt durch Vertrauen, Kompetenz und der Möglichkeit auch eher peinliche Themen ansprechen zu können - ist dort eine Grenze der Kommunizierbarkeit gesetzt, wo zutiefst persönliche Erfahrungen wie der erste sexuelle Kontakt - das erste Mal - angesprochen werden. Die Mutter hatte Cw explizit die Möglichkeit eröffnet, diese Erfahrung (wahrscheinlich möglichst vorher) mit ihr zu besprechen „wenn ich's haben sollte, soll ich halt zu ihr hingehn und es sagen, ich bin aber auch nie hingegangen“, aber „ich wusste ja dass für sie eigentlich kein Problem is und so, ober ich weiß nich kann es ihr nicht sagen“.

Obwohl sich Cw sicher sein kann, dass ihre Mutter weder ein Problem mit ihren ersten sexuellen Erfahrungen haben wird, sondern eher unterstützend reagieren würde, kann sie nicht mit ihrer Mutter darüber reden, obwohl sie dafür nicht einmal Gründe angeben kann. Später im Kapitel 6 ‚das erste Mal‘ dieser Schrift wird klar, dass es besser für Cw gewesen wäre, wenn sie sich der Unterstützung durch die Mutter versichert hätte, aber es werden auch mögliche Gründe zu diskutieren sein, die dieses Gespräch de facto verunmöglichen.

So findet das Gespräch zwischen Mutter und Tochter zwar auf Drängen der Mutter statt, wir erfahren aber keine Einzelheiten, sondern es wird lediglich lapidar mitgeteilt „ ... und hal hat sie mit mir darüber geredet...“, was darauf schließen lässt, dass weder eine wesentliche Tiefe noch eine intensive Emotionalität in diesem Gespräch hergestellt werden konnten. Zumal ja die Gesprächssituation außerordentlich prekär war: Cws Mutter hatte herausbekommen, dass Cw bereits Sex hatte und zitiert die Tochter nach Hause, um ihren Verdacht zu bestätigen.

Sehr häufig übernimmt die ältere Schwester die Aufklärung der ‚Kleinen‘, meist nicht ohne warnenden Zeigefinger.

<sup>50</sup> Transkription alle (13/ 14) in GD 1 ‚Aufklärung 3‘ Zeile 1- 32

Gw	└ ja meine große Schwester hats mir eigen-	08
	lich gleich gesagt hat natürlich gleich (gesagt ) pass auf mach nichts sofort und ä die	09
	hat mich halt auch vorgewarnt ǀ	10

Transkript 26 <sup>51</sup>

Die ältere Schwester hat es da, sicher auch aufgrund des geringen Altersunterschiedes und der gemeinsamen Erfahrungsbasis, erheblich leichter. Auch wenn im obigen Ausschnitt (Transkript 10) nicht deutlich wird, welche Inhalte die Aufklärungsgespräche unter den Geschwistern de facto hatten, reagieren die älteren Schwestern sehr früh, nämlich als die Mädchen erst sechs Jahre alt waren, auf die beginnende Pubertät der Jüngeren. Auch wird in keinem der vorliegenden Fälle negativ über diese Gespräche berichtet, die in praktisch allen Gruppendiskussionen von mindestens einer Teilnehmerin angeführt werden.

Natürlich ist die Aufklärung durch die Schwester auch ethnisch geprägt, wenn sie wie hier im türkischen Kontext, die Grundeinstellung des Sexuell-Peinlichen verdeutlicht, wie beispielsweise bei Bw in GD 1 zur Entjungferung (eher nebulös) und in der Konkretisierung der Formulierung durch eine Metapher, die sehr kindlich, etwas schwierig und für die kleine Schwester kaum noch verständlich gerät.

I	Und die hat dich dann hat des dann alles übernommen was deine Mama net (...)	1
Bw	└na ich hab fernseh	2
	erst mal geguckt und es war so meine Schwester saß ja (...) bevor wo sie noch bei uns	3
	war und meine Mutter is halt der Spruch zu meiner Schester-ä raus (1) na ja alle warten	4
	doch bis zur Ehe und so ich so ja ich war halt ein bisschen kleiner warum bis zur Ehe	5
	warten und so die so <u>ja bei uns is des so</u> ich so ach so muss ich dann auch warten oder so	6
	ich wusste ja nich was da abläuft und dann hat halt meine Schwester mich ins Zimmer	7
	gezogen und halt so es – gibt – bestimmte Dinge bei uns heißt des auf –auf deutsch heißt	8
	das wenn die Biene auf die Blüte bl(.) bl(.) und son Sprichwort gibt's auch auf türkisch	9
I	└hm	10
?	└@	11
Bw	und wenn (1) irgendwie (1) mitn Hasen hat sies gemeint oder irgendwie so was ich weiß	12
	et etz nicht und des is halt so dann is da wos du unten hast is was Einmaliges und des	13
	geht weg (1) und die so (1) Mama hat gemeint dass es erst nach der Ehe weg gehen	14
	kann und erst am Schluss vor lauter Fernseh schauen und sie mir immer solche Stich-	15
	punkte hab ich's erst mal gecheckt was sie meint und so und.ǀ	16

Transkript 27 <sup>52</sup>

Hier werden dann natürlich die Einschränkungen einer restriktiven Sexualmoral überdeutlich: Dort wo keine Sprache gegeben ist, kann Kommunikation auch nur sehr eingeschränkt und verklausuliert stattfinden. Vor diesem Hintergrund bekommt dann auch die Einlassung Bws zum Thema schulische Aufklärung eine neue Bedeutung. Wenn Aufklärung in der elter-

<sup>51</sup> Transkription Gw (15) in GD 2 ‚Aufklärung‘ Zeile 8-10

<sup>52</sup> Transkription Bw (14) in GD 1 ‚Aufklärung 3‘ Zeile 1-16

lichen Ethnie keinen oder nur einen eingeschränkten Sprachraum hat, dann ist die offene Sprache der Schule, die wenigstens die Dinge beim Namen nennt, schon ein erheblicher Fortschritt.

Bw		↳die Jungs	41
	waren schon (1) <u>fortgeschrittener</u> wenn ich ehrlich bin sind die Jungs echt fortgeschrittener		42
Aw		↳da war halt d-d	43
Bw	als die Mädchen bis die was checken.		44
I		↳na weil ihr euch weil ihr euch mit älteren Jungs trifft.	44
Bw	nein-nein-nein ä in der sechsten Klasse wo wir gar nichts wusnt , wusnt Jungs voll		45
	viel , ich-s , saß da , was is ne Vagina was labert die hab ich mir gedacht und was		46
	bedeutet des ganze und so und die ,Weiber wussten fast gar nix, die Jungs ja komm		47
	ficken ficken und so ( ham die schon so relativ bald ) ich so ey was is des und so ober		48
me		↳@ (2)	49

Transkript 28 <sup>53</sup>

So macht sich auch Bws Aussage zum Wissensstand der Jungen an deren sprachlicher Ausdrucksfähigkeit fest: Während ihr noch die Begrifflichkeiten unklar sind, haben die Jungen schon eine gossensprachliche Umsetzung für die Realisierung des gerade in der Schule Gehörten, die die volle Anerkennung Bws findet. Die ethnische Gebundenheit an die erlernte Sprachlosigkeit hindert Bw realiter daran, zu erkennen, dass die Jungs eigentlich nur leere Floskeln von sich geben, um ihre eigene Unsicherheit im Umgang mit dem Thema zu kaschieren.

## 5.5. Peer-Education II

Neben der Schwester, die im erweiterten Sinne noch unter Peers zu fassen ist, ist vor allem für diejenigen, die keine Geschwister haben, die gleichaltrige Freundin mit mehr Erfahrung oder ältere Freunde und Freundinnen Ansprechpartner, wenn Fragen zu sexuellen Themen aufkommen. In all den Aussagen der Mädchen werden, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die Inhalte der Aufklärung nicht expliziert. So bleibt im Dunkeln, was im Einzelnen unter dem Thema von den Jugendlichen verstanden wird.

Implizit kann man davon ausgehen, dass Schwangerschaft, Verhütung, die erste Regelblutung und biologische Abläufe wie Eisprung und Erektion mögliche Themen in diesen Gesprächen sind. Dort, wo explizit über die Inhalte berichtet wird, scheinen diese so wichtig, dass sie von den jeweiligen Erzählerinnen als berichtenswert eingestuft wurden. In allen Gesprächssituationen - insbesondere aber in solchen, die quasi öffentlich stattfinden, wie

<sup>53</sup> Transkription Bw (14) in Gd 1 (Aufklärung 3) Zeile 41- 49

eine aufgezeichnete Gruppendiskussion, wird der jeweilige Protagonist die persönliche und veröffentlichte Relevanz der Aussage in einem impliziten, häufig auch unbewussten, Prozess überprüfen. Dies bedeutet: Der Gehalt der Aussage wird auf Wichtigkeit und Relevanz für die gegebene Situation, auf die je persönliche Bereitschaft davon zu erzählen und auf die Bereitschaft der anderen Gesprächspartner überprüft, der Erzählung auch zuzuhören, bevor er als gesprochener Text veröffentlicht wird.<sup>54</sup> Für Bw ist die Entjungferung, ein Thema, das sie immer wieder in das Gespräch einbringt: Entweder vermittelt über ihre türkische Herkunft, die ihr Sex vor der Ehe verbietet, oder direkt, wenn es z.B. um die Benutzung von Tampons geht, die unter Umständen das Jungfernhäutchen zerreißen könnten.

Bw	erst am Schluss hab ich dann was gecheckt wirklich des war so , wir ham auch so'n Beutel bekommen von ner- von unserer Lehrerin die so mit alles dran OB Binde und so wir ham uns voll gefreut , aber dann hab ich halt gehört dass die gar kein Sexualkunde hatten	50 51 52 53
Cw	oder (1) bei ihr zum Beispiel wenn ich meine Tage hab dann nehm ich	54
I	wollt grad sogn is eigentlich (total ungewöhnlich)	55
Cw	halt OB, aber sie halt nicht. (1) (krass e )	56
Aw	mhm hm sie nimmt keine	57
I	hm (1) weil du Angst hast dass – s es reißt, genau.	58
Bw	ja	59
Bw	aber jeder sagt des stimmt nicht aber ich hab halt Angst?	60
Cw	(Bw) (abwertend)	61
Bw	es <u>kann</u> doch sein.	62
I	Ja kann <u>ja klar</u> kanns passiern aber es is unwahrscheinlich al es du nimmst ja etz nich	63
Bw	<u>es ist</u> schon	64
I	gleich den Super-OB da.	65
me	@ (2)	66
Aw	so groß wie'n Penis	67
I	genau.	68
Bw	ja aber halt (3)	69

<sup>54</sup> Zur Beschreibung der Sprecher-Hörer-Interaktion vgl. Cicourel 1981, 175 und Garfinkel 1981, 205

I	Ja wenn ich sag ja du des für dich wenn du das so möchtest und so willst und so	70
Bw		↳ ja (..) 71
I	zurecht kommst dann machst du's so. (1) des ja (1)	72
Bw		↳ so wie man für sich lebt kann 73
	man auch des was man will für sich selber machen ↴	74

Transkript 29 <sup>55</sup>

Die Art und Weise, ebenso wie die kognitive und altersmäßige Distanz zwischen den Kommunikationspartnern während der Aufklärung durch Peers ‚auf der Straße‘, wird im folgenden Beispiel expliziert.

Aw	↳ und bei mir, des-s ich hab auch ältere Freun-	36
	de ältere die habn auch schon Sex gehabt und so, durch dene hab ich des auch halt, a	37
	Kumpel von mir er hat halt gemeint, so ja ich hab heute die entjungfert und so, ich so	38
	hä was heißt des und so (1) und dann hat er's mir halt irgendwie gesagt dass es halt	39
	weil ich wusste ja nich was des heißt °so ach so ja mm (@ sch(..irgenwie)° ↴	40

Transkript 30 <sup>56</sup>

In Aws Fall ist es ebenfalls das Thema Entjungferung, (allerdings in einem völlig anderen Zusammenhang) das ihr wichtig genug zu erzählen erscheint. Dabei wird die Erfahrung in sexuellen Dingen der älteren (männlichen) Freunde - die wirklich auch nur Freunde/Kumpels sind - wesentlich, um auch intimere Fragen stellen zu können. Der Anlass, das typisch männliche Aufschneiden mit den Eroberungen, stört Aw dabei nicht. Besonders ist auch festzustellen, dass Aw als Kumpel, vielleicht noch als neugieriges Kind behandelt wird, das adäquate Auskunft auf seine Fragen erhält. Erst im geflüsterten Nachsatz wird ihr, vielleicht auch erst jetzt, klar, wie die damalige Gesprächssituation auf andere hätte wirken können. Auch an anderer Stelle wird deutlich, welchen hohen Stellenwert die älteren Jungs/Kumpels bei Aw genießen, dies soll aber dem Thema Beziehung und Sexualität in dieser Arbeit vorbehalten bleiben.

Auch Kw in Transkription 10 Zeile 29-39 hat eine erfahrene Freundin, die „mit acht den ersten Freund“ hatte, die allerdings eher ambivalent gesehen wird. Einerseits ist sie ein verständiger und anerkannter Gesprächspartner in sexuellen Fragen, andererseits wird sie als ‚frühreif‘ abqualifiziert, anscheinend ein für Kw nicht anzustrebendes Klischee weiblicher Sexualität. Leider erfahren wir nichts über die Inhalte dieser Aufklärung durch die beste Freundin.

<sup>55</sup> Transkription Aw (14) Cw (13) Bw (14) in GD1 ‚Aufklärung 3‘ Zeile 50- 74

<sup>56</sup> Transkription Aw (14) in GD1 ‚Aufklärung 3‘ Zeile 36- 40

Am Ende dieses Kapitels möchte ich noch eine Art der Aufklärung darstellen, die als solche nicht beabsichtigt, aber möglicherweise auch nicht so untypisch ist. Es handelt sich dabei um die für beide Seiten höchst peinliche Situation, wenn die Kinder die Eltern beim Sex beobachten.

Iw	└hm bei dir?┐	20
Dw	└ das is eine ganz dumme Sache also ich hab meine Eltern mal dabei	21
	erwischt mit meiner Schwester @ und dann hab ich meine Schwester da war ich noch	22
?	└ @	23
Dw	ganz jung und da hab ich meine Schwester gefragt was die machen und so und hat	24
	meine Schwester mich eigentlich da aufgeklärt zwei Jahre später wollt meine Mutter	25
	mich aufklären (räusp.) hab ich gemeint Mama ich weiß scho alles┐	26

Transkript 31<sup>57</sup>

Auch von den Jugendlichen in der Diskussion GD1 werden Episoden erzählt, die sich um das Thema elterlicher Sex drehen. Meist wird die Situation aber sowohl von Seiten der Kinder, ebenso aber auch von Seiten der Eltern nicht weiter thematisiert, um peinliche Gespräche zu verhindern. Aber auch hier gibt es Ausnahmen.

Fw	└ ich hab meine Eltern auch mal erwischt aber ich wusste des dann schon	51
?	└ @	52
Fw	was die da machen und ich fand das, na ja┐	53
Iw	└ ekelhaft oder, @ sags nur ich glaub	54
	(findet ma imme)@	55
Fw	└ mein Vater kam danach herunter und hast uns erwischt und ich fand das ziemlich	56
	peinlich┐	57
Iw	└ (hust) wie alt warst du da,┐	58
Fw	└ da war ich (.) vierzehn┐	59

Transkript 32<sup>58</sup>

<sup>57</sup> Transkription Dw (15) in Gd2 ‚Aufklärung‘ Zeile 21 - 26

<sup>58</sup> Transkription Fw (15) in Gd 2 ‚Aufklärung‘ Zeile 51 - 59

## 5.6. Kollektive Orientierungsfigur

Während die Interviewerin bei den ersten Gruppendiskussionen noch pauschal fragt, „Wie wurdet ihr aufgeklärt?“, erfolgt in späteren Diskussionen eine Differenzierung nach Aufklärung zu sexuellen Fragen allgemein, in der Schule und der Familie oder zu Fragen der sexuellen Entwicklung, wie zum Beispiel der ersten Menstruation, die ja Thema einer gesonderten Erörterung dieser Arbeit sein wird.

Der weitere Verlauf des Gesprächs wurde aber meist durch die immer wieder dargestellten Schwerpunkte durch die Gruppe selbst bestimmt, wie dies auch nicht anders zu erwarten war.<sup>59</sup> So liegt in GD1 der Schwerpunkt der ganzen Gruppendiskussion im Spannungsverhältnis zwischen den traditionellen Erwartungen der türkischen Erziehung und den frühen sexuellen Erfahrungen einer der Teilnehmerinnen, was sich dann auch in einer ausführlichen und immer wieder explizierenden Diskursorganisation umsetzt. Hier wird das Thema Aufklärung an vielen Stellen differenziert exploriert. Ganz im Gegensatz zu Gd4, bei der dieses Thema in den Bereich der nicht diskurswürdigen Privatsphäre verwiesen ist. GD2 und GD3 sind insofern vergleichbar, als bei beiden die Eltern als nicht adäquate Gesprächspartner herausgestellt werden, der Großteil der diskursrelevanten Themen aber bei den Teilnehmerinnen im erweiterten Peer-Bereich (der die große Schwester beinhaltet) abgearbeitet wird. Gd 6 schließlich exploriert Aufklärung im Vergleich zwischen Schule und Elternhaus, wobei der Schwerpunkt auf der schulischen Sexualerziehung, insbesondere bei den Problemen einer koedukativen versus geschlechtergetrennten didaktischen Aufbereitung, liegt. Hier wird ausführlich die Auseinandersetzung der Mädchen mit den aggressiven männlichen Übergriffen nach den Einheiten zur Geschlechtererziehung im Klassenrahmen geschildert. Die Teilnehmerinnen machen dann auch gezielte Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Sexualerziehung, die auf eine verstärkte geschlechtergetrennte Umsetzung hinauslaufen:

S	└ ja also wie ge, wahrscheinlich meinst du dann so, Sachen die so <u>allgemein</u> sind	61
	sollte man	62
Q	└ <u>allgemein</u> aber	63
S	└ allgemein also mit der ganzen Klasse und Sachen die	64
	dann eher was <u>Mädchen</u> sind oder Jungs sind sollte man getrennt machen	65
Q	└ ja, zum Beispiel zum Beispiel die Sache äm (1) die Sa-	66
	chen mit der ä der ä mit den <u>Mädchen</u> , die Mädchen mit den Mädchen und die Sachen	67
R	└ die Sachen (?) <u>intimer Regionen</u>	68

<sup>59</sup> Sehe auch das Kapitel  
Die dokumentarische Methode der Interpretation in dieser Arbeit

Q	mit den Jungs mit den Jungs also immer getrennt, äm weil sonst nerven die Jungs ä die Mädchen und die Mädchen die Jungs	69 70
S	weil vor allem mit den Mädchen da kann man die verstehen einen und bei den Jungs , also ich hab eigentlich mehr Jung also männ-	71 72
Q	ja	73
S	liche Kumpels also Freunde sag ich jetzt mal	74
R	ja ich auch	75
T	ja ich auch	76
P	ich auch	77
R	mit denen kann ich <u>n-nicht darüber reden</u>	78
T	mit den komm ich irgendwie besser zurecht	79
P	ja ich auch	80
S	keine Ahnung des is einfach sodass	81
R	aber	82
R	bei uns wars echt so (1) wir ham äm mit den Mädchen ham wir mehr über des, über die weiblichen Themen gesprochen etz zum Beispiel Brust- wachstum und so und dann	83 84
Iw	hm	85
R	aber (1) die Jungs ham wir dann nur ganz kurz durchgenommen, vielleicht Viertelstunde aber genauso wars auch bei den Jungs die ham <u>ewig lang</u> die Jungs durchgenomm	86 87
Iw	hm (2) ja ja	88
R	und auch nur ganz kurz die Mädchen	89

Transkript 33<sup>60</sup>

Leider lassen die wenigen Sequenzen, die sich mit den Gesprächen innerhalb des Freundeskreises befassen, keine detaillierten Schlüsse auf die Inhalte und die Gesprächsformen der Aufklärung durch die Peers zu. Hier kann auf die vergleichbare Abarbeitung anderer Themen dieser Arbeit verwiesen werden, die dann möglicherweise Rückschlüsse erlauben.

Insgesamt bleibt aus dem Kapitel Aufklärung, das ja in erster Linie auf Information und einen nur sehr schwer zu erfüllenden Anspruch sexualpädagogischer Intervention abhebt, die Quintessenz: Der erzieherische Anspruch der Schule bedarf einer Erweiterung und Verbesserung, was die Informationsvermittlung zu sexuellen Themen, vor allem aber die Verarbeitung dieser Information zu handlungsrelevantem Wissen betrifft. Hier gilt es, gemein-

<sup>60</sup> Transkription Alle (14 bzw. 15) in Gd 6 ‚Aufklärung Schule2‘ Zeile 61- 89

sam mit der sexualpädagogischen Wissenschaft, inhaltliche und didaktische Einheiten für den Sexualkundeunterricht ab der Klassenstufe 4 (Grundschule) zu entwickeln, zu erproben und vor allem in die Lehrerfortbildung zu integrieren.

Als ein großer Schwerpunkt dieser Einheiten wird die Abkehr von der Koedukation in der Sexualpädagogik der ersten Stunde (Jahrgangsstufen 4-6) zu diskutieren sein. Inhaltlich wird die Forderung nach einem schuladäquaten Umgehen mit Intimität und deren didaktische Konzeptionierung in einer willkürlich entstandenen Gruppe an vorderster Stelle stehen müssen. Andere Themen wie das intensive Eingehen auf geschlechtsspezifische Entwicklungen, insbesondere das der männlichen und weiblichen Sexualentwicklung sind dagegen nicht neu, sie erhalten allerdings mit Blick auf die Virulenz männlicher Dominanzansprüche und Aggressivität, wie sie von den Mädchen an einigen Stellen dargestellt wird, eine erhebliches Maß an zusätzlicher Wichtigkeit.

Primäre Erziehungsberechtigte, in erster Linie die Mütter und Väter, können, unter besonderen Umständen, bei einigen Themen wichtige und hilfreiche Ansprechpartner sein. Bei Themen, die die Intimsphäre der Jugendlichen betreffen, erweist sich der kontrollierende Anspruch, der sich aus den Aufgaben einer verantwortlichen Elternschaft eben auch ergibt, als kontraproduktiv. Die altersmäßige Distanz zwischen Mutter und Tochter ist ein zweites Hindernis, das eine erfolgreiche Diskursorganisation nicht zulässt. Hier treten Gleichaltrige, zumeist die beste Freundin, die eine ähnliche oder gleiche Erfahrungsbasis mit der Jugendlichen teilt, als mögliche Gesprächspartner ein. Zum Teil, vor allem auch dann, wenn das Gespräch auf eine bestimmte Situation abhebt, können auch die ältere Schwester, in Einzelfällen ältere männliche Jugendliche mit besonderem Status, adäquate Ansprechpartner sein. Die Themen und ihre Abarbeitung, letztlich die Diskursorganisation in diesen Situationen, können aus den zum Thema Aufklärung vorliegenden Texten nicht zuverlässig bestimmt werden.

## 6. Die erste Blutung

### 6.1. Einschnitte

Innerhalb des zeitlichen Ablaufs sollten die Themen Aufklärung und erste Blutung eng einhergehen. Idealerweise sollten die Mädchen vor der ersten Blutung bereits über Abläufe und mögliche Probleme informiert sein. In einigen Fällen allerdings kommt die erste Blutung völlig überraschend für alle: Mutter, Vater und Tochter. Da einige Mädchen heute ihre Menarche schon im Alter von elf Jahren erreichen, geschieht dies häufig unvorbereitet und erschreckt die Mädchen zum Teil auch, weil sie vermuten, sich verletzt zu haben oder krank zu sein.

L	des <u>peinlich</u> mit denen, ich weiß mit meiner	23
	Mutter, ich hab sie mit elf bekommen, dann ich hab mich halt erschreckt ich, wusste	24
	nicht was des ist und so	25
me	@ (1) ich hab @ (1)	26
Iw	also habt ihr , habt ihr net gewusst was	27
	es ist, habt alle net gwusst was es ist	28
me	doch ich schon,	29
Iw	du schon. du auch	30
M	ich hab	31
	mich drauf gefreut @	32
?	@(2)	33
L	dann bin ich zu meiner Mutter gerannt und hab sie gefragt	34
	und dann is sie zu meinem Vater gegangen, wieso bekommt sie sie so früh und so, ja und	35
	dann, weiß nicht die Blicke von meinem Vater das ich find das irgendwie nicht so,	36
M	wars dir peinlich	37
	fands auch peinlich na ja	38

Transkript 34<sup>61</sup>

Während die meisten Mädchen entweder bereits durch Freundinnen oder vorhergehende Aufklärungsmaßnahmen auf die erste Blutung vorbereitet sind, sich manchmal auch darauf freuen, endlich zur Frau zu werden, geschieht dies bei sehr jungen Mädchen unvorbereitet und löst Irritationen bei den Eltern und Erschrecken bei den Mädchen aus, wie im obigen Text bei Lw. Hier kommt noch hinzu, dass Lw die Reaktion ihres Vaters, der wahrscheinlich ebenso irritiert wie ihre Mutter reagiert, als peinlich empfindet. Hier scheinen geschlechts-

<sup>61</sup> Transkription Lw, (16), in GD4 ‚erste Periode‘, Zeile 23- 38

typische gegenseitige Zuschreibungen eine wesentliche Rolle zu spielen. Die Mutter wird als unterstützend wahrgenommen: „dann bin ich zu meiner Mutter gerannt und hab sie gefragt...“ führt Lw aus. Der Vater, der wiederum von der Mutter unterstützend hinzugezogen wird („dann ist sie zu meinem Vater gegangen, wieso bekommt sie sie so früh“) ist in dieser Situation, konfrontiert mit der tatsächlich wohl nur rhetorisch gemeinten Frage, genauso hilflos wie die Mutter. Seine Beteiligung wird jedoch als peinlich wahrgenommen. Genau genommen sind es die Blicke des Vaters, die „peinlich“ sind. Die Blutung soll als zutiefst weibliches und damit primär nicht mit männlichen Personen zu kommunizierendes Phänomen auch diesen Kreis des Weiblichen nicht verlassen. Als die Mutter den Vater informiert, fällt sein Blick damit auf die Geschlechtlichkeit seiner Tochter, im übertragenen Sinn also auch auf ihre Nacktheit. Es ist zu vermuten, dass der Vater ‚angesichts‘ der Situation eher hilflos bis betroffen reagiert hat, seine Tochter empfindet diese Blicke aber als peinlich, weil sie dabei zum ersten Mal mit ihrer Weiblichkeit konfrontiert wird. Durch die erste Periode wird den weiblichen Jugendlichen wirklich bewusst, dass sie Frauen sind. Ihr Körper macht deutlich, dass die Kindheit vorbei ist. Dies geschieht durch einen zunächst erschreckenden Akt, durch Blut, von dem die Kinder bisher gelernt haben, dass es mit Verletzung und Schmerz verbunden ist.

Kommt, wie im nächsten Textausschnitt ein reales Ereignis hinzu, ist das Verständnis und eine unaufgeregte Reaktion des Umfeldes von großer Bedeutung.

I	↳hast da gwußt was des is?	11
Bw	↳@h-h	12
?	↳@(1)	13
Bw	es war voll komisch, also ä ich hatte irgendwie Streit mit mein Bruder der hat mich halt geschlagen aufn Rücken und ich hab irgend so geweint und ich musste auch aufs Clo@ pinkeln na (1) bin ich aufs Clo pinkeln ganz normal und dann hab ich halt gekuckt da	14 15 16
Cw	↳@	17
Bw	is etwas rot, und ich-ich (1) wa (voll) (..) (1) ja warte (1) o ich war voll geschockt ich so	18
Aw	↳kommt vielleicht vom Schlag	19
Bw	Mama binn , hab schnell alles gemacht , bin in die Küche, Mama (1) mm ich glaub m als mein Bruder mich geschlagen hat is da was raus und so ne die so, (1) warum denn raus? is klar was so denkt sie sich, ich so ja (1) m mein-mein Ding is rot ne, und die so, (1) toll	20 21 22
I	↳hm@	23
Bw	du bist ne Frau. sacht sie so und ich so was ne Frau? die so ja du hast deine Regel. ich so <u>doch sind des die Regeln und so</u> und die so die so (1) ja warte ich geh jetzt Marktkauf	24 25

I	L@hm	26
Bw	und kauf dir mal was, a-war schon komisch (1) die is wirklich die hat sich voll eingesetzt	27
	die ersten Tage is sie halt immer kaufen gegangen was sie halt wa-die hat gleich so	28
	Packungen mitgebracht und so und (1) bis ich mich richtig dran gewöhnt hab und so (1)	29
	na ja (1) bei mir wars ganz in Ordnung nicht dass ich so geweint hab poa ich blute oder	30
	was is des und so, 7	31

Transkript 35<sup>62</sup>

Bws Mutter reagiert auf bemerkenswerte Art auf die erste Blutung der Tochter. Gänzlich unaufgeregt und ohne jede Peinlichkeit, wie im Transkript 34, stellt sie fest, ‚du bist jetzt eine Frau, du hast deine Regelblutung‘. Dann unterstützt sie ihre Tochter ganz pragmatisch, indem sie im Kaufhaus die Binden für ihre Tochter einkauft. Dafür bekommt sie von ihrer Tochter das Prädikat ‚die hat sich voll eingesetzt‘, sicher eine der höchsten Auszeichnungen, die eine Jugendliche an ihre Mutter vergeben kann. Dementsprechend beschreibt Bw ihr psychisches Umgehen mit der Situation auch so: „bei mir war’s ganz in Ordnung, nicht dass ich geweint hab, poa ich blute oder was is des und so“.

Dies wird auch sehr deutlich in der Art wie Bw über dieses Ereignis erzählt. Jedes Detail wird ausführlich und beinahe spannend wie in einem Krimi dargestellt, eventuelle Unterbrechungen durch die Freundinnen werden sofort abgeblockt und durch die Aufforderung „ja warte“ auf die Zeit nach ihrer persönlichen Erzählung verschoben. So gewinnt dieses Ereignis auch jetzt noch in der Nacherzählung jene beeindruckende Qualität, die es ohne Zweifel für Bw zum damaligen Zeitpunkt hatte. Ebenso wird das Gespräch zwischen Mutter und Tochter detailgetreu und in wörtlicher Rede wiedergegeben. Und auch hier ist dieser Übergang vom Kind zur Frau in der Darstellung von großer Bedeutung: „du bist ne Frau. sacht sie so und ich so was ne Frau? die so ja du hast deine Regel, ich so doch sind des die Regeln und so“.

Innerhalb der Diskursorganisation wird die Intensität der Erzählung und die Rolle Bws als Protagonistin durch die kurzen Kommentare der Freundinnen zum Thema zwar immer wieder unterbrochen, allerdings sind diese Kommentare konstruktiv für die Erzählung quasi als verständnisvolle Ergänzung gedacht. Bw nimmt diese allerdings nicht auf, sondern besteht auch verbal auf ihrer Rolle als Erzählerin, indem sie Unterbrechungen mit ‚ja warte‘ zwar registriert, aber als für den Moment noch zu früh kategorisiert. Damit legt sie ihre alleinige und führende Rolle für die Darstellung und Diskursorganisation immer wieder fest und beansprucht auch das Prädikat ‚höchst wichtig‘ für ihre Darstellung. Inhaltlich wie sprachlich wird dabei die Intensität dieser Erfahrung fokussiert.

<sup>62</sup> Transkription Bw (14) in GD 1 ‚erste Periode‘, Zeile 11- 31

## 6.2. Der Weg zur Frau

So sehr die erste Regelblutung in der individuellen Biografie ein herausragendes Ereignis ist, so wiederholen sich doch bestimmte Situationen immer wieder in den Erzählungen der Mädchen.

R	└ Ich war mit meiner Mama einkaufen, ich weiß , ich hatte so ein komisches Gefühl, weil halt , und hab gsagt ich geh mal schnell raus, also bin ich runter aufs Klo, (1) ja ich so , au toll, juhu ich hab es erste Mal meine Tage bekommen	19 20 21
---	---	----------------

Transkript 36 <sup>63</sup>

T	ich ich weiß net , ich war zwölf glaub ich und war grad irgendwie im Schwimmbad (1) und will, komm nach Hause und will mich umziehen und auf einmal merk ich so, toll ich hab meine Tage bekommen@he@┐	31 32 33
R	└ des is <u>supa</u> ┐	34
T	└ ja s absolut, ich war aufm Klo und denk mir so, hm <u>okay</u> ich glaub jetzt hab ich wirklich mal @meine Tage @┐	35 36

Transkript 37 <sup>64</sup>

Rw und Tw beschreiben, wie zuvor schon Bw in Transkript 35 eine typische Situation für die Konfrontation der Mädchen mit der ersten Regelblutung. Beim Gang zur Toilette entdecken die Jugendlichen Blut. Auffällig ist in den beiden letzten Transkripten die lakonische Formulierung, in der diese Entdeckung erzählt wird.

„Okay ich glaub jetzt hab ich wirklich mal meine Tage“ (Tw) oder noch ironischer: „au toll juhu ich hab es erste Mal meine Tage bekommen“ beschreibt die Situation so unprätentiös, als wäre rein gar nichts passiert, und so lakonisch, als wäre das Ereignis alltäglich. Ganz besonders auffällig ist aber die Abwertung durch die überzogen karikierende Darstellung der Freude. Die erste Regelblutung ist zum gegebenen Zeitpunkt einfach unwillkommen. Bei Rw findet dieses Ereignis nun tatsächlich beim Einkaufen mitten im Kaufhaus statt, bei Tw scheint sich die Überraschung wohl eher auf das immer wieder verzögerte Einsetzen der Regelblutung zu beziehen.

An einer späteren Stelle im Gespräch gehen beide auf einen anderen, eher rationalen Aspekt ein, der dann auch positiv bewertet wird.

P	└ genau und da hatte ich sie ja zum ersten Mal un da hab ich mich net getraut Ob's zu nehmen und so sondern Bindn ne, und dann äm, ja war des dann scho irgendwie Scheiß, und so aber man wusste halt etz is man so weit und man is <u>REIF</u> genug und so aber andererseits , keine Ahnung ich weiß net	30 31 32 33
T	└ es <u>war</u> schon eigentlich en schönes Gefühl ┐	34

<sup>63</sup> Transkription Rw (14) in Gd 6 ‚Menstruation1‘ Zeile 19-21

<sup>64</sup> Transkription Tw (14) in Gd 6 ‚Menstruation 1‘ Zeile 31-36

S	ja okay man hat halt	35
	richtig mitbekommen dass ma etz endlich ä bisschen reifer wird und so	36
Q	ja	37
R	dass ma etz doch langsam, dass des mal wieder ein Schritt näher ans Erwachsensein	39
	is	40
me	jaa	41

Transkript 38<sup>65</sup>

Hier wird der gesellschaftliche Aspekt des biologischen Vorgangs angesprochen. Dadurch, dass nach den ersten Blutungen auch die potentielle Möglichkeit einer Schwangerschaft besteht, wird auch der erste Schritt auf dem Weg zur Frau eingeleitet, und die Jugendlichen sind damit „... ein Schritt näher ans Erwachsensein“ gelangt.

Zugleich wird die Ambivalenz angesprochen, die sich aus den Belastungen der monatlich wiederkehrenden Regelblutung einerseits und der sukzessiven Änderung der gesellschaftlichen Position andererseits ergibt. Nicht mehr Kind zu sein, sondern zumindest geschlechtsreif, auf dem Weg zum Erwachsenwerden zumindest körperlich eine Frau zu sein, wird erkaufte mit den körperlichen Veränderungen und den sich daraus ergebenden Folgen.

Die andere Ambivalenz in der Auseinandersetzung mit der ersten Regelblutung ergibt sich aus dem je individuellen Zeitpunkt des Einsetzens der Menarche.

Einige Mädchen, die sehr früh ihre erste Blutung erleben, erfahren dadurch große Anerkennung durch die Freundinnen und Jugendlichen der näheren Umgebung, weil sie jetzt schon zur Frau geworden sind.

Im Gegensatz hierzu haben viele Mädchen, deren Menarche lange ausbleibt, das Problem, nicht als vollwertig zu gelten.

Cw	ja ja sie hat halt ja mann ich hab schon meine Tage	39
	und so ich gsacht ja toll ich ma wills auch endlich ham war voll eifersüchtig und so	40
?	°@ (3) @°	41
Cw	irgenwann hal irgendwann hab ich's dann bekommen und etz (1) ich wär froh wenn ichs	42
	etz nicht mehr hätte weil (2)	43

Transkript 39<sup>66</sup>

Iw	da hast s als Letzte bekommen.	43
----	--------------------------------	----

<sup>65</sup> Transkript Rw, Tw, Sw, (alle 14) in Gd6 ‚Menstruation3‘ Zeile 30-41

<sup>66</sup> Transkription Cw (13) in Gd1 ‚erste Periode‘ Zeile 39 - 43

Jw	Ich hab mich schon irgendwie gefreut weil, keine Ahnung es's irgenwie sodass die	44
	älteren Freundinnen oder so dann so sagen jetzt komm die Tage und dann, des is so blöd	45
	und äh aber , dabei kann ma, dann net mitreden und so so hmm ok toll @, aber dann ,	46
	beim zweiten mal oder beim dritten mal halt , mein Gott <b>nein</b> nicht schon wieder oder	47
?	└ hm (1) @	48
Jw	oder wenn ma ins Schwimmbad will keine Ahnung dann fühlt ma sich halt einfach	49
	unwohl.	50

Transkript 40<sup>67</sup>

Je mehr Mädchen aus der näheren Umgebung bereits über ihre Tage berichten, desto mehr wünschen sich diejenigen, die noch warten müssen, es wäre doch endlich soweit. Cw und Jw berichten übereinstimmend über Gefühle der Eifersucht auf die anderen. Zugleich aber konstatieren beide, dass schon nach kurzer Zeit, wenn die Regelblutung ihre Sonderheit verloren hat, diese eher zur Belastung wird. Interessanterweise wird diese Belastung, wenn es vorher um jene Mädchen geht, die bereits einen Monatszyklus haben, völlig ausgeblendet.

In nahezu allen Gruppendiskussionen wird dieses unterschiedliche Einsetzen der ersten Blutung angesprochen.

S		└ ey	37
	wann habt'n ihr euch in al, wann habt'tn ihr eu-eure Tage gekriegt,		38
R		└ ich war zwölf	39
me		└ zwölf , zwölf	40
S	bei mir , in welcher Klasse is man da? fünfte sechste ,		41
Iw		└ ä sechste	42
me		└ fünfte , sechste sechste	43
S	Ich hab meine in der siebten gekriegt,		44
Q		└ ich auch (1) └ bei mir bei mir war des so,	45
Iw		└ nja des iss	
S		└ echt, ich bin voll die <u>Spätent-</u>	47
	wicklerlin		48
R		└ ja des is verschieden, ich kenn welche die ham sie erst mit sechzehn be	49
	kommen mit fünfzehn oder sechzehn		50
Q		└ ja	51

<sup>67</sup> Transkription Jw (14) in Gd3 ,erste Menstruation' Zeile 43 -50

?	ja	52
T	ä ich ha, ich kenn ein Mädchen, äm von von	53
	meinem <u>Ex</u> freund die Schwester die is zehn die hat sie jetzt schon.	54
?	oha	55

Transkript 41<sup>68</sup>

Eine Bewertung des jeweiligen Zeitpunktes wird in Gd6 durch Sw eher scherzhaft geleistet. Die larmoyante Selbstbeschreibung als „Spätentwicklerin“ wird durch Rw rational konterkariert, indem sie schlicht anmerkt: „des is verschieden, ich kenn welche die ham sie erst mit sechzehn bekommen“. Der Zeitpunkt für die erste Regelblutung schwankt in der zitierten Textpassage zwischen den Klassenstufen fünf, sechs und sieben, also zwischen elf bis 13 bzw. 14 Lebensjahren. In diesem Fall von einer Entwicklungsverzögerung zu sprechen, ist in jedem Fall überzogen. Dementsprechend wird Sw auch von Rw sanft aber bestimmt auf die Realität hingewiesen.

Rw macht damit ihre immer wieder dargestellte Position innerhalb der Gruppe deutlich: Sie ist diejenige, die auch dann ‚Bodenkontakt‘ behält, wenn die anderen spielerisch ein Thema ausweiten und um der Darstellung willen von den reinen Tatsachen abweichen oder karikierend überzogen darstellen. (vergl. GD6, Menstruation1, Zeile 66-96)

Tw wiederum mag sich Rw nicht anschließen und greift das Thema frühe erste Blutung sensationslüstern noch einmal auf. Im Tenor bleibt die gesamte Passage aber der rationalen Beschreibung verpflichtet, dass der Zeitpunkt für das Einsetzen der ersten Periode beliebig ist.

Durchgängig ist dieses Verhalten allerdings nicht, wie Kw im folgenden Text zeigt:

Iw	also ich hab, ch, ä selber freut ma sich aber <u>auch ne,</u>	33
Kw	ich mich nicht@ hm	34
Iw	du hast dich net gfreut, beim ersten mal net ?	35
Kw	hm	36
Iw	wenn's da	37
	son Trost hast, dass da irgendwie,	38
Kw	ija, ich ,	39
Iw	du wusstest scho was abgeht, oder	40
Kw	<u>JJa</u>	41
	so von <u>den</u> beiden mein ich ich habs ja ° als Letzte @	42

<sup>68</sup> Transkription Rw, Qw, Tw (alle 14) Sw (15) in Gd 6 ‚Menstruation 1‘ Zeile 37- 55

Leider wird das Thema nicht von Kw weiter expliziert, da eine andere Diskussionsteilnehmerin den Faden aufgreift und über ihre Freude berichtet. Dennoch bleibt der Eindruck, dass sie das längere Ausbleiben der Menarche als persönliches Versagen interpretiert hat.

### 6.3. Elternreaktionen

Darüber hinaus spielt die Reaktion im Elternhaus eine wesentliche Rolle dabei, wie dieses ‚gravierende Ereignis im Leben einer Frau‘ auf die Jugendlichen wirkt.

Iw	└ ja klar was ham da eure Mütter gmacht,┐	18
Gw	└ m meine Mutter	19
	war tierisch glücklich drüber nachdem ich ihr das gesagt hat die hat sich voll aufgeführt	20
	und dann hat sies meinem Vadder erzählt, dann kam mein ‚Vadder gleich wieder ‚jaa	21
	du bist jetz eine Frau und jetz muss ich dich besser <u>respektieren</u> und ähää und ich hab	22
	bloß n gedacht so, okay, aber trotzdem er hat sich ne großartig geändert er hat mich	23
	immer noch blöd angemacht und was waß ich und hat des halt net respektiert dass ich	24
	wenn ich meine Periode hab dass ich dann zickiger bin oder so der is net mit klar	25
	gekommen dass ich halt älter werd aber ich glaub da kommt kein Vater so nich damit	26
	klar ┘	27

*Transkript 43*<sup>70</sup>

Auf die Nachfrage der Interviewerin nach der Reaktion der Mutter, geht Gw zwar kurz auf diese ein, um sich dann allerdings ausführlich auf die Darstellung der Reaktion ihres Vaters zu konzentrieren. Dabei wird in der Beschreibung des überaus exaltierten Verhaltens der Mutter sowohl der Gegensatz zwischen Mutter und Tochter, wie auch zwischen Mutter und Vater drastisch herausgehoben. Die Beschreibung „meine Mutter war tierisch glücklich“ und „hat sich voll aufgeführt“ hebt sich deutlich von der Abgeklärtheit der Tochter ab, mit der diese auch den weiteren Verlauf des Geschehens beschreibt. Gw zeigt diesen Gegensatz in der sprachlich übertriebenen Darstellung der Reaktion der Mutter, wobei sie ihre eigenen Emotionen völlig ausblendet, die der Mutter aber so darstellt, als hätte sich nicht im Leben der Tochter, sondern im Leben der Mutter eine gravierende Änderung ergeben. Die Formulierung „tierisch glücklich“ hätte möglicherweise gepasst, wenn die erste Blutung sehr lange ausgeblieben wäre-Gw hatte ihre Menarche aber kurz vor ihrem 13. Geburtstag - und hätte wohl auch eher zu der nunmehr geschlechtsreifen Jugendlichen gepasst, denn zur Mutter.

<sup>69</sup> Transkription Kw (14) in Gd3 ‚erste Menstruation‘ Zeile 33- 43

<sup>70</sup> Transkription Gw (15) in Gd2 ‚erste Periode‘ Zeile 18- 27

So soll durch die Kontrastierung wohl eher die Reaktion des Vaters beleuchtet und noch deutlicher herausgestellt werden. Dieser konstatiert zunächst die Statusänderung in Bezug auf seine Tochter und zieht daraus persönliche Konsequenzen im Verhältnis Vater-Tochter - „du bist jetzt eine Frau und jetzt muss ich dich besser respektieren“ wird er wörtlich innerhalb der Darstellung zitiert. Die Zweifel der Tochter, ob denn eine tatsächliche Veränderung gemeint ist, oder die Aussage des Vaters eher rhetorischer Natur sind, werden durch das weiteren Verhalten des Vaters bestätigt, wenn dieser sie „immer noch blöd“ anmacht und „des halt net respektiert dass ich ... zickiger bin oder so“.

Hier werden wohl eher grundlegende Diskrepanzen zwischen Vater und Tochter anhand einer kurzen episodalen Darstellung abgearbeitet. Respekt dem eigenen Kind gegenüber wird sich normalerweise nicht daran fest machen lassen, bzw. verändern, wenn dieses Kind zur Frau wird. Insofern sind die Zweifel der Tochter am Wahrheitsgehalt der Aussage durchaus berechtigt. Andererseits macht Gw den Wahrheitsgehalt der Aussage genau daran fest, dass der Vater respektiert, wenn sie selbst „zickig“ ist, sich also ihm gegenüber ebenfalls nicht unbedingt respektvoll verhält. Der subjektiv gemeinte Gehalt der Phrase „sich respektieren“ wird von Vater und Tochter jeweils unterschiedlich interpretiert, wie sich in Gws Konklusion zeigt. Gw stellt fest, dass ihr Vater grundsätzlich nicht damit klar kommt, dass sie eben älter werde, was für sie implizit wahrscheinlich auch größere Freiheit und mehr Selbstverantwortung bedeutet. Einen Zugang zum subjektiv gemeinten Sinn der Phrase aus Sicht des Vaters erhält man, wenn man das Wort „respektieren“ im wörtlichen Zitat durch „akzeptieren“ oder möglicherweise auch „beschützen“ ersetzt. Hier heißt „respektieren“ einerseits anerkennen, dass sich Gw zur Frau verändert, aber zugleich auch das Angebot diesen Prozess zu begleiten, was bei einer Dreizehnjährigen durchaus auch die Einschränkung von Freiheiten und damit verbunden Konflikte bedeuten kann. Damit bekommt die Aussage „er hat mich immer noch blöd angemacht“ die Konnotation, dass die alltäglichen Konflikte zwischen Vater und Tochter nicht mit der Statusänderung der Tochter beendet waren, wie diese möglicherweise gehofft hatte.

In ihrer abschließenden verallgemeinernden Konklusion erklärt sie dann das Verhalten ihres Vaters in soweit, als dass dieser quasi gar nicht mehr verantwortlich ist, weil eben Väter grundsätzlich nicht damit ‚klar kommen‘ wenn ihre Töchter erwachsen werden. Damit schließt sich für Gw der Kreis des gegenseitigen Akzeptierens insofern, als sie jetzt das Verhalten ihres Vaters erklärbar findet und damit für sich auf der Meta-Ebene auch eine Möglichkeit gefunden hat, ihn zu akzeptieren, bzw. um in Gws Duktus zu bleiben zu „respektieren“.

Völlig anders stellt sich die gleiche Situation für Dw dar.

	euch is die Mama mitgegangen oder	37
Dw	ne ich	38
	also ne also ich hab des war vor der Schule hab ich's ge	38
	merkt hab ich mir ein OB von meiner Schwester genommen hab geschriebn Mama ich	39
	hab meine Periode gekriegt hol mich bitte von der Schule ab, dann hats mich abgeholt,	40
	und dann hat mein Vadder mir schon die Binden in die Hand geschmissen, und hat ge	41
	meint da jetzt bist du eine Frau kümmer dich drum, und da hat meine Mutter gemeint	42
	ob sies mir erklärn muss wie ich ne eine Binde nehm, hab ich gemeint ne das weiß ich	43
	scho selber @	44

Transkript 44 <sup>71</sup>

Dws Erzählung schließt inhaltlich an Gws an, indem sie über die gleiche Situation berichtet. Allerdings enden hier auch bereits die Gemeinsamkeiten. Während Gws Vater die Statusänderung seiner Tochter, das zur Frau geworden sein, zum Anlass nimmt um eine Neubewertung des Verhältnisses Vater-Tochter vorzunehmen, reduziert Dws Vater sie in ihrer Erzählung auf die menstruierende Frau, die ab jetzt die Verantwortung für das saubere Umgehen mit den Tagen der Blutung zu übernehmen hat. Diese grobe, holzschnittartige Beschreibung der Situation wird noch unterstrichen, wenn nach Dws Darstellung die Mutter ebenso wenig auf die Gefühlswelt der Tochter eingeht, indem sie quasi die Einstellung des Vaters auf einer anderen, mütterlichen Ebene aufnimmt und ihre Hilfe bei der Bindenbenutzung anbietet. Mit einem Lächeln, das möglicherweise die Lächerlichkeit der Idee andeuten soll, wird dieses Ansinnen dann von der Tochter abgelehnt.

Auffällig in Dws Erzählung ist der Gegensatz zwischen der Beschreibung der Situation in der Schule vorher und dem häuslichen Nachher. Als Dw vor Schulbeginn bemerkt, dass sie erstmals ihre Tage bekommen hat, reagiert sie zunächst pragmatisch und besorgt sich einen Tampon bei ihrer Schwester, um dann ihre Mutter zu bitten, sie von der Schule abzuholen. Eine Begründung für diese Notwendigkeit gibt Dw nicht. Könnte man sich zunächst noch vorstellen, dass Dw eben ihre Mutter zu Hilfe holt, weil sie mit der Situation nicht zu Rande kommt, oder weil sie völlig unvorbereitet ist und nicht in der Schule bleiben kann, weil ihre Kleider Blutflecke aufweisen, so wird dies durch den Tampon der Schwester konterkariert. Allerdings erscheint die Tamponbenutzung für eine Elfjährige bei ihrer ersten Blutung zumindest ungewöhnlich und wird auch sonst von keiner anderen der Gesprächsteilnehmerinnen als so völlig unproblematisch dargestellt.

Um diese Erzählung aus dem Kontext heraus interpretieren zu können, wäre ein weiteres Eingehen im Rahmen der Gruppendiskussion auf diesen Beitrag notwendig gewesen. Leider wird aber nur das Lachen Dws am Ende von den anderen aufgenommen und fortgesetzt, was allerdings nur heißt, dass alle davon ausgehen, dass die Benutzung einer Binde für ein Mädchen so selbsterklärend ist, dass es eben nicht gezeigt werden muss und dadurch

<sup>71</sup> Transkription Dw (15) in Gd2 ‚erste Periode‘ Zeile 36 - 44

nochmals die Unterstützung von Dws Mutter ad absurdum geführt wird. Auf das, um es euphemistisch zu formulieren, seltsame Verhalten von Dws Vater wird nicht eingegangen.

Auf der Meta-Ebene ist interessant, dass Dw die Aussage ihres Vaters mit exakt denselben Worten einleitet, die auch Gw verwendet: ‚du bist jetzt eine Frau ...‘. In Dws Darstellung wird dann allerdings fortgesetzt: ‚... kümmere dich drum‘. Geht man davon aus, dass beide Väter mit ähnlichen Ängsten zu kämpfen haben, wenn sie mit der ersten Blutung und damit der baldigen Geschlechtsreife der Tochter konfrontiert werden <sup>72</sup>, dann ergibt sich in Dws Fall folgende Interpretation der Textpassage:

In Dws Fall wird ihr die alleinige Verantwortung für das Umgehen mit der Gefahr einer möglichen verfrühten Schwangerschaft zugeschrieben. Was natürlich gleichzeitig unterstellt, dass Dw über die biologischen Vorgänge und die Abläufe in ihrem Körper ausreichend informiert ist. Eine Annahme an der nach Kapitel Ein bisschen aufgeklärt, aber nicht ahnungslos durchaus Zweifel entstehen könnten.

Im Gegensatz hierzu erhält Gw von ihrem Vater zumindest das Angebot zur Unterstützung. Gw und Dw ist dabei gemeinsam, dass sie die Aussagen ihrer Väter fehlinterpretieren.

Die Aussage „dann hat mein Vater mir schon die Binden in die Hand geschmissen und hat gesagt, da jetzt bist du eine Frau, kümmere dich drum“ hat nur aus Sicht der Tochter einen tatsächlichen Bezug zum realen Geschehen, während aus Sicht des Vaters, im übertragenen Sinn, das Verhalten der Tochter in Bezug auf ihr Sexualverhalten und damit in Verhütungsfragen gemeint sein könnte. Das Verhalten des Vaters, ihr die Binden in die Hand zu schmeißen, könnte dann ebenfalls im übertragenen Sinn, als eine Grenzverletzung zwischen Vater und Tochter erlebt worden sein. So steht zu vermuten, dass sich in der wörtlichen Beschreibung des ‚in die Hand schmeißen‘ der Binden, eher eine metaphorische Interpretation der Situation durch die Tochter verbirgt. Wie im vorigen Kapitel schon gezeigt wurde, ist das Verhältnis zwischen Vater und Tochter zum Zeitpunkt der ersten Blutung sehr prekär, sodass de facto jede Äußerung des Vaters, die Tochter peinlich berühren bzw. auch verletzen kann. So kann es unter Umständen die gut gemeinte Unterstützung des Vaters, indem er die Binden der Mutter bereits geholt hat, gewesen sein, die Dw irrigerweise als Grenzverletzung interpretiert.

Auch wenn die beiden obigen Beispiele sicher nicht repräsentativ für die Reaktionen der Eltern sind, so wird doch immer wieder auf die Peinlichkeit der Situation der Mädchen verwiesen, wenn die Eltern, meist die Mütter, im Überschwang der Freude über die erste Periode der Kinder, alle Freundinnen und Verwandten informieren.

R	nein das war voll peinlich weil wir kamen vom Einkaufen heim und meine Mama so voll stolz, weißt du was unser Tochter hat grade ihr erste Periode	98
		99

<sup>72</sup> Die Menarche bedeutet nicht gleichzeitig Geschlechtsreife, da erst im Verlauf der weiteren Zyklen befruchtungsfähige Follikel gebildet werden.

P		ja weiß ich noch	100
	meine Mutter auch gmacht.		101
me		ja meine auch	102
R		JA was soll ich machen ja meine Mama hat nichts besseres zu tun als meine <u>Oma</u> und meine Tante und meine Cousinen anzurufen , ja und ihre beste	103 104
?		oha ( 1) @ Quatsch	105
R	Freundin, des war mir <u>so</u> peinlich		106
P		ja das denk ich mir	107
S		des is genau des gleiche wie	108
	des is genauso wie äm wenn du		109
P		IS ES <u>echt</u>	110
	peinlich (1)		111
R		Ich mein etz is es normal weißt aber trotzdem des war sooo peinlich	112

Transkript 45 <sup>73</sup>

#### 6.4. Handlingfragen-Binde oder Tampon

Ein Teil der Gespräche um die erste Blutung bezieht sich in jeder der Gruppendiskussionen auf die Frage nach dem praktischen Umgehen mit der Blutung - dabei steht manchmal ein übertrieben kritisch geführter Meinungsstreit zwischen Binde und Tampon im Raum, manchmal die pragmatische Unterstützung beim Kauf der Hygieneartikel durch die Mutter. Hier werden zum Teil, wie im nächsten Textauszug, die durchgängigen Kommunikationsstrukturen zwischen Mutter und Tochter meist reproduziert.

Iw		mm, (1) habt ihr, eure Tage habt ihr scho, ne da auch net? (2) wie ihr die	22
Jw		hm	23
		nö	
Iw	bekommen habt		24
Jw		nö da hat meine Mama gefragt ob ich alles <u>weiß</u> , wie man ne Binde nimmt oder Ob benutzt, und da hab ich gsagt <u>ja</u> und dann war des erstmal gegessen.	25 26
Iw	was hat da deine Mama gmacht?		27
Kw		m bei mir auch so	28
Iw		das selbe, und bei dir?	29

<sup>73</sup> Transkription Pw (15), Rw (14), Sw (15) in Gd6 ‚Menstruation 1‘ Zeile 98 -112

Hw	└ meine 30
Mutter hat sich <u>gefremt</u> 7	31

Transkript 46 <sup>74</sup>

Wie bereits zum Thema Aufklärung in Transkript 6 ist die Kommunikation zwischen Jw und ihrer Mutter bei sexuellen Themen eher marginal (Zeile 23- 26). Jw geht jeweils darauf ein, dass ihre Mutter die Kommunikation zwar sucht, indem sie zu unterschiedlichen Themen Jw ihre Hilfe anbietet, in beiden dargestellten Fällen aber von der Tochter ziemlich resolut abgeblockt wird. Ähnlich verhält es sich bei Kw, die auch an anderer Stelle auf ein gespaltenes Verhältnis zur Mutter hinweist und sich im obigen Text Jw anschließt. Einzig Hws Mutter hat sich darüber gefremt, dass ihre Tochter zur Frau wird. Allerdings erfahren wir hier keine Einzelheiten, weder über die emotionale Situation der Tochter zu diesem Zeitpunkt, noch wie die Freude der Mutter tatsächlich zu beschreiben ist.

