

Kieper, Marianne

Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 169-189



Quellenangabe/ Reference:

Kieper, Marianne: Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 169-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143005 - DOI: 10.25656/01:14300

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143005>

<https://doi.org/10.25656/01:14300>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ **JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 2 – April 1984

I. Thema: Jugendprobleme

- WALTER HORNSTEIN Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart 147
- MARIANNE KIEPER Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher 169
- HELGA BILDEN/
ANGELIKA DIEZINGER Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten 191
- CHRISTIAN LÜDERS Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung 209

II. Diskussion

- DIETER NEUMANN/
JÜRGEN OELKERS „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht 229
- ECKHARD MEINBERG Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft 253

III. Besprechungen

- WOLFDIETRICH
SCHMIED-KOWARZIK HANS-JOCHEN GAMM: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln 273
- JÜRGEN OELKERS JOHN WILSON: Preface to the Philosophy of Education 276
- REINHARD UHLE HANS-HERMANN GROOTHOFF: Wilhelm Dilthey – Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungswesens 279

PAUL R. SWEET

HANS AARSLEFF: From Locke to Saussure 285

INGEBORG WILLKE

WALTER ACKERMAN/ARYE CARMON/DAVID ZUCKER:
Erziehung in Israel 289

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 295

Vorschau auf Heft 3/84

Themenschwerpunkt „Neue Wege der historischen Pädagogik“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Hans-Jürgen Apel: Die Auslese des Gymnasiallehrenachwuchses in Preußen (1815–1830)
- Max Lietke: Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe
- Jürgen Schriewer: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelleau oder Forschungsansatz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WALTER HORNSTEIN: *Neue soziale Bewegungen und Pädagogik – Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart*

In den zentralen Themen und Zielsetzungen der neuen sozialen Bewegungen werden genuin erziehungswissenschaftliche und pädagogisch bedeutsame Inhalte zum Gegenstand öffentlicher Diskussion gemacht, doch haben Erziehungswissenschaft und Pädagogik selbst die darin enthaltene Herausforderung bislang kaum begriffen und noch weniger beantwortet. In Auseinandersetzung mit Grundpositionen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ werden Perspektiven entwickelt und daran verdeutlicht, wie durch paradigmatische und kategoriale Neuorientierungen der geschichtliche Gehalt der neuen sozialen Bewegungen in pädagogische Reflexion Eingang finden könnte.

MARIANNE KIEPER: *Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität – Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher*

Anhand von Interviewauszügen 14- bis 15jähriger Jugendlicher wird ein Problem dieser Altersgruppe dargestellt: die Schwierigkeit, eigene Antriebe (verstanden als Bedürfnisse sowie als Wollen) und Ziele (das heißt generalisierbare Erwartungen) so in Einklang zu bringen, daß es für die eigene Person befriedigend und für das soziale Umfeld akzeptabel ist. Die dafür ausgewählten Zitate enthalten „Selbstdeutungen“ der Jugendlichen in Hinblick auf ihre Probleme mit Selbstbeherrschung, Selbstbehauptung und sexuellem Verhalten. Die Interviews wurden im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts durchgeführt.

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten*

Wir befassen uns kritisch mit dem Konzept der Individualisierung, wie es in der neueren Jugendforschung benutzt wird. Dabei wenden wir uns gegen eine unangemessen euphorische Interpretation historischer Individualisierungsprozesse, indem wir die Widersprüchlichkeit und Ambiguität dieser Prozesse vor allem für Lohnabhängige herausarbeiten. Konkretisiert wird dies durch den Blick auf soziale Differenzierungen von Jugend und insbesondere auf die prekäre Situation von weiblichen Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Unser Augenmerk richtet sich vor allem auf die problematische Beziehung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die Jugendlichen, sich als vereinzelt Akteure zu verhalten, ihren individuellen Ansprüchen und den realen Freiräumen für die Gestaltung ihres Lebens gemäß ihren eigenen Wünschen und Interessen.

CHRISTIAN LÜDERS: *Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung*

In der aktuellen Diskussion über Forschung und Methoden in der Erziehungswissenschaft werden die konkreten Probleme der Forschungspraxis häufig übersehen. Der Autor stellt vier neuere Projekte aus der Jugendforschung vor, an denen er einige zentrale Probleme der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung herauszuarbeiten versucht: Unter-

sucht werden die inhaltlichen Ansätze und Konzepte der Projekte, das Problem des Forschers im Feld und die Art und Weise, in der die Projekte auf Bedingungen und Probleme pädagogischen Handelns antworten. Als Ergebnis wird vor allem herausgestellt, daß die Projekte Fragen sowohl nach den gesellschaftlichen Bedingungen des Forschungsprozesses als auch nach der sozio-ökonomischen Situation der Jugendlichen vernachlässigen. Zum Schluß werden einige Perspektiven für eine weitere Entwicklung der Jugendforschung skizziert.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: „*Verwissenschaftlichung*“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht

Die Arbeit analysiert die Auseinandersetzungen der Professionselite der deutschen Lehrerschaft an den drei entscheidenden institutionellen Umschaltungen (Seminar – Akademie – Universität). Sie untersucht die zentralen Begründungsformeln für eine *wissenschaftliche* Lehrerbildung und kommt zu dem Ergebnis, daß bei nahezu allen Legitimationsversuchen zentrale Topoi immer wiederkehren. Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für den praktischen Lehrerberuf wird mit „Verschwierigung“ begründet, also mit der Vorstellung, daß nur eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche, eben „schwierige“ Wissenschaft (die Pädagogik) in der Lage sei, die praktischen Probleme der Schule zu lösen. Diese Wissenschaft sei vorab zu studieren, um den Lehrer hinreichend handlungsfähig zu machen. – Eine solche Wirkungsannahme wird hier als „mythisch“ bezeichnet, weil sie weder die Funktionsweise von Wissenschaften noch die Beziehung von Wissenschaft und Handlungspraxis erfaßt, wohl aber für die entscheidenden Stimuli der Aufstiegserwartung einer Profession sorgen kann. Es fragt sich, welche künftigen Legitimationen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung noch möglich sind, wenn die zentrale Erwartung ihrer eigenen Geschichte, nämlich die Verbesserung des *Handelns* durch „Wissenschaft“, unerfüllt geblieben ist.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft*

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden seit einiger Zeit systemtheoretische Überlegungen vermehrten Zuspruch. Absicht dieses Beitrags ist es, auf die bisher vernachlässigten anthropologischen Aspekte einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft hinzuweisen. Da sich systemtheoretisch orientierte Ansätze in der Erziehungswissenschaft zumeist durch LUHMANNs Werk inspirieren lassen, steht im Mittelpunkt eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Implikationen der Arbeiten von LUHMANN und auch SCHORR, wobei das Menschenbild in ihren Schriften besonders kritisch beleuchtet wird. – Im Anschluß an einen exemplarischen und grundsätzlichen Aufweis verwandschaftlicher Beziehungen zwischen der „latenten Anthropologie“ des Systemdenkens und der klassischen Philosophischen Anthropologie (GEHLEN) in unserem Jahrhundert wird darzustellen versucht, welchen Einfluß die „latente Anthropologie“ auf die systemtheoretische Behandlung so wichtiger pädagogischer Probleme wie Erziehung, Technologie, pädagogisches Verhältnis und Entwicklung nehmen kann.

Contents and Abstracts

Topic: Problems of Adolescence

WALTER HORNSTEIN: *New Social Movements and Pedagogics – On a Reconceptualization of Educational Theory Today* 147

The author considers the social processes summed up under the key-word “new social movements” a challenge for both the pedagogical praxis and for the formation of theories in educational science, – a challenge which until now has hardly been understood. In a discussion of basic positions of “Critical Pedagogics” perspectives are pointed out for an integration of the historical substance of the new social movements into the pedagogical reflexion by means of a paradigmatic and categorial reorientation; thus, this historical substance could also be made profitable for a critique of pedagogical praxis and for the establishment of modern and adequate forms of education.

MARIANNE KIEPER: *Self-control, Self-assertion, Sexuality – A Documentation of Interviews Given by 14 to 15-year-old Adolescents* 169

By means of excerpts from interviews given by 14 to 15-year-old adolescents a specific problem of this age-group is illustrated: i.e., the difficulty of reconciling their own impulses (their needs and their intentions) with their goals (viewed as expectations that can be generalized) in a way satisfactory to themselves and acceptable to significant others. The quotations that have been chosen contain interpretations of the self with regard to the problems the adolescents have with self-control, self-assertion, and sexual behavior. The interviews were made as part of a project sponsored by the “Deutsche Forschungsgemeinschaft” (DFG).

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *The Current Trend of Individualization of Youth Biography. The Discrepancy Between Social Demand, Individual Claims and Chances* 191

This article critically examines the concept of individualization as being used in contemporary research on youth. We argue against an inadequately euphoric interpretation of historical processes of individualization by focussing on the contradictoriness and ambiguity of these processes. This is demonstrated by looking at the social differences of youth, particularly at the critical situation of female youths with Hauptschul education. We emphasize the problematical relation between social demands towards young people to function a single actors, their individual claims, and effectual degrees of freedom in modelling their lives according to their own wishes and interests.

CHRISTIAN LÜDERS: *Neglected Topics in Educational Research on Adolescence* 209

In the present debate on the methodology of educational research the specific problems of field-work are often ignored. This is illustrated by the presentation of four recent projects

of research on adolescence. The author examines the object, the different approaches and the concepts of the projects, the role of the researcher doing field-work, and the way in which the research projects respond to the conditions and problems of pedagogical action. It is shown that all four projects neglect above all questions concerning the social conditions of research and those pertaining to the socio-economic situation of the adolescent. The author ends his article with an outline of possible further developments of research in this area.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: *“Scientification” – A Myth? Problems of Legitimation in Teacher Training From a Historical Point of View* 229

In this article the dispute of the German teachers’ professional elite between the years 1800 and 1960 is analyzed following the progression in the institutional form of teacher training from the seminar, to the academy, and finally to the university. The crucial formulas for legitimizing scientific teacher training are examined, and it is shown that in almost every attempt at legitimation certain topics and central arguments reappear. The scientific character of the training of teachers is justified with the topos of difficulty, the notion that only an exacting and demanding discipline – that is, pedagogics – could help to solve the practical problems of schoolteaching. The idea was that this discipline had to be studied first in order that the teacher be capable of teaching. This concept of a causal relationship between theory and praxis is regarded as a myth since, on the one hand, it grasps neither the functioning of sciences nor the relationship between science and praxis, while, on the other hand, it can stimulate decisively the expectations of a profession during its social advancement. The question remains what further legitimation of the scientific training of teachers can be given when the crucial expectation of their own history, that is the improvement of praxis through science, has not been satisfied.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropological Comments on Systems Focused Educational Science* 253

In the present pedagogical debate reflexions on the theory of systems have for some time, now, been met with rising approval. The purpose of this article is to point out the anthropological aspects of a pedagogical theory of systems – aspects which until now have been neglected. Since in educational science approaches to a theory of systems have mostly been inspired by the work of NIKLAS LUHMANN, a discussion of the anthropological implications of his work and also of that of KARL E. SCHORR is the core of this article, with special emphasis on the concept of human nature. – After having shown that close relations between the “latent anthropology” of system oriented thinking and the classic philosophical anthropology of the twentieth century (ARNOLD GEHLEN) do exist, an attempt is made to demonstrate the specific influence of this “latent anthropology” upon the treatment – within the framework of a theory of systems – of important pedagogical problems such as education, technology, the pedagogical relationship, and development.

