

Norbert Kellermann

# Metamorphose – Sexuelle Sozialisation in der weiblichen Pubertät

Erziehungswissenschaften

Norbert Kellermann  
Metamorphose – Sexuelle Sozialisation in  
der weiblichen Pubertät

Norbert Kellermann

Metamorphose –  
Sexuelle Sozialisation in  
der weiblichen Pubertät

Budrich UniPress Ltd.

Opladen, Berlin & Farmington Hills, MI 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills, MI  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

ISBN 978-3-86388-003-3

**eISBN 978-3-86388-161-0**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)

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



## 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)

## Abstract:

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).

(Keywords: Documentary Method of Interpretation, Praxeological Type-Creation, common realms of experience, puberty, sexual development of female adolescents, sex education, menarche, first intercourse)

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	9
1. Einleitung .....	13
2. Sexualitäten in der Adoleszenz weiblicher Jugendlicher .....	17
2.1. Neoemanzipatorische Sexualpädagogik .....	17
2.2. <i>Doing-gender</i> , Geschlecht und Sexualität in der Adoleszenz weiblicher Jugendlicher .....	23
3. Die dokumentarische Methode der Interpretation.....	29
3.1. Natürliche Mädchengruppen in der Gruppendiskussion .....	29
3.2. Konjunktive Erfahrungsräume .....	33
3.3. Analyseschritte der sinngenetischen Typenbildung .....	35
3.3.1. Explikation des Orientierungsrahmens mittels der reflektierenden Interpretation .....	36
3.3.1. Generierung des Typus/Kollektiver Orientierungsrahmen und Entwicklungstypik.....	37
3.3.2. Der konjunktive Erfahrungsraum in der Spezifizierung des sexuellen Stils.....	39
4. Der Forschungsprozess .....	41
4.1. Rekrutierung der Mädchengruppen.....	41
4.2. Beschreibung der Gruppen.....	42
4.3. Veränderungen des Erkenntnisinteresses im Verlauf des Forschungsprozesses .....	42
4.4. Sexuelle Erfahrungen bei weiblichen Jugendlichen.....	44
4.4.1. Aufklärung und Menarche .....	44
4.4.2. Das erste Mal .....	46
5. Ein bisschen aufgeklärt, aber nicht ahnungslos .....	49
5.1. Annäherungen .....	49
5.2. Die Akteure und ihre Themen .....	55
5.2.1. Eltern.....	55

5.2.2. Schule.....	57
5.2.3. Sexualerziehung in der Schule.....	65
5.3. Peer-Education oder ‚meine Mama gar nicht‘ .....	69
5.4. Peer-Education II.....	75
5.5. Kollektive Orientierungsfigur .....	79
6. Die erste Blutung .....	83
6.1. Einschnitte.....	83
6.2. Der Weg zur Frau.....	86
6.3. Elternreaktionen .....	90
6.4. Handlingfragen – Binde oder Tampon.....	94
6.5. Weibliche Solidarität.....	100
6.6. Das Fest – oder traditionelle ethnische Ereignisse .....	104
6.7. Kollektive Orientierungsfigur .....	108
7. Das erste Mal .....	113
7.1. “Wenn’s kommt, dann kommt’s halt” .....	113
7.2. Zerplatzende Seifenblasen.....	115
7.3. Der Richtige .....	119
7.4. Kontrastierungen .....	122
7.5. Druck.....	126
7.6. Alkohol (Kontrollverluste).....	133
7.7. Der richtige Zeitpunkt? .....	139
7.8. Trennungen.....	146
7.9. Kollektive Orientierungsfigur .....	148
7.9.1. Pragmatik contra Romantik – die Antizipierung.....	148
7.9.2. „Wenn’s kommt, dann kommt’s halt“.....	150
7.9.3. Kommunikation .....	152
7.9.4. Alkohol .....	153
7.9.5. Frühe sexuelle Kontakte.....	154

8.	Eine Metabiografie der sexuellen Entwicklung in der Pubertät.....	157
8.1.	... weil ich ein Mädchen bin‘ .....	159
8.1.1.	Die Auseinandersetzung mit weiblicher sexueller Identität.....	159
8.1.2.	Der erste Rückzug.....	160
8.2.	Der innerfamiliäre Rückzug .....	167
8.2.1.	Verlängerte Adoleszenz-verkürzte Kindheit.....	172
8.2.2.	Die Norm birgt Normalität.....	173
8.3.	Erste sexuelle Erfahrungen.....	174
8.4.	Idealisiert und Überbewertet .....	182
8.5.	Trennungen.....	183
9.	Die Stationen der Metabiografie/ Entwicklungstypik.....	187
9.1.	Eine Basistypik der sexuellen Entwicklung weiblicher Jugendlicher zwischen elf und 17 Jahren .....	191
9.2.	Metamorphose .....	192
10.	„Schlampe“ - unterschiedliche Sexualstile: eine Milieutypik.....	195
10.1.	Orientierung an einem hedonistischen Sexualverhalten.....	199
10.2.	Orientierung an einem traditionellen Sexualverhalten .....	205
10.3.	Die Metapher ‚Schlampe‘-die Generierung eines Gegenentwurfes.....	208
10.4.	Zusammenfassung .....	212
11.	Die Entwicklungstypik in den sexualstiltypischen Ausprägungen .....	215
11.1.	Die Eigenständigen.....	216
11.2.	Gleichberechtigung .....	217
11.3.	Akzeptierend .....	218
11.4.	Familial.....	219
12.	Vom konjunktiven zum sexualpädagogischen Erfahrungsraum.....	221
12.1.	Aufklärung – zwischen Wissen und Sexualpädagogik vermitteln.....	221
12.2.	Menarche .....	224
12.3.	Das erste Mal.....	225