Wie bereits zu Beginn in Transkript 35 dargestellt unterstützt die Mutter dann zumeist auch tatkräftig ihre Tochter, wenn es um die für elf - 13-jährige vielleicht noch ungewohnte Situation geht, Hygieneartikel im Drogeriemarkt einzukaufen. Dies zeigt sich auch in Gd2.

Ew	ich zu meiner Mama gsacht, geh mal bitte kaufen 7	46
Iw	└ @ 7	47
Fw	└ °ich auch° 7	48

Transkript 47 <sup>75</sup>

Die Frage nach dem jeweils benutzten Artikel kann auch zum Herrschaftswissen der älteren Schwester werden, um deren Vormachtstellung zu festigen.

Iw	└ und du hast gweint@ 7	43
me	└ @(1) 7	44
O	Ich hab geweint, un ich hab mich halt	45
	erschreckt, was des is und so und dann bin ich zu meiner Schwester gegangen und hab	46
	halt ihr gesagt und hat sie mir gesagt, ja mach des und des und dann (1) bin ich halt zu	47
	meiner Mutter nach ein paar Tagen gegangen, hab gesagt Mama ich blute und so @ un	48
?	└ @ 7	49
O	da hat sie gemeint, ja des kommt deine Periode halt und so, ja und sie hat mich halt	50
	aufgeklärt, aber halt über OB hat sie mir nichts gesagt halt nur über Binden und so und	51
	dann nach ein paar Jahren, also (1) 7	52
Iw	└ wie alt, wie alt warst du da? 7	53
O	└ dreizehn war ich 7	54

<sup>74</sup> Transkription alle (14) in Gd3 ‚erste Menstruation‘ Zeile 22-31

<sup>75</sup> Transkription Ew und Fw (15) in Gd2 ‚erste Periode‘ Zeile 46 -48

	da	55
Iw	└─ dreizehn	56
O	└─ mit dreizehn hab ich bekommen, und wie vierzehn oder fünfzehn wor hab	57
	ich halt (1) bemerkt dass halt mein Schwester OB trägt und so ne na hab ich halt gefragt	58
	was des ist und ob ich des auch benutzen kann @ und so ne, sagt sie, hat meine	59
	Schwester mir voll die Geschichten aufgetischt, sagt se <u>nein</u> das tut weh und und so und	60
	dann bist du keine Jungfrau mehr @ und so und dann hab ich's mal probiert, das hat mir	61
	aber weh getan und ich habs nicht mehr an °halt nicht mehr benutzt erst nachdem ich	62
	entjungfert wurde dann hab dann°	63

Transkript 48<sup>76</sup>

Ows Familie hat einen östlichen/slawischen Migrationshintergrund, was möglicherweise das Umgehen der älteren Schwester mit dem Problem Tampon oder Binde erklärt.

Der wichtigste Punkt in Ows Darstellung ist aber nicht die Reaktion von Mutter und Schwester auf ihrer Menstruation, sondern das Verschweigen von wichtigen Informationen über die Benutzung von Tampons bei beiden. Ow fühlt sich von ihrer Schwester hintergangen, weil diese Tampons benutzt, ihre kleine Schwester (Ow) aber zunächst grundsätzlich nicht über diese Möglichkeit aufklärt und später darauf angesprochen, auch noch Halbwahrheiten oder „Geschichten“ erzählt. Die Nutzung ihres Herrschaftswissen und darüber hinaus die mangelnde Unterstützung durch die Schwester ist für Ow bis heute nicht erklärbar. Dies führt dazu, dass die Episode zum zentralen Punkt in ihrer Erzählung über ihre erste Blutung wird, die sie ja eigentlich mit einer Einlassung zum Erschrecken über das Blut begonnen hatte. Besonders prekär wird die gesamte Situation dadurch, dass ein Teil der schwesterlichen Fehlinformation-die Benutzung von Tampons verursacht Schmerzen - dadurch verhindert hätte werden können, wenn sich Ows Schwester die Mühe gemacht hätte, ausführlich mit Ow zu sprechen. Die Anleitung zur Tamponbenutzung, möglicherweise anfangs zusammen mit einem Gleitgel, hätte Ow die Chance zu einer freien Entscheidung eingeräumt, die sie so erst nach ihrer Entjungferung erhält.

Deshalb kann Ow nicht so selbstbewusst ihre Konklusion formulieren, wie dies im folgenden Ausschnitt Nw tut.

M	└─ also ich benutz schon schon seit dem ich	65
	angefangen hab	66
Iw	└─ OB ?	67
M	└─ ja	68
L	└─ na seitdem ich dreizehn bin, glaub ich mal	69
N	└─ ich hab anfang	70

<sup>76</sup> Transkription Ow (17) in Gd 4 ‚erste Periode‘ Zeile 43 -63

immer OB getragn aber jetzt trag ich lieber Binde weil des für mich bequemer is.

Transkript 49 <sup>77</sup>

Auch Ows Mutter nutzt die erste Blutung der Tochter, um sie ‚aufzuklären‘. (s. Annäherungen). Dabei scheint, wie schon zuvor bei der älteren Schwester, allerdings eher das konkrete Umgehen mit der beginnenden Geschlechtsreife der Jugendlichen im Vordergrund zu stehen und weniger die psycho-emotionale Veränderung. Die wird von den Mädchen, wenn man von der Bezugnahme auf den Vater einmal absieht, überhaupt nicht aufgegriffen.

Auch dann, wenn konkrete Nachfragen durch die Interviewerin erfolgen, wird dieses Thema entweder bewusst oder tatsächlich missverstanden.

	okay wie habt ihr euch dabei gefühlt, steht da jetzt drauf soll ich fragen hat der Herr	53
	Kellermann gsagt	54
Gw	Bauchschmerzen   ich hatte Bauchschmerzen die hab ich heut noch , die gehen aber	55
Iw	Bauchschmerzen ?	56
Gw	nach drei Tage weg dann hab ich meine Periode hab ich zwei Tage dann sind se auch	57
	drau	58
Iw	und irgendwie beim ersten Mal danach mehr als Frau oder weniger auch	59
Gw	nachn	60
	ersten Mal wars dann sodass des dann sich voll verschoben hat die ganze Zeit, dann hab	61
	ich mir gedacht, so ne, oder , ich hab bin halt nich mehr hinterher gekommen weil nich	62
	wusste wanns ich etz bekomme oder net und dann hab ich die Pille angefangen zu	63
	nehmen und seitdem kommt des immer regelmäßig seitdem weiß ich immer wann ich	64
	sie bekomm. (1)	65
Dw	Also bei mir is dann hab ich Bauchschmerzen	66
Iw	trotz der Pille?	65
Dw	na ja da hab ich die	
	Pille no net gnommen jetz nimm ich se ja jetz sin die Bauchschmerzen etwas leichter	66
	gworden (unverst.) die Pillen aufgegeben und die helfen auch	67
Iw	hm	68
Ew	und ich hatte Unter	69
	leibsschmerzen und Bauchschmerzen	70
Iw	Bauchschmerzen (1)	71
Fw	und ich spür des net wenn ich se krieg	72

Transkript 50 <sup>78</sup>

<sup>77</sup> Transkription Mw, Nw (15) in Gd4 ‚erste Periode‘ Zeile 65- 70

<sup>78</sup> Transkription alle (15) in Gd2 ‚erste Periode‘ Zeile 53-72



Die implizite Frage nach der Unterstützung durch die Mutter „und da warn eure Mamas auch da?“, wird nach einem ganz kurzen Zögern, das auf die Interpretationsleistung hinweist, ganz wörtlich aufgenommen und dahingehend, jetzt allerdings auch implizit, beantwortet, dass die Mutter tatsächlich zugegen war, weil ja Weihnachten war.

Ganz interessant ist hier innerhalb der formalen Struktur des Textes, dass dieser Ausschnitt als gemeinschaftlich erarbeitete Konklusion die Auseinandersetzung mit dem Thema erste Blutung in Gd3 abschließt. Die Menarche erhält von allen drei Teilnehmerinnen das Prädikat ‚Weihnachtsgeschenk‘, was entgegen allen vorangegangenen eher zurückhaltenden Äußerungen auf ein gewisses Maß an Freude und möglicherweise auch Stolz darauf, nun eine Frau zu sein, schließen lässt.

**6.5. Weibliche Solidarität**

S	Ich hasse es wenn jemand lacht wenn man sie zum ersten Mal die Tage hat , des war bei mir so	1 2
Iw	wer hat da gelacht,	3
S	meine zwei besten Freundinnen so wei, des hasse ich, des hab ich bei, ich hab halt, ich war halt auf einmal da gestanden ich hab gemeint ä ich war mi, des war mitten im Unterricht so zweite dritte Stunde ,	4 5 6
T	kann ich mich	7
S	noch voll dran erinnern , so volles Schockerlebnis	8
S	ich steh so auf , will was vor gehen, zum Glück hatt ich ne <u>schwarze</u> Hose an , mit so T-shirts drunter , und dann geh	9 10
Q	oh	11
S	ich so auf mein Platz, seh ich so das is rot, da hab ich mir schon so was gedacht, hab ich zu der, meiner Lehrerin damals gesagt ja ich geh mal kurz aufs Klo, hatt ich meine <u>Tage</u> , aber schon so <u>richtig</u> stark, das erste Mal, so <u>RICHTIG RICHTIG</u> stark, ich hab mir gedacht ach du Scheiße ne	12 13 14 15
P	@Was jetzt	16
S	ja JA ne du, ich hab jetzt gedacht wenn	17
R	ne	18
S	man die Tage hat man hat nur son bisschen ne und ich hab dann vielleicht Panik ge-	19

<sup>79</sup> Transkription alle (14) in Gd3 ‚erste Menstruation‘ Zeile 61 - 68

	kriegt dass da <u>doch</u> was schlimmeres is, weil ich war halt schon ein bisschen verwirrt	20
Iw	└ ja	21
S	da bereitet, ä keine Ahnung, da bin ich zu meiner Lehrerin gegangen, habs ihr gesagt	22
	aber ich hab sie halt vor die Türe gebeten dass des keiner mitkriegt und so , aber em da	23
	hatten meine zwei besten Freundinnen ham des halt-hal schon mitgekriegt damals weil	24
	ä die waren ja direkt neben mir gesessen und ham halt auch gesehen dass der Stu-Stuhl	25
	(1) und dann bin ich (1) äm zurück gegangen (wir) sind runter zum äm Sekretariat,	26
?	└ och	27
?	└ ( ? ) ich echt stark	28
S	dann hab erst mal was gekriegt damit des äm, so ne Binde hab ich dann gekriegt dann	29
Iw	└ °ja ja°	30
S	ge bin ich nach Haus gegangen aber ich hab des <u>Heulen</u> angefangen weil, des war ir-	31
	gendwie, ich hab schon gewusst aber des war so n bisschen Schock, <u>ich hatte ich hatte</u>	32
R	└ du hattest aber ANGST	33
S	keine Angst aber es war irgendwie voll der Schock für mich ne und dann zu sagen halt	34
P	└ is es <u>auch</u>	35
Iw	└ so zu sehen	36
S	meine Lehrerin, meine Lehrerin die hat gesagt, ach des normal und so weiter und mei-	37
	ne Freundinnen ham das voll voll das <u>Lachen</u> angefangen ne, ich hab ich fand das so	38
	Scheiße von denen, weil, ich war selbst dabei als eine davon die Tage gekriegt hat und	39
	ich hab der voll geholfen ne, und die is nur mit runter gegangen hat nichts Besseres zu	40
	tun als zu <u>lachen und zu sagen wie unreif ich bin dass ich heule</u> (1) ey ich fand des so	41
	Scheiße von denen	42
P	└ dann sind das keine wirklichen Freunde , weil ne Freundin steht	43
	└ ne ich hab	
	auch zu dir wenn (1) sowas passiert	44
S	dann zu ihr gesa └ ja └ ja ich hab ich hab zu ihr eiskalt gesagt, weißt du	45
Q	└ ja	46
R	└ Pw weißt des noch ,	47
S	was ich will dich <u>nie</u> wieder sehen.	48

Transkript 52<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Transkription alle (14, 15) in Gd6 ‚Menstruation 2‘ Zeile 1 - 48

In Sws Erzählung steht die Einforderung weiblicher Solidarität angesichts eines traumatischen Ereignisses im Mittelpunkt. Thematisch geht es um die Erfahrung, bei ihrer ersten Menstruation verlacht zu werden. Auf die Nachfrage der Interviewerin, wer da gelacht habe, führt Sw aus, dass dies ihre zwei besten Freundinnen gewesen wären. In Sws Gesprächsbeitrag wechseln sich beschreibende und erzählende Teile ab. Im Unterricht wird sie zur Tafel gerufen und bemerkt im Aufstehen, dass ihr Stuhl rot verfärbt ist. Sw informiert die Lehrerin und geht auf die Toilette. Sw erklärt dann, dass ihre erste Menstruation nicht, wie sie erwartet hatte mit ein bisschen Blut begonnen habe, sondern „richtig richtig stark“. In dieser Situation ist Sw panisch und verwirrt und nimmt entgegen ihrem Wissen zunächst an, dass ihre starke Blutung auf ein ‚schlimmeres Ereignis‘ zurückzuführen wäre. Sw reagiert wie auch andere Jugendliche, die von ihrer ersten Blutung überrascht werden, auf das viele Blut so, wie sie bisher gewohnt war, auf Blut zu reagieren: Sie nimmt an, verletzt zu sein. (vergl. auch Bw in Transkript 35 ). Obwohl sie natürlich über die biologischen Vorgänge im Körper durch den Biologieunterricht informiert ist, also theoretisch auch die richtige Zuschreibung treffen könnte, ist sie im Umgehen mit der unerwartet großen Menge Blutes überfordert. Ihre erste Menstruation beginnt gleich „richtig richtig stark“. Später innerhalb dieses Abschnittes erklärt Sw dann auch nochmals, warum sie durch diese Stärke der Blutung so überrascht war.

S	ja vor allem ich hab ja auch am Anfang sso stark gekriegt ne, weil meine Mutter hat zu zu mir am Anfang gesagt, des is erstmal son bisschen, das is noch nich so schlimm	1 2
?	└ da hast du dann	3
S	dann, und dann es kann dann halt auch passieren entweder du kriegts es stückchenweise oder auch auch des oder nach ner Zeit kriegst es schlimmer und so weiter und	4 5
R	└ @ (1)	6
S	dann keine Ahnung und ich hab dann irgendwie voll Schiß gekriegt weil ich nich wußte	7
R	└ des is scho a bissl arg @	8
S	was los is, ich hab au irgendwie voll Angst vor dem Frauenarzt 7	9

Transkript 53<sup>81</sup>

Sws Mutter hatte ihre Tochter dadurch zu beruhigen versucht, dass sie erklärte, die erste Blutung werde noch nicht so stark beginnen, eher ‚stückchenweise‘ und werde sich dann erst steigern. Als ihre Periode entgegen dieser Erwartung sehr heftig einsetzt, bekommt Sw Angst. In ihrer Konklusion am Ende der Erzählung, transzendiert Sw ihre Ängste dann noch auf andere Ereignisse, die mit ihrer körperlich-sexuellen Entwicklung zu tun haben: Sie hat auch große Angst vor dem Besuch beim Frauenarzt. Sw stellt ihre Erzählung damit in einen

<sup>81</sup> Transkription Sw (15) in Gd 6 ‚Menstruation 3‘ Zeile 1-9

Gesamtzusammenhang: Viele der körperlichen Veränderung und die damit einhergehenden Ereignisse, wie zum Beispiel die Untersuchung durch einen Gynäkologen, machten oder machen ihr auch jetzt noch Angst.

Da die meisten Jugendlichen, männliche wie weibliche, ‚Coolness‘ zu einer ihrer favorisierten Haltungen erkoren haben, erfordert das Geständnis, ängstlich zu sein, ein nicht geringes Maß an Mut. In diesem besonderen Fall geht es zusätzlich darum, Ängste in Bezug auf ihre Weiblichkeit im erweiterten Sinn zu formulieren, einem Bereich also, bei dem sie im Allgemeinen zu Selbstbewusstsein und starkem Selbstwertgefühl erzogen wird.

Der Bruch mit dem vorherrschenden jugendlichen und in diesem Fall insbesondere weiblichen Selbstverständnis einerseits (der ja selbst schon viel Mut erfordert) und die mangelnde weibliche Unterstützung in ihrer persönlichen Krise (die den Mut nicht anerkennt) machen die Enttäuschung über die Abwertung durch die vermeintlichen Freundinnen durchaus verständlich.

In ihrer Erzählung in Gd6 ‚Menstruation 2‘ (Transkript 52 geht Sw auf dieses Ereignis näher ein:

Um sich der Peinlichkeit vor der gesamten Klasse nicht aussetzen zu müssen, bittet Sw ihre Lehrerin vor das Zimmer und erklärt ihr die Situation und ihre Angst wegen der starken Blutung. Natürlich hatten ihre beiden besten Freundinnen das Blut auf ihrem Stuhl gesehen, das nur durch ihre Kleidung für die anderen Schüler nicht wahrnehmbar gewesen war. Gemeinsam mit den Freundinnen geht Sw ins Sekretariat der Schule, um eine Binde zu erhalten. In ihrer emotionalen Überforderung beginnt Sw heftig zu weinen. Die Lehrerin beruhigt Sw mit dem Hinweis, dass alles normal sei. Allerdings lachen die Freundinnen Sw wegen ihrer Tränen aus.

Nach ihrer Erzählung wechselt Sw wieder auf die erklärende Metaebene: Sw beschreibt ihren Ärger darüber, dass die Freundinnen sie auslachen, obwohl sie vorher selbst diese bei ihrer ersten Menstruation unterstützt hatte. Entgegen ihrer Erwartung jetzt selbst Unterstützung zu erfahren, werfen die anderen Jugendlichen ihr Unreife vor, weil sie weint. Die Unterstellung von Unreife, weil Sw noch nicht gelernt habe mit ihrer körperlichen Reife umzugehen, verletzt sie so sehr, dass es zum endgültigen Bruch zwischen den Freundinnen kommt. In der unterstellten Divergenz zwischen körperlicher und geistiger Reife, wird noch einmal der Anspruch deutlich, ab einem bestimmten Alter mit derartigen Ereignissen umgehen zu können und damit auch den an anderer Stelle beschriebenen Schritt ins Erwachsen-werden tun zu können. Wer diese Abgeklärtheit nicht hat, ist „unreif“ und damit noch nicht so weit, in die Riege der Jugendlichen nach der Geschlechtsreife aufgenommen zu werden. Geradezu potenziert wird dann allerdings die Herabwürdigung durch die anderen, wenn in dieser Situation auch die Unterstützung mit eben dieser Begründung verweigert wird. Die Erwartungshaltung, dass jemand, der erstmalig mit einer prekären Situation kon-

frontiert ist, gerade deshalb unsicher bzw. eben nicht abgeklärt reagiert und deshalb Hilfe und Unterstützung benötigt, wird noch einmal gedreht, indem auch diese Hilfe mit der inversen Begründung der Unreife verweigert wird. Stattdessen wird Sw als Heulsuse verlacht und damit ihr Problem im doppelten Sinn nicht ernst genommen.

## 6.6. Das Fest - oder traditionelle ethnische Ereignisse

Sowohl beim Thema Tampon oder Binde, wie auch innerhalb der traditionellen Verortung der Menarche im Leben der Jugendlichen, ist natürlich der ethnische Hintergrund, vor dem dieses Ereignis stattfindet, eine wesentliche Einflussgröße.

Cw	oder (1) bei ihr zum Beispiel wenn ich meine Tage hab dann nehm ich	54
I	wollt grad sogn is eigentlich (total ungewöhnlich)	55
Cw	halt OB, aber sie halt nicht. (1) (krass e)	56
Aw	mhm hm sie nimmt keine	57
I	hm (1) weil du Angst hast dass – s es reißt, genau.	58
Bw	ja	59
Bw	aber jeder sagt des stimmt nicht aber ich hab halt Angst?	60
Cw	(Bw) (abwertend)	61
Bw	es <u>kann</u> doch sein.	62
I	Ja kann <u>ja klar</u> kanns passiern aber es is unwahrscheinlich al es du nimmst ja etz nich	63
Bw	<u>es ist</u> schon	64
I	gleich den Super-OB da.	65
me	@ (2)	66
Aw	so groß wie'n Penis	67
I	genau.	68
Bw	ja aber halt (3)	69
I	Ja wenn ich sag ja du des für dich wenn du das so möchtest und so willst und so	70
Bw	ja (..)	71

I	zurecht kommst dann machst du's so. (1) des ja (1)⌋	72
Bw	so wie man für sich lebt kann	73
	man auch des was man will für sich selber machen ⌋	74

Transkript 54 <sup>82</sup>

Die während der gesamten Gruppendiskussion Gd1 vorhandenen Differenzen zwischen Cw und Bw, die im Übrigen der Freundschaft zwischen beiden nicht im Wege stehen, werden hier am Thema Binde oder Tampon abgehandelt. Zudem ist Bws traditionelle Haltung zum Thema Entjungferung, ebenfalls bei Gd1 durchgehend, erneut Thema. Die Interviewerin entschärft die potenzielle Aggression, indem sie das Thema ins Lächerliche zieht, (der Super-OB, groß wie ein Penis) und wird dabei von Aw unterstützt. Schließlich findet die Diskussion in Bws Konklusion einen versöhnlichen Ausklang, die ihren Stolz und ihr Selbstbewusstsein betont, die z.T. sicher auch aus ihrer ethnischen Tradition erwachsen sind.

Es werden also die, jeder Gruppendiskussion inhärenten, übergreifenden Thematiken und Haltungen, die zumeist den Teilnehmerinnen auch nur implizit bewusst sind, die aber die wesentlichen Textpassagen immer wieder prägen, auch hier reproduziert.

Die Frage nach Tampon oder Binde wird allerdings, im Gegensatz zum Abschnitt Handlingfragen-Binde oder Tampon, nicht nach Bequemlichkeit oder Wissen entschieden, sondern, vermittelt über das Thema Angst vor dem Verlust der Jungfräulichkeit, rein traditional.

Anders als bei den bisherigen Erzählungen ist auch das traditionelle Umgehen mit der Menarche im türkischen und italienischen Kontext ein gänzlich anderes, und es wird von den Jugendlichen je unterschiedlich erlebt.

Aw	ich hab meine Tage mit elf	56
	auch gekriegt, ich war so bei ner Bekannten was heißt Bekannten is hal hab bei jemandn	57
	übernachtet is schon halt – egal etz@ und (1) ä geh ich auf Toilette und auf einmal seh	58
me	⌋@	59
Aw	ich da was rotes ch so Scheiße , hab gleich meine Mutter angrufn se ich glaub ich hab	60
	meine Tage und dann natürlich in Italien Tradition zählt's gleich der ganzn Familie	61
?	⌋°@°	62
Aw	und dann warn wir Weihnachten bei meiner Tante (1) und dann sagt mein Vater so	63
	wisst ihr was (1) meine Tochter hat schon ihre Periode und ich bin rot angelaufen	64
	vollkommen peinlich (1) hätt fast geheult (1) @ wir kriegn dann Geschenke und so was	65
Bw	⌋Bei uns is es bei uns sagt mans nicht dem Vatter (1)	66
	is voll peinlich da sagt mans nicht dem Vatter aber unter Frauen so wie Kaffeklatsch	67
	da freuen sich ja freuen-freuen sich voll die Frauen, mei Schwester ihre Freundin is	68
	gleich gekommen, wir ham so gegessen und so, ja schubst mich so, bist genauso wie wir	69

<sup>82</sup> Transkription Bw (14) Cw (13) in Gd1 ,Aufklärung 3' Zeile 54 - 74

	und so, ich mein Gott so-ich hab mir gedacht o mein Gott so (1) wie ihr ? und so	70
Aw	└─ wie	71
	lang hast du gekriegt?	72
Bw	└─ mit zwölf (1) aber ich- mei Mutter so (1) gut dass du's irgendwie	73
	voll spät bekommen hast └─ ich so ja	74
Cw	└─ voll spät m?	75
Bw	└─ ja also bisschen später wie manche bekom-	76
I	└─ @	77
Bw	mens mit zehn oder elf , bist voll ahnungslos ich hab mit zwölf, da hatt ich ja schon Sexualkunde (1) └─	78

Transkript 55<sup>83</sup>

Aw und Bw elaborieren gemeinsame Erfahrungen mit der Tradition bei Einsetzen der ersten Blutung. Während Aw allerdings eher peinlich berührt, und damit einer deutschen Jugendlichen entsprechend reagiert, ist Bw in die türkische weibliche Gemeinschaft eingebunden und wird von ihr bestärkt und gehalten. Untypisch bei Aw ist, dass sie zwar von ihrer Menarche überrascht wird, aber durchaus in der Lage ist, die richtigen Schlüsse zu ziehen und ihre Mutter über den Beginn ihrer Blutung zu informieren. Dieses Verhalten lässt darauf schließen, dass Aw nicht unvorbereitet ist, obwohl sie erst elf ist, als ihre Periode zum ersten Mal auftritt. Die Tradition, das ‚Frau - werden‘ der Tochter zu feiern, ist allerdings für die Elfjährige so peinlich, dass sie „fast geheult“ hätte. Auch hier zeigt sich das bereits in Kapitel Einschnitte erwähnte Phänomen, dass der öffentlich Diskurs der noch nicht erfolgten persönlichen Auseinandersetzung mit den Aspekten der Weiblichkeit, die die Jugendlichen vor allem dann überfordert, wenn er vom Vater und/oder im Beisein von männlichen Erwachsenen initiiert ist.

Ganz anders wird dieser Diskurs erlebt, wenn das Weibliche auch traditionell nur innerhalb einer weiblichen Gesellschaft thematisiert werden kann. So ist es der Kreis der weiblichen Gesellschaft ‚so wie der Kaffeeklatsch‘ in den Bw durch ihr neues ‚Frau sein‘ aufgenommen wird und der sich auch über das neue ‚Mitglied‘ freut. Initiationsriten in anderen Gesellschaften haben den gleichen Charakter und Inhalt, sind in der westlich-europäischen Gesellschaft aber seit Jahrhunderten ausgestorben (vgl. Eder 2005, S. 15). Auch wenn Bw vielleicht den einzelnen Frauen noch reserviert gegenübersteht „bist genauso wie wir und so, ich mein Gott so- ich hab mir gedacht o mein Gott so (1) wie ihr“, so fühlt sie sich doch mit den Traditionen der türkischen Gesellschaft verbunden, was sie ja auch während der gesamten Gruppendiskussion immer wieder betont. Nicht zuletzt ist es das Gemeinschafts-

<sup>83</sup> Transkription Aw, Bw (14) in Gd1 ‚Menstruation – Mutter Reaktionen‘ Zeile 56 - 78

gefühl der Frauen, das diese sehr positive Haltung der Tradition gegenüber immer wieder positiv verstärkt.

Ähnlich wie Aw erlebt auch Rw die Reaktionen der Familie, auch bei ihr aus italienischer Sicht.

R	└ Ich mein etz is es normal weißt aber trotzdem des war sooo peinlich	112
Iw	└ aber es des <u>erste Mal</u> wenn ma selber	113
	noch net so richtig weiß was is da mit einem los und dann wird des des Stadtgespräch	114
S	Bei mir ey ich durfte so früher nach Haus gehen von der Schule auch weil ich meine	115
R	└ Familiengespräch (2) auf Familientreffen	116
S	Tage hatte	117
R	└ des war so schlimm alle kamen so „na hattest du Bauchschmerzen wie wars denn so?“	118
?	└ wa @	119
R	und meine Cousinen, die waren auch jemand die mich sehr viel mit aufgeklärt haben ,	120
	voll viel, ° auf jeden Fall „hats weh getan“° (1) voll schlimm 7	121
?	└ @ 7	122

Transkript 56<sup>84</sup>

Anders als in Aws Fall beziehen sich die Gespräche in Rws Familie auf die körperlichen Phänomene wie Schmerzen, besonders die Bauchschmerzen, die oft vor und während der Menstruation auftreten. Auch sie empfindet allerdings die italienische Tradition, alle Familienmitglieder an dem ‚freudigen Ereignis‘ teilhaben zu lassen, als äußerst peinlich. Dabei wird nicht erwähnt, dass auch die männlichen Teile der Familie eingebunden waren. Für Rw ist es durchaus genug, wenn die Frauen und gleichaltrigen weiblichen Jugendlichen aus der Familie sie auf die Menarche ansprechen, um dieses Eingehen auf ihre höchst persönlichen Erfahrungen als peinlich und damit nicht mit andern kommunizierbar zu empfinden. Diese Haltung wird noch einmal betont, wenn Rw formuliert, dass auch ihre Cousinen, die sie „sehr viel mit aufgeklärt“ haben, sich an diesen Gesprächen über ihre Erfahrungen beteiligt haben. Anders als die Gespräche über Sexualität im Allgemeinen (Aufklärung), die sie als angenehm empfunden hat, ist Rw in dieser Situation die Intimität der Erfahrung zu deutlich, als dass sie diese mit anderen teilen möchte. In ihrer Erwartung sollten ihre Cousinen die gleiche Haltung vertreten, anstatt sie ebenfalls zu konfrontieren. So fasst sie ihre Erfahrung mit zwei Worten zusammen: „voll schlimm“.

Diese Einschätzung ist den deutschen Jugendlichen durchaus nicht fremd, wie eine Erzählung aus dem Bekanntenkreis zeigt. Die Mutter hatte, um negative Assoziationen, die sie bei ihrer eigenen Menarche erlebt hatte, bei ihrer Tochter zu vermeiden, ein großes Fest

<sup>84</sup> Transkription Rw (14), Sw (15) in Gd 6 ‚Menstruation 1‘ Zeile 112 - 122

zu Ehren der ersten Blutung ihrer Tochter veranstaltet, bei dem die Freundinnen der Tochter an einem Tag und Verwandte und Bekannte am nächsten Tag eingeladen waren. Als tags darauf erneut Besuch erwartet wurde, kam ihre Tochter kleinlaut zur Mutter und bat: „Mama können wir jetzt wieder aufhören zu feiern.“

## 6.7. Kollektive Orientierungsfigur

Die Regelblutung ist ein Teil des natürlichen Zyklus zur Wiederherstellung der Gebärmutter-schleimhaut, um einer befruchtete Eizelle die Entwicklung in der Gebärmutter zu ermöglichen. Auch nach der Emanzipation der Frauen und einer aufgeklärten Auseinandersetzung mit diesem natürlichen Vorgang haben einige Frauen bis heute eine problematisierende Einstellung zu ihrer Monatsblutung.<sup>85</sup> In der vorliegenden Studie wurde diese allerdings von keiner der Teilnehmerinnen geäußert. Im Gegenteil, dieses Thema konnte völlig unverkrampft angesprochen werden und die Jugendlichen berichteten offen über ihre Probleme, wie z.B. Regelschmerzen oder die Benutzung von Tampons oder Binden. Dies ist sicher nicht zuletzt auf die Interviewführung und den empathischen Umgang mit den Jugendlichen durch die Interviewerin zurückzuführen.

Auch wenn die Menarche noch nicht Teil des oben genannten reproduktiven Zyklus ist, da ihr keine Eireifung und kein Eisprung vorausgeht, so stellt sie doch im landläufigen Sinn den Einstieg in die Gebärfähigkeit und damit den körperlichen Übergang der Jugendlichen von der Kindheit in den Beginn des ‚Frau seins‘ dar.

Das Ziel in der Begleitung der Jugendlichen auf diesem Weg sollte es daher sein, die Balance zwischen der Singularität dieses Ereignisses und der danach folgenden über 40-jährigen Wiederholung des immer gleichen Geschehens, sprich der Normalität des monatlichen Zyklus, zu finden, um ein natürliches Verhältnis zum eigenen Körper und seinen Abläufen zu gewährleisten. Natürlich muss hierin die psycho-emotionale Befindlichkeit der Mädchen zum gegebenen Zeitpunkt und das Alter, bzw. das Wissen und die Informiertheit über die Vorgänge die wesentliche Rolle spielen.

Durch die Kombination der weiblichen Tradition, vermittelt durch die festliche Aufnahme in die Gemeinschaft der Frauen, und einer unaufgeregten Reaktion und Unterstützung der Tochter durch die Mutter, ist diese Balance bei Bw, innerhalb der türkischen Tradition, am besten gelungen. Dies umso mehr, als ihre Konfrontation mit der ersten Blutung ja zunächst auf ein eher traumatisches Erleben hingedeutet hatte. Den Stellenwert der Gesamtheit dieser Ereignisse kann man dann auch in der interaktiven Bezugnahme, bzw. im

---

<sup>85</sup> Vgl.: Haase 2003, 167

vorliegenden Fall an der Verteidigung des individuellen Erzählrahmens durch Bw ermessen. (Transkript 35 )

Auf der individuellen Ebene werden dabei, wie in Transkript 46 auch immer wieder die persönlichen Erfahrungs- und interaktiven Bezugsrahmen reproduziert, was den Stellenwert der ersten Blutung innerhalb der Biografie nochmals als Aspekt im Rahmen der Theorie der dokumentarischen Methode verdeutlicht. Die Wiederholung ein und desselben Schemas, in diesem Fall der marginalisierten Gesprächssituation zwischen Mutter und Tochter bei bestimmten Themen, in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen, lässt einerseits Schlüsse auf die Validität der Interpretation des Schemas durch den Beobachter zu. Andererseits wird durch die Reproduzierung desselben Schemas in unterschiedlichen semantischen Kontexten innerhalb der Gruppendiskussion der Stellenwert der inhaltlichen Auseinandersetzung und der emotionale Gehalt der Thematik für den Erzählenden als intendierter, subjektiv fassbarer Sinn deutlich.

Auf der formalen Ebene manifestieren sich in solchen Passagen hoher emotionaler und semantischer Relevanz die Aspekte der Gruppenstruktur, wie in Transkript 41 , zugleich wird durch die affektive und formale Diskursorganisation die hohe Relevanz der Aussagen herausgearbeitet, wie in Transkript 34 .

Dort und ebenso in Transkript 43 und Transkript 44 erfolgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem gleichgeschlechtlichen und dem gegengeschlechtlichen Elternteil, die wiederum Rückschlüsse auf das Verhältnis der weiblichen Jugendlichen zur Weiblichkeit insgesamt im Rahmen der ersten persönlichen Konfrontation mit ihrem ‚Frau sein‘ zulassen.

Die Mutter und andere weibliche ältere Bezugspersonen wie die große Schwester oder die Freundin, die bereits Erfahrung mit der Monatsblutung und Menarche hat, werden in der Regel als unterstützende und akzeptierte Begleiter in einer der schwierigen Phasen der pubertären Entwicklung der weiblichen Jugendlichen erlebt. In Einzelfällen, wenn die Kommunikation zur Mutter grundsätzlich prekär ist, oder das Verhalten der Schwester mit Bezug auf einzelne Aspekte (Binde-Tampon) als unangemessen und bevormundend erlebt wird, ist die Hinwendung zur weiblichen Gemeinschaft Älterer eher gebrochen. Solche Jugendliche suchen dann meist die nötigen Informationen in der Gleichaltrigen-Gruppe oder bei institutionalisierten Angeboten, wie Medien aller Art, in der schulischen Aufklärung oder der außerschulischen Jugendarbeit. Hierbei entfällt dann allerdings die psychoemotionale Unterstützung, die, vor allem dann, wenn die erste Blutung in sehr frühem Alter (z.B. als Elfjährige) und überraschend eintritt - zumeist dann auch als traumatisch erlebt -, von großer Bedeutung ist. Die mangelnde Unterstützung aus der Peergroup, wie sie im Transkript 52 beschrieben wird, macht allerdings deutlich, dass auch dieses Verhalten weiblicher Solidarität in Krisensituationen durchbrochen werden kann, wobei hier zu klären

wäre, warum sich das persönliche Verhältnis der Mädchen an diesem Punkt so konträr verändert und welche Beweggründe ausschlaggebend waren.

Grundsätzlich anders ist in diesen Momenten das Verhältnis zum Vater. Als gegengeschlechtlicher Pol in dieser zutiefst als weiblich gekennzeichneten Situation, wird er zum Kulminationspunkt aller negativen Empfindungen und aller Unsicherheit in einer Situation, die das Verhältnis zum Männlichen neu definiert. Die bloße Anwesenheit des Vaters innerhalb der ersten Auseinandersetzung des Mädchens mit der zukünftigen Rolle als Frau wird als peinlich empfunden. Äußerungen, die in einem anderen Kontext möglicherweise zu einer pubertätsüblichen Diskussion über altersgemäße Rollendefinition auf beiden Seiten geführt hätten, werden missverstanden und missgedeutet. Gesten der Unterstützung und falschverstandene Äußerungen der Besorgnis in Bezug auf den zukünftigen Status der Tochter führen auch in der provozierenden Darstellung Jahre nach dem tatsächlichen Ereignis zu Fehlinterpretationen.

So sehr später vielleicht auch die Hilfe des Vaters, z.B. bei der Interpretation männlichen Verhaltens in Liebesangelegenheiten, von Bedeutung sein mag, hier, wenn es um Weiblichkeit par excellence geht, ist die männliche Anwesenheit nicht akzeptiert. Was in der Vergangenheit oder in anderen Kulturen, eingebunden in einen Initiationsritus, den Eintritt in die weibliche Gemeinschaft bedeutete, ist auch heute noch auf diese Gemeinschaft beschränkt und wird innerhalb dieser Gemeinschaft mehr oder weniger exklusiv verortet. Dies bedeutet allerdings nicht, dass damit Konflikte innerhalb dieser Gemeinschaft ausgeschlossen wären.

Ist das eigentliche Geschehen der ersten Blutung im Prinzip für alle Frauen gleich, so ergibt sich daraus für viele gleichaltrige Jugendliche jedoch nicht eine solidarische Haltung und gegenseitige Unterstützung, sondern vielmehr ein konkurrenzhaftes Schielen auf die andere, die etwas früher oder später ihre erste Menstruation erlebt. Gerade für die, die erst mit dreizehn Jahren oder später ihr Zyklusgeschehen erfahren, wird dies als belastend geschildert, weil frau nicht ‚mitreden‘ kann, oder sie Befürchtungen hegt, keine natürliche Entwicklung nachzuvollziehen, oder einfach von den andern nicht ernst genommen zu werden.

Somit lassen sich die folgenden wesentlichen Erkenntnisse aus den Gesprächen mit den weiblichen Jugendlichen destillieren. Eine frühzeitige ausführliche Information über die biologischen Vorgänge, ihre Zusammenhänge und das zu erwartende tatsächliche Geschehen, eingebettet in eine konkrete Vorstellung der körperlichen Hygieneartikel, vor Beginn der Menarche, also im Alter von ca. 10 Jahren, ist unabdingbare Voraussetzung, um den Übergang vom Kind zur Frau zu erleichtern. Diese Information und die Begleitung durch das eigentliche Geschehen ist der geschlechtshomogenen Gruppe vorbehalten, insbesondere die psycho-emotionale Aufarbeitung ist, soweit möglich, der Mutter oder älteren weibli-

chen Bezugspersonen zu überlassen, letzteres im Gegensatz zu einigen anderen Themen aus dem Bereich Aufklärung. Die Unterstützung durch die Gleichaltrigen-Gruppe ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht so ausgeprägt und kommt auch nur peripher zum Tragen, wird aber im Einzelfall vehement eingefordert. Soweit spezifische ethnische Rituale die Situation prägen, ist deren Akzeptanz durch die Jugendlichen von der grundlegenden Haltung den ethnischen Vorgaben der jeweiligen Landeskultur gegenüber geprägt. Eine sehr starke Verortung in der mitteleuropäischen Werteordnung kann deshalb unter Umständen zu Problemen führen.

Da bei den weiblichen Jugendlichen eine Neudefinition ihres Selbstverständnisses gerade erst begonnen hat, deshalb eben noch keine neue Rollenauffassung mit Bezug auf Geschlechtlichkeit insgesamt, besonders aber im Verhältnis zum männlichen Geschlecht erfolgen konnte, ist das Verhältnis zum nächsten männlichen Angehörigen, dem Vater, zu diesem Zeitpunkt auch höchst problematisch. Mit einer zunehmenden Verselbständigung der Persönlichkeit, einhergehend mit der Übernahme der Position und der Erwartungen an die weibliche Heranwachsende und die Rolle als Frau, sollte sich dieses Verhältnis auf einer anderen Basis auch neu und verbessert gestalten lassen. Ebenso ist natürlich jetzt auch eine weitere Aufgabe der Pubertät, das Verhalten den männlichen Jugendlichen gegenüber, neu und auf der Basis von Geschlechtlichkeit, Emotionalität und Partnerschaftlichkeit zu gestalten.

## 7. Das erste Mal

### 7.1. "Wenn's kommt, dann kommt's halt"

Vielleicht noch wichtiger als die erste Blutung ist innerhalb des biographischen Verlaufs für alle Jugendlichen der erste Geschlechtsverkehr. Bei unseren Gruppendiskussionen ist dabei zwischen Mädchen, die bereits sexuelle Erfahrungen haben und Mädchen, die ihr ‚erstes Mal‘ erst antizipieren, zu unterscheiden. Da in nahezu allen Gruppen aber sowohl sexuell-erfahrene, als auch Mädchen ohne erste sexuelle Erfahrungen zusammen waren, wurden die Aussagen gegenseitig dahingehend beeinflusst, dass rein romantische Vorstellungen kaum zum Tragen kamen.

Iw	wie stellt ihr euch euer erstes Mal vor	1
a	@	2
Iw	(3) eine muss anfangen @	3
M	also (4)	4
	früher wars halt, früher so mit vierzehn halt so hab ich so gedacht dass (1) von andern	5
	halt gehört habe ch , wie, schön des is und so (1) und Kerzenlicht und so was, aber	6
	weiß nicht, ich weiß, hab keine Vorstellung, so	7
Iw	war des bei euch mit Kerzenlicht ?	8
L	bissi,	9
O	ja , bei mir war des , bissi so romantisch halt un	10
Iw	und bei dir,	11
L	ja	12
?	@	13
N	ja mm des	14
	is (1) weiß nicht irgendwie wenn's kommt dann kommts halt, wenn also des muss schon	15
	(1) sein dass ich lang mit dem zsmm bin (1) ja un wenn des dann beide wollen dann,	16
	passiert halt,	17

Transkript 57 <sup>86</sup>

Erst nach einer langen Pause und einer zweiten Aufforderung der Interviewerin beginnt eine Exploration des Themas durch Mw. Sie beginnt diese mit zwei Einschränkungen: dass es erstens ‚früher, so mit vierzehn halt‘ (Mw ist zum Zeitpunkt des Interviews fünfzehn, also kaum älter) gewesen sei und dass sie ‚von anderen‘ gehört hätte, es gäbe romantische

<sup>86</sup> Transkription: Lw, 16, Mw, 15, Nw, 15, Ow, 17 in Gd4 ‚das erste Mal‘ Zeile 1-17

Vorstellungen zum ersten Geschlechtsverkehr ‚wie, schön des is (1) und Kerzenlicht und so was‘ (Zeile 6). In Mws Einschränkung, dass es zu einem Zeitpunkt gewesen sei, zu dem sie noch Kind war, und deshalb auch kindlichen Vorstellungen nachhängen durfte, ohne von den anderen dafür kritisiert zu werden, wird nochmals unterstrichen durch die Aussage, dass es ja auch nur Hörensagen gewesen sei, und damit gar nicht ihre eigene Meinung. Damit wird deutlich, dass die nun folgende Veröffentlichung einer höchst persönlichen Einschätzung so prekär sein kann, dass sie sie sofort und uneingeschränkt relativieren kann, falls sie dafür angegriffen werden sollte. Auch nach der Kernaussage ihrer Exploration zieht sie sich sofort auf eine vermeintlich sichere Position der Unverbindlichkeit zurück: „aber ich weiß nicht, ich weiß, hab keine Vorstellung, so“ (Zeile 7). Mw sieht sich in einer höchst schwierigen Situation zwischen unterschiedlichen vermeintlichen und tatsächlichen Anforderungen. Da Lw und Ow bereits sexuelle Erfahrungen haben, Mw also mit der Realität konfrontieren könnten, ist Mw höchst verunsichert, ob es statthaft ist, innerhalb der Gruppe als in sexuellen Dingen unerfahrene Teilnehmerin romantische Vorstellungen einbringen zu können. Zugleich sieht sie sich der Erwartung der Interviewerin gegenüber, die eine Einlassung gleich welcher Art einfordert. Aus der ursprünglichen Formulierung von Lw geht zusätzlich hervor, dass Mw und Nw, als die beiden, die ihr ‚erstes Mal‘ noch vor sich haben, über ihre Vorstellungen berichten sollen. Mw wäre eine quasi induktive Vorgehensweise (in der die Erfahrenen über ihre Erlebnisse berichten und die Unerfahrenen ihre Vorstellungen anhand einer realen Erfahrungsbasis korrigieren können) mit großer Wahrscheinlichkeit viel lieber gewesen. Im Folgenden sieht sie sich dann auch mit ihrer vermeintlichen Bloßstellung konfrontiert, als Lw ihre Phantasie der Realität von Ow und Lw gegenüber stellt. Diese allerdings bestätigen dann zumindest tentativ die romantische Situation bei ihrem ‚ersten Mal‘ und nehmen Mw damit ihre Befürchtungen. Allerdings wird bei beiden auch deutlich, dass - unausgesprochen - die Romantik des ‚ersten Mal‘ für sie nicht im Mittelpunkt stand. Damit kann Nw eine erste Konklusion zum Thema ‚Romantik beim ersten Mal‘ ziehen, indem sie die romantischen und pragmatischen Vorstellungen in Einklang bringt: ‚Wenn’s kommt, dann kommt’s halt‘ - eine Auffassung, die pragmatische, offene und zwanglose Elemente verbindet. Diese wird ergänzt um die romantische Haltung, bei der eine längere gemeinsame Zeit und der gemeinsame Wunsch nach Sexualität als ein möglicher Ausdruck dieser Gemeinsamkeit, in ein immer noch unkompliziertes ‚Passieren‘ ohne Pressionen, mündet.

Ähnlich wird dies auch in einer anderen Gruppendiskussion mit fast den gleichen Worten formuliert. Beide Jugendliche verneinen in ihren Formulierungen eine Planbarkeit dieses Ereignisses. Damit wird allerdings eine ganz entscheidende Voraussetzung, die die Sicherheit vor Infektionen und einer möglichen Schwangerschaft gewährleisten könnte, erst gar

nicht in Betracht gezogen. Denn wenn man vom ‚ersten Mal‘ überrascht wird, liegt die Vermutung nahe, dass die Emotionalität des Geschehens alle Gedanken an Kondome oder zumindest andere Verhütungsmittel, die eine Schwangerschaft ausschließen könnten, verdrängt.

Jw	ich hatt etz so lange keinen Freund , und, keine Ahnung , ich denk mal, des is halt so	14
?w	└─ich┘	15
Iw	└─hm┘	16
Jw	wenn der Richtige kommt und wenn ma denkt dass es so is, @dann passiert halt	17
	einfach aber @ (1) bis etza (1)	18

Transkript 58<sup>87</sup>

## 7.2. Zerplatzende Seifenblasen

Ein anderes Umgehen mit romantischen Vorstellungen vom ersten Geschlechtsverkehr zeigt sich in der Gd6 ‚Emo‘. In der Gruppe sind mit einer Ausnahme alle Mädchen koitusunerfahren. Bei der Beschreibung der Situationen zum ‚ersten Mal‘ werden romantische Vorstellungen in hohem Maße, quasi schon ‚kitschig‘ übersteigert, dargestellt.

Q	Also ja ä, (.) i- ich stell mir des so vor ich stell mir des eher sehr romantisch vor und ich	1
	will will auch nich, dass es so ja (.) gleich aufs Bett wum bäng bäng und fertich und	2
	dann haut er ab und so und ich will ich will halt dass wir dann, also grad alles so ganz	3
	langsam und so wie bei der Rw erstmal so kuscheln und so, und dann ganz sanft, also	4
	ich aber <u>auch</u> Kerzen, also Kerzen Rosen und so also des des muss sein für mich und	5
	ch bin ich mag so richtig wie des romantisches ich mag halt des romantische kitschige	6
	und so (.)┘	7
P	└─°@° ich auch┘	8
me	└─ich auch┘	9
R	└─heute morgen haben wir noch drüber gsprochen┘	10
	ne┘	11
alle	└─ja┘	12
?	└─am Strand┘	13
P	└─des war ja meine Idee┘	14
alle	└─@ (laut)┘	15
R	└─Pw wills am Strand┘	16

<sup>87</sup> Transkription Jw, 14 in Gd 3 ‚das erste Mal‘ Zeile 14-18

Iw		└ n ja	17
P	mit dem Sand		18
Iw		└ mit Wellen und s	19
R		└ ja aber sie wills auf der Luftmatratze weil sie	20
	Angst vorm Sand ham		21
alle		└ @	22
P		└ ja kann leicht sein dass ich vom Wasser runter ä runter	23
	flieg , dass i beim Wasser ersauf		24
T		└ warte willst des jetzt am Strand machen oder auf	25
	Wasser @		26
P		└ ne eigentlich am Strand	27
R		└ aber am Strand auf der Luftmatratze	28
P		└ <u>nein</u> am	29
	Handtuch		30
alle		└ @	31

Transkript 59<sup>88</sup>

Qw beschreibt ihre Vorstellungen vom ersten Geschlechtsverkehr zunächst vor dem Gegenhorizont des ‚bum-bäng und fertich‘, also einer Situation, in der weder Liebe noch Zärtlichkeit eine Rolle spielen und die ausschließlich durch den Sexualakt selbst geprägt ist. Um diese Reduzierung noch zu unterstreichen, fügt sie an „und dann haut er ab“. Damit wird ihr Gegenhorizont im doppelten Sinn auf eine Karikierung des Sexualaktes zurückgedrängt. Der männliche Sexualpartner sucht ausschließlich den eigenen Lustgewinn und verschwindet dann, vielleicht auf Nimmer-wieder-sehen.

Vor diesem Gegenhorizont kann sie dann ihre eigene Sicht entwickeln, indem sie sich zunächst auf die reale Beschreibung einer Diskussionsteilnehmerin (vgl.: Transkript 77) vorher bezieht. Das erste Mal soll langsam, sanft und von gegenseitiger Hingabe geprägt sein. In einem nächsten Schritt malt sie die Situation mit „Kerzen, Rosen“ weiter aus, um dann selbstkritisch und zugleich selbstbewusst zu konzidieren: „des muss sein für mich ... ich mag des romantisch kitschige“.

Diese Aussage, ebenso wie die Beschreibung selbst, erhalten große Unterstützung von den andern Gesprächsteilnehmerinnen. Pw verweist in ihrem Beitrag auf eine Episode vom Morgen, die von den anderen aufgenommen und damit in ihrer Vorstellung rekapituliert wird. Hierfür reicht der Verweis auf das Stichwort „am Strand“ für alle Teilnehmerinnen offenbar aus. Pw führt dabei die Erzählung romantischer Ereignisse einen Schritt weiter,

<sup>88</sup> Transkription Qw, Rw (beide 14), Pw (15) in Gd 6 ‚das erste Mal 2‘ Zeile 1-31

ohne auf die tatsächlichen Ereignisse eingehen zu müssen, diese erschließen sich als gemeinsame Erfahrungsbasis vom Morgen für alle Beteiligten von selbst. Dennoch entschließt sich zunächst Rw, kurz darauf auch Pw die Indexikalität der Beiträge aufzulösen, indem sie (vermutlich an die Interviewerin gewandt) erklärt, dass Rw ihr ‚erstes Mal‘ am Strand haben möchte.

Rw knüpft an diese Aussage an, indem sie einen weiteren Aspekt des Gespräches vom Morgen elaboriert: „naja mit dem Sand“. In dieser Einlassung spielt Rw auf die Enaktierung der Aussage: ‚ich möchte mein erstes Mal am Strand haben‘ an. Aus der romantischen Vorstellung von Meer und Wellen (die die Interviewerin dann einbringt) vor einer Postkartenlandschaft, wird ‚bei Lichte betrachtet‘, sprich also, wenn die tatsächliche Situation genau analysiert wird, ein großer Teil der Romantik aufgezehrt. In diesem Fall ist es gar nicht mehr so romantisch, wenn der Sand in allen dann unbedeckten Falten kratzt.

Allerdings wurde in dem Gespräch vom Morgen auch hierfür bereits eine Lösung gefunden, die Luftmatratze. Genauso wie die romantische Situation wie eine Seifenblase platzte, als es um die Vorstellung des tatsächlichen Geschehens im Sand ging, lässt Rw jetzt allerdings auch die Luftmatratze als Lösung zerplatzen, von der Luftmatratze gerutscht könnte sie ja im Wasser ertrinken. Auf den jetzt eingetretenen Widerspruch in der Umsetzung des ‚ersten Mal‘ zwischen Wasser und Strand hingewiesen, schließt Rw eine Konklusion durch eine Synthese an: statt der Luftmatratze bietet sich schließlich ein einfaches Handtuch am Strand an.

Einige Zeilen später wird dieses Stilelement des ‚Träume-zerplatzen-lassens‘ noch einmal wiederholt.

Q	ä ein Moment ich den ich -ch stell mir des aber so vor ä des is	37
	alt vielleicht weil äm (.) wenn sie so wen sie so wenn sie beim Strand also hey es gibt	38
	doch bei Strand diese Ho ä diese Holz-Holz ..]	39
R	Stege	40
me	Laufstege ja	41
Q	und dann und	42
	da stell ich mir halt so vor, dass ä dass die Sonne so langsam untergeht (.) und so am	43
me	ja ach Gott	44
Q	Meer	45
me	so rot	46
T	du weißt scho dass des alles illegal is @	47
R	sie zeigt dich an wegen	48

Auch in dieser Passage wird von Qw zunächst eine traumhaft schöne Szene ausgemalt. Qw schließt dabei zunächst an die Lösung des ‚Sandproblemes‘ (vgl. Transkript 59) an, indem sie die Handlung auf einen Holzsteg verlegt. Danach beginnt sie, die Szene mit einer blutroten Sonnenuntergangsstimmung weiter auszumalen und wird erneut in die Realität zurückgeholt. Anders als zuvor allerdings erfolgt diesmal das Zerplatzen der Seifenblase nicht auf der direkten Enaktierungsebene (z.B. durch einen Holzsplitter), sondern vermittelt über die gesellschaftlich-moralische Anstößigkeit des Tuns. Also quasi schon auf der Reflexionsebene der Enaktierung, indem Tw auf die rechtliche Bedenklichkeit von sexuellen Handlungen in der Öffentlichkeit hinweist.

In beiden Fällen scheint die übertrieben kitschig-romantische Beschreibung von Handlungen die anderen Gruppenmitgliedern dazu anzuregen, diese Darstellungen auf ihren Enaktierungsgehalt hin zu hinterfragen. Konfrontiert mit der Realität werden derartige Konstrukte im Regelfall aus ihrer internen Logik heraus, sie beschreiben ja eine erträumte Fiktion, natürlich in sich wie ein Kartenhaus zusammen brechen. Genau dieses Zusammenbrechen wird dann an die Erzählerin kommuniziert und deren beschriebene Illusion wie eine Seifenblase zerplatzen lassen. Die Protagonistin kann jetzt wie Qw im Transkript 60 auf ein Eingehen auf die Enaktierungskritik verzichten, oder wie Pw im Transkript 59 ihre Beschreibung so lange verändern, bis die Darstellung den Realismuskriterien der anderen entspricht.

Diese Auseinandersetzung der gesamten Gruppe mit Fantasien der einzelnen Gruppenmitglieder, die diese letztlich dazu bewegt, eine gruppenkonsensuale Lösung arbeitsteilig zu eröffnen, indem die ursprüngliche Idee so lange hinterfragt und verändert wird, bis alle Teilnehmer diesen Konsens zu tragen bereit sind, scheint als rituelle Handlung die Auseinandersetzung von Jugendlichen als peer-group im Rahmen ihrer biografischen Verortung während der Adoleszenzphase zu bestimmen. Diese gemeinsame Erarbeitung gruppen- und milieuspezifischer Erlebnismomente, die aus dem individuellen in kollektives Erleben umgewandelt werden, stärkt und verbindet die Gruppenmitglieder untereinander und wird damit zu einer Basis kollektiver Biografien. (vgl. Kapitel 7)<sup>90</sup>

<sup>89</sup> Transkription Qw, Rw, Tw (alle 14) in Gd6 ‚das erste Mal 2‘ Zeile 37 -49

<sup>90</sup> Vgl. hierzu auch Bohnsack 2003, 44: In der Fokussierungsmetapher der Gruppe Insel, wird am Beispiele ‚Leben auf der Insel‘ dieselbe Diskussionsfigur verfolgt (auch wenn die Interpreten hier auf die Suche nach dem Individuell-Authentischen abstellen und nicht auf den Aushandlungsprozess über diese Phantasie, d. Verf.)