Book Reviews 273

New Books 295

Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher

In der jüngsten Jugendforschung dominiert ein thematisches Interesse, das sich auf relativ markante, auffallende Charakteristika jugendlicher Verhaltensprofile richtet. Es handelt sich dabei zumeist um Verhaltensweisen, Einstellungen und Handlungen, deren Genese in der jüngsten Sozialgeschichte plausibel lokalisiert werden kann: Formen jugendlichen Protestverhaltens, subkulturelle Werthaltungen und Beziehungsnetze, Prozesse der Ablösung vom Elternhaus, Zukunftsängste, Affinitäten zur ökologischen Bewegung, Probleme der Jugendarbeitslosigkeit u. ä. Derartige Beobachtungen gehören gewiß zu den Wissensbeständen, die eine sensible erziehungswissenschaftliche Bearbeitung erfordern; ebenso ist es ein (richtiger) Gemeinplatz zu unterstellen, der praktische Pädagoge werde der Bildung des Jugendlichen um so dienlicher sein, je besser er diese Erscheinungsweisen des Jugendalters heute kennt und sie zu verstehen in der Lage ist. Gleichwohl könnte diese Aufmerksamkeit für das „Aktuelle“ andere Problemstellungen der pädagogischen Aufgabe in den Hintergrund drängen, von denen noch nicht ausgemacht ist, welche Relevanz ihnen zukommt. Hinter den aktuellen, gelegentlich kurzzeitig modischen Varianten darf man jedenfalls – trotz aller sozialstruktureller Differenzierung – immer noch jene Problemstellung der Bildung im Jugendalter annehmen, die heute häufig als „Identitätssuche“ bezeichnet wird und die ihren historischen Grund in dem neuzeitlichen Anerkenntnis hat, daß Lebensformen nicht nur tradierend, sondern legitimationspflichtig sind.

Dieser historische Sachverhalt macht es geradezu notwendig, eine besondere Bildungsaufgabe für das Jugendalter zu „postulieren“, die nicht einfach in der Erweiterung und Differenzierung von Wissens- und Könnensbeständen besteht, sondern – altmodisch gesprochen – im Stellen und versuchsweise Beantworten von „Sinnfragen“. Insofern hat SPRANGER in seiner „Psychologie des Jugendalters“ immer noch recht. Ob diese pädagogische Grundproblematik heute in den Termini der kognitivistisch interpretierenden Moralentwicklung, im Rahmen psychoanalytischer Theorien zur Ablösung vom Elternhaus, ob sie als Lebensstilsuche, Identitätskrise oder Selbstfindung benannt wird, ist demgegenüber sekundär und akzentuiert eher die je besonderen Erscheinungsweisen der Bildungsaufgabe. In jedem Fall aber liegt diesen Erscheinungen, neben der historisch-philosophischen Legitimationsproblematik und ihrer sozialstrukturellen Differenzierung, die Nötigung zugrunde, daß nun – in dieser Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein – das Ich des Jugendlichen sich in ein kalkulierbares Verhältnis zur Sozietät setzen, Lebensperspektiven entwerfen und zu Wertfragen eine begründete Stellung gewinnen muß¹.

1 W. FISCHER (1982) hat kürzlich, bei dem Versuch, „Jugend als pädagogische Kategorie“ zu bestimmen, gemeint, die eigentümliche Bildungsaufgabe des Jugendalters müsse „im Philosophieren ihre Erfüllung finden“ (S. 33). Das ist eine sicher zutreffende Formel, die indessen nicht vergessen lassen darf, daß das Bildungsproblem, ehe es sich für das Alter der Sekundarstufe II ausdrücklich stellt, sich aus einem in vielen Facetten schillernden „Alltagsmaterial“ heraus entwickelt, das sich schon bei 14- bis 15jährigen allmählich ansammelt.

Die Probleme, die für den Jugendlichen dabei auftauchen, sind – neben den heute zumeist diskutierten und öffentlich spontane Aufmerksamkeit erregenden – häufig scheinbar trivialer Natur. Im folgenden werden einige derart triviale Probleme aufgegriffen, von denen indessen angenommen werden darf, daß sie ein Teil des „Alltagsmaterials“ sind, aus dem die dem Jugendlichen in unserer historisch-kulturellen Situation aufgegebenen Reflexionsthematik besteht. Aus einer größeren Untersuchung werden hier solche Aussagen der jugendlichen Interviewpartner zusammengestellt und erläutert, in denen sie sich selbst unmittelbar zum Thema machen.

Es handelt sich um eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Studie am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen (Antragsteller: K. Mollenhauer) im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Pädagogische Jugendforschung“. Die Daten wurden in nichtstandardisierten Interviews einer quotierten Stichprobe 14- bis 15jähriger Jugendlicher (N = 96) gewonnen und im Hinblick auf die folgende Thematik ausgewertet: Problemdefinitionen in den Erfahrungsbereichen des Umgangs mit Gleichaltrigen, mit Erwachsenen in Familie und Schule, mit sich selbst; Problemlösungskonzepte und Strategien, besondere Problembelastungen bei „auffällig“ gewordenen Jugendlichen. Die Stichprobe enthält Quoten für Geschlecht, Bildungsstand, Stadt/Land und auffällig/nichtauffällig.

Aber was heißt das in einem Alter (14 bis 15 Jahre), in dem die Antizipationen beruflicher Chancen oder Chancenlosigkeit sich zwar einstellen, aber vorerst schwach artikuliert, in dem die Formen politischer Beteiligung noch nicht ernsthaft gesucht werden, in dem die dauerhafte sozio-sexuelle Selbstlokalisierung außerhalb der Herkunftsfamilie noch kein dominantes Thema ist, in dem spielerische Muster der Selbstdeutung noch aufrechterhalten werden können, ohne dabei unter Legitimationszwang zu geraten? Es scheint, als täten sich auch Praxis und Jugendforschung mit diesen Fragen schwer, als könnten – von den Problemen der schulischen Sozialisation abgesehen – Praktiker und Wissenschaftler mit den über 16jährigen mehr anfangen. Dem „Erwachsensein“ noch allzu fern, zugleich aber in Kindheitskategorien nicht mehr angemessen beschreibbar, auch den Erscheinungsweisen der „Jugendkultur“ gegenüber noch unsicher, handelt es sich offenbar um eine wirklich „statuslose“ Altersgruppe, zumal „Adoleszenz“ inzwischen, durch die profilierte Ausbildung von Stilen und „settings“ der Jugendlichkeit und deren Instrumentierung im wissenschaftlichen Vokabular, nicht mehr nur eine „Passage“ zu sein scheint, sondern ein sozialer Status, dessen Dauer sich ziemlich weit dehnen läßt.

Derartige Vermutungen sind Anlaß, nach der Thematik zu fragen, mit der sich 14- bis 15jährige heute beschäftigen. Aus dem Vielerlei möglichen Interesses greifen wir solche Themen heraus, die mit der Bildung des Jugendlichen, das heißt hier mit seiner Frage, wie er sich als Person in eine für ihn selbst befriedigende und zugleich sozial akzeptable Form bringen kann, unmittelbar verknüpft sind. Innerhalb des von uns erhobenen Interviewmaterials tritt eine Thematik vor anderen besonders hervor: die Schwierigkeit, eigene Antriebe – seien sie nun sogenannte „Bedürfnisse“ oder ein gerichtetes und argumentationszugängliches „Wollen“ – und Ziele in eine Balance zu bringen, in welcher der Entwurf, den sie sich jetzt von sich machen, und die soziale Anerkennung, die er finden soll, verträglich sind. Das ist ein plausibles – wenn in diesem Lebensalter nicht gar das entscheidende – Grundproblem der Bildung seiner selbst: die eigene Leiblichkeit als der Körper-Seele-Zusammenhang, den man „hat“, wird dem Geist, dem „Wir“, das sich unter anderem in generalisierbaren Erwartungen kundtut, konfrontiert. (Erinnert sei hier an die für pädagogische Theorien immer noch unausgeschöpfte Anthropologie H. PLESSNERS

(1965.) Die Deutungsmuster der Kindheit können *nicht mehr* in Anspruch genommen werden, weil sie nun das Gegenwärtige überpointiert zu repräsentieren scheinen; die Deutungen durch andere, das „Alter Ego“, können *noch nicht* akzeptiert werden, weil deren Legitimation für die Zukunft eigener Existenz als Balance zwischen „Ego“ und „Alter“ noch nicht verbürgt scheint. In dieser Differenz zwischen Gegenwartigkeit und Zukünftigkeits scheint das Antriebs- und Erwartungsrepertoire eingespannt. Wir illustrieren diese Problematik durch Beispiele von Selbstdeutungen, und zwar im Hinblick auf die Probleme, die diese „Jugendlichen“ mit Selbstbeherrschung, Selbstbehauptung und sexuellem Verhalten haben. (Angesichts der kürzlich von R. ARNOLD (1983) vorgelegten Begriffsanalyse für „Deutungsmuster“ wird hier der Ausdruck noch vergleichsweise vorläufig und terminologisch unterbestimmt verwendet.)

1. Antriebskontrolle und Selbstdarstellung

Wenn die Jugendlichen unserer Stichprobe von „Selbstbeherrschung“ sprechen, meinen sie das innere Spannungsverhältnis von Kontrolliertheit und Impulsivität. Wir konnten – bei denen, die sich zu diesem Zusammenhang überhaupt äußern – drei Gruppen unterscheiden: Jugendliche, die ihre Impulsivität oder Spontaneität leugnen bzw. ablehnen und sich selbst als äußerst kontrolliert beschreiben; Jugendliche, die zwar das innere Spannungsgefüge zwischen Antrieben und generalisierten Erwartungen bzw. eigenen Zukunftsantizipationen andeuten, diese Relation aber unproblematisch erleben; schließlich solche, die zu erkennen geben, daß sie Schwierigkeiten mit diesem inneren Spannungsgefüge haben. Wir geben im folgenden nur Beispiele aus der dritten Gruppe.

Antriebe, die sich jetzt, auf der Stufe des pubertär-sexuellen Reifungsschubs und seiner sozialen Konnotationen, bemerkbar machen, geraten in Konflikt mit dem Verhaltensrepertoire, über das die Jugendlichen bisher relativ problemlos verfügten. Es meldet sich eine Art Angst, von unsocialisierten „Trieben“ überflutet zu werden, sich selbst zu verlieren:

Jürgen: Tanzen ja, aber in Maßen, nicht so wie einige, die fangen beim ersten Lied an und hören beim letzten auf. Also irgendwie so schwoofen, das liebe ich überhaupt nicht. Also 'n Meter Abstand, das ist immer schon ganz gut... Wenn da so'n Mädchen ankommt – also ich liebe es ja sowieso nicht, wenn an mir 'rumgetätschelt wird, das finde ich irgendwie blöd –, die knöpfen dann ihr Hemd so, daß gerade der BH bedeckt ist und dann imitieren sie irgendwie diese Fernsehfilmstarstellerinnen, das find' ich irgendwie blöd. Und dann kommen sie also an und schmeißen einen auf den Tisch, und dann fangen sie an, da so 'rumzufingern. Jeder soll seine Finger bei sich lassen! Ich hab' manchmal das Gefühl, man liegt da auf'm Operationstisch, also von oben bis unten wirste da nun befühlt, das liebe ich überhaupt nicht. Also die könnten doch lieber sich schon für die nächste Stunde vorbereiten, indem man Bücher 'rausholt und noch mal kurz überdenkt, was haste letzte Stunde gemacht... Also meine Freundin, die müßte so sein, daß man sich mit ihr auch mal gesittet unterhalten kann und nicht irgendwie, daß man sich so auf'm Bett 'rumwälzen muß. Das liebe ich überhaupt nicht. Da kriegt man ja Platzangst, ist so beengt, das kann ich nicht haben... So einige, die wissen doch überhaupt nicht, was sie am nächsten Tag machen. Ich plane das dann immer schon am Abend vorher. Ich weiß, worum es geht, und nicht, wie so manche andere dann überhaupt nicht wissen, so ins Ungewisse irgendwie so 'reinschlafen.