12.4. Unterschiedliche Sexualstile .....	226
13. Zusammenfassung.....	227
Anhang.....	235
Bibliografie.....	235
Transkriptionszeichen .....	240
Exemplarische Darstellung der Arbeit mit dem Rohmaterial der Gruppendiskussionen .....	241
Transkript aus GD2 .....	244
Formulierende Interpretation (Ausschnitt) .....	248

# 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 14- bis 17-Jährige 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 14-Jährigen 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 Realschüler 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 20% 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. Des Weiteren, 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 konzentrieren, denn hier werden mit großer Wahr-

scheinlichkeit (nahezu 75%) die ersten sexuellen Erfahrungen gemacht. Wenn Sexualität sehr früh beginnt, bei Hauptschülern zu 50-60 % bereits vor dem 14.- 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 P. Schmidt, (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).

Neoemanzipatorische Sexualpädagogik überwindet den häufig defizitorientierten Ansatz der 1990er 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 ‚Spielraumes‘ 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 Geschlechtslebens 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

- 
- 1 So wie in allen Alltagshandlungen, immer wieder Dinge erst diskursiv hergestellt werden. Vgl. meine Ausführung zur phänomenologischen Soziologie unter 3.1
  - 2 Vgl. hierzu auch Lautmann 2008, 209ff.

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 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

---

3 Somit handelt es sich um atheoretisches Wissen nach Mannheim. S. hierzu meine Ausführung zur dokumentarischen Methode unter Punkt 3.1.1.1.

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 Wechselspiels 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, maßen kommunikativ 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 EMNID-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.

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 sexu-

---

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

5 Candace West/Don H Zimmermann., (1987): *doing-gender* In: *Gender and Society* No.2, S. 125- 151.

6 Ausführlich hierzu: R.-B. Schmidt (2003) 31ff.

ellen 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 partner-schaftlicher Sexualität (Simon 1996)“ (Schmidt 2003, 34).

Sind diese Erfahrungen nicht nur kollektiv geteilte, sondern möglicher-weise 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 wissenschaft-lich Methodologie für diese Prozessbeschreibung des Erfahrungslernens von Sexualität, die dokumentarische Methode zu verwenden, die in ihrer For-schungspraxis der Gruppendiskussion auf die Rekonstruktion kollektiver und konjunktiver Erfahrungen gerichtet ist.

## **2.2. *Doing-gender*, Geschlecht und Sexualität in der Adoleszenz weiblicher Jugendlicher**

Allerdings ist das soeben beschriebene Primat von Eigensinn und Selbstdefi-nition in der Selbstgestaltung und Habitualisierung von Sexualität und Ge-schlecht für Jugendliche in der Adoleszenz nicht so einfach zu realisieren.

Während Kinder mit Geschlechtsunterschieden noch spielerisch umge-hen und auch die Unterscheidung zwischen Hetero- und Homosexualität für wenig bedeutsam erachten, ist mit Eintritt der Pubertät und der damit einher-gehenden 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 gleichgeschlecht-lichen Peers sowie vielfältigen Geschlechtsinszenierungen“ (Wanzeck-Sielert 2008, 369). Während Kinder davon ausgehen, dass ihnen alle sexuellen und geschlechtlichen Möglichkeiten offen stehen, scheint es für Kin-der/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 gesell-schaftlicher Geschlechtsrolle, ebenso wie die Einordnung in eine heterosexu-elle Lebensform bei gleichzeitiger vehementer Ablehnung von Homosexuali-tät ist zunächst essentiell. Die Kinder/Jugendlichen müssen sich in der aus-gehenden Kindheit erst in den vorgegeben Räumen ihrer geschlechtshomo- genen 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* [Herv.im Text], kann Vielfalt auch Angst hervorrufen, da die darin thematisierte Komplexität überfordert und/oder Vertrautes in Frage stellt ...“ (Tui-der 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 Peer-group. 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 angewiesenseins‘ 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

---

7 Hier für mag der Bildungsstand der untersuchten Gruppen verantwortlich sein: hier vorwie-

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 ausgemachten 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:

- „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.

---

gend Mädchen aus Haupt- und Realschule, dort vorwiegend Gymnasiastinnen.

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