### 7.3. Der Richtige

In Transkript 57 und Transkript 58 schließt sich an die dortigen Ausführungen eine Diskussion über den richtigen Partner an.<sup>91</sup>

Iw	└ und muss er schon Erfahrung haben,	18
N	└ mm mir is es egal	19
?	└ find ich	20
	nicht	21
N	└ mir is es eigentlich lieber wenn er (1) noch Jungfrau wäre	22
Iw	└ ja?	23
N	└ ja	24
Iw	└ da hat sie	25
	grad was andres gsagt @	26
O	└ ja für mich is es halt so besser (1) ja okay er kann auch Jung-	27
N	└ ja	28
O	frau sein, aber ich meine der sollte schon ein bisschen was (?) tut halt, dass man mit Kondom verhüten kann oder so	29 30

Transkript 61<sup>92</sup>

Hier kommen zwei unterschiedliche Herangehensweisen zum Tragen. Nw bevorzugt das gemeinsame Lernen, ausgehend von einer gleichen Unerfahrenheit in sexuellen Dingen, und somit ein ‚Learning by Doing‘. Ow hätte lieber einen Partner, der bereits in sexuellen Abläufen erfahren ist, damit praktische Dinge, wie zum Beispiel die Benutzung von Kondomen, keine Probleme aufwerfen. Möglicherweise liegt es daran, dass Ow schon etwas älter ist und damit schon mehr Erfahrungen hat sammeln können, sodass sie, wenn sie anderen eine Empfehlung geben müsste, großen Wert auf das praktische Wissen eines potentiellen Sexualpartners vor allem beim ersten Mal legen würde. Da sie gerade nicht ein gemeinschaftliches Ausprobieren präferiert, liegt die Vermutung nahe, dass ihr ‚erstes Mal‘ entweder durch praktische Probleme bei der Kondombenutzung gekennzeichnet war, oder mit einem erfahrenen Partner stattgefunden hat, der ihr in dieser Hinsicht Sicherheit in Verhütungsfragen gegeben hat.

<sup>91</sup> Vgl. Bohnsack 1988, 422: „So wird der gegenwärtige Freund auch immer unter dem Gesichtspunkt des potentiellen Ehepartners betrachtet, und es geht darum herauszufinden, ob es der ‚Falsche‘, ‚ka Gscheiter‘, oder womöglich der ‚Richtige‘ ist.“

<sup>92</sup> Transkription Nw, 15, Ow, 17, in Gd4 das erste Mal' Zeile 18- 30

Da Nw ihr ‚erstes Mal‘ noch vor sich hat, steht zu vermuten, dass es ihr wichtiger ist, nicht durch einen reiferen Partner überfordert, oder gar unter Druck gesetzt zu werden. Ihre anfängliche Indifferenz wird dann doch vom Wunsch nach Gemeinschaftlichkeit und einer gleichen Ausgangssituation („wenn er noch (1) Jungfrau wäre“, Zeile 22) überdeckt.

Iw		und woher weiß ma	27
Jw		└ hm	28
Iw	dass des der Richtige is?		29
Hw		└ ach (1) @	30
Jw		└ ich denk mal wenn ma mit ihm reden kann auch	31
	net nur halt wenn's nich nur um des eine geht oder ums aussehen oder so (hm) sondern		32
Hw		└ ja	33
Jw	wenn ma auch <u>Freundschaft</u> hat unternander		34
Iw		└ is des schwer wenn ma keinen wenn ma	35
	sagt ma mag net und ma will net und will noch nicht		36
Jw		└ kommt drauf an wie halt der	37
	Freund is (1)		38
Kw		└ wenn der etz ° auf einen einredet°	39
Jw		└ @	40
Hw		└ °ja naja°	41
Iw		└ @gibts solche ?@	42
a	@ja ja@		43

Transkript 62<sup>93</sup>

Der Richtige in Gd 3 wird nicht an Kriterien der Praxis oder der gleichen Erfahrungsbasis gemessen, sondern ideelle Werte bestimmen, ob der Richtige für das ‚erste Mal‘ gefunden wurde. ‚Miteinander reden können‘, und nicht nur über das Eine (Sex) oder oberflächliche Dinge, ‚wie aussehen oder so‘, sondern über die Dinge, die wichtig sind, die die beiden bewegen, also Themen, die ein Öffnen dem andern gegenüber nötig machen. Dies ist die erste wesentliche Eigenschaft, die der richtige Partner mitbringen muss. Sich dem Anderen öffnen, bedeutet dabei einerseits eine gemeinsame, exklusive Ebene der Kommunikation miteinander zu erreichen, die dann eben andere ausschließt und die Partnerschaft auf die Dualität beschränkt. Andererseits bedeutet ‚sich öffnen‘ immer auch das Risiko, verletzt

<sup>93</sup> Transkription alle (14) in Gd3 ‚das erste Mal‘ Zeile 27- 43

zu werden, Dinge Preis zu geben und damit sich dem andern bis zu einem gewissen Grad auszuliefern. Auf der sexuellen Ebene sind Exklusivität, Hingabe und für die Mädchen auch ‚sich zu öffnen‘ (hier im ganz wortwörtlichen Sinn) natürlich Eigenschaften, die ganz wesentlich eine gelungene sexuelle Erfahrung prägen. Da wir hier vom idealtypischen Partner für die ersten sexuellen Erfahrungen der Mädchen reden, sind solche unausgesprochenen Interpretationsmuster für die Paraphrasierung von ‚miteinander reden können‘ sicher nicht von der Hand zu weisen. Damit wird klar, dass für die drei Vierzehnjährigen genau jene romantischen Vorstellungen im Hintergrund als Bild vorhanden sind, die sie nicht in das Gespräch einbringen, weil sie sie auch noch nicht in so konkretisierter Form in ihren Vorstellungen und Phantasien präsent haben. So schafft Jw in Zeile 34 eine kleine Konklusion in der Formulierung „wenn man auch Freundschaft hat untereinander“. Dabei fasst für sie ‚Freundschaft‘ die Paraphrasierungen anscheinend in idealer Weise zusammen, auch wenn im Allgemeinen gerade die Unterscheidung zwischen Freundschaft und Liebe als Kern der Entscheidung für oder gegen gemeinsame sexuelle Aktivitäten wesentliches normatives Kriterium ist. Für Jw und Hw, die Jws Ausführungen in allen Punkten ja deutlich unterstreichen, ist Freundschaft derzeit die intimste bisher erlebte Form des Zusammenseins zweier Menschen, und Freundschaft zu einem Jungen ist damit der Ausgangspunkt, von dem aus sich beide eine intime, sprich sexuelle, Beziehung erst vorstellen können. In der Nachfrage durch die Interviewerin wird dann auch deutlich, dass alle Mädchen durchaus schon andere Erfahrungen gemacht haben, indem sie vom Partner zumindest verbal unter Druck gesetzt wurden, wenn sie bestimmt darauf hinwiesen, dass sie für sexuelle Erfahrungen noch nicht bereit sind. Innerhalb der Diskursorganisation wird die Intensität dieser Erfahrung gerade darin deutlich, dass die leise, aber intensive Aussage von Kw, erst durch die lächelnde weitere rhetorische Nachfrage ‚gibt’s solche?‘ der Interviewerin, durch ein gemeinsames lautes Lachen und unterstützendes ‚ja‘ aufgelöst wird.

#### 7.4. Kontrastierungen

Nachdem in den beiden obigen Kapiteln die Erwartungen der Mädchen an ihre ersten sexuellen Erfahrungen herausgearbeitet wurden, sollen diese nun den realen Erlebnissen der koitus-erfahrenen Jugendlichen gegenübergestellt werden.

Während romantische Vorstellungen in den Aussagen von Transkript 57 und Transkript 58 nur eine geringe Rolle spielten und der Zeitpunkt beliebig und nicht planbar-„wenn’s kommt, dann kommt’s halt“- war, bestand allerdings eine große Abhängigkeit von der Intensität der Gefühle zum jeweiligen Partner, die dann die Bereitschaft zum ersten Koitus bestimmte. Darüber hinaus war eine längere Dauer des Zusammenseins davor, und vor allem bei beiden der Wunsch nach Sexualität von großer Wichtigkeit.

In Gd 2 bestätigen sich einige dieser Erwartungen dann zumindest tendenziell.

Iw		└ und	92
	wolltet ihr des wirklich selber , zu dir komm ich gleich (an Ew) @	└	93
Ew		└ nein bitte nicht @	94
Iw	doch doch	└	95
Gw		└ ja das erste mal wollt ich schon halt, aba	96
Iw		└ aus Neugierde oder,	97
Gw		└ nein	98
	weil ich, weiß nich ob ich, ja aus auch aus Neugierde aber, keine Ahnung des in der		99
	ganzen (..) so gekommen, ä hatt zwar am Anfang voll Angst davor aber irgenwann hab		100
	ich so lang drüber nachgedacht dass die Angst von selber weg gegangen is (3)		101
Dw	es war aus Neugier un (1) na ja es ich weiß es ao einfach so gekommen (1)		102
Iw	so @	└	103
a		└ @ (1) (unverst.)	104

Transkript 63<sup>94</sup>

Gw und Dw bestätigen übereinstimmend, dass ihr erster Sexualkontakt nicht geplant war. Es ist „einfach so gekommen“. Während allerdings die Motive in Transkript 57 und Transkript 58 aus der Partnerschaft und dem gemeinsamen Wunsch der Beziehungspartner nach Vereinigung entstehen, ist der erste Geschlechtsverkehr bei Gw und Dw intrinsisch ganz oder teilweise durch ihre Neugier motiviert. Im Gegensatz zu Dw hat Gw zunächst Angst vor dem ersten Mal, überwindet diese dann aber durch eine Art Autosuggestion. An anderer Stelle der Transkription ‚erste sexuelle Erfahrungen‘ in Gd2 Zeile 65-68 wird klar, dass zumindest Gw mit Kondomen verhütet hat (für Dw kann man das nur vermuten).

Im Transkript 61 heben die beiden Protagonistinnen auf die Erfahrung des jeweiligen Sexualpartners als ein wesentliches Kriterium für die Auswahl des ‚richtigen‘ Partners ab.

Iw		└ verhütet irgendwie,	65
Gw		└ ja.	66
Iw		└ ja, Kondom.	67
Gw		└ ja	68
Iw		└ und du?	69
Dw		└ ja (1) @mit	70

<sup>94</sup> Transkription Gw, Dw (beide 15) in Gd 2 ‚erste sexuelle Erfahrungen‘ Zeile 92 -104

	mit mehreren,	71
Iw	mehreren? und wie alt warst du	72
Dw	@ elfeinhalb	73
Iw	elfeinhalb, und wie war	74
	das , also ich kanns euch ich kann nicht mitreden ich war siebzehn	75
?w	so jung	76
Dw	Ich war aweng	78
	zurückhaltend , (Husten) der hatte mehr Erfahrungen, eigentlich wusste ich gar nichts	80
	was ich machen sollte und @ na ja (1) des erste Mal sag ich ist eigentlich das wo man	81
	nicht vergisst aber auch wo das schlechteste Mal is wo ma net waß was ma machen soll	82
Gw	Bei mir war des erste Mal auch nicht so unheimlich toll	83
Dw	(1) ja des-s DU WEIßT NET	84
	WAS DU MACHEN SOLLST	85
Gw	ja (1) sowieso (1) doch'n Arschloch so'n richtig großes	86
Dw	hhm	87
Iw	warn die viel älter wie ihr die Typen (1)	88
Gw	Jetzt sag bloß die Wahrheit Dw	89
Dw	der war sechzehn , ich schätz ja sechzehn	90
Gw	(unverständlich) ja sechzehn meiner auch	91

Transkript 64 <sup>95</sup>

Auffallend ist zunächst das geringe Alter Dws bei ihrer Entjungferung. Dw war zum damaligen Zeitpunkt elfeinhalb Jahre alt, Gw gibt ihr Alter an anderer Stelle mit zwölf oder dreizehn an. Hinzu kommt die doch große Altersdistanz zu den Sexualpartnern, die vier bis fünf Jahre älter waren als die Mädchen.

Der wichtigste Punkt in Dws Beschreibung ihrer ersten sexuellen Erfahrung ist die erlebte Hilflosigkeit in der Situation selbst. Sie weiß nicht, wie sie sich verhalten soll, „was sie machen soll“, und erlebt sich hilflos und ausgeliefert. Dementsprechend fällt dann auch ihre zusammenfassende Beschreibung aus: Das erste Mal ist zwar unvergessen, aber in der Rückschau auch „wo das schlechteste Mal ist“. Obwohl ihr Partner älter und erfahrener ist, scheint dies keine Hilfe für die Jugendliche zu sein, denn sie betont anschließend nochmals mit großer Deutlichkeit ihre Unwissenheit, die sie hilflos macht: „DU WEIßT NICHT, WAS DU MACHEN SOLLST“. Im Gegensatz zu Nw in Gd3, die für ihr erstes Mal einen erfahrenen Partner bevorzugt, weil er zumindest Erfahrung mit Kondomen hat, war dieses Wissen für

<sup>95</sup> Transkription Dw und Gw (15) in Gd2 ‚erste sexuelle Erfahrungen‘ Zeile 65 - 91

Dw nicht ausreichend. Sie hätte sich einen Partner gewünscht, der seine Erfahrung mit ihr teilt, sie also quasi beim ersten Mal anleitet und ihr beibringt, wie Sexualität zu erleben ist. Gw pflichtet ihr in dieser Einschätzung bei und geht dann darüber hinaus, indem sie ihren ersten Sexualpartner als „großes Arschloch“ bezeichnet. Da sie sich aber nicht weiter zu einer Begründung äußert, steht zu vermuten, dass damit mehr gemeint ist, als das Fehlen der Unterstützung beim ersten Geschlechtsverkehr.

Beide erleben übereinstimmend ihr ‚erstes Mal‘ als enttäuschend. Dabei können die Erfahrung und das Alter des jeweiligen Sexualpartners die Unerfahrenheit und das Gefühl der Hilflosigkeit bei Dw nicht ausgleichen. Vielmehr scheint die Erfahrung des wesentlich älteren Partners die Erwartungshaltung in Bezug auf ihr eigenes ‚Können‘, die Attitüde alles richtig machen zu wollen und damit ein perfektes erstes Mal zu erleben, noch zu verstärken. So schwanken die Jugendlichen zwischen der, zum Teil auch durch einzelne Medien dargestellten, normativ geprägten und gesellschaftlich akzeptierten Vorstellung des unvergesslichen Augenblicks allgemeinen Hochgefühls (dem trivial-romanhaften Klischee) und der Realität, die sie von den koitus-erfahrenen Freundinnen vermittelt bekommen.

	Wie stellt ihr euch vor euer erstes Mal ? (2)	45
HK	Schlimm @	46
Jw	└ ja schlimm	47
Iw	└ na schlimm wird des net	48
Hw	└ na ja keine Ahnung (1)	49
Jw	ich denk mal nich so dann (1) perfekt wie ma sich's vorstellt (2)	50
Hw	└ nicht so toll wie man 'sichs vorstellt	51
Iw	Ihr habt schon Horrorgeschichten gehört von irgendwelchen Mädels stimmt's	52
Jw	└ @ja	53
a	└ ja	54
	@ ja@	55
Iw	└ ich seh's euch an@ aber ich glaub so schlimm wird's net (1) ich denk wenn ma wirklich wirklich des <u>will</u> was ma macht glaub ich net dass so schlimm wird (1)	56
		57
Jw	└ ja	58
Iw	wie ma sich's vorstellt, aber ich glaub es wird gar net schlimm	59
Jw	└ ja schon aber halt net	60
	so perfekt so (1) so wie man sichs	61

Da kann das ‚erste Mal‘ durchaus zu einer eher angstbesetzten Vorstellung werden, wie wir das auch schon bei Gw in Transkript 63 gesehen haben. Die sexualpädagogisch motivierte Intervention der Interviewerin auf die Einlassungen der Mädchen relativiert dann zwar einen Teil der ursprünglichen Ängste, es verbleibt aber eine gesunde Skepsis gegenüber den Ansprüchen an Perfektion und Erfüllung in dieser Situation.

So erzählt auch Sw von ihren Ängsten vor dem ersten Mal, die sich aus Darstellungen und Erzählungen der anderen ergeben.

Iw	was was wünscht ma sich, was wünscht ma sich	86
S	ich hör also , natürlich hab ich ich	87
	will dass es schön is, ich will dass- s dass man sich gegenseitig vertraut und so weiter	88
	aber <u>wenn</u> ich höre, ich hab hab auch voll voll viel gehört dass (.) äm dass rein raus	89
	fertig war sag ich jetz mal (.) und dass es dann <u>überhaupt</u> nicht so war wie man es sich	90
me	rein raus fertig	101
S	vorgestellt hat , und und dd einerseits kann ich des schon verstehen andererseits auch	102
	nich also keine Ahnung ich hab da (1)	103
Iw	also ma redet auch drüber	104
S	ich hab auch <u>voll</u>	105
	Angst dass es so <u>richtig weh</u> tut, weil, s ich les Man, ich les gern Mangas und so wei-	106
	ter ne und da äm <u>keine Ahnung</u> , dadada werden die immer so gezeichnet, also des is	107
	etz nich detailliert aber da geht's halt auch so Romantik und so und wenn man halt	108
	voll lang mit einem zusammen is dass man halt irgendwann mit einander ins Bett geht	109
	und (...) aber dann keine Ahnung und dann sieht man auch dass die <u>weinen</u> und dann	110
	denk ich mir is es so schlimm dass man einem <u>die Tränen</u> kommen ?w hat auch ge	111
	sagt das tut echt so weh dass man weinen muss	112

Im Mittelpunkt der Ängste von Sw steht einerseits das Fehlen der Erfüllung und die verpassten Erwartungen in der Situation selbst, auf der anderen Seite die auch schon im Transkript 65 implizit dargestellten Befürchtungen vor den immer wieder beschriebenen Schmerzen beim Zerreißen des Jungfernhäutchens. Sw kann sich dabei sowohl auf die Erzählungen der bereits erfahrenen Jugendlichen beziehen, wie auch auf die gezeichneten Karikaturen der japanischen Comics.<sup>98</sup>

<sup>96</sup> Transkription Hw / Jw (14) in Gd3 ‚das erste Mal‘ Zeile 45 - 62

<sup>97</sup> Transkription Sw (15) in Gd 6 ‚das erste Mal 1, Zeile 86- 112

<sup>98</sup> Anmerkung durch den Verfasser: Vor allem werden dort aber eher männliche Phantasien und weniger tatsächliche Beschreibungen weiblicher Sexualität dargestellt.

## 7.5. Druck

Iw	@und was geht da?@ also Sex geht net.	1
a	nein	2
Hw	noch nicht (1) ähm	3
Iw	aber ich glaub wenn	4
	die Jungs in eurem Alter sin, wolln die des auch net unbedingt so oder,	5
a	@ (1)	6
	@ (2) @ also @ doch	7
Iw	ich lass	8
	mich da gern eines bess° ja (1) sie wollen doch. (1)	9
Hw	ja ich denk die meisten schon	10
Jw	ja	11
Kw	ja	12
Iw	ja, und warum wollt ihr noch keinen ham?	13
-----		
Kw	noch n bisschen unreif vielleicht (1)	19
Iw	bitte,	20
Kw	unreif ä bisschen	21
	etz so, nich ä @ ch@ ä reif hm	22

Transkript 67<sup>99</sup>

Koitus-unerfahrene Mädchen, die diese Option auch bewusst vertreten und mit dem ersten Geschlechtsverkehr auf den richtigen Partner warten wollen, sehen sich einem gewissen Druck ausgesetzt. Die Jugendlichen in Gd3 sind mit vierzehn Jahren im Panel unserer Gruppendiskussionen in der Minderzahl, weil sie noch keine sexuellen Erfahrungen haben und dies bei allen dreien Teilnehmern eine sehr bewusste Entscheidung ist. Kw begründet ihre Entscheidung mit der mangelnden ‚Reife‘ und meint damit wohl eine Haltung, die Sexualität als einen verantwortungsvollen Akt begreift, innerhalb dessen Erfahrung und Wissen - unter Umständen damit auch eine durch Alter zu gewinnende Lebenserfahrung - eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Allerdings kann Kw den Ausdruck ‚reif‘, den sie dabei verwendet, selbst nicht definieren, wie die letzte Zeile (Zeile 22) im obigen Transkript zeigt.

<sup>99</sup> Transkription alle, (14) in Gd3 ‚das erste Mal‘ Zeile 1 - 13; Zeile 19 - 22

Ein wichtiger weiterer Aspekt dieser Textpassage wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass alle koituserfahrenen Mädchen für ihr ‚erstes Mal‘ einen wesentlich älteren Partner gewählt hatten. Wenngleich das Alter in den Aussagen der koitus-unerfahrenen Mädchen kein Kriterium zur Partnerwahl war, anders als zum Beispiel emotionale Bindung und in einem Fall auch eine gemeinsame sexuelle Erfahrungsbasis, zeigen die Aussagen der Teilnehmerinnen von Gd3, dass gleichaltrige Jungen den Wunsch nach sexuellen Erfahrungen deutlich äußern. So wird die Aussage der Interviewerin, die auf die häufig großen körperlichen und geistigen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen der gleichen Altersstufe abstellt, von den Mädchen mit Lachen und gegenteiligen Kommentaren quittiert. Die Zwischensynopse von Hw, dass ‚die meisten wohl schon gerne Sex hätten‘, verbalisiert dann die Haltung der anderen nur noch verstärkend. Wie ernst gemeint solche Aussagen der männlichen Jugend dann letztendlich sind, lässt sich am nächsten Textausschnitt vielleicht verdeutlichen.

Cw		Ich hab , (1) also ich	5
	hab zum Bei n Rm ja, ich war nem Jungen zusammen und des war auch einer so, also einmal		6
Bw	└ ach so	└ ach ja	7
Cw	Ding und dann, und dann ich hab (1) keinen Plan des, hat mich gar net interessiert und dann		8
Bw	└ @		9
Cw	äm sie wusste des , sie so Cw pass auf , weil sie kennt ihn , von ihm Bruder is des än Kumpel		10
	und äm, wie alt is der ?		11
Aw	└ funfzehn		12
Cw	└ der Rm ja und dann ähm scheid es ka und dann ä war ich		13
Aw	└ (unverst)		14
Cw	halt auch mit ihm zusammen und ich durfte halt nich raus, weil ich Hausarrest hatte und der hat auch gleich gefragt ° ja wann machen wir's und ich so des °		15
		└ und ä da stand in der SMS	16
Aw	ja ° gleich morgen und so ich hab voll Lust drauf ° und dann hab zu ihr halt nach dieser SMS		17
Cw	└ mm		18
Aw	vergiss es Cw des-s is nichts für dich , weil der will dich nur (1) ins Bett kriegen un und die woll , sie war naiv sie wollts nicht glauben °sie ja n ° und da hab halt ich zu ihr gesagt, so ej der		20
	verarscht dich nur und dann war sie halt <u>traurig</u> (1) dess-s des war halt nicht sauer war halt		21
Iw	└ beleidigt (1) sauer		22
?	└ @ (1) @		23

Aw die war halt des is so ein Gefühl wenn jemand sagt° ej du überlech mal° und dann hat sie halt mit ihm Schluss gemacht. 7	24 25
---	----------

Transkript 68<sup>100</sup>

Cw erzählt gemeinsam mit Aw, zunächst stockend und in gewisser Hinsicht etwas peinlich berührt, über ein Ereignis, bei dem sei sich durch die sexuellen Anspielungen unter Druck gesetzt fühlte. Gemeinsam wird von Cw und Aw zunächst elaboriert, dass Cw mit einem Freund von Aws Bruder befreundet („zusammen“) war. Aw hegt von Anfang an Bedenken gegen den neuen Freund von Cw und warnt sie. Dennoch scheint Cw auf Rms Werben eingegangen zu sein, denn sie führt nochmals aus, dass sie doch mit Rm „zusammen war“, also innerhalb der Clique der beiden als Partnerin von Rm gegolten hat. Als sich Cw wegen ihres Hausarrestes nicht mit Rm treffen kann, kommunizieren die beiden per Handy, indem sie sich SMS schicken. Der Verlauf der SMS-Kommunikation bestätigt dann auch die Bedenken Aws, dass Cw nur ausgenutzt werden sollte: Rms Texte machen deutlich, dass Cw sofort mit ihm Sex haben soll. Die wesentlichen Elemente der SMS werden dabei von Cw und Aw wechselseitig im wörtlichen Zitat wiedergegeben, um die Relevanz der Aussagen und die Interpretation der beiden weiblichen Jugendlichen zusätzlich zu unterstreichen. Aw formuliert ihre Interpretation dann nochmals gegenüber Cw: „vergiss es, Cw des-s is nichts für dich, weil der will dich nur (1) ins Bett kriegen“ (Zeile 20). Auch hier wird innerhalb der Gruppendiskussion die wörtliche Formulierung wiederholt, bevor Aw Cws Reaktion interpretierend beschreibt. Cw ist ‚naiv‘ und glaubt zunächst nicht, dass das Interesse von Rm an ihr nur sexueller Natur ist. Erst nachdem sie von Aw über den wahren Charakter Rms aufgeklärt wird („der verarscht dich nur“), kann sie sich entschließen, sich von Rm zu trennen.

Interessant an dieser Textstelle ist einerseits die Intensität der gegenseitigen und wechselseitigen Rollenverteilung innerhalb der Elaboration zwischen Cw und Aw, andererseits aber auch die Interpretation der wörtlich wiedergegebenen SMS-Auszüge.

Wichtig für die Interpretation ist zunächst allerdings die Indifferenz Cws im Bezug auf die Charakterisierung ihrer Beziehung zu Rm, die sich in der Formulierung ausdrückt: „... war ich halt auch mit ihm zusammen ...“ und „... keinen Plan des (.) hat mich gar net interessiert ...“ (Zeile 8 und 15). Die Formulierung mit jemandem ‚zusammen sein‘ bedeutet gemeinhin unter Jugendlichen mehr als nur befreundet sein, nämlich eine exklusive Zweierbeziehung. Allerdings wird diese Interpretation durch die weiteren Aussagen von Cw nicht unbedingt gestützt, denn Cw hatte „... keinen Plan, des (gemeint sind sexuelle Aktivitäten, d.Verf.) hat mich gar net interessiert ...“ (Zeile 8) und beendet die Beziehung auch nach kurzer Zeit. So liegt die Vermutung nahe, dass ‚zusammen sein‘ in diesem Fall für Cw ein eher freundschaftlich-unverbindliches Ausprobieren von Partnerschaft zwischen einer 13-

<sup>100</sup> Transkription: Aw,(14) Cw (13), in Gd 1 ‚erster Sex‘ Zeile 5-25

und einem 15-Jährigen darstellt und keine ernsthafte Liebesbeziehung. Andererseits verändert das ‚zusammen sein‘ für beide normalerweise den Status dahingehend, dass sie für mögliche andere Partner tabu sind, da dies als ‚fremd gehen‘ bzw. ‚den Partner dem anderen ausspannen‘ interpretiert und sanktioniert wird. Somit beinhaltet ‚zusammen sein‘ für beide Partner doch eine gewisse Verbindlichkeit mit Blick auf die gegenseitige Treue und mögliche sexuelle Aktivitäten. Cw hat nach eigener Aussage keinerlei sexuelles Interesse in ihrem Verhältnis zu Rm, ist aber, ebenfalls nach eigener Einschätzung, dennoch mit Rm zusammen, also seine Freundin. Eine verbale Klärung der gegenseitigen Positionen scheint nicht stattgefunden zu haben. Für die Interpretation der SMS-Zitate scheinen diese Beschreibungen der Situation von Bedeutung.

Die Kurzmitteilung von Rm wird von Cw und Aw in Ausschnitten wörtlich zitiert: ‚ja wann machen wir’s‘ (Cw) und ‚gleich morgen ... ich hab voll Lust drauf‘ (Aw). Dies wird von beiden weiblichen Jugendlichen als eine eindeutige Aufforderung an Cw, gleich morgen mit ihm Sex zu haben, interpretiert. In Zusammenhang mit einer anderen Äußerung Rms, die Aw von ihrem Bruder gehört hat, schließen beide darauf, dass Cw nur benutzt werden soll, um als weitere Trophäe Rms Entjungferungsliste zu ergänzen.

Cw	↳ ja weil sie, (1) weil er weil er ha der Rm	27
	hat zu ihm Bruder halt gesagt, ja er hat kein Bock auf de Freundin (1) und er <u>hatte</u> wo ich mit ihm zusammen war, hat der noch ne andre Freundin halt gehabt und so und hab dich gern und	28
	hab ich halt Schluss gemacht, weil weiß net (1)	29
		30

Transkript 69<sup>101</sup>

Rm habe Aws Bruder gegenüber gesagt, dass er (Rm) überhaupt keine Freundin haben möchte, und hat zugleich eine weitere Freundin, obwohl er mit Cw zusammen ist. Insgesamt ergibt sich hieraus die Situation, dass Rm wahrscheinlich niemals ernsthaft an eine Freundschaft mit Cw gedacht hat, unter Umständen auch sein Verhältnis zu Cw als höchst unverbindlich betrachtet. Im Gegensatz hierzu sieht sich Cw zumindest als ehrlicher Partner für Rm. Aus diesen beiden Haltungen sind dann auch die Interpretationsmuster im Bezug auf die SMS von Rm abgeleitet.

Die Ehrlichkeitsvermutung gilt für Cw und Aw auch mit Bezug auf den Inhalt der Botschaft von Rm. Sie interpretieren die Aussagen 1:1 als glaubwürdige und tatsächliche Aufforderung zum Sex. Unterstellt man Rm, dass sein Interesse an Cw nur unverbindlich ist, und geht weiterhin davon aus, dass eine SMS-Kommunikation ebenfalls den Charakter der Unverbindlichkeit und obzwar nicht der Anonymität, so doch der Abwesenheit von persönlichen Elementen (im Vergleich zur face-to-face Kommunikation) enthält, dann ist eine andere Lesart für die SMS-Zitate durchaus wahrscheinlich. ‚wann machen wir’s‘ ... ‚gleich morgen, hab voll Lust drauf‘ in einer Handy-SMS ist so plakativ und direkt, dass es schwer

<sup>101</sup> Transkription. Cw (13) in Gd1 ‚erster Sex‘ Zeile 27- 30

fällt, dies als eine ernst gemeinte Aussage zu interpretieren. Vielmehr ist es vorstellbar, dass mehrere männliche Jugendliche die Kommunikation zwischen Rm und Cw verfolgen und Rm dazu aufstacheln Cws Grenzen auszutesten. Dabei bleibt der sexuelle Charakter der Aussagen durchaus erhalten, er wird aber über das normale Maß hinaus übersteigert und gibt damit viel eher die sexuellen Phantasien der Jugendlichen wieder, als eine tatsächlich vorhandene Absicht. So kann man die Situation derart beschreiben, dass die Freunde rund um Rm und sein Handy sitzen und ihn mit diebischer Freude auffordern: „ los schreib, ‚du hast voll Lust drauf, gleich morgen‘ “ und begierig auf Cws Antwort warten, während sich jeder bereits vorstellt, was dabei alles passieren soll. „Die Geschlechtsidentität von Jungen ist vor allem von der Anerkennung durch andere Jungen und weniger von der Anerkennung durch Mädchen abhängig“. (Helfferich 1994, S. 80) Die Anerkennung durch die Freunde und die gleichzeitige subkulturelle Bestätigung der Männlichkeit im Kreis der Jungen ist in diesem Fall wichtiger als die Anerkennung durch ein Mädchen. Dementsprechend eindeutig fallen dann auch die Aussagen aus. „Jungen können ... eine ‚harte‘ Identität als Männlichkeit demonstrieren, auch wenn ... allen Beteiligten klar ist, wieviel dabei Show ist. Prahlereien über ihre sexuellen Erfahrungen ... gehören zu dieser Identitätspräsentation dazu und strukturieren auch das Verhältnis zu den Mädchen.“ (a.a.O., S. 81)

Um zu unserem Ausgangspunkt zurückzukehren: Zumeist sind die sexuellen Anspielungen der männlichen Jugendlichen Verbalerotik, die ihr Männlichkeitsgehabe ebenso unterstreichen sollen, wie Fragen zur Penislänge und der Häufigkeit von weiblichen und männlichen Orgasmen in der Stunde. Jeder, der in der sexualpädagogischen Jungenarbeit tätig ist, kennt solche Aussagen und kann sie hinsichtlich des subjektiv gemeinten Sinns sehr gut einordnen. <sup>102</sup>

Wie die Aussagen von Cw, Aw und Hw sowie Jw und Kw deutlich machen, werden solche sexuellen Anspielungen der Jungen von einigen Mädchen nicht als männliches Gehabe, sondern als tatsächliche, typische und ernst zu nehmende Botschaft männlicher Sexualität betrachtet, die sie unter Druck setzt. Aus falsch verstandener Liebe sind die Mädchen dann bereit, sich tatsächlich auf Sexualität einzulassen, was dazu führt, dass die männlichen Jugendlichen sich nicht trauen, die einmal geäußerten, jedoch damals nicht ernst gemeinten, Anspielungen zurück zu nehmen. In letzter Konsequenz kann das dann zu einer Spirale gegenseitiger, unhinterfragter und nicht kommunizierter Zuschreibungen führen, die in ungeplanten, von beiden Seiten ungewollten und ungeschützten sexuellen Aktivitäten enden, aus denen dann auch die vermehrten ungewollten Teenager-Schwangerschaften entstehen können.

---

<sup>102</sup> Vgl. zum Thema sexuelle Sozialisation von Jungen : Munding 1995, 16ff

In Cws Fall ist es ihre Freundin Aw, die sie in Kenntnis der tatsächlichen Situation davon abhält, weitere Emotionen in Rm zu investieren und Cw davon überzeugt, mit Rm Schluss zu machen, auch wenn ihr dies nicht leicht fällt und sie „halt traurig“ (Transkript 68 Zeile 21) darüber war. Sowohl inhaltlich wie auch in der Form der Darstellung wird die Rolle und Aufgabe der besten Freundin dargestellt.

Die beste Freundin ist diejenige, die besonnen reagiert, den Überblick behält, tröstet und vor allem davor bewahrt, sich im Überschwang der Gefühle ‚wegzuwerfen‘. Diese Rolle des rationalen Alter-Ego manifestiert sich dann auch in der formalen Darstellung. Die gesamte Textstelle wird von Cw und Aw arbeitsteilig elaboriert, wobei Aw dann den Faden der Darstellung übernimmt, wenn Cw emotional so in die Erinnerung verstrickt ist, dass sie nicht weiter erzählen will oder kann, indem sie sehr leise ihre Erzählung beendet („gefragt ° ja wann machen wir’s und ich so des °“ Zeile 16). An dieser Stelle übernimmt Aw die Elaboration und ergänzt den Wortlaut der SMS, die sie dann auch interpretiert und Cw über die wahren Absichten Rms aufklärt. Im nächsten Schritt ihrer Darstellung geht Aw darüber hinaus und setzt zu einer Interpretation der Haltung ihrer Freundin an: „sie war naiv sie wollts nicht glauben °sie ja n °“ (Zeile 21). Dabei wird die Haltung der Freundin durch ein halbes wörtliches Zitat noch unterstrichen, das wohl im Wortlaut Rm entweder keine böse Absicht unterstellt oder auf den spielerischen Charakter der Aussagen hindeuten sollte. Mit letzterer Deutung wäre Cw wohl der Wahrheit sehr nahe gekommen, allerdings lässt Aw diese Auslegung nicht zu, sondern verstärkt -auch in ihrer Wortwahl- nochmals Rms böse Absichten. Daraufhin beendet Cw, zwar traurig und, nach Aws Darstellung, auch etwas zerknirscht über ihre eigene Dummheit, den wahren Charakter Rms nicht erkannt zu haben, die Freundschaft zu Rm.

Nachdem Aw ihre Rolle als die der besten Freundin nun sowohl inhaltlich wie formal dargestellt hat, kann Cw im Transkript 69 die Schilderung auf einer rationalen Ebene fortsetzen, indem sie Rms Absichten und Haltungen und ihre eigene Reaktion darauf nochmals erklärt.

## 7.6. Alkohol (Kontrollverluste)

Iw	Hast du ä , a hat er dich (1) ich weiß etz net (1) wie wie oft du schon Sex hattest oder wie du oder noch net	31 32
Cw	└ ja <u>einmal</u> ┘	33
Iw	└ hat der dich bedrängt wolltest du des oder hat er dich wie is des passiert,	34
Cw	└ ähm (1)	35
	ähm des -is (1) an ner Feier passiert (1) also ä	36
Iw	└ du @ hast <u>getrunken</u> @ . ┘	37

Cw		jja (1) und des	38
?		@	39
Cw	also ä der Junge is etz schon achtzehn. (1) der war auch damals schon achtzehn aber der is		40
Iw		hm	41
Cw	auch aus (1) der ° naja vom Sm halt (1) und ä (1) °@ s (1)		42
Aw	ich kenn ihn.		43
Bw		sie kennt ihn halt gut und so	44
	, ih also er, des war voll ein Fehler weil er gibts nicht zu , und sie steht bei ihm so als ä		45
	Schlampe da und so , weil er gibts ja nicht zu , und sagt ja die labert nur Scheiße und so so		46
	ja (1) hm.		

Transkript 70<sup>103</sup>

Einige der Mädchen haben wenig Einfluss darauf, wie und ob ihr erstes Mal so verläuft, wie sie sich das erträumt oder vorher geplant hatten. Wie im Falle von Cw im obigen Transkript erleben sie ihr ‚erstes Mal‘ - mehr oder weniger bewusst - nach dem Genuss von Alkohol. Wie weit in einem solchen Fall von einem gegenseitigen einverständlichen Handeln ausgegangen werden kann, ist zumindest strittig. Im Falle von Cw, die ja erst dreizehn ist, und damit bei sexuellen Handlungen mit Volljährigen noch unter das Gesetz zur Verhinderung von sexuellem Missbrauch von Kindern fällt (§ 176 StGB), ist noch ein Straftatbestand zusätzlich zu beachten. Dementsprechend ist die Weigerung des damaligen Sexualpartners das sexuelle Erlebnis mit Cw zuzugeben, nicht weiter verwunderlich. Für Cw bedeutet dies allerdings, dass sie ihr ‚erstes Mal‘ weder unter besonders romantischen Umständen noch mit einem geliebten Partner erlebt hat.

Da Cw auch nicht weiter über die Umstände berichtet, wäre eine Interpretation sehr auf Spekulationen angewiesen. So bleibt zu konstatieren, dass Cw betrunken war und sich nicht genau erinnern kann.

Wichtig ist allerdings, dass die Freundinnen in ihrer Reaktion einen Teil der oben beschriebenen Problematik doch so ernst nehmen, dass sie den Sexualpartner intensiv entlasten. Sie nehmen damit implizit in Kauf, Cw die Schuld für die negativen Erfahrungen bei Ihrem ‚ersten Mal‘ zuzuweisen.

Aw	ich kenn ihn.		42
Bw		sie kennt ihn halt gut und so ä , ih	43
	also er, des war voll ein Fehler weil er gibts nicht zu , und sie steht bei ihm so als Schlampe da		44
	und so , weil er gibts ja nicht zu , und sagt ja die labert nur Scheiße und so so ja (1) hm.		45
Aw	Ich mahn, die , diese , also diese, aus dieser Clique sin ja zwei Leute oder ja zwei , die sin halt		46

<sup>103</sup> Transkription Cw (13) in GD1 „erste sexuelle Erfahrungen“, Zeile 31- 46

	älter also neunzehn und achtzehn , und <u>meiner Meinung</u> nach sinds für mich , Kinder , ich versteh mich mit ä mit dem Neunzehnjährigen , gut , aber ich weiß nich, wenn man, (1) die geben	47
	, ich weiß nich (1) die machen irgnwie solche Sachen , diewo halt in un, in unsern Alter sowas	48
Bw	┌ sin keine Kinder ─┐	49
		50
Aw	machen , die gehn nicht zum Beispiel , die gehn schon Disko und so , aber dieser wo sie halt	51
	(1) geschlafen hat und so , der hat ne Freundin , un äm er hat auch andere Weiber .	52
Iw		┌-hhm
		53
?		┌ hm
		54
Aw	des is halt Scheiße ┐	55
Bw	┌ eigentlich sin die , ich weiß nich obs mir, gegenüber Aw und mir is ha der	56
	Tm der 19-jährige is halt so wien Bruder für sie un der achtzehn mit dem sie halt , geschlafen	57
	hat is auch so wien Bruder für mich gegnüber uns sin die halt wie Brüder, uns würden die halt	58
	nicht <u>falsch</u> , bei uns würden die nicht falsch denken, aber es war halt so <u>alle</u> waren besoffn und	59
	sie und ich wolltn auch eignlich zur Feier gehen aber wir hatten halt Auftritt und des ham wir	60
	halt die angerufen und dann ham wir am nächsten Tag oder besser gesagt da hat mir jemand	61
	nichts gesagt ┐	62

Transkript 71<sup>104</sup>

Aw und Bw entlasten die beiden 18- und 19-jährigen, indem sie sie als nicht für Ihre Taten verantwortliche Kinder beschreiben. Die beiden verhalten sich eher so, als wären sie wie Aw und Bw erst vierzehn Jahre alt. Die Darstellung als kleine verspielte Jungs verniedlicht alle Tatsachen, so dass weder der Vertrauensbruch Cw gegenüber (nicht zuzugeben, dass überhaupt an diesem Abend etwas passiert ist) noch die Tatsache der Untreue („der hat ne Freundin, und äm er noch andere Weiber“ Aw, Zeile 52) von Relevanz ist.

Die Ausführungen kulminieren darin, dass die beiden nicht nur wie Kinder seien, sondern mehr noch wie Brüder. Damit wird noch deutlicher, dass für die beiden weder Aw noch Bw jemals als Sexualpartnerinnen in Frage kämen. Nur weil alle alkoholisiert waren, sei es zum sexuellen Kontakt mit Cw gekommen, der ex post als Fehler bezeichnet wird (Bw in Zeile 44).

Die Entwicklung der Exploration, nachdem Cw zugegeben hat, dass sie im Zustand der Trunkenheit von einem Volljährigen entjungfert wurde, ist zunächst verblüffend. Während Cw sich gar nicht weiter äußert, beginnen ihre beiden Freundinnen, die Verantwortungen für das Geschehen massiv zu relativieren und sich gleichzeitig von Cw abzusetzen („uns würden die halt nicht falsch, bei uns würden die nicht falsch denken,“ Bw, Zeile 58 f). Der erste Halbsatz sollte wohl mit ‚einschätzen‘ fortgesetzt werden, sodass die Aussage entsteht: Uns würden die nicht falsch einschätzen, bei uns würden die nicht falsch denken. Damit wird ganz deutlich, Cw wird, im Gegensatz zu Aw und Bw, so eingeschätzt, dass sie leicht zu haben sei und weil sie betrunken war, dann eben von den Jungs benutzt. Dabei wird

<sup>104</sup> Transkription Aw ; Bw (beide 14) in Gd1: erste sexuelle Erfahrungen Zeile 42 - 62

selbst für das Benutzen den Jungs noch die Verantwortung abgenommen, denn diese seien ja noch Kinder, „die machen irgnwie solche Sachen“ (Aw, Zeile 49). Damit ist die Schuldzuschreibung an Cw komplett, denn diese wird weder durch den Alkoholgenuss entlastet, noch wird in Erwägung gezogen, dass die Jungs ihren Zustand bewusst ausgenutzt haben könnten.

Besonders auffällig ist die Formulierung: „aus dieser Clique sin ja zwei Leute oder ja zwei , die sin halt älter also neunzehn und achtzehn , und meiner Meinung nach sinds für mich, Kinder ,“ (Aw, Zeile 46f). Aus dem Mund einer 14-Jährigen, die letztlich beinahe noch selbst Kind ist, wirkt dieser Satz herablassend und altklug. Die vier und fünf Jahre älteren, volljährigen Jugendlichen werden nicht nur auf eine gleiche Ebene gestellt, sondern eigentlich in einem reziproken Bild aus der Sicht einer Erwachsenen als Kinder beschrieben. Kinder sind primär für ihr Verhalten nicht verantwortlich, dies wurde oben bereits ausgeführt. In dieser Formulierung drückt sich aber weiterhin aus, Kinder seien in ihrem Verhalten häufig nicht vorhersehbar und häufig auch nicht rational, damit auch nicht erklärbar. Dabei gelingt es Aw im Folgenden wortwörtlich („ich weiß nicht“) ebenso wenig wie in der Beschreibung der männlichen Jugendlichen, dieses Kindsein der beiden zu formulieren oder zu beschreiben. Auch mit Bezug auf die Altersgenossen wird das Verhalten nicht dargestellt („diewo halt in unserm Alter sowas machen“) und es kann auch kein Unterscheidungsmerkmal deutlich gemacht werden. Vorstellbar wäre eine Fortsetzung dieses Halbsatzes etwa in der Art: „Die würde man als Kinder bezeichnen“, womit eine Tautologie entstünde, die auch Aw auffällt. So lässt sie den Satz unvollendet. Letztendlich wird das Kindliche, nun wiederum reziprok, durch ein bei Erwachsenen nicht toleriertes Verhalten beschrieben, nämlich durch parallele sexuelle Abenteuer. Diese würde man jetzt, objektiv betrachtet, als typisch altersgerecht für 18-Jährige mit der Formulierung ‚sexuelles Ausprobieren in der späten Pubertät‘ beschreiben. So gelingt es Aw nicht, die dezidiert ausgesprochene eigene Meinung („meiner Meinung nach, für mich sind es Kinder“, Zeile 47) plausibel zu begründen.

Hier wird Bws Antithese eingeführt, die in ihrer Quintessenz auf den Ruf der Mädchen und damit auf eine, durch deren Status begründete, sexuelle (Nicht-)Verfügbarkeit abzielt. Die Kommunikation an dieser Stelle der Gruppendiskussion ist höchst prekär. Aw und Bw gelingt es nicht ausreichend, die beiden männlichen Erwachsenen/Jugendlichen zu entlasten. Bw greift deshalb auf einen weiteren Argumentationsstrang zurück. Die beiden sind wie Brüder für sie. Dabei wird im Folgenden deutlich, dass sich dieses Bruder-Schwester-Verhältnis vor allem auf die sexuelle Verfügbarkeit bezieht. Bei Aw und Bw würden „die halt nicht falsch, bei uns würden die nicht falsch denken“. Sie nimmt dabei implizit eine selbstverschuldete Vulnerabilität Cws in Kauf. Cw hat nicht den Status einer Schwester, sondern kann sexuell ausgebeutet werden. Weshalb Cw diese Herabwürdigung akzeptiert, wird lei-

der im Verlauf der gesamten weiteren Gruppendiskussion nicht mehr angesprochen. Im nächsten Satz schafft Bw dann nämlich eine Konklusion, die ohne Schuldzuschreibungen auskommt: „aber es war halt so alle waren besoffn“ (Zeile 59) und kann die Erzählung aus ihrer eigenen Sicht fortsetzen.

In einem anderen Fall wird das ‚erste Mal‘ unter Alkoholeinfluss nicht so sehr als schuldhaft dargestellt, sondern vielmehr als peinlich.

Iw	mm wie alt warst du?	108
Ew	zwölf	109
Iw	zwölf. und? (1)	110
Ew	es war eigentlich (2) ich kann mich sagm nicht so gut erinnern an das erste Mal	111
Iw	warst betrunken, etz sa @ oder ne Schmarrn	112
Ew	DOCH	113
?	@ (laut)	114
Iw	okay	115
Ew	ja	116
	ich kann nix dafür , es war halt an einer Geburtstagsfeier. (3)	117
?	@	118
Gw	deine ?	118
Ew	nicht an MEINER. (3) aber von ner Freundin, ey u und da war halt der Typ mit dem ich auch schon langer z also vorher von dem ich was wollte und dann is er irgendwie gekommen (2)	119 120 121
Iw	hm (.) hast du nur einmal mit demjenigen gschlafen	122
?	äm m	123
Iw	oder mehrmals? (4)	124
Ew	waß I do n , ä keine Ahnung ich glaub mit dem wars mehrmals also nicht nur einmal das weiß ich	125 126
Iw	und schön, wawa du kannst dich nicht mehr erinnern (1) schlecht wars dir am nächsten Tag oder.	127 128
Ew	schlecht wars mir früh, ja ich hatte Kopfschmerzen @	129
Iw	und so, schlechtes Gwis	130
	sen ghabt odä,	131
Ew	noein eigentlich net	132

Auch Ew hat ihr erstes Mal in sehr frühem Alter, mit zwölf Jahren, erlebt. An der Geburtstagsfeier einer Freundin „ey u und da war halt der Typ, mit dem ich auch schon länger z also vorher von dem ich was wollte und dann is er irgendwie gekommen“ (Zeile 119ff). Plötzlich mit dem Traummann konfrontiert und unter Alkoholeinfluss, hat sich Ew völlig unvorbereitet auf das möglicherweise schon lange erträumte Ereignis eingelassen. Jetzt, im Nachhinein betrachtet, ist ihr dies eher peinlich, wie die stockende und sofort mit der Entschuldigung, ‚es war halt auf einer Geburtstagsfeier‘ ergänzte Aussage zeigt. Gemeinhin sollte das erste Mal ein für immer erinnertes Ereignis sein, wie zum Beispiel die Aussagen in Transkript 64 zeigen. Durch den Alkohol verstößt Ew gegen zwei unausgesprochene Regeln zum ersten Mal: Erstens, sie kann sich nicht erinnern und weiß deshalb gar nicht, wie ‚Es‘ passiert ist und zweitens findet ihre Entjungferung ohne romantische Vorbereitung einfach auf einer Feier statt.

Im Gegensatz allerdings zu Cw ist Ews Partner derjenige, den Ew gewollt hat, und die Liebesbeziehung dauert dann auch eine Weile an. Außer den Folgen des Alkoholkonsums, Kopfschmerzen, trägt Ew auch keine negativen Erfahrungen aus diesem sexuellen Erlebnis davon und kann am Ende resümieren, dass sie kein schlechtes Gewissen hat.

Sehr viel später in der Gruppendiskussion GD1 stellt dann auch Cw ihre Sicht der damaligen Ereignisse dar und kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie Ew.

Cw	↳ bei mir is etz au so, ch ich	16
	mir aus ich <b>wills</b> gar nicht mit mit, es is bei jeden anders, aber ich wills gar nich mit	17
	jemand machen mit dem ich nich zusammen bin , okay mit Sm war ich jetz auch nich	18
	zusammen aber des ich weiß-s es is halt passiert weil wir <b>Alle</b> da halt voll getrunken	19
	haben und so, aber ich <b>bereus auch</b> , ä was heißt bereu ich bereus etz nich dass ich	20
	Sex gehabt hab, aber ich bereus dass ich es mit <b>diesem</b> Jungen gemacht hab, alsodass	21
	genau <b>der</b> Junge ist, ders nicht zu gibt und so. es hätt jemand anderes sein können, aber	22
	dass halt genau <b>der</b> is und ähm, ↴	23
Iw	↳ also wars ansich ja doch ganz in Ordnung, ↴	24
Cw	↳ ja <b>ich</b>	25
	hab für mich is eigentlich kein Problem aber mich langweilt des halt dass ers nicht zu	26
	gibt. ↴	27
Iw	↳ nein nein ich mein der Sex an sich war ja n auch ganz in Ordnung (1) so wies	28
	klingt	29
Cw	↳ aber (1)	30
	@ja naja nich so g @ ↴ ich mein	32
Iw	↳ naja dafür dass es @erste Mal war@ ↴	33
Aw	↳ bei denen wars halt so	34

<sup>105</sup> Transkription: Ew (15) in Gd2 ‚zwei Hände‘: erste sexuelle Erfahrungen, Zeile 108- 122

(1) es war rein und raus. Halt es war etz nich so da dass er so gekommen is oder dass	35
sie oder kein Plan, es war halt so ganz kur	36
Cw	@ Aw Mann @ 37

Transkript 73 <sup>106</sup>

Cw geht zunächst einmal auf die Implikationen von ‚mit jemanden zusammen sein‘ und eventuelle sexuelle Aktivitäten ein<sup>107</sup>. Sie würde ‚es‘ nur dann mit einem Partner ‚machen‘ (mit ihm schlafen), wenn sie mit ihm zusammen wäre. Dieser moralische Imperativ wird nun im darauf folgenden Satz sofort konterkariert, dass Cw ihr ‚erstes Mal‘ gerade nicht mit einem Partner hatte, mit dem sie durch eine Beziehung verbunden war. Dieser Widerspruch lässt sich nur durch den ausgiebigen Alkoholkonsum begründen. An dieser Stelle gerät Cw in einen ähnlichen Begründungsnotstand wie bereits Ew in Transkript 72. Das ‚erste Mal‘ ist passiert, vielleicht nicht so, wie es im Allgemeinen erwartet wird, aber weder Ew noch Cw bereuen die Tatsache selbst. Für Cw steht vielmehr die Haltung ihres Sexualpartners im Mittelpunkt, der sich weigert, den Kontakt mit Cw einzugestehen. Die Feigheit von Sm ärgert Cw viel mehr, als die Ereignisse, die zu ihrer Entjungferung geführt haben.

Die zusammenfassende Nachfrage der Interviewerin, ob denn ‚alles in Ordnung‘ sei, führt zu einem weiteren Eingeständnis, das so sicher nicht geplant war, das aber zeigt, welches Vertrauen insgesamt innerhalb der Gruppendiskussion zwischen der Interviewerin und den Teilnehmerinnen zu diesem Zeitpunkt besteht. Das Gespräch wendet sich intimen Details von Cws erstem Sexualkontakt zu. Obwohl Cw betrunken war, kann sie sich durchaus noch daran erinnern, dass der Akt nicht gerade berauschend war und muss dies auch lächelnd konzedieren. Als Iw abschwächend darauf verweist, dass Cw ja gerade erst ihr erstes Mal hatte, übernimmt Aw die ausführliche Erklärung. Dies ist ganz im Sinne der bereits dargestellten Diskursorganisation in Gd1. <sup>108</sup> Nicht ohne eine gewisse Lust an der Sensation erzählt Aw, dass Cws erstes Mal ja nur „s war rein und raus. Halt es war etz nich so da dass er so gekommen is oder dass sie ...“ (Zeile 34f) sehr kurz war. An dieser Stelle wird dann doch die Peinlichkeit der Situation für Cw zu viel und Aw erhält einen scherzhaften Rüffel in der Formulierung „Aw, Mann“. Daraufhin wendet sich das Gespräch sofort anderen Inhalten zu.

<sup>106</sup> Transkription: Aw (14), Cw (13) in Gd1, ‚Alkohol (rein-raus) Zeile: 16-37

Zum Verb ‚es langweilt‘: Im Sprachgebrauch des Nürnberger Raumes ist hier nicht die lexikalische Bedeutung: etwas ist uninteressant, gemeint, sondern ganz im Gegenteil, ‚es langweilt‘ meint:: ich bin ungehalten darüber, ärgerlich und finde es schlecht. (d. Verf.)

<sup>107</sup> Vgl. hierzu auch die Ausführungen im Kapitel 6.5. zum ‚zusammen sein‘

<sup>108</sup> Vgl. hierzu Seite 108, die Funktion der besten Freundin in Gd1

## 7.7. Der richtige Zeitpunkt ?

Da in den untersuchten Gruppen sowohl Mädchen mit Koituserfahrung, wie auch Mädchen, die noch keine sexuellen Erfahrungen haben, miteinander redeten, war natürlich interessant, welche Einschätzungen die Koituserfahrenen ihren noch unerfahrenen Gesprächspartnerinnen weitergeben und wie sie ihre ersten sexuellen Erfahrungen im Nachhinein beurteilen.

Zunächst einmal aber lastet der Druck der Unerfahrenheit mehr oder weniger schwer auf den Mädchen, die auf intime Kontakte bisher verzichtet haben. Auf die Frage nach der Ambivalenz dieser Situation formuliert Fw im folgenden Transkript deshalb die Zwiespältigkeit der Situation nochmals mit ihren eigenen Worten. „das kommt a bissla drauf an“.

Iw		└ (2) Kommst du dir blöd vor weil's du no	133
	net hast oder denkst du du kannst dir Zeit lassen?		134
Fw		└ (1) das kommt a bissla drauf an	135
	└ weil ich		136
Gw	└ sag ich		137
Iw	└ hm?		138
Gw	└ ch hab se vorgewarnt, dass se se, dass se Zeit lassen soll		139
Dw		└ ja, also	140
	beim ersten Mal denk ich ich würd mir auch Zeit lassen		141
Ew		└ ja ich auch	142
Fw		└ das sagt mir	143
	jeder irgendw dass ses lieber mit fünfzehn gmacht hätte als älter und		144

Transkript 74<sup>109</sup>

Einerseits berichten auch im Verlauf des vorangegangenen Gesprächs alle ihre Freundinnen über ihre sexuellen Erlebnisse, sodass Fw ausgeschlossen bleibt. Um mitreden zu können, müsste sie aber genau das tun, wovor ihr alle, wie sofort deutlich wird, abraten.