Die entscheidenden Stichworte liefert dieser Jugendliche am Ende: „... so ins Ungewisse irgendwie 'reinschlafen“; der vorangegangene Text ist deren Auslegung: das „Ungewisse“ ist hier offenbar eine Zukunft, die nicht mehr kalkulierbar zu sein scheint, wenn der eigene

Körper außer Kontrolle gerät; die Zuverlässigkeit, die noch das kindliche Symbol- und Rollenspiel repräsentierte, von den Erwachsenen beschützt und mit der eigenen Triebentwicklung nicht in Mißklang, gibt es nicht mehr. Was sich jetzt anmeldet, von innen wie von außen, ist kein Spiel mehr; was die Mädchen mit mir vorhaben, „liebe ich überhaupt nicht“, „da kriegt man ja Platzangst“. Der Trieb, der doch weiterführen könnte, in neue Erfahrungen hinein, beengt, und zwar dadurch, daß er etwas ist, von dem man nicht sicher sein kann, ob man ihn meistern wird; die anderen aber machen sich zu seinem Sprecher und mich (den Jugendlichen) zu seinem (ihrem) Objekt, „Ich hab’ manchmal das Gefühl, man liegt da auf’ m Operationstisch“: eine Metapher, die viele Lesarten erlaubt, deren eine der Jugendliche selbst vorschlägt, nämlich die Angst, ins „Ungewisse ’reinzuschlafen“. – Dieses Beispiel wird später unter der Sexualitätsthematik noch einmal aufgegriffen.

Andere geben deutlicher zu erkennen, daß sie Schwierigkeiten mit der Kontrolle ihrer Impulse haben. Sie erfahren sich (vor allem durch die Reaktion ihrer Umwelt) in ihren Kontrollbemühungen als ungeübt und unsicher, schränken daher ihren Darstellungsraum ein und erleben ihre Handlungen oft als sehr unbefriedigend.

Doris: Ich hab’ immer Mist gemacht und immer dazwischengeredet. Und dann bei vielen Lehrern war ich so und so unten durch, weil ich immer sage, was ich denke, und dann hatte ich noch ’ne Bemerkung drunter (im Zeugnis), daß ich noch zu oft was äußere, was nicht zum Unterricht paßt und so. Ich sollte erst mal meine große Schnauze ’n bißchen zügeln, deshalb die Bemerkung.

Sie erfährt, vor allem in der Schule, mancherlei Nachteile durch ihre verbale Unbeherrschtheit. Deshalb wird ihr das muntere Drauflosreden allmählich zum Problem. Und ihr „motziger Ton“, mit dem sie sofort lauthals protestiert, wenn ihr etwas nicht gefällt, bringt ihr nur Schwierigkeiten ein. Deshalb sagt sie:

Wenn einer irgendwas über mich sagt, dann kann ich meine Schnauze nicht halten, dann muß ich schon meinen Kommentar dazu abgeben.

Sie empfindet sich zwar in einigen Situationen als zu unbeherrscht, aber doch sehr gut in der Lage, sich selbst zu behaupten.

Ich mein’, ich hab’ ’ne große Schnauze und muß mich auch ’n bißchen zügeln. Aber ich weiß nicht, ich hab’ eigentlich damit schon ’n bißchen mehr erreicht als meine Schwestern, die nun ’n bißchen ruhig sind und manchmal ja und amen sagen. Ich mein’, mit dem Ärger, das brauchte nicht zu sein, aber sonst.

Eigentlich nur in der Schule erfährt sie ihre Ungezügeltheit und ihr „vorlautes“ Verhalten als Problem. Im übrigen meint sie von sich, daß sie durchsetzungsfähiger und kontaktfreudiger sei als beispielsweise ihre Schwestern. Deshalb möchte sie sich zwar manchmal etwas „zügeln“ können, aber keineswegs ihren Charakter ganz verändern.

Ich hab’ auch nicht vor, ehrlich gesagt, mir die große Schnauze abzugewöhnen... Ich meine, um Anerkennung kämpfen muß ich überhaupt nicht, ich werde eigentlich anerkannt. Nur manchmal bin ich unten durch wegen meiner großen Schnauze oder weil ich irgendwie mal was sage, was denen nicht paßt, ne. Aber sonst komme ich mit denen gut aus.

Auch in ihrer Familie kann sie sich – ihrer Darstellung nach – so besser behaupten und vielleicht sogar andere Familienmitglieder, die „’n bißchen ruhiger sind“, „unterdrücken“. Aber Doris hat sich selbst noch nicht ganz unter Kontrolle, deshalb kann sie ihre verbale Ausdrucksstärke nicht gezielt einsetzen; auf manche Außenreize reagiert sie unwillkürlich. Sie will zwar lernen, sich besser zu „zügeln“, aber sie gibt kaum Bedingungen dafür

an, die ihr diese Verhaltensänderung erleichtern könnten. Der Druck, der von der Schule ausgeht, stört sie ein wenig. Doch die besondere Aufmerksamkeit, die ihr so zuteil wird, gefällt ihr andererseits noch viel zu gut. Wie sehr für Doris die „große Schnauze“ auch Ausdruck ihres Selbstbehauptungswillens ist, zeigt die scharfe Abgrenzung von den „Lehrerliebenden, die immer schön ruhig sind“, die es leichter haben, gute Zensuren zu erreichen.

Blieben die mit der „großen Schnauze“ verbundenen Probleme der Selbstkontrolle noch auf einer vergleichsweise harmlosen Ebene sozialer Konventionen – die Kosten-Nutzen-Rechnung in der Alternative von Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung ergreift nicht die ganze Person –, so ist die Auseinandersetzung mit eigenem Drogenkonsum eine Art Tiefenlot, das die Substanz der Frage, wer ich bin und sein kann, erreicht:

Regina: Ich hab' auch geraucht, und das hat mich soo angewidert irgendwie; hab' ich mich also vor mir selbst irgendwie geekelt, daß ich das einfach mache. Und dann haben wir eigentlich nichts gemacht; wir waren so unaktiv, überhaupt nichts gemacht... Ich habe dann fast täglich was geraucht. Das ist irgendwie 'ne dolle Ablenkung. Du lenkst dich von allen Sachen ab, die du mal machen möchtest. Der Tag besteht nur noch daraus: woher krieg' ich Geld für dieses Haschisch... Ich hätte natürlich noch viel mehr rauchen können. Denn irgendwie find' ich, entweder man ist nur noch stoned, nur noch in diesem Zustand, oder gar nicht mehr. Dieses Wechselhafte von dem einen Gefühl zum anderen wieder, das geht nicht. Das konnte ich nicht aushalten... Ich hatte immer Lust, immer. Ich hätte pausenlos rauchen können. Wenn ich was geraucht hatte, dann wollte ich immer wieder schlafen und dann war ich immer müde und ging dann immer früh ins Bett, ach nee!

Das größte Problem für Regina im Zusammenhang ihrer Abhängigkeit ist die erfahrene Inaktivität. In den Ferien, einer Zeit der Abstinenz vom Haschischrauchen, hat sie erlebt, was möglich wäre:

Da war ich körperlich unheimlich aktiv und konnte richtig springen. Ich bin unheimlich viel auf die Berge gelaufen und hab' unheimlich doll geschwitzt und das war so toll. Der ganze Körper war naß voller Schweiß. Dieses Gefühl war so toll. Und das hätte ich nie machen können, wenn ich was geraucht hätte.

Sie unterscheidet Rauchen aus „Gewohnheit“ und aus „Wollen“. Nur das gewohnheitsmäßige Rauchen problematisiert sie und läßt es als Abhängigkeit gelten:

Nee, ich will's gar nicht ganz aufhören, das möcht' ich nicht, weil ich es eben unheimlich gut finde. Aber ich würde es vielleicht – ah! – alle Monate mal machen, ne. So richtig so, einfach aus Gefühl. Denn das war auch noch etwas, daß es nicht mehr aus Gefühl gemacht wurde, dieses Rauchen, sondern aus Gewohnheit, ne. Daß es einfach nicht mehr aus Wollen ist; daß man zwar sagt, man hat Lust, aber man weiß gar nicht, was man dann will, was man davon erwartet oder so.

„Gewohnheit“ bedeutet für sie soviel wie der Verlust ihres Willens; das ist offenbar weniger moralisch gemeint als vielmehr im Sinne eines Verlustes an Lebendigkeit, an gerichteter Tätigkeit. Wie stark diese Selbstdeutung an das Empfinden besonders körperlicher Lebendigkeit geknüpft ist, zeigte sich oben schon an dem knappen Ferienbericht. Diese Deutung ist derart dominant, daß sie auch noch zur Rechtfertigung der Droge verwendet wird: „aus Wollen“ und „aus Gefühl“ liegen nah beieinander, und der Drogenkonsum erscheint dann akzeptabel, wenn die Stimmung oder Empfindung, die er hervorruft, wirklich gewollt ist. Obwohl das Mädchen sich vermutlich – für diesen besonderen Fall der Drogenabhängigkeit – über die Realisierbarkeit seiner Problemlösungsvorstellung täuscht, verwendet es doch eine charakteristische Deutung des Verhältnisses von Selbstkontrolle und Selbstbehauptung.

Demgegenüber beansprucht Jochen ein anderes Muster: Der Verlust von Selbstkontrolle wird im Rahmen eines Reiz-Reaktions-Mechanismus interpretiert:

Jochen: Ich bin überhaupt sehr reizbar. Es kommt unheimlich oft beim Fußball vor, wenn jemand den Ball verliert und wir fangen 'n Tor, das reizt mich unheimlich. Dann werd' ich unheimlich wütend und schrei' den an und so. Muß ich meine Aggressionen auslassen und bolze drauflos. Mach' ich mich auch unbeliebt. Weil ich dann die Nerven verliere und einfach druffdonnere, ohne zu überlegen.

Interviewer: Wie findest du das, daß du so leicht reizbar bist? Stört dich das sehr?

J: In mancher Beziehung ja. Wenn ich weiß, daß es (Verhalten des Erziehers) genau richtig war und dann trotzdem drauflos schreie, das mißfällt mir irgendwie. Obwohl ich schon probiert hab', das nicht zu machen, aber es ist mir nicht gelungen, hab's immer wieder gemacht.

Das Problem entsteht als Interaktionsproblem; der ausgelöste Impuls führt zu Beziehungsschwierigkeiten. Die anderen, Gleichaltrige oder Erwachsene, mögen so nicht behandelt werden, akzeptieren seine Wutausbrüche nicht. Eine Möglichkeit, mit dem Problem umzugehen, besteht für ihn darin, sich zu „entschuldigen“. „Damit ist es dann gut“, und er „fühlt sich irgendwie erleichtert“. Das ist natürlich eine kurzfristige Lösung, die nur bis zum nächsten Wutausbruch reicht; langfristige hat er noch nicht herausgefunden. Jochen begründet sein manchmal unbeherrschtes, unkontrolliertes Verhalten auch mit dem Wunsch, sich anderen gegenüber in seinem Recht zu behaupten – „ich poche praktisch auf mein Recht“ – und lenkt sich damit selbst von seinen Problemen ab: er definiert als „Recht“, was doch eher nur die interaktive Darstellung des Sich-im-Recht-Fühlens ist. Nun ist er sehr mißtrauisch geworden und fühlt sich auch dann zurückgesetzt, wenn er vielleicht schon „eingesehen“ hat, daß der Erzieher mit seiner Handlung im Recht war.

Andere reagieren auf Schwierigkeiten nicht aggressiv, sondern mit Rückzug aus den sozialen Kontakten. Die aufgewendete Mühe und der Problemdruck sind deshalb nicht auf die Selbstbeherrschung gerichtet, sondern darauf, wie man es zustande bringt, sich auch ohne äußere Anerkennung zu behaupten. Das kann zu einer schwierigen Last werden. Die Thematik, an der er seine Probleme erläutert, ist für Rainer die Gesundheit und die schulische Leistungsfähigkeit. In beiden Bereichen muß er an sich zweifeln. Die verlangten Schulleistungen bereiten ihm einige Mühe, und er hat schon einige Erfahrungen mit schwereren Krankheiten hinter sich, so daß gesund zu sein für ihn nicht mehr so selbstverständlich ist wie für andere Jugendliche. Tägliche Erfahrungen mit Leistungsversagen muß er in der Schule hinnehmen:

Rainer: Dann spielen wir Fußball und dann treff' ich wieder den Ball nicht, und dann sagen sie „och, das ist vielleicht ein Trottel, der kann doch überhaupt nicht Fußball spielen“ ... Wenn die anderen sich dann danach unterhalten, dann zieht man sich zurück und denkt „ach Mensch, du bist ja auch 'n bißchen, hast wieder nichts geleistet“. Es gibt ja Leute, die sagen „die können mich mal!“ Ich weiß nicht, mir prägt sich das immer ein, sowas ... In der Schule, da geht es ja immer um die Leistung, und wenn man da mal irgendwie so nicht ganz was bringt, dann heißt es vielleicht „der Doofe!“

Er hat aus diesen Erfahrungen den Schluß gezogen, daß es an ihm liegen muß, wenn er den Anforderungen des Unterrichts, aber auch der Gleichaltrigengruppe, so wenig entspricht:

Bin da irgendwie immer schüchtern, muß ich sagen. Ich red' halt nicht so. Die anderen haben 'n größeren Mund. Ich red' halt nun mal sehr träge ... Dann bleibe ich lieber gleich ganz weg, ehe ich mich dann wieder irgendwie so in eine Blamage hineinziehe. Aber dann ist man manchmal ganz schön einsam.

Er hat keinen „richtigen Freund“, „macht alles mit sich allein ab“ und vermißt am meisten die Gespräche, in denen man sich über gemeinsame Probleme austauschen könnte, und die Integration in eine Freundesgruppe. Er hat Angst, abgewiesen, nicht beachtet zu werden. Er kann sich schlecht behaupten und seine Interessen und Tätigkeiten den anderen gegenüber nur schwer verteidigen. Aber obwohl das Fremdbild, das die anderen von ihm haben, bedrückend ist, hält er an seinem Selbstwert fest:

Dann denk' ich immer „ach, was denkt der wieder von mir!“ Denn 'ne Flasche bin ich ja nun doch wieder nicht!

In seinem Hobby (Chemiebaukasten) kann er beträchtliche Leistungen vorweisen, und es verschafft ihm Ausgleich für die Kränkungen, die er hinnehmen muß. Er bezieht sogar eine gute Portion Stolz daraus, schließlich mit seinen Problemen allein zurechtzukommen, keine Hilfe zu benötigen. Der „Rückzug auf das Hobby“ als Problemlösung beseitigt allerdings das Leiden nicht, das durch die Einsamkeit entsteht. Er versucht deshalb die Einsamkeit als etwas darzustellen, das zu ihm paßt:

Ich bin zurückgezogen mehr; meine Probleme überdenk' ich lieber selber, mehr so'n Einzelmensch, würde ich sagen. Wenn ich manchmal mit einem Freund zusammen bin, so in der Gruppe – auch wenn ich mit ihm gut auskomme –, ich bin eigentlich lieber alleine, weiß auch nicht.

Aber er hofft doch auf eine Veränderung in der Zukunft, die mit seinem Älterwerden zusammenhängt.

Ich hatte da mal so'n Freund, der ist schon ziemlich groß, bei dem hat sich das plötzlich auch alles ganz geändert. Der war auch mal so wie ich.

Die Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen ist inzwischen für ihn so angstbesetzt, daß er Beziehungen, und noch mehr Situationen, in denen die anderen ihm fremd sind, vermeidet. Ja er sagt, daß ihm solche Situationen zur „Qual“ werden. So wird das Vermeiden von sozialer Interaktion zu einem Mittel des Selbstschutzes. Ihm fehlen zunehmend Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen, so daß für ihn die Anpassung an neue Situationen immer schwieriger wird.

Wie eng die Balanceprobleme zwischen Selbstkontrolle und Selbstbehauptung mit der eigenen Körperwahrnehmung zusammenhängen können, zeigt ein letztes Beispiel. Paula befindet sich seit einiger Zeit in stationärer psychotherapeutischer Behandlung und hat im Verlauf der Therapie offenbar gelernt, den Körper als Bedeutungsträger ernstzunehmen. „Selbstbeherrschung“ mußte sie früh lernen:

Das ist also so'ne Art Selbstverständlichkeit für mich gewesen. Ich hab' also immer versucht, da den Leuten alles recht zu machen, und zu Hause bin ich dadurch in Konflikte 'reingeraten.

„Selbstbehauptung“ war für sie hingegen ein unbekanntes Konzept.

Ich hatte unwahrscheinliche Kontaktschwierigkeiten, ja? War unwahrscheinlich gehemmt. Ich konnte überhaupt nicht mit den Leuten umgehen und hab' mich zurückgezogen und überhaupt nichts mitgemacht. Ich konnte auch keine vernünftigen Gespräche führen.

Nun nachzuholen, sich selbst als eigenständige Person zu erleben und zu beweisen, ist für Paula nicht so einfach. Mit körperlichen Schmerzen reguliert sich bei ihr der Lernfortschritt. Wenn es ihr schlecht geht, bekommt sie Schmerzen. Sie meint, der Körper gibt ihr ein Zeichen,

... daß ich irgendwo Schluß machen muß mit irgendwas. Wenn ich mit Schmerzen im Bett liege, dann habe ich mehr Zeit zum Nachdenken, bin nicht so den ganzen Tag beschäftigt mit irgendwas. Praktisch so'ne Ruhepause will die Psyche haben.

So geht es ihr auch mit dem Abnehmen. Sie ist mit sehr viel Übergewicht in die Klinik gekommen und hat beständig abgenommen. Aber es dürfe nicht zu schnell gehen und nicht außer Kontrolle geraten. Sie beschreibt sich als in einem ständigen Lern- und Änderungsprozeß befindlich, seit sie in der Klinik ist:

Und das ist ja auch ein gewisses Ändern, was in mir vorgeht, die ganze Zeit hier, und wo man also nicht genau weiß, wo man dran ist.

Sie lernt langsam, was es bedeutet, sie selbst zu sein und einen eigenen Willen zu haben, eigene Gefühle und Empfindungen, die sie auch aussprechen darf. Sie lernt, daß es andere Leute gibt, die es ertragen können, wenn sie ihnen gegenüber eine eigene unabhängige Meinung vertritt. Die körperlichen Schmerzen helfen dabei, sie zu ermahnen, wenn sie das Lernen schon wieder nur als Anforderung von außen begreift und nicht mehr als etwas, was sie selbst will.

2. Sexualität zwischen Verführung und Triebabwehr: Die Jungen

Das Thema Sexualität ist für 14- bis 15jährige Jugendliche naturgemäß prekär. Es betrifft teils tabuisierte Verhaltensbereiche, teils ist es für die Jugendlichen neu und sprachlich noch nicht problemlos verfügbar, teils mischt es sich jetzt in die Status-Kriterien der peer-groups hinein, bedeutet Neueröffnung und Neuorientierung der sozialen Handlungsfelder. Auch die Interviewer hatten Schwierigkeiten mit dem Thema: oft genügten ihnen wenige Äußerungen im Hinblick darauf, ob der jugendliche Gesprächspartner heterosexuelle Erfahrungen hatte oder nicht, und sie taten sich schwer mit einer sowohl sachlich-differenzierten als auch ethisch-pädagogisch verantwortbaren Technik der Gesprächsführung.

Ein besonderes Problem ergibt sich daraus, daß – vor allem bei den Jungen dieses Alters – die Thematik eine Ambivalenz von Bedrohung/Verführung einerseits und nicht mehr zu leugnender eigener Körpererfahrung andererseits hat. Das bringt das Verhältnis von Selbstkontrolle und Selbstbehauptung (Spontaneität) in die für dieses Alter schwierigste Problemzone hinein. Für die Jungen entsteht überdies die zusätzliche Aufgabe, den „Reifungsrückstand“, den sie im Vergleich zu den Mädchen beobachten können, in ihre Handlungspläne aufzunehmen, ohne sich zugleich als „Geschlechtssubjekte“ zu verleugnen (alle im folgenden zitierten Jungen haben den Stimmbruch bereits hinter sich).

Frank (14;6 Jahre): Früher in meiner alten Klasse, da war'n die Mädchen noch total abgesondert, und jetzt, als ich dahin kam, denke ich, was ist denn da los, paar gingen schon mit Mädchen, das war völlig unbekannt, und da kam ich mir irgendwie zurückgeblieben vor. Naja, und dann kam man mit einigen Mädchen ins Gespräch, weil die auch auswärts wohnen und im selben Bus fahren und so – vor allen Dingen kenn' ich da so'n paar, also die woll'n immer nur das eine, also ich mein' ...

I: Was heißt das denn?

F: Naja, dann kommen se an, schmiegen sich gleich an mich und ich mein', ich kann ja nich' den ganzen Tag mit 'nem Mädchen am Arm 'rumlaufen, also ...

I: Was stört dich denn daran?

F: Also irgendwie praktisch wie so'n Zuhälter, so fühl' ich mich, wenn ich da so drei, vier Stück manchmal am Arm habe und dann da so losgehe ...

I: Warum denn wie so'n Zuhälter, wie ist das denn, wenn man sich wie ein Zuhälter fühlt?

F: Na also, der hat ziemlich viele um sich 'rum und kann die auch kommandieren und sowas.

I: Fühlst du dich denn auch 'n bißchen geschmeichelt, wenn so viele Frauen um dich 'rum sind?

F: Daß sie auf mich fliegen, also – schmeichelhaft – man kann's so fast nennen, aber – ich weiß nicht, ich kann das irgendwie nicht haben, also ich mein', mal so in 'ner Disco oder wenn ich mal 'ne Freundin habe, okay, aber dann ewig mit andern da 'rummachen – ich weiß nicht.

I: Ist das dann eigentlich schon alles, wenn du sagst, die kommen dann an und schmusen?

F: Naja, dann fangen se so an, legen sich mit einem in die Ecke, greifen einem gleich in die Hose, und das kann ich ganz und gar nicht haben.

I: Wie sollte es denn anders laufen?