Unisono plädieren Gw, Dw und Ew dafür, sich mit dem ‚ersten Mal‘ Zeit zu lassen. Dabei liefert erst Fw in ihrer abschließenden Bemerkung (Konklusion) einen indirekten Begründungszusammenhang. Erst mit größerem Alter-„dass ses lieber mit fünfzehn gmacht hätten“-gewinnen die Mädchen die Erfahrung, den ersten Sexualkontakt als wirklich schönes Erlebnis zu erfahren. Die dabei geäußerte Widersprüchlichkeit wird dann auch im letzten Satz Fws deutlich, wenn sie sagt „... als älter und“. Gemeint ist wohl: „... dass sies lieber erst jetzt mit fünfzehn gemacht hätte als damals jünger...“. Die anwesenden Gesprächs-

<sup>109</sup> Transkription Dw, Ew, Fw Gw (alle 15) in Gd2 ‚erste sexuelle Erfahrungen, Zeile 133 -148

partnerinnen sind alle erst 15 Jahre alt, verfügen allerdings über ausgeprägte sexuelle Erfahrungen, die sie nur dadurch hatten machen können, dass sie gerade nicht bis heute gewartet haben. Somit ist es für sie leicht aus der vorhandenen Erfahrung heraus eine Empfehlung auszusprechen. Da das erste Mal per se Unerfahrenheit beinhaltet, wird natürlich auch in der ex-post-Betrachtung die negative Bewertung überwiegen. All die Ängste, wie die, alles richtig machen zu wollen, wie z.B. vor einer Schwangerschaft oder davor, das Kondom nicht korrekt benutzen zu können, die bereits an anderer Stelle von den Mädchen beschrieben wurden, dazu die Aufregung in der Situation selbst und die Gedanken, die in dieser Situation auf die Person einstürzen, machen ein entspanntes, lustvolles Erleben meist unmöglich.

Dies allerdings wird mit zwölf Jahren ebenso wie mit 15 oder 18 Jahren aber vergleichsweise ähnlich sein, sodass eine Abhängigkeit vom Alter eher nicht als hinreichende Begründung gegeben ist.

Die beiden folgenden Aussagen aus GD4 beziehen sich zunächst auch auf das Erleben des ‚ersten Mal‘, gehen dabei dann aber viel ausführlicher darauf ein, ob die Entscheidung für den jeweiligen Partner die richtige gewesen sei.

Iw		↳ ihr wartet auf den Richtigen ihr	17
	beiden, (1)		18
M	@ (verlegen) jja		19
Iw	ja		20
?	@		21
Iw	wars bei euch der Richtige,		22
L		↳ no eigentlich	23
	nicht, aber es eigentlich nie der Richtige, wenn man so betrachtet		24
O		↳ dooch, also bei mir	25
	wars der Richtige		26
Iw	@erzählt @		27
me	@ (1)		28
L	was		29
Iw		↳ wie wars, wie alt warst du,	30
?		↳ ja	31
	fünfzehn (unverst.)		32
Iw	und verliebt,		33
L		↳ nicht wirklich eigentlich, ds einfach so auch gekom-	34

	men	35
Iw	verhütet?	36
L	ja (1)	37
Iw	wie?	38
L	Kondom	39
Iw	Kondom	40
?	na dch	41
Iw	und er,(1)hat er des	42
	von sich aus gmacht oder musstest du, hat er gwußt dass du noch Jungfrau bist,	43
L	ja	44
	er hat auch aufgepasst	45
Iw	wa	46
	wart ihr zusammen,	46
L	ja	47
?	(Nebengespräch) willst du? nein	48
Iw	wars schön,	49
L	jjja eigentlich schon	50
	fürs erste Mal, (1) aber gibts auch immer so halt , ma verliebt sich immer wieder in	51
	neue Jungs, und da wird ma halt von DEM ETZ gleich nieder gmacht oder so, aber ich	52
	finds auch es passt net, (1) für mich gibt's eigentlich nie den Richtigen weil irgendwann	53
	hör ich hör ich halt auch auf ihn zu lieben, dann denk ich lieber, des wär vielleicht der	54
	Richtige und so aber un dann werd ich immer älter und so, weißt (1)	55
Iw	und bei dir? @	56
O	jeä un bei mir wars zu DEM Zeit schon der Richtige, un wir warn	57
	scho länger zusammen, Monate oder so warn wir zsamm, ja un dann ham wir uns halt	58
	entschlossen des zu machen und dann ja hm @	59
Iw	wie, wann war des,	60
O	ämm des war, da	61
	war ich noch sechzehn, fuff- sechzehn Jahr alt	62
Iw	w eigentlich auch schon relativ lang ge-	63
	wartet, wenn ma dann anguckt, dass andere schon mit elf machen	64
O	na ja und ja (1)	65
	und wir ham auch verhütet un wir ham uns auch davor informiert, erkündigt und so auch	66
	also er wusste wie des (unverst)	65

Transkript 75 <sup>110</sup>

<sup>110</sup> Transkription: Mw (15) Lw (16) Ow (17) in Gd4 ‚erster Sex‘ Zeile 17- 65

Im Transkript wird das Thema ‚Der Richtige‘ zunächst durch die Unterscheidung zwischen der romantischen Vorstellung des ‚auf den Richtigen warten‘, die von der noch unerfahrenen Mw eher verlegen vorgetragen wird, und der Aussage von Lw, es gibt eigentlich nie den ‚Richtigen‘, die dies antithetisch konterkariert, eingeleitet. Die Vorstellung den ersten Geschlechtsverkehr mit dem richtigen Partner zu erleben, geht häufig mit weiteren romantischen Vorstellungen, wie Kerzenschein, Rosen und einem ganz besonderen sexuellen Erleben einher. Im Transkript 57 hatten diese romantischen Aspekte die beiden sexuell-unerfahrenen Teilnehmerinnen in Gd4 (Mw und Nw) als relativ unbedeutend abgetan, während Lw und Ow ihr erstes Mal als mehr oder weniger romantisch beschrieben. Mit Bezug auf den jeweiligen tatsächlichen oder projizierten Partner kehrt sich die Einschätzung für Lw jetzt um, während Ow in ihrer Erwiderung im Gegensatz zu Lw den richtigen Partner und die romantische Situation bejaht.

Lw geht dann auf die äußeren Umstände ihrer Entjungferung ein. Es ist wie bei einigen anderen ‚einfach so gekommen‘ (vgl. Transkript 63). Dieses ungeplante Ereignis findet mit einem Partner statt, in den Lw nicht verliebt ist. Eine nähere Beschreibung der Ereignisse wird allerdings nicht gegeben. Stattdessen werden die tatsächlichen Umstände zwischen der Interviewerin und Lw als Dialog erarbeitet. Obwohl das erste Mal für Lw unvorbereitet kam, hat ihr Partner mit Kondomen verhütet und „aufgepasst“ (Zeile 45), was, ausgehend von der Nachfrage der Interviewerin, nochmals unterstreichen soll, dass der Partner sehr vorsichtig und sich ihrer Jungfernschaft bewusst, das ‚erste Mal‘ für Lw gestaltet hat.

Auch mit Bezug auf das Beziehungsverhältnis zwischen Lw und ihrem Partner hatte Lw gute Voraussetzungen für ein schönes ‚erstes Mal‘, denn sie war mit Ihrem Partner ‚zusammen‘, also auch nach außen ein Paar. Dennoch schränkt Lw die Nachfrage, ob ‚es denn schön war‘ dahingehend ein, dass es für die gegebene Umstände ‚fürs erste Mal eigentlich schon‘ schön war.

Lw zeigt dabei ein erstaunliches Maß an Reflektion, das natürlich auch ihrem etwas höheren Alter zugerechnet werden muss. Ausgehend von der früheren Aussage, dass sie in den damaligen Partner nicht verliebt war, kommt Lw zu der Bewertung ihrer derzeitigen Beziehungssituation und zu der Erkenntnis, ‚es passt net‘. Die Verantwortung für dieses ‚Scheitern der Beziehung‘ übernimmt Lw dann auch selbst: Sie verliebt sich immer wieder neu und denkt dann, dieser Junge wäre endgültig der Richtige, bis sie feststellt, dass auch da ihre Liebe irgendwann endet. Fast schon etwas fatalistisch endet Lw mit der Aussage ‚und dann werd ich immer älter‘. Hier schwingt dann schon bei der Sechzehnjährigen eine gewisse Angst vor der ‚Torschlusspanik‘ mit.

Natürlich ist das Verhalten der Jugendlichen entwicklungspsychologisch betrachtet völlig altersgemäß mit der Phase des Suchens und Ausprobierens erklärt. Interessant ist deshalb vor allem ihre Angst vor dem Älterwerden, das für sie anscheinend mit geringeren Chancen

auf dem Beziehungsmarkt zu umschreiben ist. Die Diskrepanz zwischen subjektiver Einschätzung und objektiver Gegebenheit kann möglicherweise damit erklärt werden, dass für Jugendliche ‚Alter‘ sehr egozentrisch positioniert wird, sodass sie eine Prognose über ein Jahr hinaus nur schwierig stellen können, weil bereits dieser Zeitraum in der Vorstellung schon nahe der Unendlichkeit angesiedelt wird. Somit sind Prognosen für eine Zukunft im Alter von 22 oder gar 30 Jahren außerhalb jeglichen Vorstellungsvermögens und es entsteht eine Konzentration auf das Hier und Jetzt, das eigentlich noch eher kindliche Züge trägt.

Ganz anders als Lw beschreibt Ow ihr erstes Mal.

Ow betont zunächst, zum gegebenen Zeitpunkt war der damalige Partner der Richtige. Dies lässt allerdings offen, ob sie in der ex-post Betrachtung diese Aussage auch noch aufrechterhalten möchte. Ow geht dann allerdings nicht weiter auf diesen Sachverhalt ein, sondern expliziert die bewusste Entscheidung für das ‚erste Mal‘, die sie zusammen mit ihrem Partner gefällt hat. Nachdem sie schon Monate zusammen waren, haben sie Informationen gemeinsam gesammelt, um das ‚erste Mal‘ geplant und sicher anzugehen. So kann Ow auch mit einer Konklusion abschließen.

O	└ und ich finde ä man sollte schon	75
	mit dem machen, der schon Erfahrung hat °unbedingt °@ wenn nicht dann, was weiß	76
	ich, ja da kann ja auch was anderes passieren °Schwangerschaft oder so°	77

Transkript 76 <sup>111</sup>

Die Erfahrung des jeweiligen Partners ist ‚unbedingt‘ wichtig, auch um das ‚erste Mal‘ sicher und dadurch entspannter erleben zu können.

Auch Rw in Gd6 „Emo“ hatte ihre erste sexuelle Erfahrung als bewusste Entscheidung.

R	└ ja also es war an meinem 14. Geburtstag genau (2) ja und	17
P	└ mit so nen	18
R	dann war ich eben mit dem Jungen (3) elf Monate fast ein Jahr zsamm, (1) keine	19
P	Jungen @ mit nem Jungen eben schon ┘	20
R	Ahnung und dann, ich weiß nich wollte er halt mit mir schlafen, und ich wollt des halt	21
	auch irgendwie, ich weiß nicht es kam halt dazu nachdem meine ganzen Geburts-	22
	tagsgäste weg waren oder so , und so ham wir uns halt zu mir ins Bett gelegt, ham erst	23
	gekuschelt, geküsst halt @ und dann kams halt einfach dazu ich weiß net	24
?	└ @ ach Gotti @ ┘	25
R	└ süß ne (1)	26
?me	@ jaa @ du brauchst gar nix WAS ┘	27

<sup>111</sup> Transkript Ow (17) in Gd4 ‚erster Sex‘ Zeile 75 - 77

Iw	└─ Habt ihr n Kondom genommen, ┘	28
R	└─ natürlich und	29
	ich hab zu der Zeit auch schon die Pille genommen (2) und dabei (2) @ohne Dings	30
Q	└─ cool	31
R	kein Bums@ ┘	32
me	└─ @ohne Dings kein Bums @ ja m (2) was gabs n, ┘	33
	└─ Ja des war schon	34
	schön irgendwie, weils halt auch romantisch weils nich gleich nur um, Sex ging son-	35
	dern weil wir uns echt Zeit füreinander genommen ham ┘	36
Iw	└─ ihr wart ja auch schon lange	37
	zusammen, also es war ja net so, irgendjemand sondern es war jemand, den du kennst	38
R	└─ ja	39
Iw	und es war ja auch für beide Einverständnis ne ┘ 'kay	40
R	└─ Ja (1) und wir ham uns, es ging nich	41
	gleich drum ja wir ham jetzt Sex aus basta, wir gehn ins Bett und schlafen miteinander	42
	und s fertig, sondern wir nehmen uns Zeit füreinander machen uns einen schönen	43
	Abend, ham wir auch stundenlang gekuschelt und ( unverst. )	44
Iw	└─ war so wie du dirs gedacht hast	45
	Wars so wie du dirs vorgestellt hast? ┘	46
R	└─ es war schöner, ich hab es mir schon schön	47
	vorgestellt, aber des war irgendwie schöner ja	48
?	└─ schöner ┘	49
S	└─ ein Mädchen bei dem das erste	50
	Mal es so wirklich so war wie es sich vorgestellt hatt, ┘	51

Transkript 77<sup>112</sup>

Die Entscheidung für das ‚erste Mal‘ zwischen Rw und ihrem Partner fällt nach einer sehr langen Zeit (11 Monate) des Zusammenseins und beide wählen zudem einen besonderen Anlass, Rws 14. Geburtstag. Die gesamte Beschreibung vermittelt den Eindruck von Zärtlichkeit, Harmonie und Romantik und löst damit das klassische Bild von der ersten sexuellen Erfahrung ein. So können sowohl Rw in ihrer Konklusion der Beschreibung „es war schöner“ als die erwartete Vorstellung, wie auch Sw in ihrer Konklusion auf der Reflexionsebene „ein Mädchen bei dem das erste Mal so war wie es sich vorgestellt hatte“ eine äußerst positive Bilanz ziehen. Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, der auch bereits von Ow angesprochen wurde, wenn der richtige Zeitpunkt und der der richtige Partner zusammen kommen, dann ist auch die Benutzung sicherer Verhütungsmittel gewährleistet.

<sup>112</sup> Transkript Rw, Qw (beide 14) Pw, Sw (beide 15) in Gd 6'

## 7.8. Trennungen

Auch ein romantisches, sicheres ‚erstes Mal‘ nach einer langen gemeinschaftlichen Zeit gibt keine Garantie, dass die Partnerschaft nach dem ersten Sex fortgeführt wird, wie Rw in der Beendigung ihrer Erzählung über ‚das erste Mal‘ konzedieren muss.

R	mal ganz ehrlich ich bereus dass	113
	ich nach den elf Monaten mit ihm geschlafen hab, weil <u>drei</u> Wochen später musst ich	114
	mit ihm Schluss machen weil er mich geschlagen hat (2) da wars dann sodass ich	115
Q	oh	116
R	(.) keine Ahnung voll dumm er hat mich geschlagen weil ich nicht mit ihm	117
	schlafen wollt	118
Iw	und da hast du nicht mitgemacht	119
R	ne, ganz sicher net,	120
T	das	121
	kann ich mir vorstellen.	122

Transkript 78 <sup>113</sup>

So unterschiedlich wie die Jugendlichen selbst, so unterschiedlich ist auch ihr Umgehen mit schwierigen Situationen. Während Cw, obwohl ihr erstes Mal sicher nicht so verlaufen ist, wie sie sich das erträumt hatte, keinerlei Bedauern über ihre Erfahrung äußert, tut es Rw leid, sich mit ihrem Partner auf Sexualität eingelassen zu haben, obwohl ihr ‚erstes Mal‘ sicher absolut positiv einzuschätzen ist. Allerdings ist das spätere Verhalten des Partners durch nichts zu entschuldigen. Auffällig ist natürlich die Veränderung von einem sorgsamen, einfühlsamen und bedachten Liebhaber beim ersten Kontakt zum aggressiven Macho-Verhalten später.

Wie schon in anderen Einlassungen vorher hat Rw das Selbstbewusstsein und die Stärke, die Übergriffe des Partners nicht zu akzeptieren und vollzieht sofort die Trennung. Dafür erhält sie dann auch von den anderen Teilnehmerinnen die volle Unterstützung.

Auch Rw berichtet im selben Transkript über die Erfahrung mit ihrem Freund.

P	da keine Ahnung ich weiß net oder <u>äm</u> zum Beispiel bei meim Exfreund oder so ich hab	78
R	noch schlimmer	79
P	auch bei dem <u>gschlafen</u> und so, und dann der hat auch em Kerzen aufgestellt und so und	80
	halt em Rosen und so und dann ich weiß net ich konnt gar nix mehr <u>sagen</u>	81

<sup>113</sup> Transkription Rw, Qw, Tw (alle 14) in Gd 6 ‚das erste Mal1‘ Zeile 113- 122

T		a echt des	82
	hast uns gar net erzählt		83
P		ich war ich konnt gar nix mehr sagen und dann	84
T		ja was ver-	85
	schweigst du uns d noch alles		86
P		o oh ich dachte ich hab des euch erzählt, ja und dann hat er halt und dann hat er	87
	halt <u>Wein</u> und so ghabt und dann ä (1)		88
T		was hat er gehabt?	89
me		Wein, igitt Rotwein, Grün	90
	wein Gelbwein @ ich fin jedenfalls Rotwein der schmeckt lecker		91
P		ja und dann da warn	92
	wir halt auf der Couch und so und irgendwann sin wir halt ins Bett gangen und so und		93
	ham da <u>auch</u> gekuschelt und so und dann ich weiß net (.) der hatte auch voll die <u>Pläne</u>		94
?		ja und	95
P		und so der hat gsacht ja er fährt mit mir in Urlaub und er macht des und des und auf ein	96
T	ja und dann		97
R		und dann macht er Schluss	98
P		und dann macht er auf einmal Schluss voll	99
	son Opfer ich		100

Transkript 79 <sup>114</sup>

Pw knüpft zunächst an die romantischen Situationsbeschreibungen für das ‚erste Mal‘ in Gd6 an. Sie ist durch die Accessoires und die aufwändigen Kulisse, die ihr Freund bereit gestellt hat, völlig sprachlos („ich konnt gar nix mehr sagen“, Zeile 84), lässt sich dann auch im Eindruck dieser Romantik darauf ein, mit ihm im Bett zu kuscheln - wobei offen bleibt, was danach geschah - und beschreibt die Pläne, die ihr Freund mit ihr für weitere gemeinsame Aktivitäten hatte. Diese perfekte Inszenierung von Romantik wird dann aber am Ende durch die völlig unerwartete Trennung konterkariert. So wird in der Beschreibung ihrer Liebesaffäre durch Pw nicht Romantik, sondern die Unzuverlässigkeit der männlichen Jugendlichen thematisiert, die durch ihr Verhalten die Mädchen enttäuschen und damit ihre eigenen romantischen Inszenierungen und Beteuerungen ad absurdum führen.

In dieser Erzählung wird das im Kapitel ‚Zerplatzende Seifenblasen‘ beschriebene Stilelement der ‚zerplatzenden Seifenblasen‘ auf die Spitze getrieben. Diesmal ist es nicht die Beschreibung einer Gesprächsteilnehmerin, die mit der Realität konfrontiert wird, sondern die Liebesgeschichte der Teilnehmerin selbst, die wie eine Seifenblase nun tatsächlich zer-

<sup>114</sup> Transkription Rw, Tw (beide 14) Pw (15) in Gd6 ‚das erste Mal 2‘ Zeile 78- 100

platzt. Sie steht als Kulminationspunkt der gesamten Sequenz am Ende der Erzählungen zu romantischen Situationen und kann somit wie eine zusammenfassende konklusive Erzählung betrachtet werden.

Trennungen kurz nach dem ‚ersten Mal‘ werden explizit oder implizit relativ häufig beschrieben: siehe u.a. Lw in Transkript 72 möglicherweise Gw in Transkript 64 und ganz besonders Cw in Transkript 70 und Transkript 73 die bereits am nächsten Tag verleugnet wird.

Keine der Teilnehmerinnen unserer Gruppendiskussionen mit Koituserfahrungen ist zum Zeitpunkt der Gespräche noch mit dem ersten Partner zusammen.

## 7.9. Kollektive Orientierungsfigur

### 7.9.1. Pragmatik contra Romantik – die Antizipierung

In den Vorstellungen der Mädchen, wie ihr erstes Mal aussehen könnte, werden sowohl Einstellungen deutlich, die sich auf den Partner beziehen, wie auch Ideen, die die Anforderungen an die jeweilige Situation beschreiben. Dabei ist der Stellenwert der Entjungferung innerhalb der Biografie zwar von Wichtigkeit, allerdings nicht mehr so entscheidend, wie in früheren Generationen. Aussagen, wie die ‚wenn’s kommt dann kommt’s halt‘, prägen eine Haltung des Pragmatismus, der den eigentlichen Stellenwert des ‚ersten Mal‘ dann vielleicht auch verschleiern soll, um ein bereits vorweg genommenes ‚Enttäuscht-werden‘ zu verhindern.

So werden in den Nachfragen, was denn essentiell für die Entscheidung sei, mit diesem einen Partner das ‚erste Mal‘ erleben zu wollen, durchaus sowohl pragmatische wie auch romantische Vorstellungen genannt. Ganz entscheidend ist zunächst die eigene Einstellung zu dem gewünschten Partner: es soll ‚der Richtige‘ sein. Dabei wird diese Auswahl meist vor einem Gegenhorizont getroffen: der Falsche ist einer, der im Ruf steht oder tatsächlich als ein Mensch eingeschätzt wird, der die Verliebtheit der Mädchen ausnutzt, ohne eigene Gefühle zu investieren, und letztlich nur das (einmalige) sexuelle Erlebnis sucht. Diese Einschätzung des ‚Einmal-benutzt-werdens‘ gefolgt vom Verlassen-werden, antizipiert dabei die eigene Verletzlichkeit im ‚Verliebt-sein‘.

Ein weiterer Hinweis auf die Auswahlkriterien beim ‚ersten Mal‘ liefert die sexuelle Erfahrung oder Unerfahrenheit des jeweiligen Partners. Hier gehen die Einschätzungen dann allerdings bereits auseinander. Einerseits wird die Erfahrung eines Sexualpartners geschätzt, weil sie Sicherheit in Verhütungsfragen, bei der Kondombenutzung und Entlastung gegenüber der eigenen Unsicherheit bietet. Andererseits besteht bei einem ebenfalls unerfahrenen Partner die Möglichkeit, gemeinsam zu lernen, die eigene Unsicherheit zu teilen und sich gegenseitig zu helfen. Hinzu kommt, dass ein ebenfalls unerfahrener Partner tatsächlich keine Erwartungen an die Partnerin stellen kann, sie damit von einem häufig vorweggenommen oder tatsächlichen Erwartungsdruck in Bezug auf die Raffinesse des sexuellen Erlebens befreit.

Ein weiterer Aspekt der Partnerwahl für das ‚erste Mal‘ stellt nicht auf das sexuelle Geschehen ab, sondern auf die Beziehungsebene der Partnerschaft. Hier wird eine Art Gleichklang erwartet, intime Momente im Gespräch sollen auf eine ganz besondere Verbundenheit mit dem Partner hindeuten und Vertrauen, Offenheit, gegenseitiges Verständnis sind Grundlage der Beziehung. Der Grad der Intimität im Gespräch, gemessen daran in wie weit Inhalte der Kommunikation dyadisch exklusiv geteilt werden können, ist hier essentiell für

die Entscheidung, auch Sexualität zu teilen. Dabei wird die Intimität auf der Gesprächsebene auf die Ebene körperlicher Intimität transferiert, in der Erwartung auch hier durch die besondere Verbundenheit einen hohen Grad an sexueller Gemeinsamkeit zu erleben, der dann wiederum die Hingabe und Offenheit (psychisch wie physisch) für den geliebten Partner ermöglicht.

Gerade die letztgenannte Motivation für die Partnerwahl beim ‚ersten Mal‘ entspringt einer starken im Romantischen verwurzelten Haltung. Durch das voneinander Durchdrungensein, dem Gleichklang sowohl auf der geistigen wie auch auf der körperlichen Ebene, wird ein Bild favorisiert, wie es häufig im romantischen Sujet des 19. Jahrhunderts Verwendung findet.

So werden in den Aussagen der Mädchen auf der einen Seite romantische Vorstellungen von Gemeinsamkeit, Innigkeit und Hingabe abgebildet, andererseits werden diese Vorstellungen durch die von den Freundinnen kolportierten Erfahrungsberichte konterkariert, was dann eine pragmatische Annäherung an das ‚erste Mal‘ erlaubt, in der die rein handlungsrelevanten Aspekte, wie Erfahrung und Sicherheit im Umgehen mit Sexualität beim Partner, in den Vordergrund treten.

In den vorweggenommenen Vorstellungen vom ersten Sexualverkehr findet aber ein entscheidender Aspekt bei all den rationalen Überlegungen, wie sie oben dargestellt wurden, ebenso seinen expliziten Ausdruck: Die Verliebtheit in den Partner, die dann alle rationalen Gedanken hinweg spült und die Mädchen ihren Gefühlen- und möglicherweise auch den Partnern ausliefert.

### 7.9.2. „Wenn’s kommt, dann kommt’s halt“

„Wenn’s kommt, dann kommt’s halt“, fasst diese Tatsache ebenso charmant lakonisch wie einprägsam in fünf Worten zusammen. Wenn der richtige Partner am richtigen Ort angetroffen wird, wenn die Situation stimmt und die Gelegenheit günstig ist, dann verschwendet die weibliche Jugendliche keinen Gedanken mehr an all die Vorstellungen aus der Vergangenheit, sondern gibt sich bedingungslos dem Augenblick hin. So wie dieser Satz jede Planbarkeit der Ereignisse ausschließt, beschreiben einige Jugendliche dann auch das tatsächliche Erleben ihrer Entjungferung als unvorbereitet und ungeplant. Neben den bereits genannten, ist dabei Neugier auf das sexuelle Erleben und der Wunsch endlich sexuelle Erfahrungen gesammelt zu haben ein wesentliches Motiv.

Dabei stoßen die Jugendlichen allerdings sehr schnell an ihre Grenzen. Das erste sexuelle Erleben wird hauptsächlich als unbefriedigend, von den überstürzenden Gedanken überschattet und in einer aus der mangelnden Erfahrung resultierenden Hilflosigkeit durchlebt, überspitzt formuliert eher noch durchlitten. Eine der Teilnehmerinnen formuliert dies so:

„eigentlich wusste ich gar nichts, was ich machen sollte und @ na ja (1) des erste Mal sag ich ist eigentlich das wo man nicht vergisst aber auch wo das schlechteste Mal is wo ma net waß was ma machen soll .... (1) ja des-s DU WEIßT NET WAS DU MACHEN SOLLST“

Gelähmt durch tatsächliche mangelnde Erfahrungsbasis in der Situation ist auch ein Partner mit sexuellen Erfahrungen anscheinend nicht in der Lage, die Mädchen zu unterstützen. Vielmehr setzt der erfahrene Partner die Jugendlichen eher noch verstärkt unter Druck, sich richtig verhalten zu müssen, weil die gegenseitigen Erwartungen im Vorfeld nicht thematisiert wurden. Da das ‚erste Mal‘ ja nicht geplant ist, konnte anscheinend auch keine Kommunikation stattfinden, sei es aus Mangel an Zeit, sei es aus Mangel an einer geeigneten Sprache. So wird die tatsächliche Kommunikation durch Erwartenserwartungen ersetzt, deren Basis Beschreibungen der gängigen Teenager-Publikationen (im besten Fall) oder Filmsequenzen aus gesehenen Pornos (im schlechteren Fall) sind. Naturgemäß können die Mädchen diesen Vorstellungen nicht gerecht werden, und das ‚erste Mal‘ endet in Frustration.

Dass dabei trotzdem bei den meisten Verhütungsmittel, häufig sogar Kondome, benutzt wurden, liegt nach den Aussagen der meisten Mädchen an den um vier bis fünf Jahre älteren Partnern. Diese verfügen meist über ausreichend sexuelle Erfahrung und sind sich ihrer Verantwortung in dieser Hinsicht meist bewusst. Eine Initiative, die Verhütung beim ‚ersten Mal‘ auch nur zu thematisieren, wurde nur von einer unserer Diskussionsteilnehmerinnen angeführt. Allerdings um eine Verantwortlichkeit des erfahreneren Partners für die Gesamtsituation des sexuellen Erlebens zu übernehmen, soweit reicht dann bei den meisten Jungen aber das rationale Handeln nicht. So liegt die Vermutung nahe, dass die männlichen Partner genug mit sich selbst und ihrer sexuellen Erregung zu tun haben, sodass eine Unterstützung für die Partnerin, die für diese ja so wichtig wäre, nicht geleistet werden kann.

Von allen sexuell erfahrenen Teilnehmerinnen wird das ‚erste Mal‘ entweder als enttäuschend, im besten Fall als für das erste Mal ganz adäquat beschrieben. Beide Aussagen setzen allerdings voraus, dass doch relativ klare Vorstellungen über ‚das erste Mal‘ existieren. Eine Erwartung, die nicht existiert, kann auch nicht enttäuscht werden, eine Vorstellung, die nicht vorher ausgemalt wurde, kann nicht als Beispiel herangezogen werden. Gleichzeitig werten die Teilnehmerinnen aber romantische Vorstellungen über das ‚erste Mal‘, überspitzt formuliert, dass beim ersten Mal die Glocken Sturm läuten und man von den Reizen des sexuellen Rausches davon gespült wird, als völlig inadäquat ab.

Eine Erklärung könnte sein, dass die oben beschriebenen, zugegebenermaßen tatsächlich abwegigen Kognitionen durch ein vages Konglomerat von Erwartungen ersetzt werden, das de facto nicht kommuniziert werden kann. In der Kombination mit Vorstellungen darüber, Sexualität führe ohne Übung, quasi als biologischer Ablauf, zum großen Orgasmus, ist dann

ein nicht geringes Maß an Enttäuschung und Frustration über das ‚rein-raus‘ vorprogrammiert, wie es an anderer Stelle beschrieben wurde (vgl. Transkript 14)-

An dieser Stelle kann bereits vorweggenommen werden: eine Aufgabe von Sexualpädagogik muss es werden, auf die Komplexität sexuellen Erlebens einzugehen und die Problematiken, aber auch die Ekstase in einer erfüllten Sexualität, frühzeitig, adäquat und altersgerecht zu vermitteln. Hierbei liegt nicht zuletzt eine Schwierigkeit darin, Lernansätze und Didaktiken zu entwickeln, die die Bedürfnisse und die Lebenswelt der Jugendlichen adäquat berücksichtigen.

### 7.9.3. Kommunikation

Wie kompliziert dabei das Gespräch zwischen Mann und Frau, resp. Mädchen und Jungen, sein kann, zeigt das Beispiel aus unserer Gruppendiskussion, in der es um den vermeintlichen Wunsch nach sofortigem Sex in der SMS-Kommunikation geht. Viele Mädchen in unseren Gruppendiskussionen fühlen sich von den Jungen in ihrer näheren Umgebung, seien diese nun gleichaltrig oder älter, unter Druck gesetzt, deren sexuellen Wünschen zu entsprechen. Die Erwartungen der Jungen sind, abhängig vom Alter, vielfältig, es kann nur küssen sein, reicht aber über Petting bis zum tatsächlichen Geschlechtsverkehr. (vgl. Breitenbach)

Häufig erscheint dabei aber in der Interpretation der tatsächliche Inhalt diskrepant zu den Vorstellungen, die aus jeweils männlicher und weiblicher Sicht transportiert werden sollen. Während Jungen großsprecherisch das Wollen artikulieren, um Potenz und Männlichkeit zu demonstrieren, interpretieren Mädchen dieses Wollen als Tatsachen, indem sie männliches Gehabe als zu erwartendes Handeln sehen. Je nach Kontext, ob im Einzelgespräch face-to-face oder in der gleichgeschlechtlichen Jungen- bzw. Mädchengruppe, ob in der Anonymität von SMS und Chat oder in der gemischtgeschlechtlichen Gruppe, kommen unterschiedliche Erwartungen und Haltungen in Bezug auf die zu kommunizierenden Inhalte und die Interpretation der Inhalte zum Tragen. Ein Satz wie: „machen wir es gleich jetzt, ich hab voll Lust drauf“ in einem Café im intimen Zwiegespräch oder in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe Gleichaltriger, wäre nicht gefallen.<sup>115</sup>

Ebenso ist, wie bereits in Druck dargestellt, die Interpretation dieses Satzes in einer geschlechtshomogenen Mädchengruppe eine völlig andere als in einer homogenen Jungengruppe. Hier kommen natürlich die jeweiligen Rollenzuschreibungen der Gruppenmitglieder zum Tragen. So ist für ‚die beste Freundin‘ selbstverständlich ein solcher Satz der absolute Affront und ein Beweis für die sexistischen Gedanken und eindeutigen Absichten des Schreibers. Für die Freunde in der Jungengruppe hingegen stellt allein schon die Mitteilung

---

<sup>115</sup> Vgl. auch Munding 2005, 38f

als solche eine Herausforderung dar, die den Stellenwert des Schreibers in der Gruppe hinauf- oder hinabstuft, darüber hinaus aber ist die Mitteilung inhaltlich eine Demonstration männlicher Herausforderung. Mit dem (Zerr-)Bild von Männlichkeit als ständig geil, potent und aggressiv wird eine Botschaft vermittelt, die keineswegs eine Gemeinsamkeit mit der Realität aufweisen kann und soll. Es geht ausschließlich um das Spielen mit der Reaktion der Mädchen auf der anderen Seite des Telefons und um das Ausprobieren eines Typus von Männlichkeit.

Im krassen Gegensatz dazu stehen die Anforderungen an Kommunikation, wie sie für den Idealpartner eingefordert werden. Die Kommunikation soll einen erhöhten Grad an Intimität und gegenseitigem Verständnis aufweisen, um gerade das Besondere im Verhältnis der beiden Liebespartner zu betonen. Jemanden mit dem man reden kann, nicht nur über das eine oder über Äußerlichkeiten wie Mode, sondern der besondere Liebespartner soll auch ein wirklicher Freund sein. (Transkript 62 ) Hier wird zunächst einmal die Unterscheidung zwischen dem Freund als Sexualpartner, als ‚Lebensabschnittspartner‘, als Liebhaber getroffen und dem (wahren) Freund im Sinne der besten Freundin, des Partners mit dem man Geheimnisse teilt, der Rat und Hilfe gewährt und immer für einen da ist. Kommen die beiden Komponenten von Freundschaft zusammen, dann ist die Gesprächsteilnehmerin bereit, eine sexuelle Liebesbeziehung einzugehen.

Irgendwo innerhalb der divergierenden Endpunkte einer Linie zwischen dem ewig potenten Macker und dem verständnisvollen Softy-Freund liegen die Kommunikationsstile, die eine gelungene Liebesbeziehung möglicherweise beschreiben würden. Dass es hierfür auch eine realistische Chance gibt, zeigt ein Beispiel aus unseren Gruppendiskussionen, bei dem ‚das erste Mal‘ informativ vorbereitet, besprochen und dabei auch als positiv erlebt wurde. Allerdings war auch hier, wie in vielen anderen Fällen, der Partner sexuell-erfahren. Wie männliche Jugendliche diese Erfahrung sammeln und wie sie dies erleben, wäre damit durchaus ein Aspekt, der in der männlichen Sexualforschung anzugehen wäre.

#### 7.9.4. Alkohol

Alkohol spielt im Leben vieler Jugendlicher, insbesondere am Wochenende, eine wesentliche Rolle. So ist es nicht weiter verwunderlich, dass nicht wenige der Sexualkontakte durch Alkoholkonsum enthemmt stattfinden. Aber gilt dies auch für ‚das erste Mal‘, das doch häufig in der Phantasie mit vielen romantischen Details ausgemalt wurde? Zumindest zwei unserer Diskussionspartnerinnen gaben offen zu, unter Alkoholeinfluss entjungfert worden zu sein. Gerade hier wird dann auch deutlich: Auch wenn vordergründig romantische Vorstellungen über ‚das erste Mal‘ immer wieder als weniger wichtig dargestellt werden, es besteht ein Grundkonsens dahingehend, dass gewisse normative Regeln einzuhalten

sind. So fällt es den Teilnehmerinnen, dann doch schwer, zuzugeben, dass sie ihr erstes sexuelles Erlebnis gar nicht so bewusst wahrnehmen konnten, weil der Alkohol die Sinne etwas vernebelt hatte. Rückbezüglich werden so die normativen Vorstellungen über ‚das erste Mal‘ bestätigt. ‚Das erste Mal‘ sollte mit einem besonderen, insbesondere geliebten Partner, in ruhiger Umgebung, sicher in Bezug auf eine mögliche Schwangerschaft und vor sexuell-übertragbaren Erkrankungen (vornehmlich AIDS) - daher mit Kondom -, am liebsten bei schöner Musik im eigenen Zimmer, in jedem Fall aber als bewusste Entscheidung für diesen Augenblick stattfinden. Genau dieses aber ist nach dem Alkoholgenuss nicht der Fall und führt zu scheelen Blicken der anderen.

Mädchen wird immer wieder in unterschiedlichen Zusammenhängen eine eindeutige Botschaft vermittelt (die eigentlich an die Jungen/ Männer in ihrer Umgebung gerichtet ist): Nein heißt nein, und ja heißt ja. Für die Mädchen bedeutet diese Botschaft aber die implizite Verpflichtung zu einer bewussten, im Sinne einer durchdachten, überlegten und begründbaren Aussage. Dies schließt ein durch den Alkohol bedingtes, intuitiv-spontanes Handeln ebenso aus, wie ein mehr oder weniger ungesteuertes Geschehen lassen. Die Mädchen verstoßen damit gegen die gesellschaftlich vorgegebene Regel, dass Frauen/Mädchen in Bezug auf Sexualität zum rationalen Handeln verpflichtet sind, um sich gegen die impulsiv - triebgesteuerten Annäherungen der Männer wehren zu können.<sup>116</sup>

Unsere beiden Diskussionsteilnehmerinnen bilden die beschriebenen Situationen in ihren Darstellungen ab. Die eine, Cw in Gd1, wurde in einer Situation entjungfert, die durch sehr viel Alkohol, sexuelle Aktivitäten aller Teilnehmer (quasi beim Gruppensex) und einer vermehrten alkoholbedingten Lethargie gekennzeichnet war. Die andere, Ew in Gd2, trifft auf einer Party im angetrunkenen Zustand den Traummann und gibt sich ihm spontan hin. Die beiden Mädchen äußern dann allerdings übereinstimmend, dass sie die Art ihrer Entjungferung keinesfalls bedauern und entzaubern damit den Mythos des ‚ersten Mal‘.

#### 7.9.5. Frühe sexuelle Kontakte

Überraschend für uns hatten die meisten unserer Diskussionsteilnehmerinnen, die über ihre ersten sexuellen Erfahrungen berichteten, diese bereits im Alter zwischen zwölf und 14 Jahren gesammelt. Diese Mädchen berichten dabei unisono, dass sie dem frühen Zeitpunkt ihrer Entjungferung nicht nachtrauern, oder gar im Nachhinein bedauern, ihr ‚erstes Mal‘ schon erlebt zu haben. Dies steht im Gegensatz zu den immer wieder publizierten Tendenzen (vornämlich in den Vereinigten Staaten), mit dem ersten Geschlechtsverkehr bis nach der Hochzeit warten zu wollen. Selbst unsere Teilnehmerinnen mit türkischem

---

<sup>116</sup> Vgl. beispielhaft: Bültmann 1996, 99

Migrationshintergrund betonten, dass sie eine Entjungferung vor der Ehe nicht ausschließen könnten. In diesem Zusammenhang wurde dann darauf verwiesen, dass Sex vor der Ehe erlaubt sei, wenn man/frau den Partner später heiraten würde.<sup>117</sup>

Obwohl die Teilnehmerinnen ihr Handeln nicht bedauern, wird dieses, wenn es darum geht, anderen, denen die Erfahrung des ‚ersten Mal‘ erst noch bevorsteht, zu raten, auch nicht glorifiziert, sondern die Teilnehmerinnen mahnten eher zur Vorsicht und dem Warten. Die ersten sexuellen Erfahrungen wurden von ihnen nahezu übereinstimmend als wenig stimulierend, überfordernd und rückblickend überbewertet beschrieben.

So entsteht der Eindruck, dass ‚das erste Mal‘ innerhalb der (sexuellen) Biografie der Mädchen ex post keine bedeutende Rolle mehr spielt.

---

<sup>117</sup> Ob diese Interpretation so richtig ist, oder eher der Wunsch dargestellt wird, sei hier einmal dahingestellt.

## 8. Eine Metabiografie der sexuellen Entwicklung in der Pubertät

Bereits die Gruppendiskussionen waren in ihrem Interviewerleitfaden so angelegt, dass die Mädchen sich grob an eine biografische Darstellung von der ersten Aufklärung durch Elternhaus oder Schule über die Auseinandersetzung mit der ersten Menstruation an die ersten sexuellen Erfahrungen annähern. Die Methodik des Gruppendiskussionsverfahrens, wie sie von Mangold (Mangold 1960) ursprünglich entwickelt und durch Bohnsack und Mangold (Mangold/Bohnsack 1988) mit Bezug auf die dokumentarische Methode der Interpretation rezipiert und später in vielen Kontexten weiterentwickelt wurde (vgl. Bohnsack/Pryborski/Schäffer 2006), gibt den Diskussionsteilnehmerinnen aber so viel Freiraum, dass sie sowohl die einzelnen wie auch die diskursiv entwickelten Beiträge nach einem Grundreiz eigenständig und kollektiv erarbeiten und vortragen. Damit werden die Redebeiträge häufig „... gleichsam arbeitsteilig vorgetragen. Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf; man kann manchmal meinen, es spreche einer, so sehr paßt ein Diskussionsbeitrag zum andern.“ (Mangold 1960, zitiert nach Bohnsack 2003, 107)

Sehr verkürzt dargestellt benützt die dokumentarische Methode der Interpretation diese interaktive Kollektivität des Gespräches, um jene konjunktiven Erfahrungen (Mannheim 1980) zu destillieren, die wir als Milieus beschreiben können. (vgl. Kap. 8 in diesem Band)

Zunächst aber gilt es, die bisher auf der Basis einzelner abstrahierter Ereignisse (Aufklärung, Menstruation, ‚das erste Mal‘) beschriebenen Typisierungen, Bohnsack (2001, 232) bezeichnet diese als sinngenetische Typenbildung, zu einer Entwicklungstypik (vgl.: Bohnsack 1988) zusammenzufassen.

Die Methodik der sinngenetischen Typenbildung in der Abstraktion des Orientierungsrahmens ist durch Bohnsack (2001, 233ff) ausführlich beschrieben und forschungstheoretisch diskutiert worden. Im Folgenden geht es daher um die Anwendung der Methodik auf unseren spezifischen Forschungskontext, dem sexuellen Erleben weiblicher Jugendlicher in der Pubertät.

„Ein Spezifikum dokumentarischer Interpretation und praxeologischer Typenbildung (vgl. Bohnsack 2005, d. Verf.) ist die Rekonstruktion der existentiellen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge, der ‚konjunktiven Erfahrungsräume‘ im Sinne von Mannheim (1980; 271 f.), aus denen heraus sich habituelle Übereinstimmungen und handlungsleitende, atheoretische Wissensbestände entwickeln. Es gilt, die wissens- bzw. erlebnismäßigen Konstitutionsbedingungen der Orientierungsrahmen oder des Habitus von Individuen oder Gruppen zugleich als Produkt und Voraussetzung einer kollektiven Handlungspraxis zu verstehen und in ihrer Prozesshaftigkeit zu rekonstruieren.“ (Nentwig-Gesemann 2001, 276)

Die drei Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge stellen für weibliche und männliche Jugendliche existenzielle Erlebnis und Erfahrungszusammenhänge per excellence dar und sind damit hervorragende Beispiele für konjunktive Erfahrungsräume Jugendlicher.<sup>118</sup>

Dabei werden jene Gemeinsamkeiten sowohl innerhalb des biografischen Erlebens als gemeinsame verortet, somit als gemeinsames Schicksal, wie sie ebenso - innerhalb der Gruppendiskussionen handlungs- und kommunikationstheoretisch ‚darunter‘ - als ‚konjunktive Erfahrungen‘ sich darstellen, die im Diskurs nicht erst hergestellt, sondern dort lediglich aktualisiert werden müssen. Konjunktives Handeln und Erleben manifestiert sich zwar innerhalb der Textbeiträge durch Erzählungen und Beschreibungen oder in begrifflich-theoretischer Explikation, sie ist aber nicht an das gruppenhafte Zusammenleben gebunden.

Den Beschreibungen und Erzählungen über die erlebte (z.T. vorgestellte) Praxis von Aufklärung, Menarche und ersten sexuellen Erfahrungen liegt dabei eine Prozessstruktur der Herstellung von Wirklichkeit zugrunde, die sich in den Beschreibungen und Erzählungen der Interviewten als deren ‚atheoretisches Wissen‘ (vgl. Mannheim 1964a, 100) dokumentiert. Die Rekonstruktion dieses atheoretischen Wissens und der Orientierungen ermöglicht Rückschlüsse auf die Erfahrungsräume, in denen diese entstanden sind. Kollektiv-geteilte Wissensbestände und Orientierungen sowie die daraus resultierenden habituellen Übereinstimmungen werden innerhalb der interpretativen Prozesse der dokumentarischen Methode aus der Rekonstruktion der Alltagspraxis gewonnen und innerhalb dieser durch die komparative Analyse sowohl innerhalb der Gruppe wie durch den frühzeitigen Bezug auf andere gleichgelagerte Fälle validiert.

Die so hergestellte ‚Objektivität‘ der Interpretation resultiert damit nicht aus dem ‚objektiven‘ Bezugsrahmen des Forschenden, sondern wird durch den dokumentierten Forschungsprozess selbst objektiviert.

Die drei Abschnitte der sexuellen Biografie weiblicher Jugendlicher beschreiben so nicht nur die innerhalb der Gruppendiskussionen in der Gruppe gemachten Einlassungen, sondern können, quasi übergreifend, als gemeinschaftlich von allen Teilnehmerinnen produzierte Beschreibungen gesehen werden. Die gemeinschaftlich übergreifende Biografie möchte ich deshalb als Metabiografie bezeichnen, die im Sinne der konjunktiven Erfahrungen nicht mehr je individuelle Ereignisse und Erfahrungen beschreibt, sondern übergreifend auf eine wiederkehrende in unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen kollektiv-geteilte Typik rekurriert.

---

<sup>118</sup> Dabei ist zu unterscheiden, dass weibliche Jugendliche grundsätzlich den ersten Geschlechtsverkehr als ‚erstes Mal‘ definieren, während männliche Jugendliche das „erste wirklich befriedigende sexuelle Erlebnis“ (Sielert 2005, 120) als ‚erstes Mal‘ bezeichnen. (vgl. Sielert 2005, 120)

## 8.1. ‚... weil ich ein Mädchen bin‘<sup>119</sup>

### *Die Auseinandersetzung mit weiblicher sexueller Identität.*

Die erste Konfrontation mit Sexualität erfolgt für die weiblichen Jugendlichen in erster Linie innerhalb der schulischen Aufklärung in den Jahrgangstufen vier bis sechs; Ausnahmefälle stellen die Aufklärung im Gespräch mit der Mutter oder den Eltern, manchmal der Mutter der besten Freundin dar. Innerhalb der schulischen Aufklärung wiederum lassen sich kommunikativ und pädagogisch-didaktisch unterschiedliche Stile der Präsentation und Diskussion der biologischen und/oder sexualpädagogischen Einheiten abgrenzen. Da diese innerhalb der diskursiven Kontexte aus den Gruppendiskussionen gewonnen wurden, stellen sie eine Repräsentanz dessen dar, was die Mädchen zu diesem Thema erlebt, wahrgenommen und als schulische Aufklärung für sich rezipiert haben. Gerade hierdurch wird es möglich, nicht die Objektivität schulischen Handelns zu beschreiben, sondern die Wahrnehmung dieses Handelns durch die Sozialisanden.<sup>120</sup>

Wird die erste Annäherung an Sexualität durch die Eltern oder die Eltern der besten Freundin<sup>121</sup>, gemeint ist dabei zumeist die Mutter allein, geleistet, lässt sich konstatieren, dass sich dabei ein hohes Maß an Vertrautheit und Intensität der Eltern-Kind-Beziehung manifestiert, die dann wiederum auch inhaltlich im Eingehen auf intimere Dinge ihren Niederschlag findet. Eine Besonderheit findet sich dann, wenn Mädchen mit Migrationshintergrund, die in der eigenen Familie aufgrund deren ethnischer Vorstellung andere, weniger offene Kommunikationsmöglichkeiten zu sexuellen Themen vorfinden, ihre Fragen gemeinsam mit der besten deutschen Freundin und deren Mutter diskutieren und so die benötigten Informationen erhalten. (vergl. Aw in Gd1, Qw in Gd6) Dass es sich nicht um spezifische ethnische Besonderheiten handelt, sondern diese in erster Linie familiär vermittelt auftreten, zeigt sich darin dass Aw aus einem italienischen und Qw aus einem türkischen Migrationshintergrund stammt, wobei sich für beide ethnische Gruppen Gegenbeispiele in unseren Gruppendiskussionen finden lassen, bei denen die familiäre Aufklärung eine Rolle, in einem Fall sogar die entscheidende Rolle spielt. (vergl. Bw in Gd1, Rw in Gd6)

Die Umsetzung schulischer Sexualerziehung manifestiert sich in unterschiedlichen Klassenstufen, dementsprechend mit unterschiedlicher inhaltlicher und didaktischer Realisierung, und in unterschiedlicher sexualpädagogischer Intention, die wiederum in Form (z.B. koedu-

---

<sup>119</sup> Titel des US-amerikanischen Films der Regisseurin Jamie Babbit aus dem Jahr 1999. Später gerne als Titel für sexualpädagogische/pädagogische Angebote mit Mädchenspezifischen Inhalten in der Jugendarbeit verwendet.

<sup>120</sup> Vgl. hierzu auch: Wagner-Willi, Monika (2001), 123: Wagner-Willi untersucht dabei den ritualisierten Übergang von der peergroup (als konjunktiven Erfahrungsraum) zu der Institution Schule.

<sup>121</sup> Unter Eltern soll der Einfachheit halber, unabhängig von der genetischen Verwandtschaft, die Bezugsperson verstanden werden, die von den jeweiligen Jugendlichen als solche benannt ist.

kativ versus geschlechtergetrennt) und Thematik (ethisch vs. biologistisch) auf die Realisierung einwirkt. Wesentlich ist die Heterogenität und Willkürlichkeit der Angebote. So kann es passieren, dass sich Inhalte innerhalb zweier aufeinanderfolgender Jahrgangsstufen wiederholen, oder eben gar nicht vermittelt werden, die Didaktik und Methodik ausschließlich von der Vorbildung und dem Engagement des jeweiligen Lehrers abhängen, wobei dieser wiederum für die Vermittlung der jeweiligen Themen nach Funktion (Klassenleiter vs. Schulsozialpädagoge) oder Ausbildungsschwerpunkt (Biologie vs. Sozialkunde/Ethik) ausgewählt wird.

Die dritte Instanz, die von den weiblichen Jugendlichen als relevant für die Aufklärung dargestellt wird, sind zumeist weibliche ältere Jugendliche (Freunde oder Verwandte, wie Schwestern und Cousinen). Diese Gespräche sind kontextabhängig, anlassbezogen und damit in der Regel zufällig. Auffällig ist, dass die Mädchen immer wieder bemängeln, wie sehr in solchen Situationen Herrschaftswissen benutzt wird, um nur eingeschränkt und in die gewollte Richtung Informationen weiterzugeben. Hiervon sind in erster Linie die ‚kleinen Schwestern‘ betroffen, die von ihren ‚großen‘ gegängelt werden. Herausstechend ist in den Einlassungen der Diskussionsteilnehmerinnen, dass Inhaltliches aus den echten peer-Gesprächen nicht berichtet wird. Hier manifestiert sich der besondere Stellenwert dieser Kommunikation, der ausschließlich auf die beste Freundin, die intensive und geheime, intime und allen Außenstehenden verschlossene Gesprächssituation konzentriert ist. Eine solche Thematik ist auch im geschützten Rahmen der Gruppendiskussion nicht öffentlich darstellbar.

### **8.1.1. Der erste Rückzug**

Die erste Auseinandersetzung mit weiblicher, sexueller Identität hat ein übergreifendes Thema, das sich in allen dreien oben angeführten Gesprächskontexten immer wieder abbildet: das Thema Abgrenzung.

Die typische Umsetzung geschieht auf der Ebene der Abgrenzung des Weiblichen von kulturell unterschiedlicher Weiblichkeit (ethnische Abgrenzung: türkisch-deutsch), von altersunterschiedlicher Weiblichkeit (durch Abgrenzung von der Mutter und Annäherung an die Peers) und am prägnantesten in der Darstellung männlich-weiblicher Geschlechtlichkeit, bzw. Geschlechtsrollenproblematik.

#### **Der weibliche Gegenpol**

In unseren Gruppendiskussionen finden sich hierzu verschiedenen Beispiele, die sich nicht nur auf die Beteiligung von Frauen bei der Auseinandersetzung mit weiblicher Geschlechtsrollenidentität beziehen, sondern die andere Frauen explizit als Gegenpol zur Darstellung und Exemplifizierung des eigenen Selbstkonzeptes heranziehen. Ein sowohl für die inhaltli-

che Abarbeitung innerhalb der Gruppendiskussion GD1, wie allgemein für die Abgrenzung durch ethnische Merkmale typisches Beispiel findet sich in den folgenden Transkripten:

Cw	oder (1) bei ihr zum Beispiel wenn ich meine Tage hab dann nehm ich	54
I	wollt grad sogn is eigentlich (total ungewöhnlich)	55
Cw	halt OB, aber sie halt nicht. (1) (krass e)	56
Aw	mhm hm sie nimmt keine	57
I	hm (1) weil du Angst hast dass – s es reißt, genau.	58
Bw	ja	59
Bw	aber jeder sagt des stimmt nicht aber ich hab halt Angst?	60
Cw	(Bw) (abwertend)	61
Bw	es <u>kann</u> doch sein.	62

Transkript 80<sup>122</sup>

Hier wird am Thema Tamponbenutzung während der Periode der ethnische Unterschied zwischen Cw und Bw abgearbeitet. Bw ist, der türkischen Tradition entsprechend, um ihre Jungfräulichkeit besorgt, wenn sie ein Tampon benutzt. In den Kommentaren von Cw wird sie dafür abgewertet („krass e“ und Zeile 61).

Umgekehrt wertet Bw Cw wegen ihrer frühen ersten Sexualkontakte ebenfalls scharf ab:

Bw	wenn ich ehrlich bin (1) äm der Ruf is-s	4
	als Schlampe is des schlimmste was n Mädchen je haben kann. (2) fin ha also fin also	5
	also es is halt nich so ä schlimm aber wenn man halt so des is so denkt jeder also wenn	6
	man so ne Schlampe sieht also son Mädchen sieht wo man hört dass sie mit vielen	7
	dann sagt man schon automatisch du Schlampe und so, öhh und so aber , (1) bei Cw	8
	is es jetz bei mir der Fall nicht so schlimm.	9
Aw	Ja weils ja ne Freundin is	10
Bw	weils meine	11
	Freundin is und ich , ja ok sie hats ja auch nicht mit <b>fünfzig</b> Leuten gemacht oder so	12
	verstehst du, wo ich sag °ey du Schlampe verpiss dich°	13
Cw	Bei mir is es etz auch so w(1)	14

Transkript 81<sup>123</sup>

Bei Bw und Cw ist ein unterschiedliches Konzept von sexueller Integrität im Hintergrund virulent, das auf der Ebene von Jungfräulichkeit abgearbeitet wird. Während Bw sich aber auf die ethnisch-religiöse Bindung in der Familientradition zurückziehen kann, steht für Cw

<sup>122</sup> Transcription Aw, Bw ( beide 14) und Cw (13) in Gd 1 ‚Aufklärung 3‘ Zeile 54 - 62

<sup>123</sup> Transkription Bw (14) Cw (13) in Gd1 ‚Alkohol (rein – raus)‘ Zeile 4-15

das persönliche sexuelle Selbstkonzept zur Disposition. Sie hatte sich unter Alkoholeinfluss auf eine Entjungferung eingelassen, die sich im Nachhinein als Fehler herausstellte. Um Ihr Selbstkonzept als moderne europäische Frau, mit sexueller Selbstbestimmung und Autonomie zu unterstreichen, muss sie am Gegenkonzept des Traditionalen (Türkischen) mit geringerer Selbstbestimmung und Autonomie neue Kontur gewinnen, indem sie ihr eigenes Selbstkonzept zu verteidigen gezwungen ist. (vgl.: Transkript 73 )

Umgekehrt gewinnt Bws Haltung gerade vor dem Hintergrund der frühen unkontrollierten Sexualkontakte Cws neue Aktualität, schärfere Kontur und erhöhte persönliche Richtigkeit. So wird in der interaktiven Aushandlung die jeweils andere integrativer und notwendiger Bestandteil beim Entwurf eines eigenständigen Selbstkonzeptes. (vgl. auch Kapitel Druck und Alkohol (Kontrollverluste) in dieser Arbeit)

„In der Pubertät geht es darum, unabhängig von der Ursprungsfamilie und ihrem Beziehungsnetz, ein eigenständiges Selbstkonzept zu entwerfen, eine eigenständige Identität als erotisch-sexuelles Wesen aufzubauen und die Persönlichkeit neu zu strukturieren. Die Adoleszenz bietet die Chance zur Ver-Selbst-Ständigung“ (Klees et al. 1992, 30) Die weiblichen Jugendlichen haben bis zur Pubertät gelernt, sich über oder in Abhängigkeit von anderen und nicht aus sich selbst heraus zu definieren. In der Pubertät wird diese Abhängigkeit gegenwärtig und damit zur Aufgabe für die Jugendlichen.<sup>124</sup> In diesem Konzept fehlt allerdings die „Berücksichtigung der interaktiven Aushandlung und ‚Herstellung‘ von (weiblicher) Geschlechtsidentität. Diese ‚Herstellung‘ geschieht unter Beteiligung von Frauen“. (Helfferich 1994, 11)

### Abgrenzung von der Mutter

Die Abgrenzung von pubertierender Weiblichkeit zur erwachsenen Weiblichkeit der Mutter geschieht durch deren pauschale Ausgrenzung, wie im folgenden Transkript.