F: Also ich glaube, die sollten mich ganz und gar in Ruhe lassen.

I: Also wie sollte das denn anders laufen, wenn du 'ne Beziehung zu 'nem Mädchen aufnehmen wolltest?

F: Ich mein', es kommt drauf an, wie sie das macht, wenn die sich gleich so 'ranschmeißt, meint man, ach, die ist abwegig, sieht vielleicht ganz gut aus, aber sonst taugt se nichts, schmeißt sich an jeden 'ran. Vor allen Dingen, wie die sich dann geben. Die meinen, sie wären die Größten und auf die fällt jeder 'rein.

In Franks Äußerungen ist deutlich – das wäre die eine Lesart – ein projektiver Charakter der Darstellung zu erkennen. Die Mädchen, die etwas von ihm wollen, sind moralisch verwerflich. Man könnte die Aussage umkehren und sich fragen, ob Frank vielleicht Angst davor hat, moralisch verwerflich zu sein, wenn er etwas von den Mädchen will. Da es immer leichter ist, die eigene Angst an einem anderen stellvertretend zu bekämpfen, wendet er sich gegen die Mädchen, die er als sexuell sehr attraktiv und offen empfindet. Er muß sich vor ihnen schützen, indem er sie ablehnt. Vielleicht würden sie ja sonst auch zu viel Macht über ihn gewinnen können. Gleichzeitig erlebt er auch seine eigene Potenz als sehr mächtig. „Drei, vier Stück am Arm haben“, darin ist so viel sexuelle Macht enthalten wie in der Rolle eines Zuhälters. „Er kann sie kommandieren“, das ist die Umkehrung der Furcht davor, sich ihnen auszuliefern, hinzugeben, auf sie „hereinzufallen“. Auch der Ausdruck „Stück“ weist darauf hin, daß es in diesen Äußerungen um die auf ein beliebiges Objekt gerichtete sexuelle Begierde geht, die gefährlich werden kann, wenn man sie an sich selbst erlebt. Sie könnte einen ja alles andere vergessen lassen. Wenn dagegen die „richtige“ Freundin gemeint ist, muß diese eigentlich sein „wie ein Junge“, „eben nur dem anderen Geschlecht angehören“, aber ansonsten alles mitmachen. Sexualität „an sich“ wird abgelehnt. In Anknüpfung an Freundschaft verliert sie offenbar ihre Brisanz. Die Passage, die schon fast pornographisch erscheint („dann legen sie sich mit einem in die Ecke und greifen einem gleich in die Hose“), ist ein weiterer Ausdruck für die Angst vor der weiblichen – oder auch vor der eigenen – Sexualität. Die sexuell entwickelteren Mädchen lassen wahrscheinlich die tiefen Ängste der ödipalen Phase noch einmal wach werden. Der Konflikt wird nun jedoch noch stärker erlebt, da die eigene Sexualität gereift und insofern bedrohlicher geworden ist. Um welche Bedrohungen kann es sich handeln? Da kann zum Beispiel die Entdeckung befürchtet werden, daß die sexuelle Versuchung eine Überforderung darstellt, der Frank nicht gewachsen ist, daß er „noch nicht so weit ist“, wie es für die Mädchen nach seinem Äußeren den Anschein hat. Es kann auch die Entdeckung auf dem Spiel stehen, daß ihm etwas fehlt – die tiefe Befürchtung davor, nicht zu genügen, die Symbole der Männlichkeit nicht vorweisen zu können. Es kann auch sein, daß er die Gefährlichkeit der eigenen Triebwünsche befürchtet, auf die nur Aggressivität die Antwort sein kann. Auch die reale Konkurrenz zu anderen Männern ist größer geworden, und Jungen dieser Altersstufe müssen oft erleben, daß sie älteren Jungen gegenüber unterlegen sind. So wünschen sie sich in ihre Jungencliquen zurück.

Die andere Lesart wäre diese: Frank wünscht sich nicht in seine Jungenclique „zurück“; vielmehr möchte er noch in ihr *bleiben*, weil die Erwartungen, die die Mädchen an ihn richten, ihm ein Problem aufnötigen, das er, von sich aus, noch nicht hat. Seine körperliche Reife reicht gerade eben so weit, daß er verstehen kann, was da vor sich geht (ein 12jähriger könnte nicht einmal dies und würde es kaum zur Kenntnis nehmen). Psychoanalytisches Vokabular ist entbehrlich; nichts wird „projiziert“; es wird lediglich Unangemessenes abgewehrt. Der Junge reklamiert, gegen die verfrühenden Zugriffe der Mädchen und Beispiele der älteren Jungen, seinen eigenen entwicklungsgemäßen Bildungsraum. „Selbstkontrolle“ heißt dann hier: sich derartigen Verfrühungen gegenüber zu sperren. „Selbstbehauptung“ heißt: den Bildungssinn der Phase, in der ich mich gerade befinde, aufrechterhalten. Erwachsene haben vielleicht die Neigung, jeden Schritt des Kindes und Jugendlichen vom Telos des „Erwachsenseins“ her zu rekonstruieren. Aber was ist das Telos des 14jährigen, für den die Zukunft gestaffelt erscheint? „Also ich glaube, die sollten mich (zunächst mal) ganz und gar in Ruhe lassen“ – obwohl ich schon verstehen kann, was sie meinen!

Die Ambivalenz dieser beiden Lesarten läßt sich auch am eingangs zitierten Interview mit Jürgen (14;4 Jahre) erproben.

Auch hier handelt es sich wieder um ältere Mädchen, die in ihrer sexuellen Ausstrahlung bedrohlich wirken. Offenbar muß er besonders heftig verurteilen, worüber er insgeheim heiße Phantasien entwickelt. Er vergleicht die Mädchen mit Ingrid Steeger, dem „Sexsymbol“ der Nation. Dabei ringt er so sehr um seine Selbstbeherrschung, daß er, der sonst so friedliche Mensch – „ich würde mich also mehr zu diesen ruhigen Typen zählen“ – die Mädchen aggressiv angeht, wenn sie ihm „zu nahe kommen“ wollen. Seine sexuellen Wünsche und Phantasien frei zu äußern, erscheint ihm bedrohlich; sein Selbstbild, anständig, fleißig und ordentlich sein zu wollen, sieht er gefährdet. Das Bild des „Operationstisches“ legt die Vermutung nahe, daß da etwas beschnitten werden soll. Dazu paßt, daß „jeder seine Finger bei sich lassen soll“; sich selbst zu „befühlen“ ist weniger gefährlich als „befühlt (zu) werden“. Jürgen befürchtet, daß er seine „Klarheit“ verliert, wenn er dem sexuellen Reiz, der von den Mädchen ausgeht, nachgibt. In seinen Äußerungen kommt deutlich die starke Angst vor Annäherungen zum Ausdruck; er könnte sich verlieren; dafür spricht auch der Ausdruck „Platzangst“. Die großen Anstrengungen, die er unternimmt, um sich von der sexuellen Versuchung fernzuhalten, sprechen dafür, daß in ihm Affekte mobilisiert sind, die ihm so fremd, so ungewohnt und gefährlich erscheinen, daß er sie nur mit Mühe und mit der geballten Kraft einer strikten Moral von sich abwehren und an anderen geißeln kann. Deshalb muß auch seine spätere Ehefrau „ruhig“ und „ordentlich“ sein und „in der Küche umgehen können“.

Aber auch seine Aussagen lassen sich anders lesen: „dazu bin ich noch zu jung . . . ich finde, das sollte so'n bißchen getrennt bleiben; wenn ich vielleicht 16 bin, dann ja.“ Die vielleicht allzu rasche erste Variante der Interpretation könnte ins Stocken geraten. Darf man den Text von der einzig „aggressiven“ Variante her interpretieren, die in ihm vorkommt („Also echt, wenn ich dann irgendeine zu fassen kriege, packe ich sie denn auch, also da gibt's bei mir überhaupt nichts, sonst bin ich also nicht böseartig gegenüber Mädchen, aber wenn sie mir zu nahe treten, dann sehe ich das gar nicht ein.“) In welcher Weise zeigen sich denn sexuelle Wünsche und Phantasien des Jungen, die ihm bedrohlich erscheinen

könnten? Bedrohlich ist für ihn der offenbar als ungebremst erlebte Zugriff auf seine noch nicht ausgereifte Genitalität. Daß „jeder seine Finger bei sich lassen soll“, kann auch gelesen werden als der symbolische Ausdruck dafür, daß nun, in der Phase der in Entwicklung begriffenen Geschlechtsreife, die Sensibilität für den eigenen Körper größer, die Balance zwischen Nähe und Distanz schwieriger, die kommunikative Bedeutung von Körperkontakten empfindsamer registriert wird. Was die Eltern noch dürfen, dürfen andere noch nicht. Derartige Übergänge sind schwer. Und was erwachsene Jugendforscher gelegentlich als „familienorientiert“ oder als zwanghafte Triebabwehr interpretieren mögen, ist vielleicht nichts als die notwendige Doppeldeutigkeit einer Entwicklungssituation, deren Bildungssinn nicht besser bewahrt oder realisiert werden kann als durch Abwehr des Störenden.

In unserem dritten Beispiel sind diejenigen Konnotationen, in denen Sexualität als aufregend neuer Erfahrungsbereich erscheinen könnte, schon direkter repräsentiert:

Manfred (15;2 Jahre): Ich habe meine Freundin, und mehr will ich gar nicht. Schneller Wagen, schöne Mädchen, also wie so'n Playboy da 'rumhängen, das würde auch keinen Spaß machen.

I: Das würde auch keinen Spaß machen?

M: Nee, wem macht das hier so schon Spaß? Also vielleicht Hollywood-Stars oder irgendwas, denen würde das vielleicht Spaß machen, aber unsereins nich'. Wir sind normale Bürger hier, wie sie sich ihr Leben vorstellen, daß sie 'n ruhiges Leben haben.

...

I: Ja und deine Freundin?

M: Also sie versteht einen von meiner Sicht her, und sie versucht auch, einem Probleme abzunehmen. Es geht ganz gut mir ihr. Sie hat noch nebenbei 'n Freund, da mach' ich mir nich' viel draus. Sie kann meinetwegen noch dreißig Freunde haben, das juckt mich nicht, solange sie nicht hier sonstwas veranstaltet. Also daß sie jetzt hier nich' mit irgendwem ins Bett hüppt da, und zuletzt fällt die Schuld auf uns Unschuldigen einen. Ihr anderer Freund, der ist zwei Jahre älter wie ich, und wenn ich dann da bin, dann setzt er sich mit dazu, dann hängen wir da, sie sitzt in 'ner Mitte, er sitzt da, ich sitz' da.

I: Das is' dann nicht so gut, oder?

M: Och, da machen wir uns auch nichts mehr draus, ich will ja keine Person an mich binden.

I: Aber trotzdem gefällt dir die Freundschaft zu dem Mädchen ganz gut?

M: Ja, denn sie ist eine Person, die Kummer versteht und die auch zuhört und sagt „okay, wie können wir das regeln“ und sie ist auch eine Person, die mich auch viel vom Schlagen abhält.

...

M: Die (andere Jungen) treffen mich dann da mit der (irgendeinem Mädchen) in der Stadt, dann grüßen sie mich freundlich, und dann wird andern Tag 'rumgefragt „na, wen haste denn da an der Hand gehabt?“ Versuchen sie, aus einem 'rauszufinden, was man mit der Person da gemacht hat. Aber ich möchte jetzt nicht, daß man jetzt zu mir sagt „der hat mit der da 'rumgemacht“ und dann zuletzt – also das fängt an mit „der war mit der schwimmen“ und da haben wir zuletzt noch auf der Couch gegessen und dann haben wir uns noch was erzählt, und hinten kommt 'raus „der hat's mit ihr getrieben, sie würde 'n Kind kriegen“ oder so ungefähr.