Iw	└ hmm die Mama gar nicht? ┘	20
Jw	└ (?) (1)	21
	meine Mama hat mich halt gfragt Jw möchtest du mit mir über Sex reden, und hab ich	22
	gsagt Mama ch passt schon ich hab des schon eigentlich ziemlich alles geklärt und so	23
	was ich wissen will. ┘	24

### Transkript 82 <sup>125</sup>

In einem anderen Fall wird die Mutter nur bei spezifischen Themen ausgegrenzt.

Cw	└meine Mutter hat auch zu mir gesagt ja wenn ich's	25
----	--	----

<sup>124</sup> Nach dem Konzept der Entwicklungsaufgaben wie sie in der Entwicklungspsychologie dargestellt und diskutiert werden: vgl. Trautner, Hanns Martin, 1991: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Theorien und Befunde, Göttingen, Toronto, Zürich

<sup>125</sup> Transkription Jw (14) in Gd3 ‚Aufklärung‘; Zeile 20- 24

<u>haben</u> dann sollte soll ich halt zu ihr hingehn und es sagen ich bin aber auch nie hinge	26
gangen aber irgendwie hat sies rausbekommen (1) sie sagt zu mir am Telefon n ich	27
wollt bei ne Freundin schlafen hab von der Stadt aus angerufen die so ich so darf da	28
schlafen die so nein ich glaub du hattest hattest schon komm zu hause (.) ich so geil	29
(1) hab voll Panik bekommen ich bin nach hause gegangen na was los (.) se und hast	30
(1) ja nur ein mal und so @ (.) un hal hat sie mit mir darüber geredet ich <u>wusste</u> ja dass	31
für sie <u>eigentlich</u> kein Problem is und so ober ich weiß nich kann es ihr nicht sagen	32

### Transkript 83 <sup>126</sup>

In diesem Fall geht es darum, dass ein Gespräch mit der Mutter über den ersten Sexualkontakt ausgeschlossen wird, obwohl andere Themen gar kein Problem darstellen.

Ein Beispiel für die Abgrenzung im intraweiblichen Bereich stellt die Abgrenzung zur Mutter dar. Aus tiefenpsychologischer Sicht schreiben hierzu Klees et al: „Auch intra-psychisch befinden sich die Mädchen in einer Zwangslage. Verharren sie in der symbiotischen Beziehung zur Mutter, so ignorieren sie ihr inneres Streben nach Ver-selbst-ständigung und verzichten auf ein eigenständiges Leben. Verbinden sie sich unbewusst mit dem Vater (als Sinnbild für Selbstständigkeit und Arbeits/Berufsorientierung, d. Verf.), so entwerten sie die Mutter als Frau und damit auch sich selbst“. (Klees et al. 1992, 31)

Im Vergleich dieser beiden Arten von Abgrenzung zu Weiblichkeit wird deutlich, dass bei der Abgrenzung zu gleichaltriger Weiblichkeit der Entwurf eines Gegenhorizontes im Mittelpunkt steht, während die Abgrenzung zu altersunterschiedlicher Weiblichkeit pauschal oder themenspezifisch und damit auf der Enaktierungsebene stattfindet. Hier entscheiden die weiblichen Jugendlichen nicht über ein bestimmtes Konzept von Weiblichkeit, sondern über die Zulassung oder die Einmischung der Eltern/der Mutter in bestimmte Bereiche ihres Intimlebens. Die Selbstbestimmung über den Zugang zu persönlichen Erfahrungen ist integraler Bestandteil der Entwicklung einer eigenständigen Identität und wird in diesem Fall über die Abgrenzung zur Erwachsenenwelt der Erziehungsberechtigten dargestellt. „Um sich von den Eltern zu lösen und sich von ihnen selbstständig zu machen, sind Konflikte nicht nur normal, sondern unumgänglich (vgl. Stierlin et al. 1977, 65) - und zwar in der Frühadoleszenz Konflikte der Distanzierung ... (Döbert/Nummer-Winkler 1982, 43)“. (Helfferich 1994, 70)

Sowohl die Abarbeitung am Gegenkonzept, wie auch die Ausgrenzung der Erwachsenen scheinen konstitutiv für die dargestellten ersten Erfahrungen mit der Selbstkonzipierung von sexueller Identität am Anfang der Pubertät.

### Ausgrenzung der männlichen Jugendlichen

Am deutlichsten aber wird die Bedeutung der Abgrenzung im Verhältnis zwischen pubertierender männlicher und weiblicher Jugend. Männliche gleichaltrige Jugendliche werden von

<sup>126</sup> Transkription Cw (13) in GD 1 ‚Aufklärung 3‘ Zeile 25- 32

den Mädchen als randständig oder aufdringlich, als rückständig und kindisch, in jedem Fall als absolut inadäquat in ihrer Entwicklung wahrgenommen.

Ich möchte dies an einigen Beispielen aus den Gruppendiskussionen nochmals verdeutlichen. Zum Thema gleichaltrige Jungs sind kindisch, wenn es um Sexualaufklärung geht:

Hw	@ ja@ (2)	69
Jw	da werden die Jungs immer so kindisch, bei so Filmen , a allla	70
Kw	hm	71

Transkript 84 <sup>127</sup>

Zum Thema aufdringliche Klassenkameraden:

	warn halt die Jungs sehr äm (1) die ham halt die Mädchen und so halt m angmacht	46
P		8b 47
Q	ja	48
all	hm ja	49
Q	des war 7b halt dann	50
R	ja dieses Jahr 8b	51
Q	die ham halt dauern begrapscht	52
	und so und danach ä äm war halt des Thema <u>Scheide</u> und so und die <u>Behaarung</u> und so	53
	u-und da sin die halt im-immer in den Pausen gekommen un ä ham halt gefragt ha-habt	54
	ihr auch bei der Scheide <u>Haare</u> und so, und <u>dann</u> und da hab ich halt irgenwann gesagt	55
	ja geh und schau bei bei deiner Mutter nach und so ob sie hat und so, und das hat dann	56
me	@	57
Q	hat dann bisschen schon <u>ge-nervt un</u>	57
T	die sin aber jetzt immer noch so	58
me	ja die sin	59
	voll schlimm	60

Transkript 85 <sup>128</sup>

Zum Thema peinliche, desavouierende Kommentare der Klassenkameraden:

P	ja aber die Jungs sind da irgendwie so peinlich in dem Sinn ich schwö	107
all	chen und die wenn die wenn die (?) (2)	108 109
S	wollt ihr euch nicht einander ausreden las-	110

<sup>127</sup> Transkription alle Teilnehmerinnen (14) in Gd 3 ‚Aufklärung‘ Zeile 69- 71

<sup>128</sup> Transkription Pw (15),Qw, Rw, Tw (alle 14) in Gd 6 ‚Aufklärungschule 2‘ Zeile 46 - 60

	sen. }	111
P	ja du als erstes }	112
Q	okay wenn ma beim Unterricht über die Periode und so reden	113
	und danach äm zum Beispiel wenn wir zwischen Mädchen wären hat ä hat da hat halt	114
	ein Mädchen gesagt ich hab ja ich hab meine Periode und so im Unterr und danach die	115
	ganze Zeit ha ham halt dann die Jungs im Pausenhof rumgeschrien JA äm ich will ich	116
	will etz keinen Namen sagen ddd hat ihre Periode und so und des war halt dann äm	117
	ganz schön da wusst es halt Jeder und so.	118

Transkript 86 <sup>129</sup>

Gerade diese (ersten) negativen Erfahrungen der Mädchen mit männlicher Sexualität im Rahmen der schulischen Sexualerziehung finden kaum Eingang in die wenigen qualitativen Studien zur Sexualerziehung und Jugendsexualität. Einzig Schmidt/Schetsche konstatieren, dass „...Schule auch einer der wichtigsten Erfahrungsräume ist, in dem sexuelle Erfahrungen gemacht und sexuelle Identitäten ausgebildet werden, ...“. (Schmidt, R-B./ Schetsche M. 1998, 35)

In deren Befragung von 54 vorwiegend Realschülern und Gymnasiasten (im Alter zwischen 16 und 18 Jahren) in Bremen wird das Thema nur am Rande angesprochen, wenn die Mädchen über die mangelnde Kommunikationsfähigkeit der Jungen berichten. „... nehmen die Mädchen ihre Altersgenossen in dieser Hinsicht (der Reflexionsfähigkeit über sexuelle Themen) nicht ernst, betrachten sie nicht als im gleichen Maße erwachsen.“ (a.a.O., 40) Von Übergriffen wie oben wird allerdings nicht berichtet, da immer nur die männliche Verbalerotik und deren Imponiergehabe kritisiert werden, die als verletzend für die betroffenen Mädchen angesehen werden. Letztendlich entschuldigen die Autoren das Verhalten der Jungen: „So betrachtet erscheint das ‚Machogehabe‘ auch als ein spezifischer Reflex männlicher Jugendlicher auf das Verhalten von Mitschülerinnen, die sie als kindisch, albern und unreif ansehen-und auch so behandeln.“ (a.a.O., 47) Mag dies für die männliche Jugend der weiterbildenden Schulen in Bremen zutreffen, so sind die Übergriffe der Jungen in den von uns betrachteten Hauptschulen dennoch nicht dadurch zu entschuldigen, dass es zu einer Abwertung durch die Mädchen gekommen war.

Unterschiedliche Meinungen zu unseren Mädchen in den Gruppendiskussionen vertreten die Bremer Schülerinnen und Schüler auch in Bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen der Sexualerziehung. Während unsere Hauptschülerinnen ausnahmslos für eine geschlechtergetrennte Behandlung der Themen plädieren, „sprechen sich (fast alle Befragten, d.Verf.)-zum Teil außerordentlich vehement-für die Beibehaltung der Koedukation auch beim Thema Sexualität aus.“ (a.a.O., 89)

Im Vergleich dazu Gd 6:

<sup>129</sup> Transkription Pw (15) Qw (14) in Gd 6 ‚Aufklärung Schule 2‘ Zeile 107 - 118

S	└ ja also wie ge, wahrscheinlich meinst du dann so, Sachen die so <u>allgemein</u> sind	61
	sollte man	62
Q	└ <u>allgemein</u> aber	63
S	└ allgemein also mit der ganzen Klasse und Sachen die	64
	dann eher was <u>Mädchen</u> sind oder Jungs sind sollte man getrennt machen	65
Q	└ ja, zum Beispiel zum Beispiel die Sache äm (1) die Sa-	66
	chen mit der ä der ä mit den <u>Mädchen</u> , die Mädchen mit den Mädchen und die Sachen	67
R	└ die Sachen (?) <u>intimer Regionen</u>	68
Q	mit den Jungs mit den Jungs also immer getrennt, äm weil sonst nerven die Jungs ä die	69
	Mädchen und die Mädchen die Jungs	70

Transkript 87<sup>130</sup>

## 8.2. Der innerfamiliäre Rückzug

In zeitlich engem Zusammenhang zur Aufklärung, manchmal auch als Auslöser für das erste Gespräch über Sexualität, steht die erste Erfahrung der weiblichen Jugendlichen mit dem Frau-sein, die Menarche. Während ein Teil der Mädchen mit der ersten Blutung sehr früh, manchmal noch vor der Information über das Geschehen und seine körperlichen Zusammenhänge, konfrontiert wird, ist diese Erfahrung für andere der lange erwartete Moment des ‚endlich auch Dazugehörens‘.

Hier setzt sich der Prozess der Abgrenzung fort und gewinnt neue Qualität. „Der Eintritt der Menstruation markiert den verwirrenden Beginn der ersten Adoleszenzphase, in der das Mädchen sich narzisstisch auf sich selbst zurück- und eine Grenze um sich zieht, innerhalb derer es sich auto- und homoerotisch mit dem eigenen Geschlecht beschäftigt.“ (Poluda-Korte 2003, S. 156) Nach der ersten Identifikation mit Weiblichkeit, die noch unter dem Vorzeichen der teilweisen Abgrenzung von anderer Weiblichkeit (z.B. anderer Ethnie und Moralität, aber auch der Mutter, um eine eigene Identitätsbildung zu ermöglichen) erfolgt ist, vollzieht sich dieser zweite Schritt mit einer erneuten Hinwendung zum eigenen Geschlecht, unter dem ‚traumatischen‘ Erlebnis der Blutung. (vgl. Bültmann 2004, 134f) Auch bei anderen Mädchen ist es die Mutter, die in den ersten Tagen für die nötige Unterstützung bei der Menstruationshygiene sorgt, wie in den folgenden Transkripten deutlich wird.

Ew	ich zu meiner Mama gsacht, geh mal bitte kaufen	46
Iw	└ @	47

<sup>130</sup> Transkription Sw (15), Qw, Rw (14) in Gd 6 ‚Aufklärung Schule2‘ Zeile 61- 70

Fw	L°ich auch°	48
----	-------------	----

Transkript 9<sup>131</sup>

	meiner Mutter nach ein paar Tagen gegangen, hab gesagt Mama ich blute und so @ un	48
?	└ @	49
O	da hat sie gemeint, ja des kommt deine Periode halt und so, ja und sie hat mich halt	50
	aufgeklärt, aber halt über OB hat sie mir nichts gesagt halt nur über Binden und so und	51

Transkript 88<sup>132</sup>

Poluda-Korte spricht hier, in typisch psychoanalytischer Diktion, von anal-narzißtischer Kränkung durch das erneute Erleben von Unsauberkeit und mangelnde Kontrolle der Körpersubstanzen. (Poluda-Korte 2003, 155) Hierbei kommt es zu einer verstärkten Hinwendung zur Sicherheit der intimen Mädchenfreundschaften und der nach der gerade erst vollzogenen Trennung nun erneut attraktiven Versorgung durch die Mutter. (vgl.: Transkript 35 ‚erste Blutung1‘, Zeile 20-31)

Sehr häufig werden Dinge gerade dadurch deutlich, wenn sie sich als prekär erweisen, indem die Protagonisten von der erwarteten Handlungsweise abweichen. So auch das Thema Solidarität unter Mädchen in schwierigen Situationen, wie es von Sw in Gd 6 dargestellt wird.

S	meine Lehrerin, meine Lehrerin die hat gesagt, ach des normal und so weiter und meine Freundinnen ham das voll voll das <u>Lachen</u> angefangen ne, ich hab ich fand das so	37
	Scheiße von denen, weil, ich war selbst dabei als eine davon die Tage gekrigt hat und	38
	ich hab der voll geholfen ne, und die is nur mit runter gegangen hat nichts besseres zu	39
	tun als zu <u>lachen und zu sagen wie unreif ich bin dass ich heule</u> (1) ey ich fand des so	40
	Scheiße von denen 7	41
		42

Transkript 89<sup>133</sup>

Die erwartete Sicherheit und Unterstützung innerhalb und aus der Mädchengruppe heraus, wird erst in dem Moment zu einem prekären Ereignis, das der ausführlichen Darstellung bedarf, wenn diese weibliche Solidarität verweigert wird. Auf die Implikationen der Doppelbedeutung von ‚reif‘ in Sws Einlassung wurde bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit eingegangen. Hier soll nunmehr das Augenmerk auf die von Poluda-Korte angesprochene Hinwendung zur Sicherheit der intimen Mädchenfreundschaft gelegt werden.

Die Ausführlichkeit in der Beschreibung und die anschließende gemeinschaftliche Verurteilung des Verhaltens der angeblichen Freundinnen, macht deutlich, dass für alle ein Grundkonsens hinsichtlich der Solidaritätsversicherung innerhalb des Konstruktes ‚Mädchen‘ be-

<sup>131</sup> Transkription Ew und Fw (15) in Gd2 ‚erste Periode‘ Zeile 46 -48

<sup>132</sup> Transkription Ow (17) in Gd 4 ‚erste Periode‘ Zeile 43 -63

<sup>133</sup> Sw (15) in Gd 6 ‚Menstruation 2‘ Zeile 37 - 42

steht und sich daraus ein impliziter Anspruch auf gegenseitige Unterstützung bei der Bewältigung der ersten Blutung ergibt.

Allerdings wollen die Mädchen selbst bestimmen, wann sie die weibliche Solidarität einfordern und wann nicht. In der Regel wird eine ausführliche Erörterung der Probleme bei der Menarche, besonders dann wenn sie im familiären Rahmen geschieht, explizit abgelehnt und als peinlich deklariert. Im Rückschluss ergibt sich damit: Weibliche Solidarität wird erst dann virulent und notwendig, wenn die eigenen persönlichen Kompetenzen für die Bewältigung einer gegebenen Situation nicht mehr ausreichen, weil z.B., wie in Sws Fall, die erste Blutung überwältigend von der Erwartung abweicht. Dann allerdings wird die Unterstützung bedingungslos und uneingeschränkt eingefordert.

War die erste Abgrenzung als Mädchen, noch während der Aufklärung, auf die weitere Umgebung, quasi das Außen bezogen, so kommt es bei vielen Mädchen in der Zeit der ersten Blutung zu einer Abgrenzung auch vom Nahbereich, in der Familie oder auch der besten Freundin oder engen Verwandtschaftsbeziehungen (Cousinen). Die hauptsächliche Begründung, die immer wiederkehrend angeführt ist, ist die ‚Peinlichkeit‘, wenn die Mädchen auf den Verlauf, die Probleme oder auch die positiven Erfahrungen mit der ersten Blutung angesprochen werden oder anderen darüber berichtet wird.

R	└ JA was soll ich machen ja meine Mama hat nichts besseres zu tun als meine <u>Oma</u> und meine Tante und meine Cousinen anzurufen , ja und ihre beste	103 104
?	└ oha ( 1 ) @ Quatsch	105
R	Freundin, des war mir <u>so</u> peinlich	106
P	└ ja das denk ich mir	107
S	└ des is genau des gleiche wie	108
	des is genauso wie äm wenn du	109
P	└ IS ES <u>echt</u>	110
	peinlich (1)	111
R	└ Ich mein etz is es normal weißt aber trotzdem des war sooo peinlich	112

Transkript 90 <sup>134</sup>

Aw	und dann warn wir Weihnachten bei meiner Tante (1) und dann sagt mein Vater so	63
	wisst ihr was (1) meine Tochter hat schon ihre Periode und ich bin rot angelaufen	64
	vollkommen peinlich (1) hätt fast geheult (1) @ wir kriegn dann Geschenke und so was	65

Transkript 91 <sup>135</sup>

<sup>134</sup> Transkription Pw (15), Rw (14), Sw (15) in Gd6 ‚Menstruation 1‘ Zeile 103 -112

<sup>135</sup> Transkription Aw, (14) in Gd1 ‚Menstruation – Mutter Reaktionen‘ Zeile 63 - 65

R	└ Familiengespräch (2)	auf Familientreffen	116
S	Tage hatte		117
R	└ des war so schlimm alle kamen so „na hattest du Bauchschmerzen wie wars denn so?“		118
?	└ wa @		119
R	und meine Cousinen, die waren auch jemand die mich sehr viel mit aufgeklärt haben ,		120
	voll viel, ° auf jeden Fall „hats weh getan“ (1) voll schlimm	└	121
?		└ @	122

Transkript 92<sup>136</sup>

Die Mädchen beschreiben einheitlich in immer wiederkehrenden Situationen ihre Gefühle, wenn sie auf den Verlauf der ersten Blutung angesprochen werden. Interessanterweise sind die Mädchen in allen Fällen Migrantinnen aus Süd- oder Südwesteuropa der zweiten Generation. Hier wird das Einsetzen der Blutung in der Familie in erster Linie als positiv bewertet, was vor allem auch einschließt, dass das Frau-werden der Tochter Grund zum Feiern und für Geschenke ist.

Unabhängig von diesem Hintergrund empfinden die Mädchen ganz anders und verabscheuen es, so in den Mittelpunkt gestellt zu werden. Ob sich hier ein Generationenwechsel ankündigt, oder ob das traditionelle Umgehen schon immer von den Betroffenen als peinlich erlebt wurde, muss in einer anderen Studie entschieden werden.

Wie schon beim Thema Aufklärung wird die Abgrenzung der Mädchen von Männlichkeit auch bei der Menarche deutlich, und auch hier verschiebt sich die Perspektive vom Außen zum Innen, konkret auf den Vater und damit auf den innerfamiliären Kern.

Iw	└ ja klar was ham da eure Mütter gemacht,		18
Gw		└ m meine Mutter	19
	war tierisch glücklich drüber nachdem ich ihr das gesagt hat die hat sich voll aufgeführt		20
	und dann hat sies meinem Vadder erzählt, dann kam mein ,Vadder gleich wieder , jaa		21
	du bist jetzt eine Frau und jetzt muss ich dich besser <u>respektieren</u> und ähää und ich hab		22
	bloß n gedacht so, okay, aber trotzdem er hat sich ne großartig geändert er hat mich		23
	immer noch blöd angemacht und was waß ich und hat des halt net respektiert dass ich		24
	wenn ich meine Periode hab dass ich dann zickiger bin oder so der is net mit klar		25
	gekommen dass ich halt älter werd aber ich glaub da kommt kein Vadder so nich damit		26
	klar	└	27

Transkript 93<sup>137</sup>

In ihrer tiefenhermeneutischen Interpretation (Lorenzer 1986, S. 11-98) eines offenen Interviews mit einer 45-jährigen Mutter beschreibt Helga Haase die Situation wie folgt:

<sup>136</sup> Transkription Rw (14), Sw (15) in Gd 6 ‚Menstruation 1‘ Zeile 116 - 122

<sup>137</sup> Transkription Gw (15) in Gd2 ‚erste Periode‘ Zeile 18- 27

„Auch die Mutter will verhindern, dass Mw (Anonymisierung d.d. Verfasser) sich an diesem Abend mit ihrem neuen Körpergeschehen zurückziehe und ... unter ihrer Bettdecke verkrieche. Nachdem Mutter und Tochter miteinander gesprochen haben, geht sie umgehend zum Vater und setzt ihn - recht formal und bürokratisch - in ‚Kenntnis‘. Damit unterstreicht sie den offiziellen Charakter, den sie der ersten Menstruation zuschreibt. Für den Teil der Hygiene hat sie sich allein zuständig gefühlt. Für das ‚Großwerden‘ zieht sie den Vater als weiteren Elternteil und offiziellen Repräsentanten der Männerwelt hinzu.“ (Haase 2003, 171)

Auch in Haases Interview reagiert der Vater beinahe identisch: er geht zu der Tochter, die schon im Bett liegt, und spricht mit ihr mit dem Tenor, dass sie jetzt ‚groß‘ sei, ‚seine große Tochter‘. Auch hier wird die Ablehnung der Tochter andeutungsweise klar. „... daß (Mw) statt ihn neben ihrem Bett zu sehen, ( ... ) sich tatsächlich lieber die Decke über den Kopf gezogen hätte.“ (a.a.O.)

Ebenso beschreibt Haase die vom Vater beinahe schon erzwungene Statusänderung der Tochter mit dem Eintreten der ersten Blutung: „Als ‚große Tochter‘ hat sie bei ihm einen anderen Status, selbst wenn am nächsten Tag der Schulalltag wie eh und je weitergeht. Mw (Anonymisierung d.d.V.) ist nicht mehr Kind, sondern auf dem Weg, eine Frau zu werden. Das betrifft auch ihn als Vater und als Mann.“ (a.a.O.)

Wie schwierig die Vater-Tochter-Beziehung tatsächlich beim Beginn der Menstruation ist, wird bei Haase deutlich, wenn die Mutter später erzählt, dass Mw ihren Vater gar nicht hatte informiert sehen wollen, sich die Mutter aber über diesen Wunsch der Tochter hinweggesetzt hatte. „Mw (Anonymisierung d.d.V.) sieht ihr ‚allererstes‘ Blut als eine ihnen beiden, Mutter und Tochter, gemeinsame ‚Angelegenheit von Frauen‘, als eine ‚Frauensache‘. ... Sie (die Mutter, d.Verf.) korrigiert (Mws) Vorstellung vom Menstruieren als etwas ihnen beiden Gemeinsames und einer intimen ‚Angelegenheit von Frauen‘, und macht daraus schnell eine ‚normale‘ und ‚selbstverständliche‘ Angelegenheit, die alle-Frauen *und* Männer-etwas angeht.“ (a.a.O., 172f)

So wird sehr schnell deutlich, wie inkongruent sich das Erleben der ersten Blutung zwischen Mutter und Tochter einerseits und Vater und Tochter andererseits, darstellt. Während die Töchter, wie bereits im Kapitel ‚Die erste Blutung‘ gezeigt, ihre Menarche im Kreis des Weiblichen verortet haben und sie auch dort belassen möchten, dringen die Mütter darauf, das Frau-werden ihrer Töchter öffentlich zu machen und geben damit das Weibliche Dritten preis. Auf die Motive für dieses Verhalten der Mütter, wie sie Haase be-

schreibt, soll in diesem Rahmen nicht eingegangen werden, da uns hierfür von Seiten der Töchter keine verwertbaren Aussagen vorliegen.<sup>138</sup>

Wie schwer sich Väter aus Sicht ihrer Töchter mit der Menarche tun, zeigt das zweite Transkript, bei der die Statusänderung der Tochter nur bedingt positiv bewertet wird.

Iw		L @ und bei	36
	euch is die Mama mitgegangen oder		37
Dw	ne ich	also ne also ich hab des war vor der Schule hab ich's ge	38
	merkt hab ich mir ein OB von meiner Schwester genommen hab geschriebn Mama ich		39
	hab meine Periode gekriegt hol mich bitte von der Schule ab, dann hats mich abgeholt,		40
	und dann hat mein Vadder mir schon die Binden in die Hand geschmissen, und hat ge		41
	meint da jetzt bist du eine Frau kümmerge dich drum, und da hat meine Mutter gemeint		42
	ob sies mir erklärn muss wie ich ne eine Binde nehm, hab ich gemeint ne das weiß ich		43
	scho selber @		44

Transkript 94<sup>139</sup>

Um dies nochmals zu betonen: Die Darstellung in dieser Textpassage ist so, wie die Jugendliche die Situation für sich rezipiert hat und jetzt in der Gruppendiskussion öffentlich macht. Ganz deutlich wird dabei die unterschiedliche Beschreibung der Zurückweisung: Während die Abgrenzung zur Mutter auf der Enaktierungsebene, der Benutzung einer Binde, da die Unterstützung der Mutter auch auf dieser gleichen Ebene angeboten wird, erfolgt, wird die Abgrenzung zum Vater auf der Ebene der Geschlechterdifferenz zwischen Mann und Frau (-Werdung der Tochter) abgehandelt. So manifestiert sich auch hier das oben beschriebene Motiv, dass die erste Blutung von den weiblichen Jugendlichen im Kreis der Weiblichkeit fest verankert wahrgenommen und auch als Angelegenheit von Frauen unter Frauen behandelt wird.

### 8.2.1. Verlängerte Adoleszenz-verkürzte Kindheit

Die Menarche unserer Jugendlichen liegt im Alter zwischen elf und 13 Jahren und damit im Bundesdurchschnitt. Hierzu Norbert Kluge:

„Bei der Verschiebung des Menarchealters wurde festgestellt: Es sank in Deutschland von durchschnittlich 16,6 Jahren (1860) auf 12,2 Jahre (1994). Für das Jahr 2000 wurde auf der Grundlage repräsentativer Erhebungen (vgl. Schmid-Tannwald/Urdze 1983; Schmid-Tannwald/ Kluge 1998) ein wahrscheinliches Menarchealter von 11,5 bis 12 Jahre berechnet (vgl.Kluge/Sonnenmoser 2001). Als mögliche Ursachen für die offenbar säkulare Akzeleration der ersten Monatsblutung (...) werden im internationalen Kontext diskutiert: der allgemeine und vergleichsweise gute Gesundheitszustand einer Bevölkerung, Verbesse-

<sup>138</sup> Haase interpretiert in ihrer Darstellung aus der tiefenpsychologischer Herangehensweise. Interessanterweise liegen aber ausschließlich qualitative Studien und Beiträge zur ersten Blutung aus der psychoanalytischen Sichtweise vor.

<sup>139</sup> Transkription Dw (15) in Gd2 ‚erste Periode‘ Zeile 36 - 44

rung der Ernährungsweise in einer Gesellschaft, Umwelteinflüsse (z. B. Massenmedien, elektronische Medien, Werbung, Umweltgifte), psychosoziale Faktoren (z. B. Eheprobleme der Eltern, längere Abwesenheit eines Elternteils, finanzielle Notsituationen im Elternhaus) und allgemein die fortschreitende Sexualisierung moderner Gesellschaften.

Der kontinuierlich fortschreitende Abwärtstrend bei der Erlangung der sexuellen Reife kann an den Daten der beiden oben erwähnten repräsentativen Studien (1983, 1998) exemplifiziert werden, indem die Angaben zum Menarchealter von Müttern und Töchtern der Altersjahrgänge 1935 bis 1980 in Tabelle 1 dargestellt werden (vgl. Tab. 1).

*Tab. 1: Menarchealter von Müttern und Töchtern der Jahrgänge 1935-1980*

Jahrgänge

1. Menstruation (im Durchschnitt) (Jahrgänge/Jahre)
1935-1939: 14,05
1940-1944: 13,77
1945-1949: 13,68
1950-1954: 13,45
1955-1959: 13,29
1960-1964: 13,27
1965-1969 : 13,11
1970-1974 : 12,95
1975-1980: 12,75

Quelle: Kluge, N./Sonnenmoser, M. 2001

Wie an den in der Tabelle angegebenen Durchschnittswerten abgelesen werden kann, hatten die Frauen, die den Jahrgängen 1935 bis 1939 angehören, ihre Menstruation mit 14 Jahren.

Die jüngste befragte Mädchengruppe der Jahrgänge 1975 bis 1980 erlebte die Menarche im Mittel bereits mit knapp 13 (12,8) Jahren. Wie die Daten belegen, fand die Verfrühung der sexuellen Reife bei dieser Stichprobe kontinuierlich statt.“ (Kluge 2007, S. 1f) <sup>140</sup>

„Noch eindrucksvoller ist ein weiterer Vergleich: 1980 gaben nur 8% der menstruationserfahrenen Mädchen als Zeitpunkt für ihre erste Periode ein Alter von elf Jahren und früher an, während es 2005 schon 18% sind. Auch der Anteil derjenigen, die beim Eintritt der Menarche zwölf Jahre alt waren, ist in den letzten 25 Jahren um fast zehn Prozentpunkte - von 27% auf 35% angestiegen.“ (BZgA 2006, 72)

Insgesamt hat sich die Geschlechtsreife innerhalb einer Generation um ca. ein Jahr nach vorne verschoben. Wie wichtig es für die Mädchen in unseren Gruppendiskussionen war, innerhalb der durchschnittlichen Alterspanne bei der ersten Blutung zu liegen, zeigt bei-

---

<sup>140</sup> Zur Vertiefung dieses Themas siehe auch: Das Durchschnittsalter der Menarche in unterschiedlichen Kulturen in: <http://www.mum.org/menarage.htm>

spielhaft das Transkript 41 in Kapitel Der Weg zur Frau. Hier wird der Anspruch und die Orientierung an der Norm deutlich, wenn Sw bereits Zweifel an ihrer ‚richtigen‘ Entwicklung äußert, weil ihre Periode erst mit 13 Jahren einsetzte. Ohne Zweifel ist die Orientierung der weiblichen Jugendlichen an der Normalität, die mit der durchschnittlichen Entwicklung im Freundeskreis gleichgesetzt wird, von großer Wichtigkeit für den Aufbau eines eigenständigen Selbstkonzeptes. Diejenigen, bei denen die erste Blutung sehr früh einsetzt, fühlen sich separiert und wegen ihrer frühen Entwicklung zur Weiblichkeit, die ja meist auch mit einer früheren Entwicklung der äußeren Geschlechtsmerkmale wie dem Wachstum der Brüste, einhergeht, diskriminiert. Zum Teil werden sie wegen ihrer körperlichen Merkmale gehänselt oder verspottet. (vgl.: Transkript 20 und Transkript 21)

Andere, deren Menarche später einsetzt als die der Peers, hegen Zweifel an ihrer gesundheitlich-körperlichen Entwicklung oder fühlen sich ausgegrenzt, weil sie nicht mitreden können, wenn die anderen über ihre Erfahrungen bei der Menstruation berichten. (Transkript 40 Kapitel Der Weg zur Frau)

Mit der immer früher beginnenden Menarche sind natürlich auch die, in den beiden vorausgehenden Kapiteln beschriebenen psycho-sozialen Phänomene der Ausgrenzung und Individuation der Mädchen in einer immer früheren Phase der geistig-moralischen Reife zu bewältigen. Damit verkürzt sich die Phase der Kindheit um eben jene Jahre, die die Geschlechtsreife früher einsetzt, wobei möglicherweise die geistig-moralische Entwicklung der Jugendlichen diese Verkürzung nicht mitvollzogen hat. Die Schule hat auf die frühere körperliche Reife dadurch reagiert, dass die Themen Aufklärung und sexuelle Entwicklung vom Lehrplan der Sekundarstufe I (Klassenstufe 5/6) in den Lehrplan der Grundschule (Klassenstufe 4) vorverlegt wurden.

In der (Meta-) Biografie der sexuellen Entwicklung der Mädchen unserer Studie, sind an dieser Stelle die beiden interdependenten Phasen der frühen sexuellen Entwicklung, Aufklärung und Menarche, durchlaufen, und es beginnt nach einer Phase der Ruhe der Aufbruch zu neuen Erfahrungen.

### **8.3. Erste sexuelle Erfahrungen**

Während die ersten beiden Phasen der sexuellen Entwicklung in der wissenschaftlichen Forschung eher ein Stiefdasein erleben, ist der Zeitpunkt des ersten homo- oder heterosexuellen Kontaktes mit einem Partner immer Teil der Erhebungen zum Sexualverhalten Jugendlicher. Regelmäßig lässt dabei etwa die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Jugendliche durch das Forschungsinstitut Emnid in Bielefeld befragen. In diesen Wiederholungsbefragungen einer repräsentativen Auswahl Jugendlicher zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der ersten Blutung und dem ersten Sexualkontakt.

„Mädchen, deren körperliche Entwicklung schon früher einsetzt als bei Gleichaltrigen, sind auch früher sexuell aktiv. (BZgA 2006, 73)

Andere Studien unterstützen diese Zahlen. Das Durchschnittsalter für den ersten Geschlechtsverkehr lag nach Plies et al. zu Beginn der 90er-Jahre bei 16,7 Jahren (vgl. Plies et al. 1999, 52), 2005 waren 5,2% jünger als 13 Jahre, 22,1% 14 Jahre und im Alter von 15 Jahren haben 60% der Befragten einer anderen Studie (vgl. Wittenberg 2005-1, 58) bereits Koituserfahrung. (Diese Angaben beziehen sich auf jene 58% der Befragten 16 und 17-Jährigen mit Koituserfahrung, sodass sich das tatsächliche Alter bezogen auf alle Befragten nach oben verschiebt.)

Die in unserer Studie befragten Mädchen sind zwischen 14 und 17 Jahre alt. Von ihnen berichten etwas mehr als 40% (7/17) von ersten sexuellen Erfahrungen. Dabei liegt der Zeitpunkt des ‚ersten Mal‘ für einige bereits drei Jahre zurück, bei anderen nur einige Wochen. Der früheste Zeitpunkt für die Entjungferung einer unserer Teilnehmerinnen lag bei elfeinhalb Jahren.

Alle aber haben bereits mehr oder weniger konkrete Vorstellungen darüber, wie ihre ersten sexuellen Erfahrungen mit einem Partner verlaufen sollen. Es sind aber weniger Rosenblüten im Bett und Sektfrühstück, die die Vorstellungen prägen; vielmehr bestimmen Verlässlichkeit und Erfahrung, Gemeinsamkeit und Übereinstimmung sowie der Wunsch beider nach Sexualität die Erwartungen und Wünsche der Mädchen an das ‚erste Mal‘. Dabei ist es in erster Linie die gegenseitige soziale Kontrolle, die verhindert, dass zu extreme romantische Vorstellungen den Erwartungshorizont bestimmen. Eine blutrot am Strand untergehende Sonne, wird dann beispielsweise durch den Sand konterkariert, der sich beim hingebungsvollen Liebespiel in alle Körperöffnungen verirren könnte. (vgl.: Transkript 59 Kapitel Zerplatzende Seifenblasen)

Während die Vorstellungen vom richtigen Partner für ‚das erste Mal‘ nur im Hinblick auf dessen vorherigen sexuellen Erfahrungen differieren - ist es besser wenn der Partner schon das handling eines Kondoms beherrscht und weitere sexuelle Raffinesse bei anderen erproben konnte, oder sollen erste gemeinsame sexuelle Erfahrungen auch gemeinsam erarbeitet werden? - so unterscheiden sich die Mädchen doch hinsichtlich ihrer Ansichten zur Planbarkeit ihres ersten Sexualkontaktes erheblich.

Ein Teil der Mädchen sieht für ihren ersten Koitus die Möglichkeiten einer Planbarkeit für nicht gegeben an, während andere sehr genaue, meist romantische Vorstellungen für dieses Ereignis beschreiben können. Die Haltung des ‚wenns kommt, dann kommts halt‘ entspricht dabei wohl der realen Erlebniswelt der Jugendlichen, die auch dann zum Tragen kommen, wenn die Situation des ersten Mal durchaus romantische Züge trägt.

R	└ ja also es war an meinem 14. Geburtstag genau (2) ja und	17
P	└ mit so nen	18
R	dann war ich eben mit dem Jungen (3) elf Monate fast ein Jahr zsamm, (1) keine	19
P	Jungen @ mit nem Jungen eben schon	20
R	Ahnung und dann, ich weiß nich wollte er halt mit mir schlafen, und ich wollt des halt	21
	auch irgendwie, ich weiß nicht es kam halt dazu nachdem meine ganzen Geburts-	22
	tagsgäste weg waren oder so , und so ham wir uns halt zu mir ins Bett gelegt, ham erst	23
	gekuschelt, geküsst halt @ und dann kams halt einfach dazu ich weiß net	24
?	└ @ ach Gotti @	25
R	└ süß ne (1)	26
?me	@ jaa @ du brauchst gar nix WAS	27
Iw	└ Habt ihr n Kondom genommen,	28
R	└ natürlich und	29
	ich hab zu der Zeit auch schon die Pille genommen (2) und dabei (2) @ohne Dings	30
Q	└ cool	31
R	kein Bums@	32
me	└ @ohne Dings kein Bums @ ja m (2) was gabs n ,	33
	└ Ja des war schon	34
	schön irgenwie, weils halt auch romantisch weils nich gleich nur um, Sex ging son-	35
	dern weil wir uns echt Zeit füreinander genommen ham	36
Iw	└ ihr wart ja auch schon lange	37
	zusammen, also es war ja net so, irgendjemand sondern es war jemand , den du kennst	38
R	└ ja	39
Iw	und es war ja auch für beide Einverständnis ne 'kay	40
R	└ Ja (1) und wir ham uns , es ging nich	41
	gleich drum ja wir ham jetz Sex aus basta, wir gehn ins Bett und schlafen miteinander	42
	und s fertig, sondern wir nehmen uns Zeit füreinander machen uns einen schönen	43
	Abend , ham wir auch stundenlang gekuschelt und ( unverst. )	44
Iw	└ war so wie du dirs gedacht hast	45
	Wars so wie du dirs vorgestellt hast?	46
R	└ es war schöner , ich hab es mir schon schön	47
	vorgestellt, aber des war irgendwie schöner ja	48
?	└ schöner	49
S	└ ein Mädchen bei dem das	50

In der Beschreibung Rws verbinden sich die beiden Elemente. Auch wenn die Situation nicht geplant ist, entsteht eine romantische und sehr emotionalisierte Situation, in deren Verlauf Rw ihr erstes Mal erlebt.

Die beiden wesentlichen Motive: ‚wir waren schon länger zusammen‘ und ‚wir haben uns Zeit für uns genommen und machen uns einen schönen Abend‘, bei dem das sexuelle Erleben insgesamt und nicht nur der Koitus des ersten Mal im Vordergrund steht, wird auch in anderen Studien als wesentlich für die Formulierung einer positiven Erfahrung genannt.

„Jugendliche nennen vor allem zwei Motive für ihren ersten Geschlechtsverkehr: Sie wollen endlich selbst dieses Neuland der Sexualität betreten oder eine Liebesbeziehung vertiefen. Beide Motive können zusammenfallen, müssen es aber nicht.“ (Dannenbeck/Stich 2002, 58)

In dieser 2002 veröffentlichten, durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) finanzierten Studie wurden 60 (30 weibliche, 30 männliche) narrative Interviews ausgewertet. Die Altersgruppe der Interviewpartner lag zwischen 18 und 22 Jahren und der Untersuchungszeitraum war 1998 bis Ende 1999. Im Gegensatz zu unseren Studienteilnehmerinnen hatte aber über die Hälfte der Interviewten die gymnasiale Oberstufe besucht oder mit Abitur abgeschlossen. Auch in dieser Studie wurde ein fallrekonstruktives Verfahren angewandt.<sup>142</sup> Interessanterweise weisen die Motive und Darstellungen zum ‚ersten Mal‘ kaum Unterschiede zu unseren gut sieben Jahre später durchgeführten Gruppendiskussionen auf, obwohl sich die Biografien der Protagonisten um fast zwölf Jahre unterschieden.

Ich möchte dies an den Motivgruppen ‚Neugier‘, ‚das erste Mal- und dann Schluss‘ und ‚das erste Mal unter Drogeneinfluss‘ näher darstellen.

In unseren Gruppendiskussionen klingt die Beschreibung des Motivs Neugierde so:

Gw	└ ja das erste mal wollt ich schon halt, aba 7	96
Iw	└ aus Neugierde oder, 7	97
Gw	└ nein	98
	weil ich, weiß nich ob ich, ja aus auch aus Neugierde aber, keine Ahnung des in der	99
	ganzen (..) so gekommen, ä hatt zwar am Anfang voll Angst davor aber irgengewann hab	100
	ich so lang drüber nachgedacht dass die Angst von selber weg gegangen is (3)	101
Dw	es war aus Neugier un (1) na ja es ich weiß es ao einfach so gekommen (1)	102

<sup>141</sup> Transkript Rw, Qw (beide 14) Pw, Sw (beide 15) in Gd 6'

<sup>142</sup> Zu den Unterschieden zwischen narrativem Interview und Gruppendiskussionsverfahren ebenso wie zu den methodologischen Grundlagen von biografieanalytischem Vorgehen im Vergleich zur dokumentarischen Methode der Interpretation siehe: Bohnsack (2003) S. 91 ff

Iw	so @	103
a	@ (1) (unverst.)	104

Transkript 96 <sup>143</sup>

Dannenbeck/Stich schreiben: „Ist Neugierde der treibende Beweggrund zum ersten Mal mit einem/einer Partner/in Sex zu erleben ... sind Jugendliche nicht so leicht zu enttäuschen. Entdecken und Ausprobieren stehen im Vordergrund, feste Vorstellungen und Idealbilder treten dagegen in den Hintergrund. Die Beteiligten können leichter, manchmal auch spielerisch damit umgehen, wenn ihr erstes Mal in sexueller Hinsicht ‚nicht so toll‘ ist.“ (Dannenbeck/Stich 2002, 61) Sie beschreiben weiter, dass vor allem Jugendliche aus konfessionell geprägten Familien ihre ersten sexuellen Erlebnisse mit einer Zufallsbekanntschaft, aber als bewusste Entscheidung erleben. Die Erzählungen „lassen keinen Zweifel daran, dass diese experimentierfreudige, liberale Haltung zu Sexualität und Liebe nicht untypisch ist für ihr kirchlich geprägtes soziales Umfeld.“ (Dannenbeck/Stich 2002, 62) Dabei mag es durchaus eine Rolle spielen, dass ein Teil der Interviewten aus dem bayerischen ländlichen Raum stammt.

Im Transkript 96 wie bei Dannenbeck/Stich steht die bewusste Entscheidung für das sexuelle Erlebnis eben zu diesem Zeitpunkt im Mittelpunkt und nicht die Intensität der Beziehung zum gegebenen Partner. Die beiden übereinstimmenden Aussagen ‚es is einfach so gekommen‘ zeigen dabei deutlich, welchen Einfluss dabei gerade die Stimmigkeit des Augenblicks auf die Entscheidung der Mädchen hatte. In Transkript 64 beschreiben die beiden Mädchen dann ihr erstes Mal allerdings als wenig befriedigend und vor allem durch Hilflosigkeit und Überforderung gekennzeichnet. Dem ersten Mal wird in nahezu allen unseren Gruppendiskussionen in seinem Stellenwert für das sexuelle Erleben und Erfahren keine übermäßig große Bedeutung zugeschrieben, so hat ein ‚Misslingen‘, das von Dannenbeck/Stich beispielsweise bei einer flüchtigen Begegnung als leichter abwertbar beschrieben wird, für die Mädchen eher schon prognostischen Charakter. Eine Beeinträchtigung für ihr sexuelles Selbstbewusstsein dürfte bei dieser realistischen Herangehensweise weniger zu befürchten sein.

Während bei Dannenbeck/Stich Mädchen und Jungen gleichermaßen berücksichtigt sind, kommt in unserer Arbeit ausschließlich der weibliche Aspekt zum Tragen. So finden männliche Jugendliche bei den Erzählungen über ihr erstes Mal manchmal „kaum Worte für (ihre, d.Verf.) ... beeindruckende Erfahrung“ (Dannenbeck/Stich 2002, 59), weibliche Jugendliche beschreiben diese Erfahrung zumeist weniger euphorisch. Es war furchtbar beim ersten Mal oder „Ich war überhaupt nicht darauf vorbereitet, wie, also wie sich da so der

<sup>143</sup> Transkription Gw, Dw (beide 15) in Gd 2 ‚erste sexuelle Erfahrungen‘ Zeile 96 -104

Mann verhält, also auf die Reaktionen war ich halt gar nicht vorbereitet“ (Dannenbeck/Stich 2002, 54). So klingen auch bei einigen der Probandinnen in der BZgA-Studie die Darstellungen der ersten sexuellen Erlebnisse. Diese Aussagen unterstreichen ähnliche Erfahrungen, wie sie auch unsere Mädchen in dem Gefühl der Hilflosigkeit und der Überforderung beschreiben.

Während allerdings keines der Mädchen in unseren Gruppendiskussionen tatsächlich von Schmerzen beim ersten Mal berichtet-einige derjenigen ohne erste sexuelle Erfahrungen befürchten, dass das erste Mal weh tun könnte, oder haben Beschreibungen gehört oder gelesen, die diese Befürchtung bestätigen -sind bei Dannenbeck/Stich (auch heftige) Schmerzerfahrungen beschrieben. In deren Studie werden diese negativen Konnotationen der ersten sexuellen Momente dann durch die Mädchen relativiert. „Diesen Mädchen gelingt es, indem sie sich und andere überzeugen, eigenverantwortlich ihren ersten Geschlechtsverkehr gewollt zu haben, auch enttäuschende Erfahrungen bei ihrer sexuellen Initiation emotional nicht so wichtig zu nehmen.“ (Dannenbeck/Stich 2002, S. 75)

Die Relativierung des ‚ersten Mal‘ gewinnt dann eine besondere Relevanz, wenn die Erfahrung des ersten Geschlechtsverkehrs nicht nur enttäuschend war, sondern der jeweilige Geschlechtspartner darüber hinaus am nächsten Tag auch noch das Erlebte disklassifiziert.

Cw	↳@ bei mir is etz au so, ch ich	16
	mir aus ich <b>wills</b> gar nicht mit mit, es is bei jeden anders, aber ich wills gar nich mit	17
	jemand machen mit dem ich nich zusammen bin , okay mit Sm war ich jetz auch nich	18
	zusammen aber des ich weiß-s es is halt passiert weil wir <b>Alle</b> da halt voll getrunken	19
	haben und so, aber ich <b>bereus auch</b> , ä was heißt bereu ich bereus etz nich dass ich	20
	Sex gehabt hab, aber ich bereus dass ich es mit <b>diesem</b> Jungen gemacht hab, alsodass	21
	genau <b>der</b> Junge ist, ders nicht zu gibt und so. es hätt jemand anderes sein können, aber	22
	dass halt genau <b>der</b> is und ähm, ↴	23
Iw	↳ also wars ansich ja doch ganz in Ordnung, ↴	24
Cw	↳ ja <b>ich</b>	25
	hab für mich is eigentlich kein Problem aber mich langweilt des halt dass ers nicht zu	26
	gibt. ↴	27

Transkript 97<sup>144</sup>

Einen Zusammenhang zwischen den Erwartungen an den ersten Koitus und den dann meist negativen Erfahrungen sieht R.-B. Schmidt darin, wenn der Partner in der damaligen Beziehung sehr stark idealisiert wird. Die dabei entstehenden sehr hohen Erwartungen ans ‚erste Mal‘, werden dann wohl eher enttäuscht. Eine Reparaturleistung wie bei Dannenbeck-Stich ist in diesem Fall nach Aussagen von Schmidt schwieriger, denn die

<sup>144</sup> Transkription: Cw (13) in Gd1, ‚Alkohol‘ Zeile: 16-27

Frauen verweisen ausnahmslos darauf, dass die Initiative vom Partner ausging. (vgl. Schmidt R.-B. 2003, 129)

Bei Cw kommen zwei Situationen zusammen, die jede für sich genommen bereits ausgereicht hätte, das erste Mal als eine zutiefst enttäuschende Erfahrung zu beschreiben. Auch sie kann den emotionalen Gehalt des Erlebnisses abwehren, indem sie die Haltung des Sexualpartners abwertet. Dass Cws Erlebnis kein Einzelfall ist, zeigt die Geschichte von ‚Nicole‘ bei Dannenberg/Stich: Auch sie hat nur eine romantische Nacht mit dem Sexualpartner ihrer Entjungferung und erlebt diese ebenfalls nicht als positive sexuelle Erfahrung. So muss sie die Situation des ‚ersten Mal‘ umwerten und „banalisiert in ihren Augen eine wichtige Statuspassage“. (Dannenberg/Stich 2002, 64)

Die Wichtigkeit dieser Statuspassage zeigt die intensive Auseinandersetzung der Mädchen mit dem ‚ersten Mal‘, wenn es darum geht, die Situation zu beschreiben, eine möglichst romantische Vorstellung für das ‚erste Mal‘ zu phantasieren und gemeinsam mit anderen Mädchen weiterzuspinnen und auszumalen.<sup>145</sup> Hier wird die Beschreibung des ‚ersten Mal‘ zu einem in der Gruppe erlebten und gelebten Selbstzweck, der als gemeinsames Erlebnis (im wörtlichen Sinn) wesentlich die Mädchengruppe konstituiert. Ganz anders ist dieser Gehalt des ‚ersten Mal‘, wenn es um die Enaktierung dieser Vorstellungen geht. Wie viele Aussagen in unseren Gruppendiskussionen zeigen, wird hier der Stellenwert des ersten realen sexuellen Erlebens deutlich heruntergeschraubt und damit bereits im Vorfeld eine Enttäuschung einkalkuliert. So ist die Aussage von Nicole bei Dannenberg/ Stich „war halt det erste Mal gewesen, sonst hätt ick den Typ och längst vergessen“ (Dannenberg/Stich 2002, 64) einerseits das Eingeständnis, der Wichtigkeit des Ereignisses selbst, aber zugleich auch dessen Relativierung, die weniger die Enttäuschung verarbeiten hilft, als dass sie die geringe Bedeutung des Partners für das Ereignis selbst kenntlich macht. Keine der Teilnehmerinnen unserer Gruppendiskussionen ist heute noch mit dem Sexualpartner des ‚ersten Mal‘ zusammen, aber auch keine von ihnen hat darüber in den Gesprächen Bedauern geäußert, selbst dann, wenn die erste sexuelle Erfahrung durchaus als positives Erlebnis beschrieben wurde. So stellt sich die Frage, ob die reale Relevanz dieser Initiation für Mädchen nicht vielmehr in der Imagination liegt und der Stellenwert für die weitere sexuelle Entwicklung, wie sie sich in der späteren biografischen Einordnung dieses Ereignisses manifestiert (vgl. Dannenbeck/Stich, 71f), zunächst von geringerer Bedeutung ist.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Renate-Berenike Schmidt: „Auffällig ist auch, dass keine der Frauen (der beschriebenen Gruppe, d. Verf.) das ‚erste Mal‘ als physisch unangenehm schildert. Im Nachhinein betrachtet erscheint das Ereignis letztlich-sowohl emotional wie auch körperlich-belanglos.“ (Schmidt, R-B 2003, 99) In ihrer Untersuchung

---

<sup>145</sup> Vgl. Transkript ‚das erste Mal2‘ in Gd6

weist Schmidt allerdings zu Recht darauf hin, dass diese Aussagen zum ‚ersten Mal‘ retrospektiv durch die Interviewteilnehmerinnen interpretiert sind.

Wird der erste Geschlechtsverkehr unter dem Einfluss von Drogen, zumeist Alkohol, erlebt, ist den Jugendlichen die Erzählung darüber häufig peinlich und sie versuchen, sich zu entziehen. Beim ‚ersten Mal‘ nicht im Vollbesitz seiner geistigen Kräfte gewesen zu sein, möglicherweise auch nicht die Möglichkeit zu einer bewussten Zustimmung gehabt zu haben, führt dazu, das Erlebte als wenig beeindruckend zu beschreiben.

Iw	└─ nein nein ich mein der Sex an sich war ja n auch ganz in Ordnung (1) so wies	28
	klingt	29
Cw	└─ aber (1)	30
	@ja naja nich so g @ 7 ich mein	32
Iw	└─ naja dafür dass es @erste Mal war@	33
Aw	└─ bei denen wars halt so	34
	(1) es war rein und raus. Halt es war etz nich so da dass er so gekommen is oder dass	35
	sie oder kein Plan, es war halt so ganz kur	36
Cw	└─ @ Aw Mann @	37

Transkript 98 <sup>146</sup>

Auch bei Dannenbeck/Stich berichten einige Jugendliche von ihren Erlebnissen beim ersten Geschlechtsverkehr unter Alkohol- oder Drogeneinfluss. Die Erinnerungen sind dabei entweder nur bruchstückhaft und vage, oder durch die herabgesetzte Wahrnehmungsschwelle sehr indifferent. „Es war auch nicht richtig schön oder so, also überhaupt nicht. Auch nicht dass man sagt, es war ja schlecht, es war einfach mal nichts Besonderes.“ Oder: „... es war nicht romantisch, und es war eigentlich irgendwie zu betrunken so. Das war nicht schön“. (Dannenbeck/Stich 2002, 69)

Auch wenn keine der Teilnehmerinnen an den Studien das Ereignis bereut, so kommt doch in den Aussagen eine gewisse Abqualifizierung und ein Bedauern zum Tragen, dass das erste sexuelle Erleben so völlig unspektakulär verlief.

### 8.3.1. Idealisiert und Überbewertet

Allgemeine Erwartungen, idealisierte romantische Vorstellungen und die reale Erfahrung einer in hohem Maße durch Unsicherheit und Anspannung gekennzeichneten Situation, machen es für Mädchen wie für Jungen gleichermaßen nicht einfach, das ‚erste Mal‘ als herausragendes sexuelles Erlebnis zu kennzeichnen.

<sup>146</sup> Transkription: Aw (14), Cw (13) in Gd1, ‚Alkohol (rein-raus) Zeile: 28-37

Am treffendsten charakterisiert wohl Dw die Situation:

Dw	└ Ich war aweng	78
	zurückhaltend , (Husten) der hatte mehr Erfahrungen, eigentlich wusste ich gar nichts	80
	was ich machen sollte und @ na ja (1) des erste Mal sag ich ist eigentlich das wo man	81
	nicht vergisst aber auch wo das schlechteste Mal is wo ma net waß was ma machen soll	82
Gw	Bei mir war des erste Mal auch nicht so unheimlich toll	83
Dw	└ (1) ja des-s DU WEIßT NET	
	WAS DU MACHEN SOLLST	85

Transkript 99<sup>147</sup>

„Die herausgehobene Beachtung des ersten Geschlechtsverkehrs in Sexualwissenschaft und -pädagogik wie in jugendrelevanten Medien birgt die Gefahr, dass diese Statuspassage als punktuell Schlüsselereignis gedeutet wird, dessen Qualität eine determinierende Wirkung für den weiteren Verlauf der jeweiligen sozialen und sexuellen Entwicklung der Jugendlichen unterstellt wird.“ (Dannenbeck/Stich 2002, 73)

Die dabei erlebte Diskrepanz zwischen den medial vermittelten und/oder imaginierten Erwartungen und dem tatsächlichen körperlichen Erleben, das bei Dannenberg/Stich von Jungen und Mädchen gleichermaßen (vgl. a.a.O., 75) als unbefriedigend und frustrierend erlebt wird, zwingt die Jugendlichen zu ‚Reparaturstrategien‘.

Mädchen setzen dabei darauf, ihr ‚erstes Mal‘ eigenverantwortlich und selbstbestimmt gewollt zu haben, während Jungen eher zur Umdefinition greifen. „So kann z.B. erst das erste wirklich befriedigende sexuelle Erlebnis als erstes Mal definiert werden ...“. (Dannenbeck/Stich 2002, 77)

Wenn die anderen von uns interviewten Mädchen über ihr ‚erstes Mal‘ erzählen, tun sie das zumeist als eine neutrale oder positive Erfahrung:

Iw	└ wars schön,	49
L	└ jja eigentlich schon	50
	fürs erste mal, (1) aber gibts auch immer so halt , ma verliebt sich immer wieder in	51
	neue Jungs, und da wird ma halt von DEM ETZ gleich nieder gmacht oder so, aber ich	52
	finds auch es passt net, (1) für mich gibt's eigentlich nie den Richtigen weil irgendwann	53
	hör ich hör ich halt auch auf ihn zu lieben, dann denk ich lieber, des wär vielleicht der	54
	Richtige und so aber un dann werd ich immer älter und so, weißt (1)	55
Iw	und bei dir? @	56
O	└ jeä un bei mir wars zu DEM Zeit schon der Richtige, un wir warn	57
	scho länger zusammen, Monate oder so warn wir zsamm, ja un dann ham wir uns halt	58
	entschlossen des zu machen und dann ja hm @	59

Transkript 100<sup>148</sup>

<sup>147</sup> Transkription Dw und Gw (15) in Gd2 ‚erste sexuelle Erfahrungen‘ Zeile 65 - 91

<sup>148</sup> Transkription: Lw (16) Ow (17) in Gd4 ‚erster Sex‘ Zeile 49- 59

Iw		L war so wie du dirs gedacht hast	45
	Wars so wie du dirs vorgestellt hast?		46
R		L es war schöner , ich hab es mir schon schön	47
	vorgestellt, aber des war irgendwie <u>schöner ja</u>		48

Transkript 101<sup>149</sup>

Das ‚erste Mal‘ ist als singuläres und nicht reproduzierbares Ereignis in der Ambivalenz zwischen Erwartung, Anspannung, Imagination und Versagensangst gefangen, allerdings wird den meisten Jugendlichen im Verlauf ihrer weiteren sexuellen Biografie klar, dass jeder Anfang sprichwörtlich schwer ist, und sie können negative Erfahrungen mit zunehmender Übung richtig einordnen.

„Fürs erste Mal, da denkt man sich, es soll was Besonderes sein, heute sag ich mir es ist nichts Besonderes. Ganz ehrlich. Also es ist gar nichts Besonderes. Ich find, da wird viel zu viel Trara drum gemacht.... (Tamara)“. (Dannenbeck/ Stich 2002, 76)

#### 8.4. Trennungen

Das typische Beziehungsmuster unter Jugendlichen ist das der sukzessiven Monogamie. Dabei gehen Jugendliche eine Reihe von Paarbeziehungen in mehr oder minder kurzen Abständen und von unterschiedlicher Länge ein. Jede dieser Beziehungen hat meist ein klar definiertes Ende, meist auch einen klaren Beginn. In unseren Diskussionen wird der Beginn dann meist als ‚ab da waren wir dann zusammen‘ beschrieben. (Kapitel Druck S. 104)

Trennungen werden vor allem in GD6 beschrieben. Diese sind schmerzhaft und zum Teil für die betroffenen Mädchen unverständlich. Dies steht im Gegensatz zu den Erfahrungen die bei Dannenbeck/Stich als Imperativ dargestellt werden: „Kennzeichnend ... ist das Bemühen und der häufig erklärte Wille der Jugendlichen, Trennungen ohne gegenseitige Beschädigungen zu gestalten.“ (Dannenbeck/Stich 2002, 93)

In einer über zehn Jahre früher in Bremen durchgeführten Studie (Schmidt/ Schetsche 1998) tun „Jugendliche beiderlei Geschlechts ... sich schwer mit der Beendigung früher Sexualbeziehungen. Dies gilt nicht nur, aber insbesondere für diejenigen, in denen sie den ersten Koitus erlebt haben. Die Trennung wird häufig als Prozess beschrieben, bei dem beide Partner sich nicht so recht entscheiden können, ob sie die Freundschaft fortsetzen wollen oder nicht.“ (a.a.O., 149)

Hier scheint sich durchaus ein generationeller Wandel abzuzeichnen, bei dem Trennungen leichter vollzogen werden, dabei aber auch immer weniger Rücksicht auf die emotionalen Verletzungen genommen wird, die man(n) dabei hinterlässt.

<sup>149</sup> Transkript Rw, (14) in Gd 6 ‚das erste Mal1‘ Zeile 45 -48

In unseren Gruppendiskussionen erfolgen die Trennungen zum Beispiel nach tätlichen Übergriffen der Partner:

R	mal ganz ehrlich ich bereus dass	113
	ich nach den elf Monaten mit ihm geschlafen hab, weil <u>drei</u> Wochen später musst ich	114
	mit ihm Schluss machen weil er mich geschlagen hat (2) da wars dann sodass ich	115
Q	oh	116
R	(.) keine Ahnung voll dumm er hat mich geschlagen weil ich nicht mit ihm	117
	schlafen wollt	118
Iw	und da hast du nicht mitgemacht	119
R	ne, ganz sicher net,	120
T	das	121
	kann ich mir vorstellen.	122

Transkript 102<sup>150</sup>

Eine Diskussionsteilnehmerin wurde von der Trennung völlig überrascht:

P	ja und dann da warn	92
	wir halt auf der Couch und so und irgendwann sin wir halt ins Bett gangen und so und	93
	ham da <u>auch</u> gekuschelt und so und dann ich weiß net (.) der hatte auch voll die <u>Pläne</u>	94
?	ja und	95
P	und so der hat gsacht ja er fährt mit mir in Urlaub und er macht des und des und auf ein	96
T	ja und dann	97
R	und dann macht er Schluss	98
P	und dann macht er auf einmal Schluss voll	99
	son Opfer ich	100

Transkript 103<sup>151</sup>

Ein wesentliches Element des Imperatives von der Trennung ohne gegenseitige Verletzung ist die vorausgegangene gelungene Kommunikation, wie unser voriges Beispiel zeigt, in der diese ganz offensichtlich ausgefallen ist. „Gerade auch im Rahmen flüchtiger sexueller Begegnungen werden entsprechende Vorkehrungen und Absprachen getroffen, die falsche Erwartungen zwischen den Beteiligten beseitigen oder ihre Entstehung verhindern sollen“ (a.a.O., S. 95)

Dass die von uns befragten Jugendlichen gerade jene Erfahrung nicht machen, mag den mangelnden kommunikativen Fähigkeiten der Beteiligten, der niedrigeren Schulbildung und dem geringeren Alter der Interviewten in unserer Studie im Vergleich zu der BZgA-Studie

<sup>150</sup> Transkription Rw, Qw, Tw (alle 14) in Gd 6 ,das erste Mal 1' Zeile 113- 122

<sup>151</sup> Transkription Rw, Tw (beide 14) Pw (15) in Gd6 ,das erste Mal 2' Zeile 92- 100

geschuldet sein. In Cws Fall aus Gd1 jedenfalls wird sogar das sexuelle Erlebnis selbst geleugnet:

Cw	es is halt passiert weil wir <b>Alle</b> da halt voll getrunken	19
	<b>haben und so, aber ich bereus auch , ä was heißt bereu ich bereus etz nich dass ich</b>	<b>20</b>
	Sex gehabt hab, aber ich bereus dass ich es mit <b>diesem</b> Jungen gemacht hab, alsodass	21
	genau <b>der</b> Junge ist, ders nicht zu gibt und so. es hätt jemand anderes sein können, aber	22
	dass halt genau <b>der</b> is und ähm, 7	23

Transkript 104<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Transkription: Aw (14), Cw (13) in Gd1, „Alkohol (rein-raus) Zeile: 16-37

## 9. Die Stationen der Metabiografie/Entwicklungstypik

Im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren erfolgt die erste Konfrontation der Mädchen mit Sexualität entweder zuhause durch die Eltern, die Mutter oder die Mutter der besten Freundin, oder im Rahmen der schulischen Sexualaufklärung durch den Klassenlehrer oder den jeweiligen Fachlehrer für Biologie, Gesellschaftswissenschaften oder Ethik, dort, wo Schulsozialpädagogen eingesetzt sind, auch durch diese. Während sich die heimische Aufklärung durch größere Emotionalität, zum Teil durch ein erklärtes sexualpädagogisches Engagement der Eltern motiviert, darstellt, kennzeichnet die schulische Aufklärung vor allem Heterogenität und zum Teil auch mangelnde Abstimmung. In der Regel wird in der Schule, die meisten Aussagen unserer Teilnehmerinnen beziehen sich dabei auf die Haupt- oder Realschule, im koedukativen Rahmen unterrichtet. Die Mädchen wünschen sich jedoch, zumindest rückblickend, vermehrt die Behandlung sexueller Themen in geschlechts-homogenen Gruppen. Ausschlaggebende Gründe für die Präferenz sind häufig das unangepasste oder aggressive Verhalten der männlichen Schüler dieser Altersgruppe, wenn intime und sexualisierte Inhalte thematisiert werden.

Einen Sonderfall innerhalb des weiblichen Diskurses zur Sexualität bilden die Gespräche der Mädchen mit der besten Freundin, in denen intime Details eine Rolle spielen, die nicht einmal im geschützten Rahmen der Gruppendiskussion mit anderen Mädchen kommuniziert werden können.

Als übergreifender Rahmen im Sinne eines Orientierungsmusters für diesen ersten Erfahrungszusammenhang (vgl. Nentwig-Gesemann 2001, 277) von weiblicher Sexualität steht die Abgrenzung der Mädchen sowohl von gleichaltriger, wie erwachsener Weiblichkeit, besonders aber von männlicher Sexualität. Während die Abgrenzung von gleichaltriger männlicher Sexualität sich absolut und ohne jegliche Verbindlichkeit darstellt, kommt es in dieser Phase der Abgrenzung auf der weiblichen Seite zu Brüchen und einer individuellen oder themenspezifischen Hinwendung an die Mutter, eine erwachsene Vertrauensperson oder vergleichbaren Personen der näheren Umgebung der Mädchen, die mit einer besonderen Vertrautheit und Vertraulichkeit einhergeht. So werden in diesen Gesprächssituationen intime Details und intimes Wissen bis zu einer je unterschiedlichen individuellen Grenze der Jugendlichen ausgetauscht. Wo diese Grenzziehung erfolgt, hängt von der Themenstellung und weiteren übergreifenden Sanktionsmöglichkeiten der jeweiligen Person ab. So ist zum Beispiel der Diskurs mit der Mutter über ihre ersten sexuellen Erfahrungen im Falle von Cw in Gd1 nicht möglich, während praktisch alle anderen Details problemlos thematisiert werden können. Auf der anderen Seite sieht Jw in Gd3 keinerlei gemeinsame Gesprächsbasis mit ihrer Mutter und schließt diese in ihren Erzählungen quasi komplett aus.

Zugleich kommt es zu einer zum Teil ambivalenten Hinwendung zu den Mädchen, die diese Phase der ersten Annäherung als gemeinsame Erfahrungsbasis teilen. Teilweise wird diese sogar nochmals in den Gruppendiskussionen nachvollzogen, wenn zum Beispiel höchste intime Details ausgesprochen werden oder sich ex-post als noch nicht kommuniziert erweisen (vgl. GD1 ‚Alkohol‘ Zeile 32-34, und Gd 6 ‚das erste Mal 2, Zeile 80 -86).

Der Eintritt der Menarche, dem biologischen Übergang vom Kind zur Frau, markiert eine weitere Zäsur im Verhältnis zu männlicher und weiblicher Geschlechtlichkeit für die Mädchen. In Bezug auf das Verhältnis zum männlichen Geschlecht kommt jetzt verstärkt die Abgrenzung auch zu männlicher erwachsener Sexualität zum Tragen, sodass insbesondere reziprok das Verhältnis Vater-Tochter als neu zu definierendes dargestellt wird. Diese Individuierung, insbesondere mit Bezug auf die Eltern, wird allerdings in unterschiedlichen ethnischen Zusammenhängen anders erlebt. Die deutschen Mädchen in unseren Gruppendiskussionen erleben ihre Mutter eher marginalisiert und stellen die Abarbeitung der Konflikte mit dem Vater in den Vordergrund, Mädchen mit Migrationshintergrund erleben ihre Mütter je nach kultureller Tradition als helfend oder eher überreagierend, wenn sie zum Beispiel Bekannte und Verwandte sofort über das ‚freudige Ereignis‘ der Frauwerdung der Tochter informieren.

Individuierung beim Eintritt der Menarche bedeutet für die Mädchen aber auch eine nochmalige Neudefinition ihres Verhältnisses zu den gleichaltrigen Geschlechtsgenossinnen. Die Ambivalenz zu den Mädchen der Peergroup verstärkt sich insbesondere im Schielen auf die jeweils andere, die entweder schon geschlechtsreif oder eben noch nicht geworden ist. In dieser zumeist unausgesprochenen ‚Rivalität‘ um die erste Blutung, mischt sich bei denjenigen, die sehr früh ihre Menarche erleben, die Frustration über das ab jetzt immer wiederkehrende, zumeist als lästig empfundene Ritual, mit dem Stolz des Frau-seins, während diejenigen, die sehr spät ihre erste Blutung erleben, von der Angst der Abnormität getrieben ihre Menarche herbeisehnen, um endlich auch mitreden zu können. Bei aller ‚Rivalität‘ wird im Beitrag von Sw in Gd6 aber ein Element deutlich, das bei allen anderen als quasi selbstverständlich keine Erwähnung findet, und erst durch die prekäre Situation thematisiert und auf die Ebene der Kommunizierbarkeit gehoben wird: die weibliche Solidarität.

Im Moment der erlebten Peinlichkeit des öffentlich fließenden Blutes, wobei zu diskutieren wäre, welche Faktoren objektiv die Peinlichkeit dieses Geschehens bestimmen, wird weibliche gegenseitige Unterstützung virulent und vehement eingefordert. Eine Verletzung dieses impliziten Ehrenkodex erlebt Sw als zutiefst verletzend und reagiert mit deutlicher Abwendung.

Alle Mädchen unserer Diskussionsgruppen hatten zum Zeitpunkt der Diskussionen bereits ihre Menarche erlebt.

Den Angaben der Wiederholungsbefragungen der BZgA zufolge (vgl. BZgA 2006) verschiebt sich mit dem früheren Eintritt der ersten Blutung auch das Alter, in dem die Mädchen erste sexuelle Erfahrungen machen. (vgl. auch Sielert 2005, 125) In unseren Diskussionsgruppen hatten sieben von 17 Mädchen bereits erste sexuelle Erfahrungen, einige darüber hinaus auch mehrere sexuelle Beziehungen hinter sich. Interessanter als der Zeitpunkt des ‚ersten Mal‘ ist allerdings wie dieses Ereignis erlebt wird, bzw. ob und wie die Erwartungen der Mädchen, wie sie sich ihren ersten Geschlechtsverkehr vorstellen, das reale Geschehen vorwegnehmen oder eben nicht.

Dazwischen liegt allerdings eine Phase, in der alle bisher beschriebenen Abgrenzungen von den männlichen Jugendlichen gänzlich aufgehoben werden, denn alle Mädchen machen ihre ersten sexuellen Erfahrungen in heterosexuellen Beziehungen. Darüber allerdings wird in den Gruppendiskussionen sehr wenig oder gar nicht erzählt. Da der Interviewerleitfaden sehr auf die sexuelle Biografie der Mädchen abgestellt war, ist dies auch nicht weiter verwunderlich. Erwähnung findet allerdings das Alter der Partner, mit denen die Mädchen ihr ‚erstes Mal‘ erleben, die jungen Männer (zwischen 16 und 18 Jahre alt) sind in der Regel erheblich älter als die Mädchen.

Iw	warn die viel älter wie ihr die Typen (1)	88
Gw	Jetzt sag bloß die Wahrheit Dw	89
Dw	der war sechzehn , ich schätz ja sechzehn	90
Gw	(unverständlich) ja sechzehn meiner auch	91

Transkript 105 <sup>153</sup>

Dw war zu diesem Zeitpunkt nach eigenen Angaben elfeinhalb Jahre alt.

Zu dieser Annäherung von Mädchen und Jungen schreibt Breitenbach: „Durchgängig finden wir die Konzeption getrennter Welten von Mädchen und Jungen ... in der Grundschule, die während der Orientierungsstufe einen aggressiven Höhepunkt erreiche und danach allmählich von einem vernünftig-menschlichen Umgang miteinander und von erotischen Kontakten und Liebesbeziehungen abgelöst werde.“ (Breitenbach 2000, 310) <sup>154</sup> und weiter: „Als ein weiteres kulturelles Muster ... finden wir die Überzeugung, dass Mädchen zu Beginn der Adoleszenz in ihrer Entwicklung ... ‚weiter‘ seien als Jungen. ... Das Bewußtsein, für gleichaltrige Jungen quasi unerreichbar und für ältere Jungen sexuell attraktiv zu sein, stärkt ihr Selbstbewußtsein.“ (a.a.O., 311)

<sup>153</sup> Transkription Dw und Gw (15) in Gd2 ‚erste sexuelle Erfahrungen‘ Zeile 88 - 91

<sup>154</sup> In Bayern gibt es keine Orientierungsstufe. Die Erfahrungen unserer Mädchen mit dem Höhepunkt der Aggressionen beziehen sich daher auf die Klassenstufen 5-6 der jeweiligen Schulform und tragen eindeutig sexualisierte Züge, die Breitenbach nicht beschreibt.

In ihrer Untersuchung von Mädchengruppen, die Stellenwert und Funktion der Gleichaltrigengruppe für die Mädchen beschreibt, wird deutlich, welche Aufgaben diese Gruppe in Bezug auf heterosexuelle Erfahrungen hat. „Von den ersten Kontakten am Beginn der Adoleszenz an ist die Mädchengruppe eine unentbehrliche Begleiterin, ein Art Supervisionsgruppe der heterosexuellen Erfahrungen. Bis auf eine Ausnahme sind alle Mädchen unserer Studie daran interessiert, sexuelle Beziehungen und Liebesbeziehungen zu Jungen bzw. Männern einzugehen.“ (a.a.O., 311) Heterosexualität ist durchgängiges Muster, sowohl in der vorliegenden Studie, wie auch bei Breitenbach-die Mädchengruppe begleitet dabei ihre Mitglieder und ein Teil der Liebesbeziehungen der Mädchen zum anderen Geschlecht findet gar in der Mädchengruppe statt, z. B. beim gemeinsamen Diskobesuch oder dann, wenn die Mädchengruppe „... die Ereignisse bespricht, berät, mitfühlt, miterlebt. Die Liebesgeschichte bietet allen Gruppenmitgliedern die Gelegenheit, etwas über Beziehungen zu Jungen zu erfahren und zu lernen.“ (a.a.O., 312)

Wie die Aussagen in unseren Gruppendiskussionen zeigen, ist die Mädchengruppe bereits vorher zentraler Aspekt, wenn z.B. in der Gruppe Vorstellungen und Phantasien über ‚das erste Mal‘ gemeinsam entwickelt und elaboriert werden. Hier eröffnet der geschützte Rahmen der Gleichgeschlechtlichengruppe die Möglichkeit, auch versponnene, wild romantische Ideen zu kommunizieren, und ist zugleich wohlmeinendes Korrektiv, wenn es um die Enaktierungschancen dieser Vorstellungen geht. Die Gruppe wird so zur Projektionsfläche, an der Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen überprüft werden können. Zugleich ist sie aber auch Marktplatz der Information, wenn reale oder Erlebnisse vom ‚Hören-Sagen‘ weitergegeben und kommentiert werden. Hier werden die manchmal von Ängsten und Unsicherheiten geprägten Vorstellungen vom realen ersten Koitus mit den pragmatisch gefärbten Erwartungen konfrontiert und beides kommuniziert. Das Gespräch und die Auseinandersetzung mit dem realen Erleben ‚des ersten Mal‘ ist aber gänzlich unterschiedlich zu den vorher entwickelten romantischen und leidenschaftlichen Szenarien. Die Mädchen wissen dabei sehr wohl zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu unterscheiden, und ein wirklich gelungenes ‚erstes Mal‘ findet entsprechende Würdigung.

R	es war schöner , ich hab es mir schon schön	47
	vorgestellt, aber des war irgendwie <u>schöner ja</u>	48
?	schöner	49
S	ein Mädchen bei dem das	50
	erste Mal es so wirklich so war wie es sich vorgestellt hatt, 7	51

Transkript 106 <sup>155</sup>

<sup>155</sup> Transkript Rw, Qw (beide 14) Pw, Sw (beide 15) in Gd 6 '

Zum Thema Sexualität schreibt Eva Breitenbach, nachdem sie die 1996/97 durchgeführten Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet hat:

„Mehr oder weniger explizit wird Sexualität als etwas angesehen, das geübt und gelernt werden muss und dessen Qualität sich mit zunehmender Erfahrung verbessert. ... Während eine pragmatische und eher sachliche Sexualitätsauffassung relativ einfach kommunizierbar zu sein scheint, sind es romantische und leidenschaftliche Sehnsüchte und Gefühle weitaus weniger. ... Unser Material spricht aber dafür, daß Sehnsucht und Leidenschaft auch in den Gruppen selbst nicht oder nur schwer kommunizierbar sind.“ (a.a.O., 314)

Hierbei ist zu unterscheiden, in welcher Weise Leidenschaft und Gefühl kommuniziert werden. Natürlich wird kein Mädchen direkt sexuelle Aktivitäten und die damit einhergehenden Gefühle beschreiben. In der Mädchengruppe wird allerdings sehr wohl dargestellt, dass das ‚erste Mal‘ z.B. „schön“ war. Auch die Situationsbeschreibung, wie z.B. in Gd6 das erste Mal 1, vermittelt sehr deutlich die Intensität des Augenblicks.

### **9.1. Metamorphose - eine Basistypik der sexuellen Entwicklung weiblicher Jugendlicher zwischen elf und 17 Jahren**

„Die Typenbildung der dokumentarischen Methode unterscheidet sich durch ihre methodologische Fundierung, ihre AnalyseEinstellung, die methodischen Arbeitsschritte der Typenbildung und die mehrdimensionale Struktur ihrer Typologien deutlich von anderen Verfahren“. (Nentwig-Gesemann 2001, 275)

Wie unterschiedlich Typenbildung methodologisch auch im Kontext rekonstruktiver Verfahren fundiert sein kann, mag der Vergleich mit der Typenbildung bei R-B Schmidt zeigen. (Schmidt 2003, 44ff) Renate-Berenike Schmidt orientiert sich in ihrer Studie ‚Lebensthema Sexualität‘ an Prototypen, die eine „Art künstliche Annäherung an die Realität“ (a.a.O., 46) darstellen. Diese Annäherung soll die soziale Realität möglichst umfassend abbilden, indem theoretische und empirische Arbeitsschritte sich ergänzen. Typisierung erfolgt dabei durch Reduzierung von Realität und Abstraktion durch die Forschenden auf der Grundlage des empirischen Materials. Schmidt bezieht sich dabei methodologisch auf Kelle/ Kluge (1999) und Kluge (1999) sowie das „Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung“. <sup>156</sup> Auch wenn sie nicht einzeln so benannt wurden, so orientieren sich die Analyseschritte der vorliegenden Arbeit an der dokumentarischen Methode, wie sie von Bohnsack beschrieben wird (vgl. Bohnsack 2003). Die ‚praxeologische Typenbildung‘ in der dokumentarischen Methode hat ihre zentralen Anknüpfungspunkte in der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und in den Arbeiten der Chicagoer Schule. (vgl. Nentwig-Gesemann 2001, 275, vgl. Bohn-

---

<sup>156</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Modell findet sich bei Nentwig-Gesemann 2001, S. 283 ff

sack 2001). Sie zielt nicht auf die Frage, was gesellschaftliche oder kulturelle Tatsachen sind, sondern „ darauf, *wie* soziale Wirklichkeit interaktiv bzw. auf der Grundlage von gleichartigem Erleben hergestellt wird (vgl. Bohnsack 2000, 199).“ Nentwig-Gesemann 2001, 276)

In der Metabiografie wurden die zentralen Orientierungsfiguren für die unterschiedlichen Erfahrungszusammenhänge der Mädchen beschrieben. Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, diese innerhalb der konjunktiven Erfahrungsräume der Mädchen <sup>157</sup> zusammenzufassen.

In dieser sinngenetischen Typologie werden die in der komparativen Analyse rekonstruierten Orientierungsrahmen mehrerer unterschiedlicher Fälle zu einem übergreifenden Rahmen zusammengefasst und somit der kollektive Erfahrungsraum, das was als kollektive Handlungspraxis oder atheoretischer Wissensbestand in den Texten aufscheint, formuliert und greifbar.

Die Adoleszenzphase unserer Mädchen stellt sich so-man möge die Metapher verzeihen- als Metamorphose, gleich der von der Raupe zum Schmetterling dar. Dabei kommt es zunächst zu einer ersten ‚Verpuppung‘ in einem Kokon, dessen Grenzen durch die Unterscheidung ‚männlich-weiblich‘ und ‚gleichaltrig‘ gesetzt werden. Sexualpädagogisches Thema ist ‚Aufklärung‘ im weitesten Sinn. Als prägnanteste Szene steht hier die Mädchengruppe der Zehn- bis Dreizehnjährigen, in der entweder in der Schule oder im privaten Rahmen Informationen, Einstellungen und Erfahrungen zu Körpervorgängen, Sexualität und Pubertät erfragt, gemeinsam erarbeitet und gemeinsam rezipiert werden. Im Vergleich zu früheren Studien ist in der vorliegenden die Ablehnung der Koedukation bei der Bearbeitung der Themen in der Schule am hervorstechendsten. Erwachsene oder ältere Jugendliche werden je nach Inhalt und persönliche Betroffenheit der Mädchen, bzw. Intimität des Themas als Gesprächspartner akzeptiert oder abgelehnt.

Ein zweiter, engerer Kokon schließt sich um die Mädchen in der Konfrontation mit der ersten Blutung, der Menarche. Die ‚Verpuppung‘ konzentriert sich jetzt auf das Individuum und die Abgrenzung umfasst auch den engsten Familienkreis. (vgl. Poluda-Korte 2003, 158) Als essentiell wird die Neuformulierung des Vater-Tochter-Verhältnisses von beiden erlebt. Neben der häufigen Marginalisierung der Mutter, die auf die Unterstützung bei der technischen Bewältigung der ersten Regelblutungen reduziert wird, werden auch vordem akzeptierte gleichaltrigen Kontakte zum Teil als die Intimsphäre verletzend empfunden. Hinzu kommt, dass die kulturell-bedingte öffentliche Zurschaustellung des Übergangs vom Kind zur Frau, sei es als Feier oder durch plakative Äußerungen meist der Mütter, als überaus peinlich erlebt werden. Eine Ausnahme bildet hier der islamische Kulturkreis. Das Verhält-

---

<sup>157</sup> im Sinne von Mannheim (1980, S. 271f) : aus den konjunktiven Erfahrungsräumen entwickeln sich habituelle Übereinstimmungen und handlungsleitende, atheoretische Wissensbestände

nis zur peer-group gestaltet sich ambivalent. Einerseits ist die Menarche ein individualisiertes Erleben, andererseits wird in prekären Situationen die weibliche Solidarität der gleichaltrigen Mädchen vehement eingefordert.

Nach der Metamorphose in der Verpuppung haben die Mädchen eine erste Vorstellung von ihrem sexuellen Selbstkonzept. Das Bild vom Schmetterling der seine Flügel aufspannt, das Schillern bewundert und dann zum ersten Mal fliegt, gibt die Situation meines Erachtens sehr gut wieder. Sie sind bereit, Beziehungen zu meist älteren Jungen einzugehen - sich zu verlieben, mit der Option dabei erste heterosexuelle Erlebnisse zu akzeptieren oder auch selbst zu initiieren. Die Mädchengruppe ist in dieser Phase essentiell, bietet sie doch einerseits Schutz und Schonraum, in dem man Dinge ausprobieren und darstellen kann, so ist sie andererseits Gesprächsforum in allen Problemlagen. Besonders auffällig ist die Funktion der Mädchengruppe im Vergleich der Aussagen zum ersten Mal, wenn einerseits Phantasien und Wünsche, insbesondere romantische Erwartungen elaboriert werden-hier ist sie Bühne und Korrektiv zugleich-andererseits die zumeist ernüchternde Realität des ersten Koitus dargestellt wird. Hierbei gibt die Gruppe Unterstützung und hilft (zumeist) in der Verarbeitung negativer Erfahrungen, ebenso wie sie die regelmäßigen Trennungen begleitet und auffängt.

In allen diesen Phasen wird das Selbstkonzept im Verhältnis zum Außen definiert, dort spiegeln die Mädchen ihre Erfahrungen, im Verhältnis zu anderen grenzen sie sich ab, oder erhalten und erwarten Unterstützung.

## 10. „Schlampe“ - unterschiedliche Sexualstile: eine Milieutypik

In allen unseren Gruppendiskussionen findet sich eine Figur, die immer wiederkehrend eine Metapher mit einem bestimmten Bild sexuellen Verhaltens verbindet, die ‚Schlampe‘. „In den Beschreibungen der jüngeren Mädchen ist die ‚Schlampe‘ sexuell aufreizend und altersunangemessen zurechtgemacht und läßt sich mit älteren Jungen ein. Wenn die Mädchen berichten, daß ein solches Mädchen von Jungen ausgenutzt werde, schwingt neben der Verurteilung Besorgnis mit. Bei den älteren Mädchen reduziert sich die Beschreibung auf die häufigen sexuellen Kontakte mit wechselnden Partnern.“ (Breitenbach 2000, 315)

Bei Gd 1 klingt das so:

Bw	└ wenn ich ehrlich bin (1) äm der Ruf is-s	4
	als Schlampe is des schlimmste was n Mädchen je haben kann. (2) fin ha also fin also	5
	also es is halt nich so ä schlimm aber wenn man halt so des is so denkt jeder also wenn	6
	man so ne Schlampe sieht also son Mädchen sieht wo man hört dass sie mit vielen	7
	dann sagt man schon automatisch du Schlampe und so, öhh und so aber , (1) bei Cw	8
	is es jetz bei mir der Fall nicht so schlimm.┘	9
Aw	└ Ja weils ja ne Freundin is ┘	10
Bw	└ weils meine	11
	Freundin is und ich , ja ok sie hats ja auch nicht mit <b>fünfzig</b> Leuten gemacht oder so	12
	verstehst du, wo ich sag °ey du Schlampe verpiss dich°┘	13
Cw	└ Bei mir is es etz auch so w(1)	14
Bw	Sie braucht halt unsere Unterstützung sag ma mal so ┘	15

Transkript 107 <sup>158</sup>

Bw steckt in dem Dilemma, ihre eigentliche Empfindung ‚Cw ist eine Schlampe‘ nicht so direkt und unverblümt äußern zu können, weil diese ihr gegenüber sitzt und ‚ihre Freundin‘ ist. Nach offizieller Lesart erfüllt Cw auch nur eine der Kategorien, sie hat sich unter Alkoholeinfluss mehr oder minder freiwillig mit einem älteren Jungen eingelassen und war dabei entjungfert worden. Wie wir im weiteren Verlauf der Passage erfahren, war der eigentliche Akt auf ‚rein raus‘ beschränkt, ohne dass beide Partner einen Höhepunkt erlebt hätten. (vgl. Gd1: Alkohol (rein-raus) ) So beginnt Bw den ursprünglich intendierten Sinn immer weiter zu relativieren, zunächst durch die Einschränkung, bei Cw ist jetzt ‚bei mir‘- also ihrer Meinung nach- (eine doppelte Abweichung vom intendierten Sinn) ‚der Fall nicht so schlimm‘. Im Weiteren kommt es dann zur nächste Einschränkung, mit Bezug auf den

<sup>158</sup> Aw, Bw (beide 14) Cw (13) in Gd 1: Alkohol (rein -raus) Zeile 4 -15

einzigem Partner Cw wird der Begriff Schlampe reformuliert, indem die hohe Zahl der Partner zum entscheidenden Kriterium erhoben wird.

Ohne auf den Einschub von Cw einzugehen, findet Bw eine Konklusion, die allerdings Cw erneut abwertet, indem sie ihr Eigenverantwortlichkeit und Gleichwertigkeit abspricht und sie damit zum Hilfebedürftigen degradiert, ohne darzustellen, wobei Cw Unterstützung brauchen könnte.

In ihrer Erwiderung verwendet Cw dann genau die Reparaturmechanismen, die auch bei Dannenbeck/Stich (2002) für ein misslungenes ‚erstes Mal‘ innerhalb einer flüchtigen Begegnung unter Alkoholeinfluss beschrieben sind: „Diesen Mädchen gelingt es, indem sie sich und andere überzeugen, eigenverantwortlich ihren ersten Geschlechtsverkehr gewollt zu haben, auch enttäuschende Erfahrungen bei ihrer sexuellen Initiation emotional nicht so wichtig zu nehmen.“ (Dannenbeck/Stich 2002, 75)

Cw	@ bei mir is etz au so, ch ich	16
	mir aus ich <b>wills</b> gar nicht mit mit, es is bei jeden anders, aber ich wills gar nich mit	17
	jemand machen mit dem ich nich zusammen bin , okay mit Sm war ich jetzt auch nich	18
	zusammen aber des ich weiß-s es is halt passiert weil wir <b>Alle</b> da halt voll getrunken	19
	haben und so, aber ich <b>bereus auch</b> , ä was heißt bereu ich bereus etz nich dass ich	20
	Sex gehabt hab, aber ich bereus dass ich es mit <b>diesem</b> Jungen gemacht hab, alsodass	21
	genau <b>der</b> Junge ist, ders nicht zu gibt und so. es hätt jemand anderes sein können, aber	22
	dass halt genau <b>der</b> is und ähm,	23
Iw	also wars ansich ja doch ganz in Ordnung,	24
Cw	ja <b>ich</b>	25
	hab für mich is eigentlich kein Problem aber mich langweilt des halt dass ers nicht zu	26
	gibt.	27
Iw	nein nein ich mein der Sex an sich war ja n auch ganz in Ordnung (1) so wies	28
	klingt	29
Cw	aber (1)	30
	@ja naja nich so g @ ich mein	32
Iw	naja dafür dass es @erste Mal war@	33
Aw	bei denen wars halt so	34
	(1) es war rein und raus. Halt es war etz nich so da dass er so gekommen is oder dass	35
	sie oder kein Plan, es war halt so ganz kur	36
Cw	@ Aw Mann @	37

**Transkript 108**<sup>159</sup>

Cw kennzeichnet das vorangegangene Ereignis als irrelevant für ihre eigentliche Haltung in Bezug auf Sexualität. Durch die emotionale Abwertung der enttäuschenden Erfahrung, die einmal durch Aw stellvertretend und konklusiv in Zeile 34-36 formuliert ist, zum ande-

<sup>159</sup> Transkription: Aw (14), Cw (13) in Gd1, ‚Alkohol (rein-raus) Zeile: 16-37

ren durch den einleitenden Satz, „ich wills gar nicht mit mit, es is bei jeden anders, aber ich wills gar nich mit jemand machen mit dem ich nich zusammen bin“, wird dieses Ereignis als unbedeutend beschrieben, obwohl es ihr ‚erstes Mal‘ war, („es is halt passiert“, Zeile 19). Damit gelingt es Cw zwischen der Verantwortung für den Koitus selbst (also für die Enaktierung der Entjungferung) und der Verantwortlichkeit für Sexualität allgemein, bei der jeder der Partner für das gemeinsame Handeln, unabhängig vom Gelingen, auch eine gemeinsame übergeordnete moralisch-verbindliche Haltungserwartung trägt, zu unterscheiden.

Cw betont, dass sie nicht bereit, Sex gehabt zu haben (eigenverantwortlich ihr ‚erstes Mal herbeigeführt zu haben), aber sie bereit, sich dabei einen Partner ausgesucht zu haben, der nicht einmal den Mut besitzt, den Koitus zuzugeben. Damit steht sie in der Tradition jener Mädchen, bei denen das erste Mal, eben ‚so nebenbei‘ und mit einem Partner passierte, der weder emotional noch beziehungsmäßig an sie gebunden war.

An der Metapher ‚Schlampe‘ kristallisiert aber darüber hinaus der Orientierungsrahmen, der die gesamte Gruppendiskussion Gd1 prägt: Die Orientierung an einem strengen traditionellen Frauenbild und Sexualekonzept, mit all seinen Implikationen für die sexuelle Biografie, das Bw zum Teil auch sehr überheblich vertritt, und der sexualfreundlichen, erprobenden und lustorientierten, aber auch am Erfahrungslernen und den dadurch bedingten Verletzungsgefahren (körperlich wie seelisch) orientierten Haltung von Cw.

Diese beiden sich diametral-gegenüberstehenden Orientierungen lassen sich in allen Passagen der Gruppendiskussion wiederfinden, sowohl beim Thema Aufklärung, wenn Cw und Aw beschreiben, wie sie alle Fragen mit Cws Mutter in einer sehr offenen Atmosphäre diskutieren konnten, über die Erzählungen zur ersten Blutung, in der Bw die traditionelle Unterstützung durch die Mutter und die Verwandten beschreibt, bei der aber auch die unterschiedliche Haltung bei der Tamponbenutzung zur Konfrontation führt, bis hin zur Diskussion über Sex vor der Ehe, die letztlich über die Erfahrung von Cw beim ‚ersten Mal‘ dazu führt, dass sie von Bw implizit als ‚Schlampe‘ tituliert wird. Als analoges Muster kommt der Orientierungsrahmen auch zum Tragen, wenn in Gd1 ‚erste sexuelle Erfahrungen‘ das traditionale Frauen-Männerbild von Bw (hier z.T. auch von Aw) dazu führt, die Handlungen der Männer zu rechtfertigen und sich zugleich massiv von Cw abzugrenzen und eine einseitige Schuldzuweisung an Cw zu beschreiben. (vgl. Transkript 71 )

Diese Orientierungen, entweder am traditionellen Sexualverhalten oder am sexualfreundlichen/lustorientierten Erfahrungslernen, das ich im Weiteren als hedonistisch bezeichnen möchte<sup>160</sup>, lassen sich in allen Gruppendiskussionen wiederfinden.

---

<sup>160</sup> Im Sinn von Aristippos von Kyrene, vornehmlich wegen der starken Orientierung an körperlicher Lust: Aristippos unterscheidet zwei Zustände der menschlichen Seele, die Lust als sanfte und den Schmerz als raue,

Metamorphose beschreibt die typischen sexuellen Entwicklungsphasen der Mädchen und stellt deshalb den fallübergreifenden abstrahierten Orientierungsrahmen der Gruppendiskussionen dar. Nach Bohnsack (2001, 246) handelt es sich dabei um eine Basistypik, die, entsprechend unserem Erkenntnisinteresse, im Erfahrungsraum ‚sexuelle Entwicklung von Mädchen zwischen 13 und 17 Jahren‘ zu verorten ist. Auf eine weitere Generalisierung dieser Basistypik, wie sie Bohnsack (2001, 246ff) für die Basistypik der Sphärendifferenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund leistet, muss in dieser Arbeit aus Gründen der Arbeitsökonomie verzichtet werden, wäre doch diese innerhalb der Typologie der Geschlechtsentwicklung bzw. der psychologischen und pädagogischen Adoleszenzforschung und der Sexualpädagogik mit all den dadurch gegebenen Implikationen zu verorten. Im folgenden Kapitel werde ich diese Basistypik aber in ihren sexualstiltypischen Ausprägungen beschreiben.

Um die generalisierte Metapher ‚Schlampe‘ ranken sich, wie wir am Beispiel von Gd1 gesehen haben, Schlüsselszenen, die jetzt nicht die sexuelle Entwicklung wie in der Basistypik der Metamorphose beschreiben, sondern quasi zur sexuellen Entwicklung quer gelagerte, übergeordnete Haltungen in Bezug auf die Enaktierung von Sexualität und sexuellen Erfahrungen. Diese habituellen Praxen, traditional vs. hedonistisch, werden innerhalb des Forschungsprozesses aber nur dadurch zugänglich, dass wir die typischen sexuellen Entwicklungsphasen (der Metamorphose) innerhalb der fallinternen komparativen Analyse nochmals spezifizieren. Der Prozess ist an dieser Stelle also reflexiv.

Die habituellen sexuellen Praxen lassen sich dann wiederum im fallübergreifenden Vergleich der Äußerungen der Mädchen zur Metapher ‚Schlampe‘ genauer formulieren und spezifizieren.

### 10.1. Orientierung an einem hedonistischen Sexualverhalten

War in Gd1 die hedonistische Haltung gegenüber der traditionellen noch gleichverteilt, so ergibt sich für die zweite Gruppendiskussion Gd2 ein eindeutiges Übergewicht zugunsten der hedonistischen Praxis.

Iw	Naja muss ma ja auch net um Gottes Willen aber generell Sex und Liebe (.) also man lernt ja auch mal manchmal jemanden kennen der gefällt einem und (2) hat so was wie einen one-night stand, @	1 2 3
Dw	wenn man zusammen is dann gehörts eigentlich schon zusammen aber wenn ma mit keinem zusammen is dann nicht so wirklich, (.) weil ich kann ja (.) zum Beispiel wenn ich betrunken bin und mit ihm Sex hab dann hats	4 5 6

---

ungestüme Bewegung der Seele. Dabei gibt es jedoch keinen Unterschied zwischen verschiedenen Lüsten. Das heißt, dass jede Lust unabhängig von ihrer Natur die gleiche Qualität hat. Er behauptet gar, die körperliche Lust sei der eigentliche Sinn des Lebens. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Hedonistisch>: (01.06.2009)

Die Frage nach dem Zusammenhang von Sexualität und Liebe zielt primär auf die Orientierung der Mädchen an einem entweder traditionellen Sexualverhalten, bei dem Sexualität erst nach Festigung einer Liebesbeziehung möglich ist und ausschließlich innerhalb dieser gelebt wird. Im Gegensatz zu dieser steht ein hedonistisches Sexualverhalten, bei dem Sexualität zu leben, unabhängig von der derzeitigen Partnerschaftsform - ob mit oder ohne Partner - Zweck an und für sich ist und ausschließlich davon abhängig, dass zu einem gegebenen Zeitpunkt, im vorliegenden Fall eben nur an diesem Abend (one-night-stand), für die beiden Partner der Wunsch nach Sexualität miteinander und die Lust aufeinander im Mittelpunkt steht und auch gelebt wird.

Dw macht in ihrer Replik ihr Sexualverhalten einerseits vom Partnerschaftsstatus und mit Einschränkungen andererseits von der jeweiligen Situation abhängig. Mit jemandem zusammen, also in einer festen Partnerschaft, orientiert sie sich am traditionellen Verhalten und ordnet ihr Sexualverhalten den Erwartungen von Treue und Liebe unter, hat dann also keine Sexualekontakte außerhalb der Partnerschaft. In den Zeiten ohne festen Partner orientiert sie sich an einem hedonistischen Sexualverhalten und am Lustprinzip. Da sie dies aber noch nicht für sich als selbstverständliches Verhalten selbstbewusst vertreten kann, reduziert sie die Verantwortlichkeit für ihr Handeln, indem sie die alkoholbedingte Enthemmung verantwortlich macht. Wir werden im weiteren Verlauf der Passage sehen, dass auch diese Relativierung des Offensichtlichen typisch für die Haltung dieser Mädchengruppe ist.

Gw	↳ ja	10
wenn ich weg geh mit meinem Freund und so dann lern ich schon sehr viele Leute von ihm halt kennen, und dann kommt halt meistens auch dabei raus dass die Jungs auf MICH STEHEN oder auf Freunde von mir und des mm meistens sinds halt dann immer die Jungs, wenn's sies raus finden dass sie eifersüchtig werden ¶		11 12 13 14

Gw beispielsweise verweist in ihrer Beschreibung auf die männlichen Partner, die ohne ihr Zutun zur Eifersucht neigen, wenn andere Jungen aus ihrer Clique Gw eindeutige Angebote machen. Gw lässt zwar offen, in wie weit sie sich-bemerkenswerterweise diesmal auch innerhalb einer bestehenden Partnerschaft - auf andere Partner einlässt, sie macht aber auch in der Intonation - die Bedeutsamkeit von deren Aufmerksamkeit für sie überaus klar. Dennoch übernimmt auch sie keine Verantwortung für die Aufmerksamkeit die sie auslöst, sondern formuliert: ‚es kommt halt meistens dabei raus, dass die Jungs auf mich stehen‘. Es läuft also darauf hinaus, dass andere Jungs anscheinend heftig mit ihr flirten, was die

<sup>161</sup> Transkription Dw (15) in Gd 2 : Schlampe Zeile 1- 7

<sup>162</sup> Transkription Gw (15) in Gd2: Schlampe Zeile 10 -14

Partner eifersüchtig reagieren lässt, wobei die Formulierung ‚wenn sies raus finden‘ vermuten lässt, dass es vielleicht mehr herauszufinden gibt als einen heftigen Flirt. Insgesamt wird aber auch bei Gw eine Verantwortung für das tatsächliche Geschehen oder ein aktives Handeln in den jeweiligen Situationen nicht formuliert, nicht einmal angedeutet.

Die Orientierung an einer hedonistischen Praxis gepaart mit einer noch nicht ausgebildeten selbstbewussten Haltung in Bezug auf dieses Sexualverhalten, wie es unter Umständen junge Männer an den Tag legen würden, kommt bei der Frage nach der Anzahl der Sexualpartner der 15-Jährigen zum Tragen.

Iw	habt ihr mit all-allen Männern als- darf ich so indiskret nach Zahlen fragen, mit wie vie	17
	len hast du schon geschlafen (1) ǀ	18
?	ǀ hhh ǀ	19
Gw	ǀ ich glaub mit achte ǀ	20
?	ǀ o gott an die achte (unv	21
?	ǀ @ willst du auch ein	22
	Stück @ ǀ	23
Iw	ǀ @ brauchstn Stück Pizza? @ ǀ	24
a	ǀ @ (2) ǀ	25
?	ǀ @wolln wir aufs Klo gehen?@	26
?	@okay@ ǀ	27
a	ǀ @ ǀ	28
Iw	ǀ sie is aber auch ehrlich ǀ	29
Dw	ǀ ich weiß es (1) eh also (2) ǀ	30
Gw	ǀ muss Nachteil	31
Iw	ǀ gibts zu du weißt	32
	des,(1) des weiß ma einfach ǀ	33
Dw	ǀ ich schätz, (1) fünf es könnten auch mehr sein oder weni	34
	ger, halts Maul Ew ǀ	35
Ew	ǀ @ ǀ	36
Iw	ǀ also ä bissi mehr ǀ	37
m	ǀ @ (1) @ (2) ǀ	38
Ew	ǀ kommt drauf an was	39

Gw		└ Dw sei ehrlich komm	40
Dw	ich bin ehrlich , bin ein ehrlicher Mensch @		41
?		└ muss mers verdoppeln oder muss ma,	42
Ew	glaub muss mer verdoppeln		43
Dw		└ etz Mann, so bin i etz auch net, ich sag auch acht neun	44
	okay, PASSTS		45
Ew		└ ja °@°	46
Iw		└ und bei dir	47
Dw		└ da braucht ma gar net zähl'n , da braucht ma	48
	zwanzig Hände		49
Ew		└ nein braucht ma eben NET	50
Iw		└ reichen noch zwei Hände	51
Ew		└ nein	52
Dw		└ nein @ ja	53
	gut		54

Transkript 111 <sup>163</sup>

Während die Interviewerin Gw noch nach Anzahl ihrer bisherigen Sexualpartner fragt, löst diese Diskussion bei Dw und Ew Vermeidungsverhalten aus. Sie konzentrieren sich zunächst auf die Pizzaverteilung, wobei dies von der Interviewerin bereits so gedeutet wird, dass sich die Teilnehmerin erst mal stärken muss, bevor sie diese Frage beantwortet. So, gewissermaßen ertappt, spinnen die Mädchen lachend Fluchtpläne („wolln wir aufs Klo gehen“), ohne diese ernsthaft umzusetzen. Mit dem Hinweis, Gw hätte auch ehrlich geantwortet, wendet sich die Interviewerin dann an Dw, die sich zunächst ziert und darauf anspielt, dass Gw nur Dinge zugegeben hätte, die bereits bekannt sind. So weit allerdings will Dw erst einmal noch nicht gehen, wobei letztlich auch nach der Intervention von Ew immer noch offen bleibt, wieweit die Zahl acht oder neun von der Wahrheit entfernt liegt. (Zeile 40 - 45) Unabhängig davon, wo nun tatsächlich die Anzahl der Sexualpartner zu verorten ist: Allen Teilnehmerinnen fällt es doch schwer, offen über dieses Thema zu reden. Dies wird in den nächsten Zeilen sehr deutlich, wenn nämlich das anfängliche Lachen ganz schnell in Aggression umschwenkt. Nachdem Ew, immer noch im Ton eher spielerisch, andeutet, dass Dw stark untertreibt, reagiert diese mit deutlicher Zurechtweisung („so bin ich etz auch net“) auf einen Vorwurf, der bisher in den Äußerungen nicht nachweisbar war. Gerade dadurch, dass sie sich verteidigt, wird aber erst kenntlich, dass sie deshalb nicht offen über

<sup>163</sup> Dw, Ew, Gw (alle 15) in Gd2. Schlampe Zeile 17 -54

ihre Sexualpartner spricht, weil sie befürchtet, damit diskriminiert zu werden. Da sie aber einerseits wissen sollte, das sie sich in einer Mädchengruppe befindet, die alle eine ähnliche Anzahl an Partnern vorzuweisen hat, andererseits in der weiteren Formulierung dies implizit auch sehr deutlich herausstellt (,ich sag auch acht neun, okay , PASSTS'), ist ihre Befürchtung zunächst nicht plausibel.

Dw schließt sich mit dieser Aussage in der Anzahl Gw an, damit erfüllt sie zugleich die Forderung Ews nach quasi Verdoppelung und fragt mit ,passts' danach, ob denn jetzt alle zufrieden wären. Genau das ist ihre Intention, sich der Anzahl der andern mehr oder weniger anzupassen, nicht aber über ihre bisherigen Sexualpartner Auskunft zu geben.

Als sich die Interviewerin daraufhin an Ew wendet, interveniert Dw mit derselben Aggressivität, mit der sie gerade zuvor Ews Einlassung abgewehrt hat, und unterstellt nun ihrerseits Ew einen unvorstellbar großen Männerverschleiß. Dies wiederum weist jetzt Ew zurück, sie gibt aber zugleich zu, dass die Anzahl ihrer bisherigen Sexualpartner über zehn (,zwei Hände') liegt.

Wurde in der vorhergehenden Passage die Verantwortlichkeit für das jeweilige Sexualverhalten am Einzelfall diskutiert und diese Verantwortlichkeit implizit zurückgewiesen, so setzt sich diese Haltung bei der Frage nach der Anzahl der bisherigen Sexualpartner in anderer Weise fort. Da diese Anzahl in jedem Fall selbstbestimmt ist und sie damit eine Verantwortung nicht mehr abstreiten könnten, vermeiden die Diskussionspartnerinnen jetzt klare Aussagen und Festlegungen. Damit entziehen sie sich auf andere Weise der implizit im Raum stehenden Metapher ,Schlampe', bzw. der Darlegung eines experimentellen Sexualverhalten, das den normativ-gesellschaftlichen Erwartungen an eine 15-Jährige entgegenstehen würde. Hier wird gerade durch den Vergleich mit dem bereits in den Aussagen der Mädchen implizit mitgedachten Gegenhorizont des unberührten und sexuell-zurückhaltend Mädchens die Orientierung am hedonistischen Sexualverhalten deutlich. Zugleich zeigt sich aber auch, dass diese Orientierung sowohl für die Mädchen, wie auch aus normativer Sicht, als unangemessen und nicht öffentlich kommunizierbar gilt.

Dies bringt die Mädchen, die diese Orientierung leben, in eine Situation, ihre gelebte Sexualität verstecken zu müssen und darüber hinaus auch einen für sie selbstverständlichen Teil ihres Selbstkonzeptes nicht öffentlich machen zu können.

Dass es tatsächlich Teil des Selbstkonzeptes ist, zeigt sich, als das Thema ,Schlampe' direkt eingebracht wird.

Iw	L hab ihr des Gefühl , dass Jungs da also sin, ich weiß net	89
	wie des bei euch da so is mit-mit anderen Mädels, seit ihr da ne Ausnahme weil dass ihr	90
	dass ihr (.) viel Sex , und mit mehreren Sex habt oder offen Sex habt oder seid ihr da	91
	(.) so in dem Umkreis, wo ihr (.) wo ihr mit Freunden oder in der Schule meinetwegen	92
	seid ihr da (.) wo ihr mehr oder weniger offen reden (.)	93

Gw	└ ja hauptsächlich is es so, dass die meisten normalen Jungs finden des s net	94
	so toll weil sies net so oft gemacht haben und was weiß ich , aber ich mein es is seine	95
	eigene Entscheidung mit wem man schläft, mit wem man was weiß ich was hat, das is	96
	seine eigen Entscheidung da kann niemand mitreden ∟	97

Iw	Nein ich hab etz nur gedacht weil du von dem ersten erzählt hast (4) fühlt ihr euch da	144
	immer fühlt ihr euch schon gut mit dem was ihr macht also steht ihr schon dahinter auch	145
Gw	Am anfang hab ich a wenig gzweifelt konnt mich a wenig zurückhalten weil ich halt	146
	wirklich andauernd als Schlampe beleidigt worden bin aber dann hab ich mir halt	147
	dacht is meine Entscheidung kann machen was ich will und mach was halt so wie ich	148
	des für richtig halt ∟	149
Dw	└ ds auch richtig so, ich kann ja nett herkommen und sagn ej du	150
	bist ne große Schlampe hör mal auf damit, es is DEIN Leben musst ja selber für dich	151
Gw	└ ja	152
Dw	entscheiden ∟	153
Gw	└ es kommen aber trotzdem ab und zu welche zu dir und meinen, dass ich	154
	des net besser machen kann und mach des, ∟	155
Iw	└ und was denkst du da so drüber ,(2)	156
Fw	wenn andere denken ja, die is voll die Schlampe dann solln sie's ja alle TUN ∟	157

Ew	└ ich weiß ja , ich denk jetz ham wir das Bild , wir würden jetz wirklich mit Jedem	173
	ins Bett, das denk ich jetz nicht, ich nehm jetz nich jeden erstbesten PENNER da ja,	174
	ne so bin ich nicht .	175

Transkript 112 <sup>164</sup>

Alle drei Diskussionspartnerinnen beschreiben ihr Tun als eine bewusste Entscheidung, die sie getroffen haben, die aber außerhalb ihrer Gruppe wenig Zustimmung findet und auch nicht geteilt wird. Im Gegensatz zu den Äußerungen über Anzahl der Partner und Sexualität in und außerhalb einer festen Partnerschaft, weisen diese Formulierungen einen hohen Grad an Reflektion auf und sind somit auf der Metaebene und nicht mehr der Enaktierungsebene anzusiedeln. Die Entscheidung wurde bewusst getroffen und sie wird auch hinsichtlich ihres Gehalts und mit Blick auf die Wirkung eines solchen Verhaltens reflektiert und bejaht. Auf dieser Reflexionsebene, bei der nicht Handeln beschrieben wird, sondern bereits gelebtes Handeln bewertet und eingeordnet wird, bestehen für alle drei betroffenen Diskussionsteilnehmerinnen keine Zweifel mehr an der Richtigkeit der getroff-

<sup>164</sup> Ausschnitte aus Transkript: Dw, Ew, Fw, Gw (alle 15) in Gd2: Schlampe, Zeilen 89- 97, 144 - 157, 173-175

enen Entscheidungen. Darüber hinaus wird in der Konklusion Ews (Zeile 173-175) die bewusste Auswahl der jeweiligen Sexualpartner betont, die hier nochmals auf ein Sexualverhalten verweist, das die Vielfalt der Erfahrungen mit der Faszination und der Lust des Augenblicks und der Attraktivität der Partners zum gegebenen Moment verknüpft. Insgesamt wird in den Aussagen der Mädchen deutlich, dass das Ausleben einer hedonistischen Sexualpraxis mit vielen Partnern und der Akzentuierung auf sexueller Erfahrung und einer nicht an Partnerschaft gebundenen körperlichen Lust, eine bewusste Entscheidung gegen mögliche gesellschaftliche Normierungen und Erwartungen und für eine selbstbewusste eigenständige Weiblichkeit darstellt. Die Wirklichkeit gesellschaftlicher Diskriminierung lässt aber eine öffentliche Zurschaustellung hedonistischer Sexualpraxis für diese Altersgruppe nicht zu, deshalb fällt es den Mädchen zunächst auch schwer, darüber zu sprechen. Im Gegensatz zu den von Schmidt (2003, 303f in Anlehnung an: Schmidt/Schetsche, 1998, 162ff) beschriebenen Jugendlichen mit einer hedonistischen Sexualpraxis, verfügen unsere Jugendliche allerdings über die beschriebenen praktischen Erfahrungen, obwohl unsere weiblichen Jugendlichen im Durchschnitt ein bis zwei Jahre jünger sind. „Junge Frauen dieser Gruppe finden es ‚völlig normal‘, im Laufe der Zeit Erfahrungen mit verschiedenen Sexual- und Beziehungspartnern zu machen. Intimes Beisammensein und sexuelle Lust ... haben einen deutlichen Eigenwert. Die Jugendlichen können sich gut vorstellen, Intimkontakte auch ohne konkrete Beziehungserwartungen zu realisieren-wenngleich die entsprechenden praktischen Erfahrungen eher gering sind.“ (Schmidt 2003, 304)

Diese hedonistische Sexualpraxis lässt sich nach Schmidt (2001, 310) auch bei zwei Typen weiblicher Orientierungen von jungen Single-Frauen wiederfinden, die sie in ihrer Studie ‚Lebensthema Sexualität‘ beschreibt. Hier entsprechen Frauen mit partnerschaftergänzenden (PEI), bzw. unverbindlich-erwartungsoffenen Intimkontakten (UEI) dem Muster, „... sexuelle Wünsche auch außerhalb fester sozialer Rahmen ...“ und „in einer sexualmoralisch eher freizügigen Grundeinstellung ...“ (a.a.O.) zu realisieren.