Manfred scheint eine strikte, im klassischen Sinne kleinbürgerliche Normalität zu vertreten. Der „normale Bürger“ hat keine Sehnsucht nach einem schönen Mädchen, er will seine „Ruhe“ haben. Der Traum vom schnellen Wagen und schönen Mädchen, das ist etwas für solche Menschen, die das Abenteuer und die Aufregung lieben. Die Befriedigung, das häusliche Eingerichtetsein, gerät ins Wanken. Deshalb muß Manfred selbst die Vorstellung, er könne vom Abenteuer träumen, zurückweisen. An anderer Stelle beschreibt er eine reale Beziehung zu einem Mädchen, in der sich „nichts abspielt“. Das Mädchen hat noch einen anderen Freund und spielt für ihn eher die Rolle einer unterstützenden Beraterin; wenn sie sich treffen, sind sie fast immer zu dritt. Das macht

ihm seiner Darstellung nach nichts aus, vielleicht schützt ihn eine solche Beziehung am ehesten vor den wildwüchsigen Phantasien, die freilich auch ihn bedrängen und eher darin zum Ausdruck kommen, wie er beschreibt, daß andere ihn sehen könnten: „der hat mit der 'rumgemacht ... und dann zuletzt kommt's drauf 'raus, der hat's mit ihr getrieben, sie würde 'n Kind kriegen“ oder auch: „Bei uns die Mädchen, die sind jetzt so angesetzt, die machen mit denen 'rum, schwups in 'ne Ecke, dann is' der nächste, dann haben se den nächsten am Ding. Und die machen sich dann gar nichts draus.“ An einer anderen Stelle sagt er: „ich kann einstecken ... aber wenn jetzt sowas kommt, ich hätt's mit einer getrieben, das kann ich nicht einstecken, das ist eine Verletzung, die ich nicht abkann.“ In seinen Beschreibungen und dem Vokabular erkennen wir gleichzeitig Abwehr und Faszination. Sie enthalten ein Muster der Selbstdeutung, das man „Abwehr sexueller Begierde“ nennen könnte und das in allen drei vorgestellten Fällen in Anspruch genommen wird. Alle drei beschreiben im übrigen ihr Familienmilieu als von kaufmännisch-handwerklichen Prinzipien geprägt, mit einem starken Vater als Mittelpunkt der Familie, der als mächtig und bedrohlich erlebt wird und gleichzeitig als nachahmenswert. Die Mutter wird demgegenüber eher als ausgleichende, sich aber an die Seite des Vaters stellende Person beschrieben; beide Eltern haben den Jungen sehr traditionelle, an Ordnung und Leistung orientierte Erziehungsprinzipien vermittelt, deren Erfüllung allen dreien mehr oder weniger Mühe bereitet. Die Darstellung ihres Umgangs mit Sexualität ist in diesen Kontext eingebettet.

3. Zur Bedeutung des Vaters: Sexualität der Mädchen

Obwohl mit Jungen gleichaltrig, sind die Mädchen, von denen jetzt die Rede sein soll, entschieden „weiter entwickelt“ und haben wesentlich intensivere sexuelle Beziehungen. Sie sehen gut aus und geben sich in der Interviewsituation selbstbewußt.

Elly (14;9 Jahre): Und da hat mein Vater gleich angefangen „hier werden schon Briefe geschrieben, wie find' ich denn das“. „Was ist der? Achtzehn? Spinnst du?“ Ja, und wenn ich mit meinem Vater irgendwas bereden will, dann heißt es immer „der ist achtzehn, der will gleich mehr von dir, und wenn du mit 'nem Kind ankommst“, dann reden sie immer gleich von 'nem Kind und so ... „Was, schon wieder 'nen Neuen, dann stimmt das doch wohl, was erzählt wird?“ Die erzählen hier in M. überall 'rum: „ja, die E., es kommt mir so vor, als wenn das 'n Flittchen ist“. Ja, und da hat mein Vater gestern abend auch gesagt „mußt das mal überlegen, vielleicht stimmt das ja auch“, na und sowas kapiert' ich einfach nicht ... Und da sitz' ich in meinem Zimmer, ne, und da kommt mein Vater 'rein und hat mich angeschrien wie so 'n Wahnsinniger. Ich hab' da nur gesessen, mir liefen die Tränen, aber ehrlich, hat mich angeschrien „was willst du schon mit 'nem Freund, bist erst 14!“

I: Also seit du praktisch Freunde hast (seit einem halben Jahr etwa), hat sich das zu Hause so verändert?

E: Ja, irgendwie bestimmt. Irgendwie paßt das meinen Eltern nicht, 'n Freund haben darf ich schon, nur eben nichts Festes.

I: Und was findest du denn gut an 'nem festen Freund?

E: Ach, ich weiß nicht, wenn ich zu Hause bin, irgendwie 'rumschmusen kann ich mit meinen Eltern nicht mehr. Mein Vater sagt immer „Ja, früher hast du immer mit mir 'rumgeknutscht und so, und jetzt ist das auf einmal weg“. Ich sag', „ich bin vierzehn!“ „Ja, du bist erst vierzehn, andere machen das noch mit fünfzehn.“ Na ich weiß nicht, wer das noch macht mit fünfzehn. Mit meinem Vater würd' ich das nicht mehr machen, ich weiß auch nicht. Anders kann er ja ganz in Ordnung sein, wenn ich mit ihm so rede, aber ...

I: Jetzt sind andere Männer wichtiger eigentlich so.

E: Ja schon. Auch wenn ich mal abends weggehe. Wenn ich nur zu Hause sitze, dann lern' ich ja keinen kennen. Ist ja logisch. ... Ich möcht' auch nicht immer mit meinen Eltern zusammen sein. Ich möcht' ja auch was anderes unternehmen.

I: Ab und zu kannst du ganz gut was mit ihnen anfangen.

E: Ja sicher. Zum Beispiel – wir fahren im Sommer meistens in eine Badeanstalt, das macht auch unwahrscheinlich Bock, also kann man unwahrscheinlich mit denen was anfangen. Mit meinem Vater kann ich unwahrscheinlich 'rumalbern, so mich kloppen und so. Das macht auch unwahrscheinlich Spaß.

Das gesamte Interview mit Elly handelt von den Freunden und dem Vater; beide Bereiche sind eng verknüpft. Ellys emotionale Energie ist von dem Konflikt gebunden, den Vater verlassen zu wollen zugunsten anderer Männer. Wie sehr sie involviert ist, kann man schon der äußeren Form des Interviews entnehmen. Sie berichtet geradezu atemlos von den Ereignissen und läßt den Interviewer kaum zu Wort kommen. Die Beziehungskrise zwischen Vater und Tochter hat sich entzündet zu dem Zeitpunkt, an dem Elly das erste Mal eine intensivere Freundschaft zu einem Jungen aufnimmt und darüber zu Hause berichtet. Der Vater sieht dadurch die Liebe der Tochter zu sich gefährdet. Er interpretiert seine eigenen unverstandenen Gefühle gegenüber der Tochter als väterliche Sorge um ihre Unschuld und versucht sie mit Verboten und Drohungen noch im Elternhaus festzuhalten. Elly empfindet das väterliche Verhalten, seine Wutausbrüche und Beschimpfungen auf der Oberfläche als Einengung und sagt, daß sie dieses Verhalten nicht mehr verstünde. Sie lernt daran jedoch viel über die Dynamik im Verhältnis zwischen Männern und Frauen: der Vater reagiert auf ihre Ausbruchsversuche mit starker Eifersucht, Sexualneid und Diffamierungen. Die Sinnlichkeit, die er an seiner Tochter offenbar empfindet und die ihm nicht zugute kommt, wird scharf verurteilt, indem er sie als „Flittchen“ oder „Nutte“ beschimpft. Die Tochter wird durch diese Eskalation auf ihren „sexuellen Wert“ erst recht aufmerksam, und sie regt mit ihrem Verhalten bei dem Vater weitere Ausbrüche geradezu an. Man erhält den Eindruck, daß sie seine Wut genießt und mit heimlichem Vergnügen registriert. Vielleicht denkt sie, daß man so viel Energie ja nur auf ein besonders wertvolles Objekt verwenden kann. Andererseits leidet sie unter den ständigen Auseinandersetzungen, denn für sie ist der Wechsel vom Vater als erstem Liebesobjekt zu anderen Männern kein Problem; im Gegenteil, er erscheint ihr aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes angemessen und notwendig, sie muß den Vater deshalb auch nicht abwerten, und nach wie vor will sie einen ähnlichen Beruf ergreifen, wie er ihn ausübt (Krankenpfleger – Krankenschwester). So kann sie seine überzogene Reaktion auf ihre heterosexuellen Interessen nur als überflüssige und ungerechte Repression erleben.

Carla (14;3 Jahre): Die eine Person, mit der ich mich ganz besonders beschäftige, ist mein Freund, weil ich zeitweise sehr große Schwierigkeiten habe mit ihm. Ich habe manchmal das Gefühl, wenn ich in seine Wohnung 'reinkomme – ich hab' 'nen eigenen Schlüssel – und dann seh' ich ihn da sitzen und ich weiß ganz genau, in den nächsten zwei Stunden kommst du nicht an ihn 'ran; er ist unheimlich weit weg, sowohl mit seinen Gedanken als auch mit sich selber, beschäftigt sich mit ganz anderen Sachen – also, wir haben uns vor einiger Zeit unheimlich gestritten, daher kam das wohl auch. Wir haben uns über furchtbare Dinge gestritten, so über Denken und Fühlen, und er hat versucht, mir zu erklären, daß das Denken völlig unnötig ist eigentlich und daß das Denken schlecht ist für Gefühle. Und ich wollte das zuerst nicht einsehen, und erst vor kurzer Zeit, als ich das verstanden hab', hab' ich mich in den Bus gesetzt und bin zu ihm gefahren, und da war er für 'ne Woche weggefahren, und davon wußte ich nichts, und ich war also unheimlich enttäuscht und sauer auch auf ihn dann ... Ich brauche ihn irgendwo, weil er, glaube ich, der einzige ist, der mich so völlig versteht und der mir auch irgendwie in

jeder Situation helfen kann und weil er mich eben auch braucht, irgendwo, er hat mir mal gesagt, daß er das umgekehrt genauso empfindet ... Für meine Mutter ist eigentlich nur wichtig, daß ich glücklich werde. Und sie tut also auch alles für mich, sie würde mich sogar ausziehen lassen. Und ja, sie liebt mich auch sehr, und ich hab' irgendwie immer 'n schlechtes Gewissen, wenn ich so lange wegbleibe oder so. Weil ich eben ihre Tochter bin und weil sie mich liebt und weil, seit mein Vater ausgezogen ist, ich auch so mehr oder weniger der einzige Mensch bin, mit dem sie sich richtig unterhalten kann, abgesehen von ihren Freundinnen ... Also mein Vater unterscheidet sich etwas von meiner Mutter, er versucht immer noch, mich in eine bestimmte Richtung zu schieben. Ich glaube eigentlich eher, daß er wegen mir ausgezogen ist und nicht wegen meiner Mutter. Sie meint zwar, das wär' nicht wahr, aber ich hab' das Gefühl immer noch. Mit meinem Vater bin ich einfach nicht so klargekommen. Mein Vater handelt immer unheimlich nach dem Gesetz und versucht, mir Vorschriften zu machen.

...

I: Was bedeutet es dir denn, mit deinem Freund zusammenleben zu können, da in der Wohnung?

C: Ja, das ist einmal ein Ort, wo ich mich sehr, sehr wohlfühle; dann ist das 'n Ort, wo ich mit den Leuten zusammenkomme, die ich sehr gerne mag, und dann ist das 'n Ort, wo ich mit ihm zusammen sein kann, was mir auch immer sehr weiterhilft, eigentlich in jeder Beziehung, mit dem ich mich gut verstehe, den ich verstehe, der mich versteht... Das ist eigentlich, ich weiß nicht, ein völliges Einverständnis, ich versteh' ihn einfach; wenn ich Lust hab', mit ihm zu schlafen, hat er das auch. Und umgekehrt ist das genauso.

Carla ist ein Kind geschiedener Eltern und lebt bei ihrer Mutter. Sie meint, ihr Vater sei ihretwegen ausgezogen – vermutlich eine ziemliche Verkennung und Überschätzung des eigenen Status und der eigenen Möglichkeiten. Die Mutter wird von ihr eher als schwach, hilfsbedürftig, abhängig von der Tochter und deren Gunst beschrieben. Sie läßt Carla den größten Teil der Woche bei ihrem Freund wohnen, obwohl sie darüber unglücklich zu sein scheint. Carlas Selbstdarstellung im Interview ist insgesamt darauf angelegt, ihre Reife und Selbständigkeit zu beschreiben. Aber das scheint nur die Oberfläche zu sein: In dieser Beschreibung lenkt sie zugleich von ihren geheimen Ängsten ab. Diese betreffen die Brüchigkeit von Beziehungen und die Möglichkeit, daß sie jemand ist, der unfähig ist, sich Beziehungen zu erhalten. Der Vater ist immerhin von ihr weggegangen, die Mutter läßt eine große Distanz zu, und der Freund macht ihr „unheimliche Schwierigkeiten“, obwohl sie sich solche Mühe gibt, alle seine Erwartungen zu erfüllen. Sie lebt mit ihm ihre Wünsche aus, abhängig sein zu dürfen, geliebt zu werden, mit jemandem eins sein zu können ohne den Umweg der Sprache. Es sind eher kindliche Wünsche als die an einen gleichberechtigten Partner, und es läßt sich leicht vermuten, daß ein junger Mann so intensive Beziehungswünsche nicht lange erträgt (vier Wochen später stellte sich heraus, daß der Freund sie verlassen hatte, ohne ihr die Chance zu geben, noch um die Beziehung zu kämpfen. Er war einfach mit einer anderen Frau weggefahren).

Beide hier vorgestellten Mädchen haben Beziehungen zu Jungen, die mindestens 18 Jahre oder älter sind. Sie haben keine Angst vor den sexuellen Ansprüchen, die sich daraus ergeben könnten, und fürchten sich nicht vor eigener sexueller Aktivität. Allerdings läßt sich vermuten, daß die sexuelle Energie der Mädchen, die noch sehr mit ihrem Vater beschäftigt sind, an die Vorstellung einer „Vaterfigur“ gebunden ist. Sie erträumen sich einen Mann, der alle Wünsche erfüllt, mächtig ist, bei dem man seine Passivität und das schöne Gefühl, sich ganz und gar ausliefern zu können und dafür belohnt zu werden, ausleben und dazu noch als Zeichen eigener sexueller Anziehungskraft werten kann. Während sich solche Träume weniger bei Elly erkennen lassen, die mit ihrem Vater eher um die eigene sexuelle Unabhängigkeit kämpft, ist die Gebundenheit an ein „Vaterbild“ dagegen bei dem Mädchen deutlich zu bemerken, dessen Mutter sich von ihrem Mann

getrennt hat. Für dieses Mädchen – Carla – ging das Bild vom „guten Vater“ zu früh verloren, und jetzt hat sie Mühe, ihre Beziehungen zu Männern relativ unabhängig von entsprechenden Wünschen und Vorstellungen zu gestalten.

4. Die vorsichtige Annäherung an das andere Geschlecht

Als letztes sollen noch einige vorsichtige Versuche beschrieben werden, die Wünsche, Phantasien, aber auch die Ängste an der Realität zu überprüfen. Die Jugendlichen beschreiben ihre Bemühungen um Kontaktaufnahme, Erfolg und Mißerfolg und die Gelegenheiten, die sie für das Ausprobieren der neuen Beziehungsmöglichkeiten für günstig erachten.

Erich (14;6 Jahre)

I: Hast du denn auch 'ne Freundin?

E: Och, im Augenblick nicht.

I: Aber du hattest eine.

E: Ja.

I: Und warum ist es auseinandergegangen?

E: Das weiß ich selbst nicht genau. Ich meine, ich kann mich da nicht erinnern, nach 'ner Zeit war's dann aus.

I: Hast du sie auch in der Disco kennengelernt?

E: Hm, in der Disco.

I: Und wie lange warste mit der zusammen?

E: Och, vielleicht einen oder zwei Monate.

I: Biste jetzt traurig darüber, daß sie dich so hat stehenlassen?

E: Ja, 'n bißchen war ich schon. Sie sah ganz gut aus so. Sah vielleicht 'n bißchen zu gut aus. Zwanzig Tage war se glaub' ich jünger als ich.

I: Von daher hat se doch eigentlich ganz gut zu dir gepaßt, aber du meinst, sie hatte zuviel Chancen bei den anderen Jungen?

E: Hm. Naja, ist auch egal.

I: Hast du dich denn mit ihr noch mal drüber auseinandergesetzt?

E: Nee, was soll man da denn machen?

I: Meinst, man muß es hinnehmen?

E: Ja, das ist Pech dann. Für mich war die Sache dann erledigt. Sie wollte dann eben nich' mehr so und hatte denn da gleich mit dem anderen da so 'rumgemacht. Gesagt hat se nichts mehr.

I: Und du triffst da auch Freunde?

E: Ja, wir haben da so 'ne Clique, fahren da immer zusammen 'rüber; zehn Mann oder so.

Die Disco ist ein wichtiges Annäherungsfeld für Jungen und Mädchen. Der Ort garantiert Unverbindlichkeit, hinter der man seine heftigen Gefühle verstecken kann; man kann Kontakte knüpfen, aber auch leicht beenden. Erich muß es dementsprechend hinnehmen und „cool“ tun, wenn seine „Freundin“ ihn einfach wieder stehenläßt und sich dem nächsten zuwendet. Er macht keine Ansprüche oder Rechte geltend, dafür ist die Beziehung wahrscheinlich gar nicht genügend definiert gewesen, und er müßte befürchten, sich lächerlich zu machen, wenn er auf seinem Gefühl insistiert. Er unterscheidet allerdings eine Zeit des „Zusammenseins“ von der folgenden Zeit des „Getrenntseins“. Für ihn hat das Mädchen offensichtlich eine größere Bedeutung gehabt, als er glauben machen will. Andererseits gibt die „Clique“ als Freundschaftsgruppe im Hintergrund ein sicheres Bezugsfeld ab, auf das man sich jederzeit zurückziehen kann.

Hannes (13;6 Jahre)

I: Was machst du denn so am Nachmittag?

H: Ich geh' ins Freibad und treff' mich mit 'ner Freundin.

I: Nimmst du die Freundin auch mal mit nach Hause?

H: Nee; ich hab' se ja noch nich' so lange, seit einem Jahr kenn' ich sie...

I: Und ist sie schön?

H: Jaaa, nicht unbedingt schön, aber sie hat 'n guten Charakter; woll'n wir mal so sagen: sie hat nicht jeden Tag 'n anderen Freund.

I: Gibt's solche Mädchen auch?

H: Ja, gibt's viele.

Das Schwimmbad ist ein guter Ort, um erste Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht zu sammeln. Körperliche Berührung kann sich spielerisch ergeben; die Situationen gestatten eine Vielfalt an Deutungen. Gefahren, die in der Intimität des „Zu-zweit-allein-Seins“ entstehen können, sind gering. Diese objektiven Situationsbedingungen legen einen Interaktionstypus nahe, der zu den subjektiven Interaktionserwartungen, besonders der Jungen dieses Alters, eigentümlich paßt: Die Berührung der Haut des Mädchens ist zwar zwanglos möglich, aber sie muß nicht als sexuelle Absicht interpretiert werden; das Beziehungsspiel soll in einer Zwischenzone von Privatheit und Öffentlichkeit bleiben, weshalb (immerhin nach einjähriger Freundschaft) das Mädchen nicht in die elterliche Wohnung gebracht wird; die nach vielen Seiten hin offene Kommunikation ist wichtiger als die sexuelle Faszination durch die Körperlichkeit („... nicht unbedingt schön, aber sie hat 'n guten Charakter“). Die Situation auf einer Fete und die im Schwimmbad haben eine gewisse Strukturähnlichkeit; dennoch sind die Beziehungen hier anders gerichtet. Werner (14;9 Jahre) deutet einiges im Hinblick auf die Interaktionsformen an:

Also, Feten, die gehen meistens so von vier bis um elf, und jeder versucht sich natürlich erst mal 'n Mädchen zu schnappen. Und erste Zeit kommt dann 'n Schwoofer dran, damit sich erstmal jeder 'n Mädchen aussucht, auf das er sich festgelegt hat, meistens ist es dann ja nur für die Fete. Aber bei manchen wird es halt fest.

I: Aber bei dir ist es bis jetzt noch nicht so gewesen?

W: Ja doch, auf der Fete habe ich schon einige Mädchen kennengelernt, aber meistens hat man das Mädchen nur für die Fete..

I: Bist zu zufrieden, so wie es läuft?

W: Eigentlich bin ich ganz zufrieden, längere Freundschaft gut, aber das machen die Mädchen dann oft nicht mit, die sagen sich das auch, nur für die Fete mal.

I: Ja, du sagst so, weil die Mädchen das sowieso nicht länger mitmachen, aber was willst du am liebsten?

W: Och, manchmal würde ich gern, daß das länger hält, aber manchmal auch nicht. Meistens machen die auch nur mit, weil die genau wissen, daß das nur für den Tag ist, ne... Nach 'ner Schwierigkeit (für mich) sieht's aus, wenn man mal 'n Mädchen haben will, ne. Aber das kann man nich' ändern, ne. Aber das ist manchmal schwierig. Wenn man das Mädchen eigentlich gut abkann und wenn die dann halt, meinetwegen, nich' will, ja also, wenn man mit dem Mädchen gehen will, und sie will nicht, das ist dann manchmal echt schwierig, ne, ein Problem ist das.

I: Hast du da 'n konkretes Beispiel im Auge, wo das mal so gewesen ist?

W: Naja, das war damals so bei der Beatrice, ne, also die wollte ja nichts von mir, das war mir klar, daß das nur für den Abend ist. Aber das Mädchen fand ich extrem gut, sah auch böse stark aus, ne. Und da hatte ich mir in den Kopf gesetzt, vielleicht kommste an die 'ran. Aber das war praktisch nur 'ne Vorstellung, das konnte man nicht realisieren.

I: Und woher kam das?