## 10.2. Orientierung an einem traditionellen Sexualverhalten

Weitere Elemente des hedonistischen Sexualstils im Vergleich zum traditionellen werden in der Kontrastierung mit Aussagen aus einer Gruppendiskussion deutlich, in der das traditionale Sexualverständnis vorherrscht.

Q	Bei mir, ich kenn son Mädchen sie sie hat das echt mit jedem rum geschlafen ja und da	26
?	└ es gibt ja (unverst. )                      ich glaub ... teurer	27
Q	da wenn ich sie mal gefragt hab ja warum schläfst denn mit dem rum ja des-s des is mein	28
	Freund ja und was ist , ja sie hat nen Freund schläft macht Schluss, hat sie nen neuen	29
	Freund schläft macht Schluss, und dann dann sagt sie ja wenn das mein Freund ist dann	30



Hieraus bietet sich meines Erachtens auch eine Erklärung für die vehemente Ablehnung des hedonistischen Sexualstils an. Hedonistische Frauen stellen eine massive Gefährdung der Orientierung an exklusiv-partnerschaftlichen Intimkontakten dar. Dies gleich in mehrererlei Hinsicht: Einerseits stellen sie schneller Kontakt zu potentiellen Partnern her und haben damit einen großen Vorteil gegenüber den zurückhaltenden, vorsichtigen Mädchen des traditionellen Typs, zum anderen gefährden sie auch sich anbahnende oder bestehende Beziehungen, indem sie ihre sexuelle Attraktivität in den Vordergrund stellen, ohne weitergehende Ansprüche an die Sexualpartner zu formulieren. Zum Dritten bieten sie den jungen Männern die Möglichkeit, Sexualität unverbindlich leben zu können, ohne auf eine partnerschaftliche Beziehung Rücksicht nehmen zu müssen.

Nicht die absolute Ablehnung des hedonistischen Sexualstils, sondern die Fürsorge um den potentiellen Partner steht bei einer weiteren Ausformung des traditionellen Sexualstils im Mittelpunkt. Dabei ist die Haltung der Mädchen in Bezug auf die ‚Schlampe‘ eher moderat-ablehnend bis neutral.

S	└ oder was ich halt auch Scheiße finde wenn man dann (.)	36
	äm wenn , o gott was wollt ich etz sagen, wenn man zum Beispiel es gibt ja so Tage , wo	37
?	└ ich wein immer ..... (?) wein doch nicht ... (übersteigert) ┘	38
S	Valentinstag und so wo jeder wa als die ganzen Päärchen sin und re ja die wo sie ja da gibt's	39
	halt so so Mädchen die suchen sich dann an dem Tag , oder ein Tag vorher sogar noch n paar	40
	Tage n Jungen in der Stadt nur damit sie am Valentinstag jemand haben der sie beschenkt,	41
	nur darum schlafen dann sogar noch mit dem hh (.) da das is sowas is für mich herzlos weil	42
T	└ des is voll ASSI (.) von so welchen muss e	43
S	sowas is erstens man (unv)	44
T	└ man SPIELT NICHT mit anderen seinen Gefühlen, das macht man	45
	einfach nicht. ┘	46

Transkript 114 <sup>166</sup>

Iw	Und wie findet ihr des? ┘	4
K	└ nich so toll @ ┘	5
J	└ Ich finds in Ordnung, ich mein wenn die wenn	6
K	└ ja schon	7
J	denen des gefällt und wenn ses denken dass se (.) <u>dass sie dafür bereit</u> sind und dann aufpas-	8
	sen dass nichts dabei passiert dann ┘	9

Transkript 115 <sup>167</sup>

<sup>166</sup> Transkription Sw (15) Tw (14) in Gd 6 ‚Schlampe‘ Zeile 36 - 46

<sup>167</sup> Transkription Kw, Jw (beide 14) in Gd 3 ‚Schlampe‘ Zeile 4 -9

In beiden Aussagen wird der hedonistische Sexualstil nicht verurteilt, sondern die Mädchen nehmen ihn als gegeben hin, oder sehen, wie Jw, darin sogar eine alternative Ausformung Sexualität zu leben. Allerdings stellen sie die Erwartung in den Vordergrund, dass die jeweiligen Sexualpartner weder unter psychischen noch körperlichen Aspekten Schaden davon tragen. Hier wird den männlichen Jugendlichen, bzw. jungen Männern, jegliche Selbstverantwortung für ihr Sexualverhalten abgesprochen und die Verantwortlichkeit für das Wohlergehen bzw. den positiven Verlauf der Beziehung allein den weiblichen Partnerinnen zugeschrieben.

Dabei werden zwei weitere Aspekte der Metapher ‚Schlampe‘ exploriert. Sw betont die Funktionalisierung von Sexualität und vorgespielter Liebe, um zu einem bestimmten Termin einen gesellschaftlich vorgegeben Standard zu erreichen, hier ist es der Valentinstag, an dem die Jugendlichen mit der Darstellung von intimen Paarbeziehungen eigentlich ihre Selbstdarstellung und ihr Image aufpolieren, dabei aber möglicherweise die ‚echten‘ Gefühle der Partner verletzen. Auch hier spielt der traditionale Gegenentwurf der Koppelung von Liebe, Sexualität und Partnerschaft eine wesentliche Rolle: Wer erst dann Sexualität miteinander und exklusiv lebt, wenn eine stabile Partnerschaft besteht, in der sich die Liebe manifestiert, „spielt nicht“ (Tw, Transkript 114 , Zeile 45) mit den Gefühlen anderer und funktionalisiert sie noch weniger zur eigenen Imagepflege. Die hier beschriebenen weiteren Aspekte der Metapher ‚Schlampe‘ könnte man damit als die Unfähigkeit zu lieben, bzw. Gefühle zu entwickeln und zu erwidern und den bewussten Einsatz von Sexualität zur Zielerreichung beschreiben.

In Jws Einlassung wird der letzte Aspekt in einen anderen Zusammenhang gestellt: „Aufpassen, dass nichts passiert“ (Transkript 115 Zeile 8/9) könnte sowohl auf sexuell-übertragbare Erkrankungen verweisen, wie auch auf den bewussten Einsatz einer Schwangerschaft, um möglicherweise einen Partner an sich zu binden.

Bei beiden Mädchen steht implizit aber im Hintergrund, dass weibliche Jugendliche mit einem hedonistischen Sexualstil, potentielle männliche Partner besser umwerben können, sie möglicherweise durch Funktionalisierung von Sexualität auch binden und damit für die Mädchen mit einem traditionellen Stil schwerer erreichbar machen. Marktwirtschaftlich formuliert: Als Konkurrentinnen auf dem Markt haben diese Mädchen das vermeintlich bessere Angebot, eine effektivere Strategie und damit auch größere Chancen auf einen männlichen Partner.

### **10.3. Die Metapher ‚Schlampe‘-die Generierung eines Gegenentwurfes**

Die Metapher ‚Schlampe‘ bzw. die Zuschreibung dieses Begriffes an ein Mädchen ist ein Prozess, der immer von außen, von den anderen, erfolgt, ohne dass die Betroffenen etwas

dagegen tun können, unter Umständen ist diese Zuschreibung auch nur böswillig und ohne konkreten Anlass. In einigen Textpassagen wird deshalb die Gefahr formuliert, auch ohne einen hedonistischen Sexualstil mit der Zuschreibung ‚Schlampe‘ konfrontiert zu werden.

168

H	└ Ich mein wens dem passt ich mein, aber die Jungs lästern wahrschein-	13
	lich hinter ihrem Rücken irgendwie, ja die und die mit der hab ich geschlafen und mit der	14
	oder der , irgendwie is es doch (dumm weil)	15
K	└ und da und dann werden sie als (.) hm	16
Iw	└ Schlampen	17
J	└ ja	18
K	└ ja , hingestellt	19
H	└ weil	20
	jeder redet dann hintern ihrem Rücken dass, schau die hat mit dem und mit dem, und dann	21
J	└ und da muss	22
	halt echt aufpassen ich mein wenn ma da mal den falschen erwischt , der halt nur drauf	23
	aus ist einen ins Bett zu bekommen und der ä posaunt des in die ganze Weltgeschichte	24
	rum, dann heißt s eh gleich wieder em, weil dann schnappt einer des auf und erzähls dem	25
	andern viel dramatischer weiter und dann @ is da gleich eine mords Geschichte draus.	26

Transkript 116 <sup>169</sup>

In dieser Textpassage werden zwei Aspekte der Dichotomisierung, hedonistisch versus traditionaler Sexualstil, aus der Sicht des traditionellen Stils angesprochen. Einerseits die Abwertung eines hedonistischen Sexualstils durch die männlichen Jugendlichen, die sich aber gleichzeitig auf deren sexuelle Angebote einlassen, und andererseits die Gefahr, dass ein einmaliges sexuelles Abenteuer aufgebauscht wird und dann dadurch eine negative Zuschreibung als ‚Schlampe‘ erfolgen könnte. Ganz auffällig in Jws Formulierung ist die deutliche Vermeidung das Wort ‚Schlampe‘ auszusprechen (Zeile 25). Alle drei Mädchen verneinen eine Schuldzuschreibung an Mädchen mit einem hedonistischen Sexualstil. Dies wird in Zeile 16-21 durch die Beschreibung verdeutlicht: ‚als Schlampen hingestellt‘, also von außen tituliert, ebenso wie im Tenor von Jws Einlassung: Mädchen stehen in der Gefahr sich in Jungen zu verlieben und mit ihnen Sexualität zu leben, die nur sexuelle Abenteuer sammeln und anderen gegenüber damit prahlen.

Hier wird eine weitere Differenzierung innerhalb des traditionellen Sexualstils herausgehoben: das Verhältnis zu männlichen Jugendlichen und jungen Männern. Mädchen mit einem traditionellen Sexualstil unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Verurteilung von an-

<sup>168</sup> vgl. auch Gd4, ‚Schlampe‘ Zeile 12 -14

<sup>169</sup> Transkription Hw, Jw, Kw (alle 14) in Gd 3 ‚Schlampe‘ Zeile 13 -26

deren Mädchen mit einem hedonistischen Sexualstil, sondern auch in ihrem Verhältnis zu männlichen Jugendlichen. Während die einen sich in ihrem Gegenentwurf ausschließlich auf die weibliche Konkurrenz konzentrieren (vgl. Transkript 113 und das männliche Verhalten dabei nicht in Frage stellen, z. T. wie Aw und Bw, in einem anderen Zusammenhang, banalisieren (vgl. Transkript 71, Kapitel 6), vermeiden die anderen Mädchen die Zuschreibung ‚Schlampe‘ oder eine Verurteilung des hedonistischen Sexualstils. Bei diesen wird das hedonistische Sexualverhalten der männlichen Jugendlichen im Verhältnis zum traditionellen Sexualstil diskutiert und verurteilt:

Iw	Wenn ma, wenn es des erste Mal ist und der sagt (1) prahlt dann damit und ä sagt dann	1
	vielleicht noch so Worte wie Schlampe (1) KENNT ihr so WAS ?	2
S	└ Ja aber da zum Beispiel	3
Me	└ JA ja	4
T	└ ja dch von Freunden	5
	und so des is aber , aber , ich war früher ma echt mal mit so welchen Leuten befreundet	6
	weil ich gedacht hab, die SIND nicht so und , bis ich (.) JA <u>genau</u> Lm wi keine Ahnung	7
	ich hab die Nachnamen	8
R	└ Km , Lm	9
T	vergessen, (.) oh ok Lm heißt der dann ja, auf jeden Fall die sin <u>echt</u> so , die ham <u>Wetten</u>	10
R	└ Lm	11
T	ausgemacht, wer in zwei <u>Wochen</u> die meisten Mädchen rumbekommt ja, und wir kannten	12
	die beide wir waren mit denen befreundet ne Zeit lang, dess war schon nicht mehr schön	13
	mit denen irgendwann des hat dann gelangweilt	14
S	└ ja oder wenn dann die Jungs herkommen	15
	und sagen ja ich hab mit meinem kleinen Hamster schon so und so viel Mädchen entjung-	16
	fert und so weiter	17

Transkript 117 <sup>170</sup>

### 10.3.1. Das Verhältnis zu männlichen Jugendlichen

Während im obigen Transkript das Verhalten der männlichen Jugendlichen eindeutig abgelehnt wird, ist das bei Nw und Lw in Transkript 118 nicht der Fall.

N	also ein Kumpel von mir, hat auch so cool, wenn mich zum Beispiel wenn mich einer	36
	angemacht hat und so sieht er mich gleich als Schlampe an und so nur weil ich mit ihm	37
	rumgemacht hab und so (.) also ich find das nicht find das nicht Ordnung, weil ich mit mit	38
	einem rumgemacht hat kann nicht gleich Schlampe zu mir sagen	39

<sup>170</sup> Transkription Rw, Tw (beide 14) Sw (15) in Gd 6 ‚Schlampe‘ Zeile 1 -16; zum Begriff ‚langweilen‘ siehe Anmerkung 106

Iw		└ Ich hab mir das auch	40
	überlegt die machen s ja auch und bei denen	└	41
M		└ des is ja auch	42
L		└ des is ja auch immer, wenn Mädchen	43
	mit jemand rummachen und ihren Spaß ham sind sie gleich die Schlampen und wenn Jungs		44
	des machen sind sie cool sin sie gleich beliebt könne sie sagen ich hab die und die geknallt		45
	und die war geil und die war Scheiße	└	46

Transkript 118 <sup>171</sup>

Beide Mädchen sind eher einem hedonistischer Sexualstil zuzuordnen, sie verwehren sich aber vehement gegen eine Zuschreibung der Metapher ‚Schlampe‘ mit der Begründung, dass sie gleiche Rechte auf einen hedonistischen Sexualstil haben wie die männlichen Jugendlichen. Hierin unterscheiden sich die Mädchen Lw und Nw aus der Gruppe 4 dann auch von den Mädchen der Gruppe 2. Während Gd4 sich in ihrem emanzipatorischen Anspruch am Gleichheitsgrundsatz orientiert, formuliert Gd2 ein eigenständiges Recht auf einen selbstverantworteten, hedonistischen Sexualstil.

Dieses unterstreicht auch Mw in ihrer Konklusion zur Textpassage ‚Schlampe‘ in Gd4:

M	└ nein	└ Ich versteh	47
	des nicht wenn Jungs also mit Mädchen schlafen und schon mehr hatten als Mädchen (.)		48
	dass die halt so cool sind und so und wenn Mädchen des haben und alle anderen des mit-		49
	kriegen die stehen dann als Schlampe da und naja du bist doch ne Schlampe und gehst doch		50
	mit jedem ins Bett und so ich mein Mädchen ham auch ihre Bedürfnisse oder nicht und		51
	wolln auch @ irgendwie befriedigt werden @		52

Transkript 119 <sup>172</sup>

## 10.4. Zusammenfassung

Es lassen sich innerhalb des Habitus, der das Verhältnis der Mädchen zu Geschlechtlichkeit und Sexualität beschreibt, zwei typische Sexualstile unterscheiden, die wiederum in zwei Untergliederungen zerfallen. Mädchen mit einem hedonistischen Sexualstil, der durch sexuelle Freizügigkeit, einer geringen Bindung von Sexualität und Liebe und der Bereitschaft sexuelle Lust experimentell und erfahrungsorientiert auszuleben, charakterisiert werden kann, unterscheiden sich in ihrem emanzipatorischen Anspruch, der entweder als eigenständiger oder gleichberechtigter formuliert wird. Mädchen mit einem auf Gleichberechtigt-

<sup>171</sup> Transkription Lw, (16) Mw, Nw (beide 15) in Gd 4 ‚Schlampe‘ Zeile 36 -46

<sup>172</sup> Transkription Mw (15) in Gd 4 ‚Schlampe‘ Zeile 47 - 52

gung basierten hedonistischen Sexualstil orientieren sich dabei an einem männlichen Sexualverhalten, das das Ausleben sexueller Erfahrungen mit vielen unterschiedlichen Partnerinnen in den Mittelpunkt stellt, und reklamieren dieses Recht auch für sich. Für sie steht also die volle sexuelle Gleichberechtigung im Mittelpunkt, die sie dann auch in konkretes Handeln umsetzen.

Für Mädchen mit einem eigenständigen hedonistischen Sexualstil ist Sexualität, für sie definiert als das ungehemmte, experimentelle Ausleben sexueller Lust orientiert am augenblicklichen Gemütszustand, ein bewusstes und reflektiertes Handeln, das sich auch bewusst über moralische Grenzen hinwegsetzt.

Hinsichtlich ihrer Partnerschaftsorientierung sind diese Mädchen, wie Dw in Transkript 109 deutlich macht, dem von Schmidt (2003, 123) beschriebenen zweiten Typ zuzuordnen. Frauen, die „sich ein ‚Recht‘ auf sexuelle Betätigung ohne Beziehung jedoch nur in Zeiten ..., in denen sie keinen festen Partner haben“ (a.a.O.), zugestehen. Wesentlich aus meiner Sicht ist allerdings, dass sich im Vergleich mit der Studie von Frau Schmidt eine kollektive Entwicklungslogik hinsichtlich der sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster vom Beginn der Pubertät bis zu den von Frau Schmidt befragten jungen Frauen zwischen 18 und 35 Jahren nachweisen lässt.<sup>173</sup> Ein sexualmoralisch freizügiges Handlungs- und Einstellungsmuster lässt sich sowohl bei Jugendlichen wie auch im Erwachsenenalter mit differenzierten Untertypen als hedonistischen Sexualstil beschreiben.

Auch bei den Mädchen mit einem traditionellen Sexualstil bestehen zwei Untertypen, die sich insbesondere hinsichtlich der Ablehnung von Mädchen mit einem hedonistischen Sexualstil unterscheiden. Der traditionale Sexualstil zeichnet sich durch eine starke Kopplung von Liebe, Sexualität und Partnerschaft aus. In der einen Untergruppe steht die absolute Ablehnung von Mädchen mit einer freizügigen Sexualmoral im Mittelpunkt. Die Metapher ‚Schlampe‘ stellt den Gegenentwurf zum eigenen Sexualstil dar, der sich neben romantischen Erwartungen an eine Liebesbeziehung vor allem dadurch auszeichnet, dass das Sexualverhalten der männlichen Partner grundsätzlich nicht hinterfragt, bzw. bei etwaigen Schuldzuweisungen ausgeklammert wird. Eine Entsprechung findet dieser Sexualstil im familiären Stil bei Schmidt/Schetsche (1998, 166) beziehungsweise im Typ der „exklusiv-partnerschaftlichen Intimkontakte“ bei Schmidt (2003, 219 ff), der sich unter anderem durch „die absolute Kopplung von Liebe, Partnerschaft und Sexualität, die Idealisierung des aktuellen Partners, ..., die Unterordnung eigener Bedürfnisse unter die des Partners, ...“ (a.a.O., 309) auszeichnet. In Anlehnung an Schmidt/Schetsche möchte ich diesen Typ des Jugendalters als traditional-familiär bezeichnen.

---

<sup>173</sup> Dies ist vor allem auch bedeutsam im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der dabei verwandten Methoden der Untersuchungen.

Mädchen mit einem traditional-familiären Sexualstil unterscheiden sich von den Mädchen mit einem traditional-akzeptierenden Stil in den beiden oben beschriebenen Punkten: Der hedonistische Sexualstil anderer Mädchen wird als alternativer Sexualstil akzeptiert, im Gegenzug wird ein hedonistischer Sexualstil bei Jungen problematisiert und werden diese als mögliche Sexualpartner abgelehnt. Die Akzeptanz eines hedonistischen Sexualstils bleibt aber nicht unhinterfragt, vor allem wenn männliche potentielle Sexualpartner betroffen sein könnten. Hier stellt vor allem die Funktionalisierung von Sexualität, um andere Ziele zu erreichen eine Gefahr dar. Eine Gemeinsamkeit beider traditionellen Sexualstile stellt in diesem Fall das dahinter stehende Männerbild dar: „Männer handeln triebhaft, genital- und orgasmuszentriert ...“ (Schmidt 2003, 253) und sind deshalb durch die weibliche Funktionalisierung von Sexualität gefährdet, bzw. für ihr Handeln moralisch nicht verantwortlich zu machen.

Für den traditional-akzeptierende Sexualstil findet sich keine Entsprechung in den Sexualmustern des Erwachsenenalters. Es handelt sich wohl um eine typische Ausprägung des Jugendalters, die Ähnlichkeiten mit dem Handlungs- und Einstellungstypus der ‚Zurückhaltenden‘ bei Schmidt/Schetsche (1998, 155) aufweist. So zum Beispiel hinsichtlich der eher konventionellen und traditionellen Zukunftserwartungen und Moralvorstellungen (Kinder, Treue).

## 11. Übersichtsmatrix zur Entwicklungstypik in ihrer milieutypischen Ausprägung:

<i>Phasen der Metamorphose</i> <i>sexuelle Stile</i>	<b>hedonistisch eigenständig</b>	<b>traditional akzeptierend</b>
<b>Aufklärung</b>	enge Mutterbindung (Einschränkung bei hoher Intimität)/ <b>Favorisierung des familiären Umfeldes</b> in der Aufklärung <b>Learning by Doing'</b> Schule : neutral bis ablehnend, unkoordiniert bis überflüssig biologistisch	absolute Ablehnung der familiären Aufklärung, stattdessen <b>Peer-Education</b> (auch Schwester) oder Medien/ <b>offen familiär</b> /Favorisierung des familiären Umfeldes Schule: neutral/ergänzend positiv: <b>nicht koedukative Methoden</b>
<b>erste Blutung</b>	familiärer Rückzug, Rückzug von familiärer Weiblichkeit <b>Ausgrenzung von familiärer Männlichkeit</b>	<b>Ablehnung familiärer Initiation</b> , familiärer Rückzug  (Einforderung v. weibliche Solidarität)
<b>das erste Mal</b>	<b>sehr früh erste sexuelle Erfahrungen</b> , geplant, z.T ungeplant häufig auch unter Alkoholeinfluss <b>deutliche Abwertung der Relevanz für die sexuelle Entwicklung</b> keine romantischen sexuellen Erfahrungen	romantische Vorstellungen, <b>romantische sexuelle Erfahrungen</b> , geplant nach längere Zeit der Bindung
	<b>hedonistisch gleichberechtigt</b>	<b>traditional familiär</b>
<b>Aufklärung</b>	Favorisierung von <b>Peer-Education</b> , schulergänzend,  Schule: biologistisch Ablehnung: männlich pubertäres Verhalten	durch Eltern /Mutter der Freundin - fremde Familie, <b>Favorisierung des familiären fremden Umfeldes</b> nie eigene Familie Schule: sehr positiv bis einschränkend akzeptiert positiv: <b>nicht koedukative Methoden</b> Ablehnung: männlich pubertäres Verhalten
<b>erste Blutung</b>	familiärer Rückzug, erstes sexuelles Selbstbewusstsein <b>Ausgrenzung von familiärer Männlichkeit</b>	familiäre Unterstützung, <b>Initiation durch weibliche Verwandte</b> ,
<b>das erste Mal</b>	geplant, gut vorbereitet <b>Abwertung der Relevanz für die sexuelle Entwicklung</b> kaum romantische sexuelle Erfahrungen (erwartet)	extrem <b>romantische Vorstellungen und Erwartungen</b> lange Zeit der Bindung vorausgesetzt geplant, gut vorbereitet

## 11.1. Die Entwicklungstypik in den sexualstiltypischen Ausprägungen

Die Entwicklungstypik Metamorphose findet als Basistypik innerhalb der unterschiedlichen Sexualstile vier je spezifische Ausprägungen, in denen sich über die Gruppen hinweg typische Momente, Haltungen und Handlungspraktiken manifestieren.

In den drei Phasen der Metamorphose zeigen sich dabei wiederkehrende Erwartungen und Beschreibungen, die dem hedonistischen bzw. dem traditionellen Sexualstil einerseits, innerhalb der beiden Sexualstile aber nochmals differenziert den eigenständigen /gleichberechtigten bzw. akzeptierenden/familiaren Ausprägungen zugeschrieben werden können, und aus diesen Stilen heraus auch verstehbar<sup>174</sup> sind.

### 11.1.1. Die Eigenständigen

#### Sexuelles Selbstbewusstsein und Individualität

Der erste Typus wurde als hedonistisch-eigenständiger Sexualstil beschrieben. Vor allem diese Eigenständigkeit prägt dann auch den Milieutypus. Die erste Auseinandersetzung mit Sexualität beginnt in der innerfamiliären Aufklärung, die bei einigen wegen der engen Mutterbindung auch durch die Mutter erfolgt. Sie umfasst sowohl eine intensive persönliche Auseinandersetzung mit den biologischen und wissensmäßigen Aspekten von Sexualität, wie auch eine gefühlsmäßige und sehr emotionale. Die Mädchen können auf dieser Ebene viele Fragen stellen, häufig werden auch intime Details diskutiert.

Ausgestattet mit diesem Grundwissen ist für diese Mädchen die schulische Aufklärung eher nebensächlich, und entsprechend kritisch wird diese auch beurteilt. Zugleich wurde ihnen aber auch ein hohes Maß an sexuellem Selbstbewusstsein vermittelt, sodass sie ihre weiteren sexuellen Erfahrungen gerne selbstorganisiert machen, was wohl am besten mit ‚learning by doing‘ umschrieben werden kann.

Demzufolge machen diese Mädchen mit einem eigenständigen-hedonistischen Sexualstil sehr früh erste sexuelle Partnererfahrungen. Diese sind mehr oder weniger geplant, häufig ist beim ‚ersten Mal‘ Alkohol Teil des Settings, ohne dass die enthemmende Wirkung dezidiert gesucht wurde. Auffallend ist bei beiden hedonistischen Sexualstilen die Abwertung des ersten Koitus als prägend für die weitere sexuelle Entwicklung. Das ‚erste Mal‘ ist eben auch nur ein Teil der sexuellen Erfahrungen, die gemacht werden müssen, ohne dass ein besonderer Stellenwert damit verbunden wäre. Ohne das erste Mal gibt es keine weiteren

---

<sup>174</sup> im Sinne von Mannheim als Eindringen in den fremden, konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. 2.2. Konjunktive Erfahrungsräume)

Male und damit auch kein Lernen weiterer sexueller Raffinesse und sexueller Erfüllung. So steht auch hier das Lernen am Objekt im Vordergrund.

Der Partner des ersten Koitus ist innerhalb dieser Haltung eher derjenige, der eben zum gegebenen Zeitpunkt als Favorit zur Verfügung steht. Ebenso sind die ersten sexuellen Erfahrungen nicht von romantischen Aspekten begleitet und werden auch als wenig erfüllend dargestellt.

In der Phase der Menarche ist für die beiden hedonistischen Sexualstile die starke Ausgrenzung familiärer Männlichkeit - zumeist der des Vaters - charakteristisch. Auch hier rückt der Aspekt der Eigenständigkeit deutlich in den Vordergrund und es kommt zu einem Rückzug aus allen engen familiären Bezügen. Das sexuelle Selbstbewusstsein der Mädchen wird deutlich in den Mittelpunkt gestellt, die Abgrenzung gegenüber der Welt der Erwachsenen in der Umgebung führt zu einer Konzentration auf die eigene Person.

### **11.1.2. Gleichberechtigung**

#### **Verwurzelt in der Gleichgeschlechtlichen-Gruppe, geplante Vielfalt**

Die Mädchen des Milieutypus der am besten mit ‚Gleichberechtigung‘ umschrieben werden kann, unterscheiden sich von den ‚Eigenständigen‘ innerhalb des Sexualstils ‚hedonistisch‘ in zwei Punkten deutlich: nämlich bei der Favorisierung der Peers in der Aufklärung und bei der Planung des ersten Koitus. Die Mädchen nähern sich in diesen beiden Punkten deutlich den Mädchen mit einem akzeptierenden-traditionalen Sexualstil an.

Der erste Unterscheidungspunkt ist die Art der bevorzugten Aufklärung. Neben der Schule, die vorwiegend Faktenwissen, sowohl die biologischen, wie auch die ethischen Grundlagen, vermitteln soll, steht bei diesen Mädchen der Austausch in der Peer-Group im Mittelpunkt. Innerhalb der Mädchengruppe und im Austausch mit älteren Freundinnen oder Schwestern werden die wesentlichen Informationen zu sexuellen Erfahrungen und dem tatsächlichen sexuellen Erleben weitergegeben. Eine familiäre Aufklärungssituation wird hier eher seltener beschrieben, noch weniger wird sie von den Mädchen erwartet. Eine weitere Gemeinsamkeit verbindet diese Mädchen mit den Mädchen des Milieutypus akzeptierend-traditional. Nicht nur der Austausch über intime sexuelle Themen soll geschlechtergetrennt erfolgen, auch in der schulischen Aufklärung wird eine Koedukation weitgehend als dem Thema inadäquat gesehen. Entscheidend für diese Haltung ist vor allem das männliche vorpubertäre oder pubertäre Verhalten, das vehement abgelehnt wird.

Die zweite entscheidende Gemeinsamkeit mit dem traditionellen Typus ist die Planung und gute Vorbereitung auf das ‚erste Mal‘. Dies betrifft sowohl die Partnerwahl wie auch die

Absprache mit diesem Partner bzgl. der Benutzung von Kondomen und/oder anderen Verhütungsfragen.

Damit endet dann auch die Gemeinsamkeit mit dem traditional-akzeptierenden Typus und die Gemeinsamkeiten innerhalb des hedonistischen Typus treten in den Vordergrund. Wie beim hedonistisch-eigenständigen Typus wird der Stellenwert des ersten Koitus für die weitere sexuelle Entwicklung sehr stark relativiert, bzw. in Frage gestellt, und die Romantik spielt weder in der Realität noch in den Vorstellungen oder Erwartungen der Mädchen eine wesentliche Rolle. Hier scheint dann doch die hedonistische Orientierung mit vielen unterschiedlichen Erfahrungen, die Haltung der Mädchen zu prägen.

Wie im Typus der hedonistisch-eigenständigen Mädchen wird auch bei den hedonistisch-gleichberechtigten das familiäre Umfeld, zumeist in Form des Vaters, in der Zeit der ersten Blutung abgelehnt und ausgegrenzt. Dies erfolgt zum Teil in nahezu gleichlautenden Formulierungen.<sup>175</sup> Vor allem auch hierdurch unterscheiden sich die Mädchen, die zum hedonistischen Typus gehören, von denen des traditionellen Sexualstils. Ich möchte aber ausdrücklich darauf hinweisen: Da es sich um einen beschreibenden Zusammenhang handelt, darf hieraus nicht ein Begründungszusammenhang dergestalt hergeleitet werden, dass ein schwieriges Verhältnis zum Vater während der ersten Blutung dazu führt, dass die Mädchen später viele sexuelle Kontakte suchen.

### 11.1.3. Akzeptierend

#### Fremdheit in der Familie, Romantik in der Intimität

Mädchen mit einem traditional-akzeptierenden Sexualstil stellen die größte Gruppe in unserer Untersuchung dar. Hierdurch bedingt lassen sich beim Thema Aufklärung zwei unterschiedliche Linien innerhalb dieses Typus finden. Einerseits diejenigen Mädchen, die die Informationsfindung und -diskussion innerhalb der gleichgeschlechtlichen Gruppe favorisieren und andererseits jene, die die Aufklärung in der Familie präferieren. Die erste Gruppe lehnt dabei die familiäre Sexualerziehung vehement ab und sieht Peer-Education, zumeist durch das Gespräch mit der älteren Schwester oder ergänzt durch mediale Informationsquellen als den Königsweg jugendlicher Sexualaufklärung. Dem gegenüber beschreiben die andern Mädchen ihre Aufklärung in der Familie als offen und gerade durch den familiären Rahmen die Situation als sehr angenehm und emotional-positiv. Eine häufig verwendete Formulierung ist dabei: ‚Ich konnte mit meinen Eltern wirklich offen über alles reden‘.

---

<sup>175</sup> Vgl. hierzu: [Transkript 34](#) sowie [Transkript 43](#) und [Transkript 44](#)

Den beiden Linien ist allerdings gemeinsam, dass sie die geschlechtergetrennte Sexualaufklärung in der Schule als positiv empfunden und Schule allgemein als Ergänzung zu den zuvor beschriebenen Formen der Informationsgewinnung zu sexuellen Themen erlebt haben.

Die Menarche muss von Mädchen dieses Sexualstils häufig begleitet vom typischen Initiationsritus ihrer Familie ertragen werden. Da der größere Teil dieser Mädchen aus Familien mit einem Migrationshintergrund stammt, orientieren sich diese Riten an den landestypischen und/oder ethnischen Vorgaben. Die meisten dieser Mädchen leben in der zweiten und dritten Generation bereits hier in Deutschland und fühlen, denken und handeln somit auch deutsch. So kommt es in der Konfrontation mit diesen als fremd empfundenen Initiationsriten zu einer sehr starken Abgrenzung von der Herkunftsfamilie und dem Rückzug der Mädchen aus den familiären Bezügen.

Die Gemeinsamkeiten zum Milieutypus ‚Gleichberechtigung‘ (Favorisierung der Peer-Education in der Aufklärung und ein geplantes ‚erstes Mal‘) wurden dort bereits dargestellt, andererseits lassen sich in dieser Gruppe gerade beim ersten Koitus auch starke Kongruenzen zu den Mädchen mit einem familialen-traditionalen Sexualstil festhalten. Wie bei diesen ist die Romantik des ersten Sexualverkehrs ein wesentliches Element, das sowohl die Erwartungen derjenigen bestimmt, die noch nicht über sexuelle Erfahrungen verfügen, wie auch bei denjenigen beschrieben wird, die bereits Sexualität erlebt haben. Hierdurch unterscheidet sich die Gruppe dieses Milieutypus von allen anderen: Der erste Sexualverkehr wird von den wenigen dieser Gruppe, die ihr ‚erstes Mal‘ bereits erlebt haben eindeutig als positiv, schön und romantisch bezeichnet.

#### **11.1.4. Familial**

##### **Tradition, familiäre und intime Bindung**

Dieser Milieutypus ist derjenige, der in dieser Studie nur von wenigen Mädchen vertreten wird. Bedingt durch eine enge Bindung an die Familie und die dort gepflegten ethnischen Verbindlichkeiten orientiert sich dieser Sexualstil an den traditionellen Werten wie Jungfräulichkeit bis zur Ehe, rituelle Initialisierung der Mädchen während der Menarche und der Tabuisierung von Sexualität im Generationenverhältnis. Die Mädchen dieses Typus kommen zumeist aus einem islamisch oder kirchlich geprägten, zumindest aber traditionell-konservativen Elternhaus und sehen sich ebenfalls dieser Tradition verpflichtet.

Da das Gespräch über Sexualität von Tabus überschattet ist, findet die Information zu sexuellen Themen regelmäßig in der Familie der besten Freundin und durch deren Mutter statt. Die meisten dieser Mädchen haben denn auch eine enge Bindung an die Familie der

besten Freundin und fühlen sich dort angenommen und aufgehoben. Eine zweite wichtige Informationsquelle ist die schulische Sexualerziehung, die am besten geschlechtergetrennt erfolgen sollte.

Die Menarche wird innerhalb des geschützten weiblichen Rahmens erlebt, sehr oft findet dabei auch eine erste Annäherung innerhalb der Herkunftsfamilie an die nun offensichtliche Sexualität der Tochter statt. Die Auseinandersetzung verbleibt aber auf der praktischen Ebene des Umgangs mit der Blutung und den Hinweisen auf die Gefahren der Verletzung traditioneller Werte wie der Jungfräulichkeit. Im Gegensatz zum akzeptierenden-traditionalen Milieutypus wird die rituelle Aufnahme in den Kreis der (menstruierenden) Frauen als positiv empfunden.

Die Aufnahme sexueller Beziehungen ist ausschließlich mit einer längeren exklusiven Zweierbeziehung verbunden, manchmal auch erst nach der Eheschließung vorstellbar. Zugleich prägen extrem romantische Vorstellungen die Erwartungen an den ersten Sexualkontakt, die zum Teil auch selbst als unrealistisch und weit entfernt von den biologisch-emotionalen Gegebenheiten bezeichnet werden. So schwankt die Erlebniswelt dieser Mädchen in Bezug auf gelebte Sexualität zwischen ihren blumigen Phantasien und den Ängsten der Realerfahrung.

Die Spezifizierung des entwicklungstypischen Orientierungsrahmens, der Metamorphose, führte uns zur Konstruktion von milieutypischen, in unserem Fall sexualstiltypischen, Differenzierungen dieses Entwicklungstypus. Die Metamorphose wird durch ihre sexualstiltypischen Differenzierungen in ihrer Verallgemeinerbarkeit zugleich bestätigt. So bedingen Spezifizierung und Abstraktion einander wechselseitig. (vgl. Bohnsack 2001, 245)

## **12. Vom konjunktiven zum sexualpädagogischen Erfahrungsraum**

Die Entwicklungstypik der Metamorphose scheint auf den ersten Blick eine Binsenweisheit zu beschreiben: In der Pubertät kommt es zu einer Ablösung aus den bisherigen Bezügen und zur Neuformulierung der Persönlichkeit. Der zweite Blick aus der sexualpädagogischen Perspektive erweist sich allerdings als sehr viel fruchtbarer.

Karl Mannheim beschreibt den konjunktiven Erfahrungsraum als einen gemeinsamen, wissenschaftlich-verbundenen Lebenszusammenhang, (wobei die Mitglieder nicht unmittelbar interaktiv miteinander verbunden sein müssen), als ein geistiges Gebilde also. (vgl. Mannheim 1980, 269f). Der von Timmermanns et al. (2004,10) geforderte neue sexualpädagogische Lernraum stellt meines Erachtens andere Anforderungen. Er sollte Sinn in seiner Mehrdimensionalität erfassen - also sowohl sinnvoll sein, in der Dimension, dass für die Jugendlichen wichtige Informationen transportiert werden (er sollte also sinnhaft sein) und ebenso, dass diese Vermittlung alle körperlichen Sinne des Menschen umfasst. Insofern vermittelt dieser Erfahrungs-Raum Erfahrungen als realer dreidimensionaler Raum.

Dennoch sind der konjunktive und der sexualpädagogische Erfahrungsraum unmittelbar miteinander verbunden und deshalb auf einer anderen reflexiven Ebene kongruente Räume - ergibt sich doch aus dem einen der Inhalt des anderen und vice versa.

„Lernräume für die Selbstgestaltung sexueller Identität“ (a.a.O.) können so aus den beschriebenen kollektiv-geteilten Erfahrungen (in unserem Fall der Mädchen) destilliert werden und werden, wenn die Lernräume gewirkt haben, wieder in diese kollektiven Erfahrungen eingehen.

Im Folgenden möchte ich deshalb die Wände dieser Lernräume skizzieren, wohl im Bewusstsein, dass die tatsächliche Ausgestaltung durch die Sexualpädagogen in der jeweiligen Situation erfolgen muss, die Skizze deshalb rudimentär nur umschreiben kann. Natürlich werde ich mich dabei an den drei Stufen der Metamorphose orientieren, dem konjunktiven Erfahrungsraum der von mir untersuchten Mädchengruppen. Zunächst also zur Sexualerziehung in Elternhaus und Schule.

### **12.1. Aufklärung - zwischen Wissen und Sexualpädagogik vermitteln**

Aufklärung kann meinen, Information zu den biologischen Abläufen der pubertären Entwicklung, der Ausbildung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale und zu Schwangerschaft und Geburt zu vermitteln. Dies alles ist Teil des Lehrplanes der Klassenstufen vier bis sechs und wird dort - mit mehr oder weniger viel Geschick und Erfolg vermittelt. Da wir die Klassen in der 8. oder 9. Jahrgangsstufe erneut im Verlauf der Ver-

anstaltungen zu „Liebe, Lust und AIDS“ der AIDS-Beratungsstelle am Gesundheitsamt Nürnberg mit Fragen zu diesen Themengebieten konfrontieren, erleben wir, wie wenig von diesen Informationen tatsächlich als Wissen abrufbar ist. Primäres Problem des Aufklärungsgeschehens - hier zum Basiswissen - ist somit einfach ein didaktisches: nämlich Wissen so aufzubereiten, dass es langfristig in der gegebenen Situation auch abrufbar gelernt wird. Oder um es auf einen Punkt zu bringen: vermitteltes Wissen muss habitualisiert werden. Zweiter wesentlicher Punkt ist dabei, dass dieses Wissen geschlechtsspezifisch aus biologischen Gründen zu unterschiedlichen Zeitpunkten relevant wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer geschlechtergetrennten Sexualerziehung in der Schule, die, um die Schwierigkeiten zu erhöhen, auch noch zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnen sollte. Die Forderung nach der Relativierung der Koedukation in der primären Sexualerziehung wurde in den Kapiteln Sexualerziehung in der Schule und Kollektive Orientierungsfigur von den Mädchen deutlich formuliert.

Einen weiteren Beitrag können Projekte wie MFM leisten<sup>176</sup>.

Die zweite und damit schon schwierigere Aufgabe von Aufklärung liegt im Bereich der Sexualpädagogik: Um Sexualität verantwortlich zu leben, reicht das Wissen allein nicht aus. Verantwortete Sexualität handelt von der bewussten Einwilligung in eine Situation, die sowohl Elemente der Selbstaufgabe mit Elementen des Selbstbewussten und Selbstverantwortlichen in Einklang bringen muss. Ein Lernprozess also, der Jugendliche, die meist noch mit den Tücken der realen Biologie zu kämpfen haben, schlicht überfordern muss und deshalb - auch in seinem Scheitern - vorbereitet und eigentlich auch begleitet werden sollte. Damit stellt sich die Frage nach der bzw. den Personen, die hier unterstützend eintreten

---

<sup>176</sup> Vgl.: <http://www.mfm-projekt.de/index.html> (01.06.2009)

: ‚nur was ich schätze, kann ich auch schützen‘

1999 entstand das Projekt MFM (Mädchen, Frauen, Meine Tage) zunächst für Mädchen und wurde 2003 durch das Jungen-Projekt ‚Männer Für Männer‘ erweitert.

„Wie Mädchen und Jungen ihren eigenen Körper erleben und bewerten, hat großen Einfluss auf ihr Selbstbild und ihr Lebensgefühl. Sich als Frau oder als Mann zu bejahen, ist eine ihrer entscheidenden Entwicklungsaufgaben. Die Wertschätzung des eigenen Körpers ist Grundvoraussetzung für einen verantwortungsvollen Umgang mit Gesundheit, Fruchtbarkeit und Sexualität und damit Grundlage jeglicher Prävention.“ (MFM, 2007)

„MFM“ steht für: Mädchen, Frauen und „Meine Tage“, d.h. für das Zyklusgeschehen im Körper der Frau. Mit Vorträgen und Workshops möchte das MFM-Projekt junge Mädchen und deren Eltern sowie Frauen darin unterstützen, einen positiven Zugang zu ihrem weiblichen Körper und dem Zyklusgeschehen zu finden.

Ein verantwortungsvoller Umgang mit Sexualität und Fruchtbarkeit kann aber nur dann gelingen, wenn auch die Jungen Achtung und Wertschätzung dem Körper gegenüberbringen - nicht nur dem eigenen, sondern auch dem des anderen Geschlechts. Seit 2003 wird von männlichen Mitarbeitern (Männer Für Männer) der Workshop „Agenten auf dem Weg“ in einigen Regionen Deutschlands angeboten.

Der Leitgedanke des Projekts ist ‚nur was ich schätze, kann ich schützen!‘ Deshalb steht eine altersgerechte, geschlechtsspezifische Vorbereitung bereits vor bzw. zu Beginn der Pubertät (neun bis zwölf Jahre) im Mittelpunkt.

Der emotionale Bezug, durch die liebevolle, anschauliche Darstellung des Körpergeschehens wird neben dem Verstand vor allem das Gefühl und alle Sinne angesprochen, ist in diesem Projekt pädagogischer und didaktischer Impuls. Das Projekt wird von der Bayerischen AIDS Stiftung unterstützt und wurde mit dem 3. Preis der Landeszentrale für Gesundheit in Bayern ausgezeichnet. MFM wird sowohl bundesweit wie auch in Österreich, Schweiz, Frankreich und Ungarn angeboten.

könnten. Wie wir bereits gesehen haben, ist die Kommunikation zwischen Mutter und Tochter an dieser Stelle nur dann der Königsweg, wenn - wie im Falle einiger der Mädchen mit einem hedonistischen Sexualstil - ein besonderes Verhältnis zwischen Mutter und Tochter gegeben ist. Hier tritt zu den Phasen der Metamorphose die beschriebene Interdependenz der Sexualstile der Mädchen mit den Phasen der Metamorphose als weiteres wichtiges Kriterium bei der Ausgestaltung der Lernräume hinzu.

Für die anderen Mädchen wird die Gleichaltrigengruppe der entscheidende Akteur sein, wie dies auch in den Ausführungen von Eva Breitenbach (vgl. Breitenbach 2000, 303ff) und in dieser Arbeit (vgl. beispielhaft Druck und Alkohol (Kontrollverluste)) - zum Teil allerdings mit deutlichen Wertungen - beschrieben ist.

Ein Beispiel dafür, dass bei Themen, die gerade das sexuelle Miteinander beider Geschlechter bestimmen, wie auch bei Gewalt und sexuellen Übergriffen älterer Jugendlicher, ein koedukativer Ansatz durchaus fruchtbar sein kann, zeigt Bültmann (2004, 149) am Mädchentreff MaDonna in Berlin.

Der dritte Aspekt von Aufklärung, den ich hier skizzieren möchte, bezieht sich auf die unterschiedlichen ethnischen oder die durch die Herkunftsfamilie gegebenen Dimensionen für die Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität. Während in der einen Familie sexuelle Erfahrungen der Tochter im Alter von 13 Jahren zumindest geduldet und z.B. durch die Verpflichtung der Tochter, die Pille zu nehmen, auch akzeptiert werden, wird von vielen Jugendlichen aus Migrationsfamilien die Jungfernschaft bis zur Ehe erwartet und durch moralischen Druck, z.T. aber durch massive Drohungen, auch durchgesetzt. Damit aber ergibt sich eine Problematik, die bei einigen wenigen multikulturellen Präventionsprojekten in der AIDS-Arbeit gerade einmal angerissen wurde<sup>177</sup>, in der Sexualpädagogik meines Erachtens aber noch kaum rezipiert ist. Da viele der Mädchen mit Migrationshintergrund in dieser Studie berichten, dass ihre innerfamiliäre Aufklärung bei der besten Freundin stattfand, könnte die Erarbeitung und Bereitstellung von multikulturellen Materialien zur familiären Sexualaufklärung ein erster Schritt sein.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> In Nürnberg wurde im April 2009, ein Fortbildungsprojekt für muttersprachliche AIDS-Präventions-Fachkräfte abgeschlossen, an dem das Gesundheitsamt Nürnberg gemeinsam mit der AIDS-Beratung Mittelfranken (federführend) beteiligt war. (Publikation: [http://www.nuernberg.de/internet/gesundheitsamt/faltblatt\\_aids.html](http://www.nuernberg.de/internet/gesundheitsamt/faltblatt_aids.html), 01.06.2009).

<sup>178</sup> Wie schwer sich auch heute noch öffentliche Einrichtungen mit innerfamiliärer Sexualpädagogik tun, zeigt die jüngst entbrannte Diskussion um die BZgA Broschüren: „Körper, Liebe, Doktorspiele“, hier als pdf-Link: <http://www.isp-dortmund.de/downloadfiles/K%F6rper%2C%20Liebe%2C%20Doktorspiele%20-%20Stellungnahmen.pdf> (01.06.2009) und als Link zur damaligen Seite des Instituts für Sexualpädagogik, Dortmund: <http://209.85.129.132/search?q=cache:IOTu9Op5OUcJ:www.isp-dortmund.de/download/fachtext.html+site:isp-dortmund.de+Institut+f%3BCr+Sexualp%3CA4dagogik&cd=11&hl=de&ct=clnk&client=opera> (01.06.2009)

Eine letzte Anmerkung zum Thema Jungensexualität: Auch hier ist eine ähnlich gelagerte Studie notwendig, um die konjunktiven Erfahrungsräume männlicher Jugendlicher in der Pubertät zu beschreiben und entsprechende sexualpädagogische Konsequenzen formulieren zu können.

## 12.2. Menarche

Die erste Blutung ist ein Ereignis, das die meisten Mädchen in unseren Gruppendiskussionen am liebsten allein hinter sich gebracht hätten. Die Beschreibungen in der zweiten Phase der Metamorphose, die Verpuppung in den Kokon, der wirklich nur noch das Individuum selbst enthält, und die Beschreibung des Rückzugs der Mädchen auch aus den engen Familienbezügen machen dies deutlich. So bleibt auch aus sexualpädagogischer Sicht nur, die Mädchen auf dieses Ereignis vorzubereiten, die Angst vor dem Blut zu nehmen und für Notfälle vorzusorgen. Allein die Mutter oder die große Schwester wird in dieser Situation Unterstützung anbieten können, zumeist beschränkt diese sich auf die äußerliche Versorgung mit Hygieneartikeln. Wichtig ist in dieser Situation die Gewissheit für die Mädchen, dass die weibliche Solidarität gewährleistet ist und wenn es sehr lange dauert, bis die Menarche eintritt, die Versicherung, dass keine medizinischen Probleme vorliegen. Freude empfinden, nach den Aussagen unserer Mädchen, nur die anderen: die Mutter, die Familie.

Die Auseinandersetzung mit Initiations- und Fruchtbarkeitsriten in Zusammenhang mit der Monatsblutung wird allerdings dort, wo sie als Angebot für Mädchen beworben wird, als sehr positiv dargestellt. (vgl. Bültmann 2004, 134f)

## 12.3. Das erste Mal

Im Umgehen mit dem Mythos ‚des ersten Mal‘ ist zwischen dem Vorher und dem Nachher eine hohe Diskrepanz in der Bewertung beschrieben worden. Während in die Vorbereitung des ersten sexuellen Erlebens, viele Wünsche, Erwartungen und Gedanken gelegt werden, kann das reale Geschehen beim ersten Sexualverkehr diese lange Vorbereitung nicht verifizieren. Verunsicherung, Überforderung und Hilflosigkeit bestimmen die Situation beim ‚ersten Mal‘ der Mädchen. So wird das eigentliche Ereignis den romantischen Vorstellungen, die es umranken, nicht gerecht. Bei einigen der Mädchen wurde die Entjungferung als sehr desillusionierendes Ereignis abgewertet.

Für die 14-bis16-Jährigen war der Sexualpartner beim ‚ersten Mal‘, nicht der, den sie für eine längere Beziehung gewählt haben. In dieser Hinsicht ist also das Warten auf den ‚Richtigen‘ möglicherweise eine Sackgasse. Der Partner beim ersten Sexualkontakt wird zudem als wenig hilfreich erlebt und kann die Mädchen bestenfalls dann entlasten, wenn es um

Verhütungsfragen geht. Echte sexuelle Erfahrungen, Hilfestellung, im Sinne von Unterstützung und Teilhaftigkeit, die wortwörtlich genommen diese Wert ist, wird weder kommuniziert noch geleistet. Die ersten Sexualpartner vor allem der sehr jungen Mädchen sind meist einige Jahre älter als diese und wirken aufgrund ihrer vermeintlichen sexuellen Erfahrung eher zusätzlich belastend, denn helfend.

Die erste Sexualität wird selten positiv bewertet. Erst im Laufe weiterer sexueller Erfahrungen wird Sexualität als lustvoll und erfüllend erlebt. Fällt die Entscheidung für ‚das erste Mal‘ nicht gerade unter Alkoholeinfluss, so sind die aktuelle Verliebtheit in den Partner oder einfach nur Neugierde wesentliche Gründe, mit diesem Jungen zu diesem Zeitpunkt die erste Sexualität erleben zu wollen. Weder Gruppendruck aus der Mädchenclique noch die Erwartungshaltungen der männlichen Partner waren in unseren Gruppendiskussionen ausschlaggebend für die tatsächlichen Ereignisse. Dennoch wird der Druck der männlichen Jugendlichen thematisiert, die die Mädchen auch gegen ihren Willen zum Sexualkontakt drängen - wenngleich doch eher als ablehnendes Beispiel, das gerade nicht zum Ziel führt. Alkohol als enthemmender Faktor, sowohl beim ‚ersten Mal‘ wie auch bei folgenden sexuellen Erfahrungen, stellt eine ernstzunehmende Gefahr dar, zumal davon auszugehen ist, dass auch in unseren Gruppendiskussionen nicht die ganze Wahrheit kommuniziert wurde. Da aber schon in dieser kleinen Auswahl mindestens zwei Entjungferungen unter Alkoholeinfluss stattgefunden haben, ist die tatsächliche Zahl alkoholbedingter Sexualkontakte unter Jugendlichen weitaus höher als vermutet.

Aus sexualpädagogischer Sicht bleiben zwei wesentliche Aufgabenbereiche: Eine realitätsgerechte Entmythifizierung ‚des ersten Mal‘ und eine situationsangepasste Vorbereitung der Jugendlichen auf die Erfahrung des ersten Geschlechtsverkehrs, die die Ängste nimmt und Sicherheit hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit der Erwartungen und der Handlungsfähigkeit in der Situation gibt.

#### **12.4. Unterschiedliche Sexualstile**

In dieser Studie sind unterschiedliche Sexualstile beschrieben, welche die Entwicklungstypik der Mädchen beeinflussen, dennoch aber eine von dieser unabhängige Haltung darstellen. Diese Sexualstile in ihren vier Unterteilungen, hedonistisch-eigenständig, hedonistisch-gleichberechtigt, traditional-akzeptierend und traditional-familial repräsentieren meines Erachtens unterschiedliche Lebensentwürfe, die sich später auch im Sexualverhalten der erwachsenen Frauen wiederfinden lassen (vgl. Schmidt, R-B, 2003). Natürlich werden diese unterschiedlichen Lebensentwürfe je nach Einfluss der jeweiligen Partner und Partnerinnen, der gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum und der intrapsychischen Reaktionen auf die unterschiedlichen Erfahrungen angepasst und umformuliert werden. Aus

sexualpädagogischer Sicht bleibt allerdings zu konstatieren, dass diese Haltungen handlungsrelevant sowohl mit Blick auf die pubertäre Entwicklung, wie auch für die sexuellen Interaktionen in dieser Zeit sind und wahrscheinlich auch in der Zukunft sein werden.

Für die Konzipierung von sexualpädagogischen Einheiten und die Bereitstellung von Lernräumen für ein angeleitetes Lernen selbstverantworteter Sexualität bedeutet dies allerdings, unterschiedliche Lernräume für zum Teil diametral-entgegengesetzte kollektive Erfahrungsräume bereitstellen zu müssen.

So bleibt als Resümee dieser Arbeit, dass es hoffentlich gelungen ist, darzustellen, dass es sich sowohl in der Entwicklungstypik der Metamorphose wie bei den unterschiedlichen Sexualstilen der Mädchen nicht um individuelle Phänomene handelt, sondern dass sich in diesen kollektiv-geteilte Erfahrungsräume der Mädchen manifestieren, die so oder in ähnlicher Weise die Lebens- und Handlungsperspektiven der meisten Mädchen in einer ähnlichen generationalen und milieutypischen Situation bestimmen.

### 13. Zusammenfassung

Zwischen 1996 und 2004 hat sich die Zahl der Schwangerschaften bei 10 bis 17-Jährigen um 33% erhöht, die Zunahme in der Altersgruppe der 10 bis 15-Jährigen betrug sogar 55%. Daher ist es wichtig zu klären, wie Teenager ihre Sexualität (er)leben, die dann trotz schulischer Aufklärung und einem umfangreichen Wissen über Kontrazeptionsmethoden zu den oben genannten Zahlen über Schwangerschaft führen. Insgesamt hatte 2005 jeder zehnte Jugendliche im Alter von 14 Jahren schon einmal Geschlechtsverkehr, „bis zum Alter von 17 Jahren steigt dieser Wert auf drei Viertel (73%) der Mädchen und zwei Drittel (66%) bei den Jungen.“ (BZgA 2006, 80) Wenn Sexualität sehr früh beginnt, bei Hauptschülern zu 50-60% bereits vor dem vierzehnten Lebensjahr, und auch weiterhin gelebt wird, so ist in dieser Gruppe auch die größte Erfahrungsbasis zu finden, mithin auch die besten Möglichkeiten, Erzählungen und Erfahrungsberichte zu evozieren, die dann für eine qualitative Studie in einem rekonstruktiven Verfahren verwertbar sind.

Die Definition von Sexualität, die das Folgende bestimmt, ist eine sexualpädagogische, wie ja auch diese Arbeit aus einer sexualpädagogischen Praxis entstanden ist. Ne emancipatorische Sexualpädagogik überwindet den häufig defizitorientierten Ansatz der 90er Jahre, bei dem Sexualpädagogik präventionspolitisch erst dann wahrgenommen wird, wenn der Fokus auf ungewollte Teenager-Schwangerschaften, AIDS und STI (Sexually Transmitted Infections) gerichtet ist. Sie setzt die Vielfalt gelebter Sexualitäten, Beziehungen und Lebensformen in den Mittelpunkt. „Basierend auf dekonstruktivistischen Ansätzen und Erfahrungen verschiedener Emanzipationsbewegungen des 20. Jahrhunderts wird ... ein streng polares und hierarchisches Denken bezüglich verschiedenster Differenzen ... überwunden, vor allem weil es die Grundlage für Abwertungen, Demütigungen und Diskriminierungen von Menschen bildet.“ (Timmermanns/ Tuider 2008, 16) Somit ist Sexualität ein lebenslanger Prozess, der geprägt ist durch die persönliche Auseinandersetzung

- mit dem eigenen Körper und seine geschlechtsspezifischen Gegebenheiten („die ja auch korrigierbar sind),
- mit den gesellschaftlich- kulturellen Normen zu Geschlecht und Begehren, bzw. wenn dieses Begehren in Interaktion realisiert wird, zu Partnerschaft,
- mit der Weitergabe dieser beiden Elemente, oder schlichter, mit Fruchtbarkeit und Kindererziehung und
- letztlich damit, wie und in welcher Form diese Sexualität ihren Ausdruck finden soll, oder vielleicht anschaulicher, in welche Form sie gegossen werden soll, der Erfahrung von Lust und Begehren.

Vor dem Hintergrund einer solchen Definition von Sexualität will diese Arbeit einen Beitrag zur qualitativen, sexualpädagogischen Forschung im Jugendalter leisten, der den Schwerpunkt auf eben jene Prozesse von Eigensinn und Selbstreflexion legt.

Gleichgeschlechtliche Gruppen geben besonders bei weiblichen Jugendlichen die Möglichkeit, intime Probleme und Fragestellungen zu formulieren und zu diskutieren. Die Gruppe gibt dabei Schutz und bietet gegenseitiges Verständnis. „... bestimmte Probleme können nur mit Mädchen aus der Sicht von Mädchen besprochen werden, weil nur Mädchen sie verstehen können, eben weil sie Mädchen sind.“ (Breitenbach 2000, 306) So ist diese Untersuchung auf Gruppen weiblicher Jugendlicher zwischen 13 und 17 Jahren eingeschränkt, die zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion die 8. bzw. 9. Klasse verschiedener Nürnberger Haupt- oder Realschulen besuchten.

Die Rekonstruktion der kollektiven Orientierung zur Sexualität bei jungen Mädchen, mittels der dokumentarischen Methode, soll dabei über deren sexuelle Erlebnisschichtung Aufschluss geben und eine Typisierung nach Milieu und/oder Kollektiv zulassen.

Die dokumentarische Methode der Interpretation (Mannheim 1964), ermöglicht den methodisch-kontrollierten Zugang zu jenen Bereichen des Wissens, „welche unsere alltägliche *Handlungspraxis orientieren*.“ (Bohnsack 2009, 15) Auf der Ebene dieses handlungspraktischen Verhältnisses zur Welt haben wir es mit Herstellungs- und Konstruktionsprozessen zu tun. (vgl. Bohnsack 2009, 16) Die Analyse dieser Konstruktionsprozesse im alltäglichen, normalen Handeln ist in den 60er und 70er Jahren durch die Chicagoer Schule und die Phänomenologische Soziologie in der qualitativen Forschungsempirie entfaltet worden.

In unserem besonderen Falle ist dies die Konstruktion von Geschlecht in der Erfahrung von sexuellen Habitualisierungen, zum Beispiel während des sexuellen Aufklärungsunterrichts oder in der adoleszenzspezifischen Prägung und kulturellen Formierung bei der Erfahrung der Menarche. Im einen Fall bestimmen die gesellschaftliche Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit in der Dichotomisierung männlich - weiblich und der nicht zu vernachlässigende Anspruch jeder Gesellschaft auf Fruchtbarkeit den Sozialisierungs- und Normierungsprozess. (vgl. Rendtorff 2006, 1) Im anderen Fall wird die kulturelle Überformung eines biologischen Ablaufs die Aneignungsprozesse eines weiblichen Geschlechts bestimmen.

Dabei ist dieser vielgestaltige Prozess der Aneignung von Geschlecht „durch die unterschiedliche biografische und situative Verarbeitung gesellschaftlicher Gegebenheiten, d.h. durch die unbewussten innerpsychischen und intrastrukturellen Abläufe des Individuums“ (Tuider 2004, 129) geprägt. Mit dem empirischen Zugang der dokumentarischen Methode, der ja gerade die konstruktivistische Perspektive unterstreicht, wird die Aneignung von Geschlechtlichkeit in ihrer performativen Ausformung durch die Mädchen beschreibbar. Aus den individuellen Erfahrungen der Mädchen in ihrer sexuellen Biografie lässt sich ein gene-

rationsspezifisches Bild gemeinschaftlich geteilter sexueller Erfahrungsräume gewinnen. Im Rahmen des Forschungsprozesses werden dabei sowohl die in der Mädchengruppe gemeinschaftlich erarbeiteten Bedeutungsmuster eine Rolle spielen, ebenso sollen diese aber wiederum den Bedeutungsmustern der anderen Gruppen gegenübergestellt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu formulieren.

Bei der Generierung eines Typus folgen wir dem bei Bohnsack (2001, 234f) beschriebenen Vorgehen, bei dem die fallübergreifende komparative Analyse vor der fallinternen komparativen Analyse erfolgt. Typenbildung vollzieht sich nach Bohnsack (2009, 21) in aufeinander aufbauenden Stufen der Abstraktion, bzw. der Abduktion auf der Grundlage der komparativen Analyse. Die Besonderheit in der hier vorliegenden Arbeit besteht darin, dass über die Herausarbeitung des fallübergreifenden Orientierungsmusters in jeder Phase der sexuellen Entwicklung, also quasi des Orientierungsrahmens erster Ordnung, ein zweiter auf einer höheren Abstraktionsebene expliziert werden kann. Ich durchbreche dabei den von Bohnsack beschriebenen Ablauf, indem ich eine weitere Ebene der Abstraktion einfüge, die ich die Metabiografie, bzw. die Abstraktion eines übergreifenden Orientierungsrahmens auf der Ebene des biografischen Verlaufs oder Entwicklungstypik (vgl. Bohnsack 1987) nennen möchte. Beim Orientierungsrahmen zweiter Ordnung ist das strukturierende Dritte das biografische Erleben der einzelnen Schritte der sexuellen Erfahrungen als eine gemeinsam von allen Mädchen zu bewältigende Aufgabe, als tatsächliche konjunktive Erfahrung der weiblichen Pubertät.

Die drei Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge, Aufklärung, Menarche und ersten sexuellen Erfahrungen stellen für weibliche und männliche Jugendliche existenzielle Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge par excellence dar und sind damit hervorragende Beispiele für konjunktive Erfahrungsräume Jugendlicher.<sup>179</sup>

Dabei werden jene Gemeinsamkeiten sowohl innerhalb des biografischen Erlebens als gemeinsame verortet, somit als gemeinsames Schicksal, wie sie ebenso - innerhalb der Gruppendiskussionen handlungs- und kommunikationstheoretisch ‚darunter‘ - als ‚konjunktive Erfahrungen‘ sich darstellen, die im Diskurs nicht erst hergestellt, sondern dort lediglich aktualisiert werden müssen. Konjunktives Handeln und Erleben manifestiert sich zwar innerhalb der Textbeiträge durch Erzählungen und Beschreibungen oder in begrifflich-theoretischer Explikation, ist aber nicht an das gruppenhafte Zusammenleben gebunden.

Diese Möglichkeit war zunächst nicht durch das Erkenntnisinteresse vorgegeben, sondern hat sich im Verlauf der interpretativen Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Material,

---

<sup>179</sup> Dabei ist zu unterscheiden, dass weibliche Jugendliche grundsätzlich den ersten Geschlechtsverkehr als ‚erstes Mal‘ definieren, während männliche Jugendliche das „erste wirklich befriedigende sexuelle Erlebnis“ (Sielert 2005, 120) als ‚erstes Mal‘ bezeichnen. (vgl. Sielert 2005, 120)

insbesondere des Verlaufs der Gruppendiskussionen und der Abarbeitung der enthaltenen/vorgegebene Themen, herauskristallisiert.

Die kollektiven Orientierungsfiguren, die in den Phasen der sexuellen Entwicklung beschrieben wurden, waren beim Thema schulische und außerschulische Sexualerziehung der Vergleich zwischen Schule und Elternhaus, wobei der Schwerpunkt auf die schulische Sexualerziehung, insbesondere die Probleme einer koedukativen versus einer geschlechtergetrennten didaktischen Aufbereitung, gelegt wurde. Die erste Auseinandersetzung mit weiblicher, sexueller Identität hat ein übergreifendes Thema: Abgrenzung.

Die typische Umsetzung geschieht auf der Ebene der Abgrenzung des Weiblichen von kulturell unterschiedlicher Weiblichkeit (ethnische Abgrenzung: türkisch-deutsch), von altersunterschiedlicher Weiblichkeit (durch Abgrenzung von der Mutter und Annäherung an die Peers) und am prägnantesten in der Darstellung männlich-weiblicher Geschlechtlichkeit, bzw. Geschlechtsrollenproblematik.

War die erste Abgrenzung als Mädchen, noch während der Aufklärung, auf die weitere Umgebung, quasi das Außen bezogen, so kommt es bei vielen Mädchen in der Zeit der ersten Blutung zu einer Abgrenzung auch vom Nahbereich, innerhalb der Familie oder auch von der besten Freundin oder engen Verwandtschaftsbeziehungen (Cousinen). Die hauptsächliche Begründung, die immer wiederkehrend angeführt ist, ist die ‚Peinlichkeit‘, wenn die Mädchen auf den Verlauf, die Probleme oder auch die positiven Erfahrungen mit der ersten Blutung angesprochen werden oder anderen darüber berichtet wird. Wie schon beim Thema Aufklärung wird die Abgrenzung der Mädchen von Männlichkeit auch bei der Menarche deutlich, und auch hier verschiebt sich die Perspektive vom Außen zum Innen, konkret auf den Vater und damit auf den innerfamiliären Kern.

Die in unserer Studie befragten Mädchen sind zwischen 14 und 17 Jahre alt. Von ihnen berichten etwas mehr als 40% (7/17) von ersten sexuellen Erfahrungen. Dabei liegt der Zeitpunkt des ‚ersten Mal‘ für einige bereits drei Jahre zurück, bei anderen nur einige Wochen. Der früheste Zeitpunkt für die Entjungferung einer unserer Teilnehmerinnen lag bei elfeinhalb Jahren.

Alle aber haben, bzw. hatten bereits mehr oder weniger konkrete Vorstellungen darüber, wie ihre ersten sexuellen Erfahrungen mit einem Partner verlaufen sollen. Es sind aber weniger Rosenblüten im Bett und Sektfrühstück, die die Vorstellungen prägen; vielmehr bestimmen Verlässlichkeit und Erfahrung, Gemeinsamkeit und Übereinstimmung sowie der Wunsch beider nach Sexualität die Erwartungen und Wünsche der Mädchen an das ‚erste Mal‘. Das ‚erste Mal‘ ist als singuläres und nicht reproduzierbares Ereignis in der Ambivalenz zwischen Erwartung, Anspannung, Imagination und Versagensangst gefangen, allerdings wird den meisten Jugendlichen im Verlauf ihrer weiteren sexuellen Biografie klar,

dass jeder Anfang sprichwörtlich schwer ist, und sie können negative Erfahrungen mit zunehmender Übung richtig einordnen.

Die Adoleszenzphase unserer Mädchen stellt sich so als Metamorphose, gleich der von der Raupe zum Schmetterling, dar. Dabei kommt es zunächst zu einer ersten ‚Verpuppung‘ in einem Kokon, dessen Grenzen durch die Unterscheidung ‚männlich-weiblich‘ und ‚gleichaltrig‘ gesetzt werden. Sexualpädagogisches Thema ist ‚Aufklärung‘ im weitesten Sinn. Als prägnanteste Szene steht hier die Mädchengruppe der Zehn- bis Dreizehnjährigen, in der entweder in der Schule oder im privaten Rahmen Informationen, Einstellungen und Erfahrungen zu Körpervorgängen, Sexualität und Pubertät erfragt, gemeinsam erarbeitet und gemeinsam rezipiert werden. Im Vergleich zu anderen Studien ist in der vorliegenden die Ablehnung der Koedukation bei der Bearbeitung der Themen in der Schule am hervorstechendsten.

Ein zweiter, engerer Kokon schließt sich um die Mädchen in der Konfrontation mit der ersten Blutung, der Menarche. Die ‚Verpuppung‘ konzentriert sich jetzt auf das Individuum und die Abgrenzung umfasst auch den engsten Familienkreis. (vgl. Poluda-Korte 2003, 158) Als essentiell wird die Neuformulierung des Vater-Tochter-Verhältnisses von beiden erlebt. Neben der häufigen Marginalisierung der Mutter, die auf die Unterstützung bei der technischen Bewältigung der ersten Regelblutungen reduziert wird, werden auch vordem akzeptierte Gleichaltrigen-Kontakte zum Teil als die Intimsphäre verletzend empfunden. Einerseits ist die Menarche ein individualisiertes Erleben, andererseits wird in prekären Situationen die weibliche Solidarität der gleichaltrigen Mädchen vehement eingefordert.

Nach der Metamorphose in der Verpuppung haben die Mädchen eine erste Vorstellung von ihrem sexuellen Selbstkonzept. Das Bild vom Schmetterling, der seine Flügel aufspannt, das Schillern bewundert und dann zum ersten Mal fliegt, gibt die Situation meines Erachtens sehr gut wieder. Sie sind bereit, Beziehungen zu meist älteren Jungen einzugehen - sich zu verlieben, mit der Option dabei erste heterosexuelle Erlebnisse zu akzeptieren oder auch selbst zu initiieren. Die Mädchengruppe ist in dieser Phase essentiell, bietet sie doch einerseits Schutz und Schonraum, in dem man Dinge ausprobieren und darstellen kann, so ist sie andererseits Gesprächsforum in allen Problemlagen. Besonders auffällig ist die Funktion der Mädchengruppe im Vergleich der Aussagen zum ‚ersten Mal‘, wenn einerseits Phantasien und Wünsche, insbesondere romantische Erwartungen elaboriert werden-hier ist sie Bühne und Korrektiv zugleich-andererseits die zumeist ernüchternde Realität des ersten Koitus dargestellt wird. Hierbei gibt die Gruppe Unterstützung und hilft (zumeist) in der Verarbeitung negativer Erfahrungen, ebenso wie sie die regelmäßigen Trennungen begleitet und auffängt. In allen diesen Phasen wird das Selbstkonzept im Verhältnis zum Außen definiert, dort spiegeln die Mädchen ihre Erfahrungen, im Verhältnis zu anderen grenzen sie sich ab, oder erhalten und erwarten Unterstützung.

In allen unseren Gruppendiskussionen findet sich eine Figur, die immer wiederkehrend eine Metapher mit einem bestimmten Bild sexuellen Verhaltens verbindet, die ‚Schlampe‘.

Um die generalisierte Metapher ‚Schlampe‘ ranken sich Schlüsselszenen, die jetzt nicht die sexuelle Entwicklung wie in der Basistypik der Metamorphose beschreiben, sondern quasi zur sexuellen Entwicklung quer gelagerte, übergeordnete Haltungen in Bezug auf die Enaktierung von Sexualität und sexuellen Erfahrungen. Diese habituellen Praxen, traditional vs. hedonistisch, werden innerhalb des Forschungsprozesses aber nur dadurch zugänglich, dass wir die typischen sexuellen Entwicklungsphasen (der Metamorphose) innerhalb der fallinternen komparativen Analyse nochmals spezifizieren. Der Prozess ist an dieser Stelle also reflexiv. Innerhalb des kollektiven Orientierungsrahmens zweiter Ordnung lassen sich vier Sexualstile, quasi als milieutypische Ausprägungen, spezifizieren. Der erste Typus wurde als hedonistisch-eigenständiger Sexualstil beschrieben. Diese Mädchen machen sehr früh erste sexuelle Partnererfahrungen, mehr oder weniger geplant, häufig ist beim ‚ersten Mal‘ Alkohol Teil des Settings, ohne dass die enthemmende Wirkung dezidiert gesucht wurde. Das ‚erste Mal‘ ist eben auch nur ein Teil der sexuellen Erfahrungen, die gemacht werden müssen, ohne dass ein besonderer Stellenwert damit verbunden wäre. Der Partner des ersten Koitus ist innerhalb dieser Haltung eher derjenige, der eben zum gegebenen Zeitpunkt als Favorit zur Verfügung steht. Ebenso sind die ersten sexuellen Erfahrungen nicht von romantischen Aspekten begleitet und werden auch als wenig erfüllend dargestellt.

Wie beim hedonistisch-eigenständigen Typus wird der Stellenwert des ersten Koitus bei denjenigen Mädchen des Milieutypus, der am besten mit ‚Gleichberechtigung‘ umschrieben werden kann, für die weitere sexuelle Entwicklung sehr stark relativiert, bzw. in Frage gestellt, und die Romantik spielt weder in der Realität noch in den Vorstellungen oder Erwartungen der Mädchen eine wesentliche Rolle. Die Mädchen dieses Milieutypus unterscheiden sich von den ‚Eigenständigen‘ innerhalb des Sexualstils ‚hedonistisch‘ in zwei Punkten deutlich: nämlich bei der Favorisierung der Peers in der Aufklärung und bei der Planung des ersten Koitus. Die Mädchen nähern sich in diesen beiden Punkten deutlich den Mädchen mit einem traditional-akzeptierenden Sexualstil an.

Mädchen mit einem traditional-akzeptierenden Sexualstil stellen die größte Gruppe in unserer Untersuchung dar. Die Menarche muss von Mädchen dieses Sexualstils häufig begleitet vom typischen Initiationsritus ihrer Familie ertragen werden. Die meisten dieser Mädchen leben in der zweiten und dritten Generation bereits hier in Deutschland und fühlen, denken und handeln somit auch deutsch. So kommt es in der Konfrontation mit diesen als fremd empfundenen Initiationsriten zu einer sehr starken Abgrenzung von der Herkunftsfamilie und dem Rückzug der Mädchen aus den familiären Bezügen. Die Gemeinsamkeiten zum Milieutypus ‚Gleichberechtigung‘ (Favorisierung der Peer-Education in der Aufklärung und ein geplantes ‚erstes Mal‘) wurden bereits dargestellt, andererseits lassen sich in die-

ser Gruppe gerade beim ersten Koitus auch starke Kongruenzen zu den Mädchen mit einem familialen-traditionalen Sexualstil festhalten. Wie bei diesen ist die Romantik des ersten Sexualverkehrs ein wesentliches Element, das sowohl die Erwartungen derjenigen bestimmt, die noch nicht über sexuelle Erfahrungen verfügen, wie auch bei denjenigen beschrieben wird, die bereits Sexualität erlebt haben. Hierdurch unterscheidet sich die Gruppe dieses Milieutypus von allen anderen: Der erste Sexualverkehr wird von den wenigen dieser Gruppe, die ihr ‚erstes Mal‘ bereits erlebt haben, eindeutig als positiv, schön und romantisch bezeichnet.

Bedingt durch eine enge Bindung an die Familie und die dort gepflegten ethnischen Verbindlichkeiten orientiert sich der familial-traditionale Sexualstil an den Werten Jungfräulichkeit bis zur Ehe, rituelle Initialisierung der Mädchen während der Menarche und der Tabuisierung von Sexualität im Generationenverhältnis. Die Mädchen dieses Typus kommen zumeist aus einem islamisch oder kirchlich geprägten, zumindest aber traditionell-konservativen Elternhaus und sehen sich ebenfalls dieser Tradition verpflichtet. Dieser Milieutypus ist derjenige, der in dieser Studie nur von wenigen Mädchen vertreten wird. Die Aufnahme sexueller Beziehungen ist ausschließlich mit einer längeren exklusiven Zweierbeziehung verbunden, manchmal auch erst nach der Eheschließung vorstellbar. Zugleich prägen extrem romantische Vorstellungen die Erwartungen an den ersten Sexualkontakt, die zum Teil auch selbst als unrealistisch und weit entfernt von den biologisch-emotionalen Gegebenheiten bezeichnet werden. So schwankt die Erlebniswelt dieser Mädchen in Bezug auf gelebte Sexualität zwischen ihren blumigen Phantasien und den Ängsten der Realerfahrung.

„Lernräume für die Selbstgestaltung sexueller Identität“ (Timmermanns et al. 2004,10) können so aus den beschriebenen kollektiv-geteilten Erfahrungen der Mädchen destilliert werden und werden, wenn die Lernräume gewirkt haben, wieder in diese kollektiven Erfahrungen eingehen. Die Wände dieser Lernräume lassen sich nur skizzieren, wohl im Bewusstsein, dass die tatsächliche Ausgestaltung durch die Sexualpädagogen in der jeweiligen Situation erfolgen muss:

Primäres Problem des Aufklärungsgeschehens ist es Wissen so aufzubereiten, dass es langfristig in der gegebenen Situation auch abrufbar gelernt wird. Oder um es auf einen Punkt zu bringen: vermitteltes Wissen muss habitualisiert werden. Der wesentliche Punkt ist dabei, dass dieses Wissen geschlechtsspezifisch aus biologischen Gründen zu unterschiedlichen Zeitpunkten relevant wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer geschlechtergetrennten Sexualerziehung in der Schule, die um die Schwierigkeiten zu erhöhen, auch noch zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnen sollte. Die Forderung nach der Relativierung der Koedukation in der primären Sexualerziehung wurde in den Kapiteln Sexualerziehung in der Schule von den Mädchen deutlich formuliert. Um Sexualität verant-

wortlich zu leben, reicht das Wissen allein nicht aus. Verantwortete Sexualität handelt von der bewussten Einwilligung in eine Situation, die sowohl Elemente der Selbstaufgabe mit Elementen des Selbstbewussten und Selbstverantwortlichen in Einklang bringen muss. Ein Lernprozess also, der Jugendliche schlicht überfordern muss und deshalb - auch in seinem Scheitern - vorbereitet und begleitet werden sollte. Wenngleich hier durchaus Zweifel an der Kompetenz angebracht sind, wird für die meisten Mädchen hier die Gleichaltrigengruppe der entscheidende Akteur sein, wie dies auch in den Ausführungen von Eva Breitenbach (vgl. Breitenbach 2000, 303ff) und in dieser Arbeit - zum Teil allerdings mit deutlichen Wertungen - beschrieben ist. Die erste Blutung ist ein Ereignis, das die meisten Mädchen in unseren Gruppendiskussionen am liebsten allein hinter sich gebracht hätten. So bleibt auch aus sexualpädagogischer Sicht nur, die Mädchen auf dieses Ereignis vorzubereiten, die Angst vor dem Blut zu nehmen und für Notfälle vorzusorgen. Eine realitätsgerechte Entmythifizierung des ‚ersten Mal‘ und eine situationsangepasste Vorbereitung der Jugendlichen auf die Erfahrung des ersten Geschlechtsverkehrs, die die Ängste nimmt und Sicherheit hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit der Erwartungen und der Handlungsfähigkeit in der Situation gibt, sind aus sexualpädagogischer Sicht die zwei wesentlichen Aufgabenbereiche zum Thema erster Koitus.

In dieser Studie sind unterschiedliche Sexualstile beschrieben, welche die Entwicklungstypik der Mädchen beeinflussen, dennoch aber eine von dieser unabhängige Haltung darstellen. Für die Konzipierung von sexualpädagogischen Einheiten und die Bereitstellung von Lernräumen für ein angeleitetes Lernen selbstverantworteter Sexualität bedeutet dies allerdings, Lernräume mit zum Teil diametral-entgegengesetzte Vorgaben bereitstellen zu müssen.

In dieser Arbeit ist es hoffentlich gelungen, darzustellen, dass es sich sowohl in der Entwicklungstypik der Metamorphose wie bei den unterschiedlichen Sexualstilen der Mädchen nicht um individuelle Phänomene handelt, sondern um Lebens- und Handlungsperspektiven der meisten Mädchen, die in einer ähnlichen generationalen und milieutypischen Situation verortet sind.

## Bibliografie:

- Backes, Herbert/ Wronska, Lucyna, 1999: Peer Education. Ein Weg in der interkulturellen Sexualpädagogik. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung 2- 1999, 22-26, BZgA Köln
- Bohnsack, Ralf (1988): Zur weiblichen Entwicklungstypik. Studien der Adoleszenzentwicklung bei weiblichen Lehrlingen. (unveröffentl. Manuskript) In: Mangold, Werner/Bohnsack, Ralf (1988): Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen
- Bohnsack, Ralf (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen
- Bohnsack, Ralf (1997a): Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus. Eine Ethnografie von Hooligan-Gruppen und Rockbands. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17, 3-18
- Bohnsack, Ralf (1997b): „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler, S. 49-61
- Bohnsack, Ralf, (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen (4. Auflage)
- Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode in: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen (5. Auflage)
- Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen
- Bohnsack, Ralf/ Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/ Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen (2. Aufl. 2007)
- Bohnsack, Ralf/ Nohl, Arnd-Michael (2001b): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen
- Bohnsack, Ralf/ Nohl, Arnd-Michael (2001c): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Merken, Hans/ Zinnecker, Jürgen: Jahrbuch Jugendforschung 1/2001, 17-37, Opladen
- Bohnsack, Ralf/ Pryzborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, Opladen

- Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen, Opladen
- Breitenbach, Eva (2001): Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen (2. Aufl. 2007)
- Bültmann, Gabriele (1995): Sexualpädagogische Mädchenarbeit. BZgA, Köln
- Bültmann, Gabriele (2004): Sexualpädagogische Mädchenarbeit. Eine Vergleichsstudie im Auftrag der BZgA, Köln
- BZgA (2002): Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Jugendsexualität, repräsentative Wiederholungsbefragung von 14 - 17 Jährigen und ihren Eltern 2001. Köln
- BZgA (2006): Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Jugendsexualität, repräsentative Wiederholungsbefragung von 14 - 17 Jährigen und ihren Eltern 2006. Köln
- Cicourel, Aaron (1981): Basisregeln und normative Regeln im Prozess des Aushandelns von Status und Rolle. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 5. Auflage 1981, Opladen
- Clement, Ulrich (1986): Sexualität im sozialen Wandel. Stuttgart
- Dannenbeck, Clemens/ Stich, Jutta (2002): Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Aushandlungsprozesse im Geschlechterverhältnis. BZgA: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Köln
- Döbert, R./ Nummer-Winkler, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt
- Eder, Renate (2005): Ihr versteht mich einfach nicht! Kinder durch die Pubertät begleiten, München
- Flaake, Karin/ King, Vera (Hg., 2003) : Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Weinheim Basel Berlin
- Garfinkel, Harold (1981): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 5. Auflage 1981, Opladen
- Hagemann-White, Carol (2003): Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In:
- Haase, Helga (2003): Die Preisgabe: Überlegungen zur Bedeutung der Menstruation in der Mutter-Tochter-Beziehung. In: Flaake, K./ King, V. (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Weinheim Basel Berlin
- Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform: dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/ Tuider, Elisabeth/ Sielert, Uwe (2004): Sexualpädagogik weiter denken, Weinheim/ München
- Helfferich, Cornelia (1994): Jugend, Körper und Geschlecht: die Suche nach sexueller Identität. Opladen
- Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften: Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden

- Kahl, Heidrun/ Schaffrath Rosario, Angelika (2007): Pubertät im Wandel-wohin geht der Trend? Sexuelle Reifentwicklung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung 3- 2007, 19-25, BZgA Köln
- Kelle, Udo/ Kluge Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Weinheim (2. Auflage)
- Klees, Renate/ Marburger, Helga/ Schumacher, Michaela (1992): Praxishandbuch für die Jugendarbeit-Teil 1 Mädchenarbeit. Weinheim München
- Kluge, Norbert (2007): Die Ausdehnung der weiblichen Fruchtbarkeitsperiode und der stete Rückgang der jährlichen Geburtenraten in Deutschland. In: Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik
- [http://www.uni-landau.de/kluge/Beitraege\\_zur\\_S.u.S/Die\\_Ausdehnung\\_der\\_weiblichen.pdf](http://www.uni-landau.de/kluge/Beitraege_zur_S.u.S/Die_Ausdehnung_der_weiblichen.pdf)  
(01.06.2009)
- Kluge, N./Sonnenmoser, M. (2001): Schon Kinder können Kinder kriegen!, Landau (Forschungsstelle für Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik)
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Lautmann, Rüdiger (2008): Gesellschaftliche Normen der Sexualität. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (2008) (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung, Weinheim/ München 2008
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In ders. (Hg): Kultur-Analysen. Frankfurt a. M
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a. M.
- Mangold, Werner/Bohnsack, Ralf (1988): Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In. Drs.: Wissenssoziologie. Neuwied (Original 1921-1922), S. 91-154
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M. (Original 1922 -1925, unveröffentl. Manuskripte)
- Munding, Reinhold (1995): Sexualpädagogische Jungenarbeit. BZgA, Köln
- Munding, Reinhold (2005): Sexualpädagogische Jungenarbeit. Eine Expertise im Auftrag der BZgA, Köln
- Nentwig-Gesemann, Iris (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen
- Pagenstecher, Lising (1993): Jugend und Sexualität. In: Krüger , Heinz-Hermann (Hg): Handbuch der Jugendforschung (2. Auflage) Opladen 1993
- Plies, Kerstin, Nickel Bettina, Schmidt, Peter (1999): Zwischen Lust und Frust-Jugendsexualität in den 90er Jahren, Opladen

- Poluda-Korte, Eva S. (2003): Identität im Fluß. In: Flaake, Karin/ Kind, Vera (Hg): Weibliche Adoleszenz. Weinheim Basel Berlin
- Rendtorff, Barbara (2006): Körper- und Geschlechterbilder im Jugendalter. Vortrag zur Veranstaltung „Körper und Identität im Jugendalter“ der Sektion Jugendsoziologie, Kongress der DGS, Oktober 2006
- Schmidt, Gunter (Hrsg., 2000): Kinder der sexuellen Revolution: Kontinuität und Wandel studentischer Sexualität 1966-1996. Giessen
- Schmidt, Renate-Berenike (2003): Lebensthema Sexualität. Sexuelle Einstellungen, Erfahrungen und Karrieren jüngerer Frauen. Opladen
- Schmidt, Renate-Berenike (2008): Sexualität als Lebensthema im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter bei Mädchen und jungen Frauen. In: Schmidt, Renate-Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg., 2008): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung, Weinheim/ München
- Schmidt, Renate-Berenike/ Schetsche Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen
- Schmidt, Renate- Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg., 2008): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung, Weinheim/ München
- Schmid-Tannwald, I./Kluge, N. (1998): Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Köln (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung)
- Schmid-Tannwald, I./Urdze, A. (1983): Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. Stuttgart
- Simon, William (1996): Postmodern Sexualities, London New York
- Sielert, Uwe (1993): Sexualpädagogik. Konzeption und didaktische Anregungen. Weinheim Basel
- Sielert, Uwe (2005): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim Basel
- Sielert, Uwe/ Schmidt, Renate Berenike (2008): Einleitung: Eine Profession kommt in die Jahre. In: Schmidt, Renate- Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg., 2008): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung, Weinheim/ München
- Stierlin, H/ Levi, L.D./ Savard, R.J. (1977): Zentrifugale und zentripedale Ablösung in der Adoleszenz: Zwei Modi und einige ihrer Implikationen. In: Habermas, J./ Döbert, R/ Nummer-Winkler, G (Hg): Die Entwicklung des Ich. Köln
- Timmermanns, Stefan (2008): Sexuelle Orientierung. In: : Schmidt, Renate- Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg., 2008): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung, Weinheim/ München
- Timmermanns, Stefan/ Tuider, Elisabeth/ Sielert, Uwe (2004): Sexualpädagogik weiter denken, Weinheim/ München
- Timmermanns, Stefan/ Tuider, Elisabeth (2008): Sexualpädagogik der Vielfalt. Weinheim/ München
- Tuider, Eleisabeth (2004): „Es ist eine Prinzessin!“ Sozialisationstheorie zwischen Habitus und Dekonstruktion. In: Timmermanns, Stefan/ Tuider, Elisabeth/ Sielert, Uwe (2004): Sexualpädagogik weiter denken, Weinheim/ München

- Tuider, Elisabeth (2008): Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In: Schmidt, Renate- Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg., 2008): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung, Weinheim/ München
- Wagner-Willi, Monika (2001): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen
- Wanzeck- Sielert, Christa (2008): Sexualität im Kindesalter. In : Schmidt, Renate- Berenike/ Sielert, Uwe (Hrsg., 2008): Handbuch Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung, Weinheim/ München
- Wittenberg, Reinhard (2005-1): „Aufgeklärt, doch ahnungslos“, Nürnberg (Berichte des Lehrstuhls für Soziologie und Empirische Sozialforschung)

## Anhang

Transkriptionszeichen:

L	Beginn einer Überlappung, bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
	Zwischenzeile beim Sprecherwechsel
┌	gleichzeitige Überlappung zweier Sprecher
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
° mein Gott °	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers)
NEIN	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers)
.	stark sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
(doch)	Unsicherheit in der Transkription
(unverst.)	Unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht der Länge der Äußerung
(Zwischengespräch)	Kommentar oder Anmerkung
@nein@	lachend gesprochen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
Aw bzw. G, H, me, alle, a	Sprecherinnen, da alle weiblich sind wurde die Angabe des Geschlechts zumeist weg gelassen mehrere, alle
Iw	Interviewerin
└	Anschluss oben (selten)
┘	Ende einer Überlappung

## Exemplarische Darstellung der Arbeit mit dem Rohmaterial der Gruppendiskussionen:

Thematischer Verlauf der Gruppendiskussion GD1 mit reflektierender Interpretation der Gesprächsstruktur (Ausschnitt)

### Thematischer Verlauf GD1

Zeit: 0:13 – 5:46  
Inhalt: „einmal ficken weiterschicken“

Transkript GD1

5:46-8:40

*ethnische Unterschiede und der Sex vor der Ehe*

**Thema durch I:** Sexuelle Erfahrungen

I fragt nach den konkreten sexuellen Erfahrungen und stellt implizit einen Zusammenhang zur religiösen Gebundenheit her, indem sie nach Herkunftsland und Religion der Gruppenmitglieder fragt.

**Exploration durch Bw:** Begründung der Einstellung durch die familiäre Tradition: Sie könnte auch schon mit ihrem Verlobten schlafen, weil sie ihn ja in jedem Fall heiraten würde und damit quasi trotzdem als Jungfrau in die Ehe gehen würde. Diese Einstellung kann aber noch dadurch verändert werden, dass sie mit zunehmendem Alter andere Erfahrungen macht und andere Jungs/Männer kennen lernt.

**weiterführende Exploration durch Cw:** Cw erzählt, dass auch Bws Schwester erst mit 28 als Jungfrau geheiratet hat, und Aw ergänzt dies Aussage indem sie auch ihre anderen Schwestern als Beispiele anführt, von deren Tradition sie nicht abrücken kann.

**Anschlussproposition durch Aw als Gegenposition:** Sie kann sich jetzt noch nicht festlegen, weil die zukünftige Entwicklung vielleicht eine ganz andere Einstellung zum Sex vor der Ehe verlangt

**Konklusion durch I:** Es ist eine individuelle Entscheidung, die aus der Haltung der Eltern entspringt

*Die rote Schleife als Zeichen der Jungfräulichkeit*

**Exploration durch Bw:** Die türkische Tradition, der sie sich auch generativ verpflichtet fühlt, verlangt ihre Haltung zum Sex vor der Ehe. Wenn andere türkische Mädchen diese Tradition verlassen werden sie schnell zu ‚Schlampen‘ erklärt. Die Tradition wird auch durch bestimmte Riten, wie die rote Schleife unterstrichen: Vor der Eheschließung fragt der Bruder die Braut ob sie noch Jungfrau sei, und heftet ihr eine rote Schleife zum Zeichen ihrer Reinheit an. Eine Lüge ist in dieser Befragung für sie ausgeschlossen.

**Nachfrage durch I:** Könnte Bws Haltung durch eine starke gefühlsmäßige Bindung aufgeweicht werden?

**Konklusion durch Bw:** Bisher war ihre Verliebtheit noch nicht so stark, aber eine absolute Aussage kann sie noch nicht treffen.

11.14- 13.35    *Der erste Freund, Erste sexuelle Erfahrungen unter Druck*

**Thema durch I:** I erzählt dass sie auch heute noch mit ihrer Mutter über ,sexuelle und Liebesdinge redet und leitet damit die Nachfrage von Bw nach ihrem Liebesleben ein.

**Thema durch Bw:** Der erste Freund und der Druck mit ihm zu schlafen.

**Exploration durch Cw und Aw in Ergänzung:** Cw und Aw erzählen gemeinsam über ein Erlebnis von Cw, der sie von Anfang an bedrängt hat und eigentlich kein anders Interesse hatte als mit ihr zu schlafen.

**Anschlussproposition durch Aw:** Die Freundin hat manchmal die unangenehme Aufgabe die andere zu beschützen, wenn diese den Kopf zu verlieren droht oder so ‚naiv‘ ist und die Männer nicht durchschaut.

**Konklusion durch Aw und Cw:** Die Intervention der Freundin führt dazu, dass man sich zunächst schlecht fühlt, aber dann zur Einsicht gelangt, wenn man die Wahrheit erfährt, dass die Jungs nur sexuelle Interessen haben.

13:35- 17:10    *Die Schlampe*

**Thema durch I:** Cws erste sexuelle Erlebnisse

**Exploration durch Aw und Cw:** Cw hatte ihr erstes Mal unter Alkoholeinfluss auf einer Party. Der damalige Partner war schon volljährig und bestreitet zu allem Überfluss den sexuellen Kontakt zu Cw, weil er noch eine andere Freundin hat. Dadurch wird Cw zur Schlampe.

**Proposition durch Aw:** Aw nimmt die beiden älteren Jungs, die auf der Party die jüngeren Mädels benutzt haben, in Schutz, indem sie deren Verhalten als nicht altergemäß bezeichnet, „die sind für mich noch Kinder“ Obwohl sie einerseits schon altersgemäßes Verhalten zeigen, verhalten sie sich andererseits noch wie Gleichaltrige und machen Scheiß, indem sie mehrere „Weiber“ gleichzeitig haben.

**Anschlussproposition durch Bw:** Die beiden Jungs sind für Bw und Aw wie „Brüder“ und würden sich ihnen gegenüber auch so verhalten. Indirekt und vielleicht auch unbewusst macht sie Cw damit für ihr Verhalten selbst verantwortlich und entlastet die Jungs, wie Aw das auch schon getan hat. Im Folgenden revidiert sie ihre Schuldzuweisung teilweise; durch die Aussage: „wir waren traurig wegen Cw“ und den Umständen derer Entjungferung und dem anschließenden Leugnen des jungen Mannes.

**Anschlussproposition durch Aw:** Dadurch dass Cws Erlebnisse auch an der Schule kolportiert werden, wird sie nicht nur zur Schlampe sondern quasi zum Freiwild für andere Jungs, die sich sofort sexuelle Freiheiten herausnehmen (betatschen an der Brust) oder verbal anmachen.

**Konklusion durch Cw:** Z.T färbt diese frauenfeindliche Haltung der Jungs dann auch auf die Freundin ab, die dann auch als leicht zu haben erscheint.

Transkript aus GD2:

GD 2: zwei Hände Minute: 29:00 – 37:09 (Ausschnitt)

Dw,15; Ew,15; Fw,15; Gw,15

Iw	Naja muss ma ja auch net um Gottes Willen aber generell Sex und Liebe (.) also man lernt ja auch mal manchmal jemanden kennen der gefällt einem und (2) hat so was wie einen one-night stand, @	1 2 3
Dw	└ wenn man zusammen is dann gehörts eigentlich schon zusammen aber wenn ma mit keinem zusammen is dann nicht so wirklich, (.) weil (1) ich kann ja (.) zum Beispiel wenn ich betrunken bin und mit ihm Sex hab dann hats ja nichts mit Liebe zu tun und so (2)	4 5 6 7
Iw	hm,(1) ähm wo geht ihr so hin wenn ihr weg geht, lernt ihr da viele Jungs kennen, also wenn ihr gr keine Beziehung habt @also du bist ä treue Seele ich merk schon@	8 9
Gw	└ ja wenn ich weg geh mit meinem Freund und so dann lern ich schon sehr viele Leute von ihm halt kennen, und dann kommt halt meistens auch dabei raus dass die Jungs auf MICH STEHEN oder auf Freunde von mir und des mm meistens sinds halt dann immer die Jungs, wenn's sies raus finden dass sie eifersüchtig werden	10 11 12 13 14
Iw	└ immer.	15
Dw	└ ja sowieso	16
Iw	habt ihr mit all-alen Männern als- darf ich so indiskret nach Zahlen fragen, mit wie vielen hast du schon geschlafen (1)	17 18
?	└ hhh	19
Gw	└ ich glaub mit achte	20
?	└ o gott an die achte (unv	21
?	└ @ willst du auch ein	22
	Stück @	23
Iw	└ @ brauchstn Stück Pizza? @	24
a	└ @ (2)	25
?	└ @wolln wir aufs Klo gehen?@	26
?	@okay@	27

a	 └ @	28
Iw	└ sie is aber auch ehrlich	29
Dw	└ ich weiß es (1) eh also (2)	30
Gw	└ muss Nachteil	31
Iw	└ gibts zu du weißt	32
	des,(1) des weiß ma einfach	33
Dw	└ ich schätz, (1) fünf es könnten auch mehr sein oder weni	34
	ger, halts Maul Ew	35
Ew	└ @	36
Iw	└ also ä bissi mehr	37
m	└ @ (1) @ (2)	38
Ew	└ kommt drauf an was	39
Gw	└ Dw sei ehrlich komm	40
Dw	ich bin ehrlich , bin ein ehrlicher Mensch @	41
	└ müss mers verdoppeln oder müss ma,	42
Ew	glaub müss mer verdoppeln	43
Dw	└ etz Mann, so bin i etz auch net, ich sag auch acht neun	44
	okay, PASSTS	45
Ew	└ ja °@°	46
Iw	└ und bei dir	47
Dw	└ da braucht ma gar net zähl , da braucht ma	48
	zwanzig Hände	49
Ew	└ nein braucht ma eben NET	50
Iw	└ reichen noch zwei Hände	51
Ew	└ nein	52
Dw	└ nein @ ja	53
	gut	54
Iw	└ also ich geh davon aus ihr wart net mit jedem von den Typen zusammen mit de-	55

	nen ihr schlafen habt, 7	56
Ew	└ nein	57
Gw	└ nein 7	58
Iw	└ also ich brauch zwei Hände zwei Füße und noch was	59
	dazu (1) ich bin auch schon doppelt so alt ja @ 7	60
Gw	└ was ich bloß blöd finde , wenn wenn	61
	jemand einen fragt und man sagt die Wahrheit, dass man gleich als Schlampe hingestellt	62
	wird oder so 7	63
Iw	└ waär jetzt meine nächste Frage gwesen, wie is das bei Euch sin da ä-ä	64
	also ich hab des etz auch scho mal gmacht mit anderen Mädchen so ne Gr son Gespräch,	65
	und da hieß es halt, kennt auch den Ausdruck, einmal ficken Weiterschicken, 7	66
Gw	└ ja, den	67
	kenn ich gut genug. 7	68
Fw	└ man auch als Schlampe bezeichnet, wenn man no net amal Sex	69
	hatte, das wurde ich auch schon, da ruft mir auch öfters des und des, von meiner Schule	70
	jetza, da ruft man hinter mir her , du Schlampe weißt du wenn ich, ÜBERHAUPT	71
	NICHT unbedingt viel mache, wenn sie mich nicht gut leiden können ruft man ihr hinter	72
	her, ach du blöde Fotze Schlampe, un keine Ahnung, ich find des halt irngwie net in	73
	Ordnung, denn wenn sie net wissen was des Ausdruck überhaupt bedeutet und wenn se	74
	net wissen (1) ob die dieses Mädels überhaupt scho mal Sex hatte, dann solln sies	75
	einfach lassen (1) weil des-s is echt nicht schön. 7	76
Iw	└ also des war bei mir auch schon so	77
	dass ma halt schnell a Schlampe war, wennst irgendwie mit drei oder vier	78
	rumgeknutscht hast und das hat die selbe Person halt jedes Mal gsehn, warst sofort a	79
	Schlampe da warst auch gleich mit jedem im BETT (1) und überhaupt das war bei mir	80
Gw	└ wie bei mir	81
Iw	auch schon so 7	82
Dw	└ wa sich aber dann Scheiße find dass wir als Schlampen bezeichnet	83
	werden, aber wie wern Jungs bezeichnet die ham keine Bezeichnung und das find ich so	84
	was von Scheiße	85
Iw	└ die sin oder doch COOL, die sind cool wenn sie mit vielen Mädchen schlafen.	86
Dw	└ ja (1) wie der Alex wieder ey ich hab da	87
	mit einer geschlafn und , na ja 7	88
Iw	└ hab ihr des Gefühl , dass Jungs da also sin, ich weiß net	89
	wie des bei euch da so is mit-mit anderen Mädels, seit ihr da ne Ausnahme weil dass ihr	90
	dass ihr (.) viel Sex , und mit mehreren Sex habt oder offen Sex habt oder seid ihr da	91
	(.)so in dem Umkreis, wo ihr (.) wo ihr mit Freunden oder in der Schule meinetwegen	92

	seid ihr da (.) wo ihr mehr oder weniger offen reden (.)	93
Gw	└ ja hauptsächlich is es so, dass die meisten normalen Jungs finden des s net so toll weil sies net so oft gemacht haben und was weiß ich , aber ich mein es is seine eigene Entscheidung mit wem man schläft, mit wem man was weiß ich was hat, das is seine eigen Entscheidung da kann niemand mitreden ǀ	94 95 96 97
Iw	└ ich wollt grad sagen, ich glaub das mit dem mehr oder weniger toll, (1) also muss man selber wissen, man muss sich selber im Spiegel schau, man muss selber jeden früh aufstehn. ǀ	98 99 100
Ew	└ man sammelt dadurch ja ERFAHRUNG ,(1) irgendwie. ǀ	101 102
Iw	└ schon. ǀ	103
Gw	└ man muss hat bloss aufpassen, dass einem nu net, nix passiert dabei, oder so ǀ	104 105
Iw	└ also ich mein (1) ich find des etz auch net tragisch muss ich ehrlich sagn, aber ich kenn des eben auch noch dass ma da sofort an Stempel aufgedrückt bekommt (3) mir is grad aufgefallen, du bist ja auch a weng (1) offener denk ich aber auch von-von Mädels grad die vielleicht irgnwie sagn kein-kein Sex vor der Ehe die zeign da GANZ schön mit dem Finger auf andere. (1) habt ihr des Gefühl dass Jungs des irgenwie bei euch ausnützen ? oder dass sag mal (1)sag ma dass sies etz drauf	106 107 108 109 110 111
Gw	└ ja	112
Iw	anlegen, ich erzähl der etz a halbe Stunde ne Gschichte und dann geht die mit mir ins Bett? ǀ	113 114

### **Formulierende Interpretation (Ausschnitt)**

GD 2: zwei Hände 29:00 – 37:09

## **Die Schlampe (zwei Hände- Fokussierungsmetapher)**

### **Formulierende Interpretation**

#### **Thema durch I: Sex und Liebe (Zeile 1- 16)**

Die Interviewerin leitet das Thema Sexualität vermittelt über die Frage nach dem Verhältnis der Mädchen zu einmaligen sexuellen Gelegenheiten („one night stands“) ein. Dw bezieht sich auf die vorangegangene Diskussion, bei der es um die Trennung von Sex und Liebe ging, und unterscheidet zwischen der Situation bei der sie „mit jemandem zusammen ist“, also einen Freund hat, wo Sex und Liebe zusammengehören, und den anderen Situationen, „wenn ich betrunken bin und mit ihm Sex hab“, bei denen Sexualität keinen Bezug zur emotionalen Situation hat. Als auf diese Aussage hin keine weiteren Kommentare kommen, fragt I nochmals indirekt nach, indem sie nach den Orten fragt an denen sich Kurzbeziehungen ergeben könnten. Diesmal geht Gw auf die Frage ein, allerdings ignoriert sie die Einlassung von I, „wenn ihr grad keine Beziehung habt“. Wenn Gw mit ihrem Freund weggeht, lernt sie dennoch viele Männer kennen, die „auf sie stehen“, was meist zu eifersüchtigen Reaktionen ihrer Freunde führt.

#### **Thema durch I: Anzahl der Sexualpartner (Zeile 17- 54)**

Die Nachfrage von I, ob es sich dabei um wiederkehrende Ereignisse handelt, bringt die Interviewerin auf die Frage, die sie selbst als indiskret bezeichnet, wie viel Partner es denn insgesamt schon gewesen seien. Während Gw wahrheitsgemäß und ohne Zögern ‚ich glaub mit achte‘ antwortet, entspinnt sich zwischen den anderen Teilnehmerinnen eine zunächst groteske Situation. Während eine Teilnehmerin (leider ist nicht zu erkennen welche) die acht kommentiert, ‚o gott an die acht‘, -wobei aus dem Kontext nachträglich betrachtet nicht klar wird, ob dies als viel oder wenig Partner kommentiert wird- zeigen die anderen zunächst lachend Fluchtverhalten („noch ein Stück Pizza, aufs Klo gehen“). Als I darauf hin weist, dass Gw auch ehrlich gewesen sei, kommt von Dw ein zögerndes fünf, das sogleich von ihrer Freundin kommentiert wird, womit klar ist, dass Dw nicht bei der Wahrheit geblieben ist. Als sie auch noch ihre Freundin zum Schweigen vergattert, wird sie in die Enge getrieben. Als einen Näherungswert konstatiert Dw schließlich auch acht neun, wie Gw. Auch dabei bleibt ihre Formulierung eher dem Zweifel näher als der Wahrheit. Als schließlich Ew gefragt wird, rächt sich Dw und meint, bei Ew brauche man zwanzig Hände um zur Wahrheit zu gelangen. Dies wiederum weist Ew scharf zurück. Den Kompromiss von I, ob noch zwei Hände reichen, muss Ew allerdings verneinen. Damit wird dann aber auch das Thema beendet, ohne dass jemand weiter insistiert.

#### **Synoptische Kommentierung durch I und Gw (Zeile 55- 63)**

I leitet kommentierend über zum Thema Schlampe, indem sie negativ formuliert, dass bei einigen Sexualkontakten wohl nicht immer gleich eine Partnerschaft intendiert gewesen wäre.

Gw fügt kommentierend zum vorigen Geschehen hinzu, dass eben auch schwer sei, die Wahrheit zu sagen und die vielen Sexualpartner zuzugeben, weil man dann als gleich als Schlampe bezeichnet werde.

#### **Thema durch Fw: Schlampe (Zeile 64- 88)**

Iw bringt ein Thema aus einer vorangegangenen Gruppendiskussion ein, das Ausnutzen der Mädchen durch die Jungs um möglichst viele Erfahrungen zu sammeln. Gw nimmt den Faden auf, wird aber von Fw abgelöst, die Gws ursprüngliches Thema „Schlampe“ vertieft. Aus ihrer persönlichen Erfahrung weiß Fw, dass der Ausdruck Schlampe von den Jungs in der Schule meist völlig unreflektiert benutzt wird um einfach nur zu verletzen oder zu provozieren. Dabei sei es unabhängig davon, dass man überhaupt schon Sex hatte oder –wie sie- eben nicht.

I bringt zu diesem Thema ihre persönlichen Erfahrungen ein, dass es zu ihrer Zeit schon ausgereicht habe mit der selben Person küssend gesehen zu werden, um die Gerüchte in Umlauf zu setzen, man gehe mit jedem ins Bett.

Dw bringt zum Thema Schlampe das unterschiedliche gesellschaftliche Umgehen mit Jungs und Mädchen ein, es gebe den selben Begriff Schlampe für Jungs gar nicht, was durch I noch verstärkt wird, bei Jungs seien viele Partnerinnen ‚cool‘. Dw unterstützt sie indem sie auf einen Klassenkameraden verweist und dessen Gehabe imitiert.

#### **Thema durch I: Die Gefahr der Ausgrenzung**

Die Interviewerin weist auf die möglichen Folgen in der Wahrnehmung bei anderen Jungs und Mädels hin. Wenn man bekanntermaßen viele Partner hat, kann das zur Ausgrenzung führen. Gw bestätigt diese Einschätzung zunächst, weil viele Jungs Probleme damit hätten weniger Partnerinnen gehabt zu haben, fänden sie das nicht ‚so toll‘, relativiert diese Haltung aber dadurch, dass sie die das eigene selbstbewusste Umgehen mit Sexualität dagegen stellt. Es ist immer ihre ureigenste Entscheidung, mit wem sie wie oft Sex hat. Iw unterstützt diese Haltung.

#### **Synopse durch Ew (Zeile 101- 105)**

Ew fasst das Thema viele Partner zusammen, indem sie die positiven Seiten betont, ‚man sammelt ja Erfahrung, (1) irgendwie‘. So abschließend diese Aussage ist, so viel Raum läßt sie auch für Interpretation. Dies kann durch Gw nur noch kommentiert werden, indem sie auf die möglichen Gefahren hinweist.

#### **Thema durch Iw: Ausgenutzt werden (Zeile 106- 114)**

Iw führt das Thema ein, indem sie zunächst auf den Unterschied zwischen Fw und Mädels aus anderen Gruppendiskussionen, die noch keinen Sex hatten verweist, die dann ‚ganz schön mit dem Finger auf andere‘ zeigen. Sie ändert dann aber den Tenor ihrer Aussage und geht auf das Thema ausgenutzt werden durch Jungs ein. Dabei steht der Ruf, leicht zu haben zu sein für sie im Vordergrund und animiert möglicherweise die Jungs dazu, nur auf schnellen Sex aus zu sein.

### Kurzfassung:

Zwischen Januar 2005 und August 2007 wurden 6 Gruppendiskussionen mit 12- 17 jährigen Mädchen aus einem städtischen Ballungsraum durchgeführt. Die Mädchen besuchten zum damaligen Zeitpunkt die 8. bzw. 9. Klasse der Haupt- oder Realschule (in Bayern). Schwerpunkt der Auswertung dieser Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode der Interpretation waren kollektiv- geteilte Erfahrungen der sexuellen Entwicklung während der Pubertät. Im Vergleich der unterschiedlichen Äußerungen der weiblichen Jugendlichen zu den Themen ‚Aufklärung‘, Menarche (erste Blutung) und mein erster Geschlechtsverkehr („das erste Mal“) ließen sich so konjunktive Erfahrungsräume nach Karl Mannheim herausarbeiten, die in einem weiteren Schritt zu einer Entwicklungstypik der sexuellen Entwicklung weiblicher Jugendlicher verdichtet werden konnten, der Metamorphose. Im Sinne der praxeologischen Typenbildung nach Bohnsack wurden die Stationen der Metamorphose innerhalb der milieutypischen Ausprägungen der unterschiedlichen sexuellen Stile der Mädchen spezifiziert. Durch diese Methodik der sinngenetischen Typenbildung durch Explizierung des kollektiven Orientierungsrahmens, der Abstrahierung dieser Orientierungsrahmen zu einer Basistypik und der Spezifizierung dieser Basistypik innerhalb milieuspezifischer Ausprägungen konnten letztlich sexualpädagogische Erfahrungsräume beschrieben werden, die für die „Selbstgestaltung sexueller Identität“ (Timermanns et al. 2004, 10) hilfreich sein könnten.

(Stichworte: Dokumentarische Methode der Interpretation, Praxeologische Typenbildung, konjunktive Erfahrungsräume, Pubertät, sexuelle Entwicklung weiblicher Jugendlicher, Sexualpädagogik, sexuelle Aufklärung, Menarche, erster Koitus)

### English version:

Between January and August of 2007, six group discussions with girls aged 12-17 from a metropolitan area were held. At this time, the girls attended eighth or ninth grade of the Bavarian secondary general school (Hauptschule) or intermediate school (Realschulen). Focus was put on the collective shared experiences of sexual development at the time of puberty, using the documentary method of interpretation. Comparing the adolescents' different statements on the topics sex education, menarche (first period) and first intercourse ("my first time"), it was possible to identify conjunctive realms of experience, as defined by Karl Mannheim. In the next step, those could be summarized to a general type of sexual development of female adolescents, the Metamorphosis. The situations of the

metamorphosis in the girls' different milieus of sexual styles were extracted according to Bohnsack's praxeological type development. Using extraction and abstraction of those realms of orientation to develop a base-type and specialized types of the respective milieus, it was possible to describe realms of experience of sex education, which could be helpful to the "initiative of sexual identity" (Timermanns et al, 2004, 10).

(Documentary Method of Interpretation, Praxeological Type-Creation, common realms of experience, puberty, sexual development of female adolescents, sex education, menarche, first intercourse)

**Lebenslauf**

„Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten

- 
- - 
  -

„DER LEBENSLAUF IST IN DER ONLINE-VERSION AUS GRÜNDEN DES DATENSCHUTZES NICHT ENTHALTEN

„DER LEBENSLAUF IST IN DER ONLINE-VERSION AUS GRÜNDEN DES DATENSCHUTZES NICHT ENTHALTEN

„DER LEBENSLAUF IST IN DER ONLINE-VERSION AUS GRÜNDEN DES DATENSCHUTZES NICHT ENTHALTEN

Erklärung:

**Neben der in der Bibliografie angegebenen Literatur wurde ein tragbarer Kassettenrekorder und ein MP3-Player zur Aufzeichnung der Gruppendiskussionen und das Programm Adobe©Audition© zur Transkription der relevanten Passagen der Gruppendiskussionen verwendet.**

**Hiermit erkläre ich, dass ich diese Dissertation ohne fremde Hilfe angefertigt habe und nur die oben genannten Hilfsmittel und Quellen benützt habe.**

**Nürnberg, 11.04.2010**

**Norbert Kellermann M.A.**