W: Ja, das kam vielleicht deshalb, weil ich zu jung für sie war; an dem Altersunterschied lag's meiner Meinung nach. Denn ich hab' von meinem Freund gehört, sie fände mich ja ganz gut, nur ich wär' halt 'n bißchen jung. Und das mögen die Mädchen nich', ne. Mädchen sind von Grund auf zwei Jahre mindestens vorentwickelt als 'n Junge, ne. Und, gut, das versteh' ich auch. Die möchten lieber mit

älteren Jungen gehen. Das ist dann praktisch für die 'ne Blamage, ne. Blamage will ich nich' so direkt sagen, aber die kommen sich denn 'n bißchen doof vor ... Ja, und mit den jüngeren Mädchen möcht' ich eigentlich auch nicht so gerne, ne. Gut, wenn ich 'n jüngeres Mädchen wirklich gut finde, muß ja nich' immer gut aussehen, aber wenn se 'n guten Charakter hat und sie auch mit mir gehen will, sag' ich ja auch nix gegen, aber das war auch noch nich' so richtig der Fall.

Wie in der Disco oder im Schwimmbad bietet sich auch hier die Möglichkeit für Berührungen und einen ersten Flirt, allerdings ohne daß solche Kontakte Erwartungen signalisierten, die über den Abend hinausgehen. Die körperliche Berührung ist gleichsam nur Bestandteil des settings. Werner hat gelernt, wie „es läuft“. Er versucht sich *noch* damit zufriedenzugeben, denn offensichtlich – und in seiner Interpretation – ist es ein Durchgangsstadium auf dem Weg zu festeren Beziehungen zu Mädchen. Bei derartigen Beziehungswünschen werden die Jungen von den gleichaltrigen Mädchen noch oft abgewiesen; Werner bringt diese Erfahrung auf den für ihn plausibelsten Begriff: „sie sind eben zwei Jahre mindestens vorentwickelt“. Man erhält aus der Beschreibung solcher Szenen den Eindruck, daß die Mädchen die Jungen auf dieser Altersstufe in die Schule nehmen; sie bringen ihren zukünftigen Partnern alles mögliche bei, was sie im Umgang mit ihnen wissen sollten, sie führen sie ein in die Riten und Handlungsmuster des zwischengeschlechtlichen Umgangs. (BETTELHEIM 1975 weist nachdrücklich darauf hin, daß gerade in der Pubertät sich zeige, daß Macht und Ohnmacht der Geschlechter keineswegs eindeutig zugunsten der Jungen verteilt seien.) Die Probleme der Mädchen sind in einer anderen Schicht des Erlebens angesiedelt:

I: Gibt es hier jemanden, den du kennst, zu dem du 'ne Beziehung hast?

Paula (15;0 Jahre): Also, es gibt hier jemanden. Er ist erst mal unwahrscheinlich ruhig, hört sich alles an, was man sagt, und sagt da also auch seine eigene Meinung dazu. Wenn ihm was nicht paßt, dann sagt er das offen und ehrlich. Aber auch nur, wenn er gefragt wird, sonst hält er also seinen Mund dazu, der mischt sich nicht in Gespräche ein, die ihn nichts angehen.

I: Das ist dir angenehm?

P: Ja.

I: Hm. Und weiter?

P: Ja, wir haben dieselben Interessen, ja, teilweise auch dieselben Probleme. Er ist halt eben nur 'n Jahr älter als ich.

I: Welche Interessen teilt ihr denn?

P: Das ist schwer zu sagen. Wir hören gern dieselbe Musik. Wir mögen mal Rock, mal Mozart, so ganz je nachdem, in welcher Stimmung wir sind. Und dann gehen wir halt beide gern 'raus.

I: Spazieren? Geht ihr zusammen spazieren?

P: Das ist sehr selten, weil er die Beziehung nicht so offen zeigen will, die wir zusammen haben.

I: Weiß das keiner, daß ihr euch gut versteht?

P: Wir verstehen uns gut, das weiß jeder. Daß wir aber zeitweise auch nett zueinander sind auf 'ner anderen Basis, also nicht nur mit Worten, sondern auch durch die Hände. Also streicheln so, ins Gesicht eben, also nicht so direkt auf sexueller Basis, sondern nur halt so 'n bißchen 'rumschmusen, ne; zärtlich sein und sich auch schon mal küssen. Aber dafür braucht es ja nicht unbedingt so 'ne Liebelei zu sein, wie die andern das dann gleich auffassen.

J: Und das wollt ihr vor den andern lieber so 'n bißchen verbergen?

P: Ja.

Die hier dargestellten Erwartungen an die Freundschaft verweisen schon auf die Intimität der Zweierbeziehung, wie sie bei Erwachsenen als kulturspezifisch „normal“ gilt. Die Grenze zwischen jugendtypischer „Öffentlichkeit“ und privatem seelischem Binnenraum wird hier strenger gezogen. Die Gruppe als stabilisierender Hintergrund, als Unverbindlichkeitszone, wird unwichtig. Darin steckt allerdings ein neues Muster des Erfahrungser-

werbs, das sowohl geschlechtstypisch als auch schichtspezifisch variiert. Mädchen und Jungen mit eher „bürgerlichem“ Familienhintergrund ziehen individualisierte Formen der Erfahrung vor – betonen deshalb die Zweisamkeit in ihren neuen Freundschaften als vorrangig vor den Gruppenbeziehungen. Dagegen bevorzugen die Jungen, aber auch die Mädchen mit eher „proletarischem“ Familienhintergrund die Gruppe als Erfahrungsfeld, in dem sie auch erste Annäherungen an das andere Geschlecht ausprobieren. Aber selbst für die „Familienorientierten“ ist die Balance zwischen Intimität und Geselligkeit ein Problem, sei es, daß – wie in Paulas Fall – die Freundschaft mit einem Jungen sich noch prinzipiell vor den Gleichaltrigen rechtfertigen muß, sei es, daß diese Balance *innerhalb* der Beziehung als schwierige Aufgabe erlebt wird. Im Falle des Mißlingens stehen dann Freundinnen und andere ad-hoc-Gruppierungen zur Verfügung, die den Problemdruck abfangen oder neutralisieren; der erotische Kontakt zum Freund kann als Episode eingestuft werden:

I: Hast du denn jetzt schon mal 'n Freund?

Klara (14;0 Jahre): Ja. Öfter.

I: Und ist es ganz schön so mit dem?

K: Ja. Es war auch ganz schön langweilig immer; sonst – ganz toll.

I: Inwiefern denn langweilig?

K: Och, wenn wir da so 'rumsitzen und gammeln, ist auch ganz schön langweilig. Manchmal unternehmen wir aber auch was, fahren mal weg und so, nehmen wir Anke meist mit und der ihren Freund, geh'n ins Kino oder so.

I: Auch mal Händchen halten oder in den Arm nehmen?

K: Natürlich, aber mit der Zeit wird das langweilig, kennt man alles schon. Vor allem muß man sich mit dem gut verstehen, wenn dazwischen nichts läuft, oder daß er nur auf eins aus ist, dann läuft schon mal gar nichts... Im Moment hab' ich auch grad' Schluß gemacht, zur Zeit bin ich mit Anke zusammen. Ich hab' mich mit dem praktisch nicht mehr verstanden, mir war's immer zu langweilig, der hatte zu gar nichts Lust, da hab' ich gesagt „gut, dann eben Schluß“.

I: Findet ihr eure Freunde auch immer zusammen, Anke und du?

K: Och, nicht immer; aber sonst, sind wir meistens zusammen. Meistens machen wir dann was zu viert. Am Sonntag sind wir auch eingeladen worden ins Kino. Zwei Jungen, die kannten wir, die haben uns gefragt, ob wir ins Kino wollen. Ich wollt' ja erst nich', hab' mich nicht so getraut. Aber Anke: „Los, du kommst jetzt mit, wenn sie schon ausgehen!“ Bin ich natürlich mitgegangen. Wollte erst nicht. Sagt Anke: „Du kommst mit, wir sind ja zusammen“.

I: Zu viert ist es auch lustiger vielleicht?

K: Ach, mit Anke ist es auch so lustig!

I: Ich meinte jetzt, ist es vielleicht nicht auch mal zu zweit ganz schön mit 'nem Jungen?

K: Nee, zu viert ist besser, wenn man nicht weiß, was man sagen soll, sagt der andere was.

Die Freundin ist vertrauter, im Beziehungswert zumindest ebenbürtig („jetzt bin ich wieder mit Anke zusammen“) und für das, was Klara sich unter einer guten Beziehung vorstellt („viel zusammen unternehmen“), sehr viel geeigneter. (Sie klettert mit ihr zusammen auf hohe Bäume, um über die Stadt zu schauen, sie hört mit ihr die gleiche Musik u. ä.). Der Körperkontakt mit dem Freund ist nicht das dominante Zentrum des Erlebens („kennt man alles schon“); die Beziehung soll, über Sexualität hinaus, inhaltlich angefüllt sein („gut verstehen“). So groß das sexuelle Interesse sein mag, wenn „er nur auf eins aus ist, dann läuft schon mal gar nichts“, dann entsteht Langeweile. Langeweile heißt hier, daß in einer derart reduzierten Beziehung der Zukunftsbezug fehlt; das Spektrum möglicher und gewünschter Erfahrung ist wesentlich größer als das, das auf sexuelle Erfahrung beschränkt bleibt; sexuelle Erfahrungen und Erwartungen sind nur Momente einer Gesamtgestalt der Bildung, die Klara für sich will. Das hat, wie Klara es mitteilt,

nichts von „Verdrängung“, sondern eher etwas davon, daß der soziale Druck, der von den insgeheim und offen formulierten Erwartungen der Umgebung ausgeht, sie dazu nötigt, sich den Jungen zuzuwenden. „Ganz toll“: das ist eher an die Adresse des Interviewers gerichtet, damit dieser nicht etwa glaubt, bei ihr sei etwas nicht in Ordnung. Aber unabhängig von derartigen Erwartungsstereotypen scheint sie sich einen Bildungsprozeß ihrer selbst vorzustellen, der komplexer ist, als aktuelle oder modische Zumutungen glauben machen.

5. Schluß: Bildungstheoretische Anmerkungen

Natürlich stellt sich bei einer derartigen Revue von Meinungen und Self-Reports Jugendlicher die Frage nach ihrer Gültigkeit. „Gültig“ sind die hier diskutierten Interviewtexte gewiß nicht in dem empirischen Sinne eines zuverlässigen *Gesprächsverfahrens* oder einer *statistisch* befriedigenden Repräsentanz der Erfahrungen und Sichtweisen von Jugendlichen dieses Alters in unserer kulturellen Situation. Ihre Gültigkeit aber darf insofern diskutiert werden, als sie beanspruchen, bildungstheoretische Grundprobleme des beginnenden Jugendalters zu veranschaulichen und zu differenzieren.

Auffällig ist, wie häufig für die Jugendlichen dieses Alters Situationen, Ereignisse und Selbstdeutungen *ambivalent* sind. Die Aufforderungen zur Selbstkontrolle finden zwar in der Regel in der sozialen Umwelt ihren Anlaß. Ebenso aber läßt sich ihre Quelle in der inneren Entwicklung lokalisieren. Die körperliche Entwicklung legt dem Ich gleichsam nahe, die Komponenten der Person ganzheitlich zu integrieren, Selbständigkeit und Integrität zu behaupten, ohne die sozialen Zugehörigkeiten aufs Spiel zu setzen. Da ein eigenständiges Selbst erst noch „gefunden“ werden muß, sind Selbstkontrolle und Selbstbehauptung in sich eigentümlich gemischt: „Selbstbehauptung“ bedeutet Abgrenzung und Darstellung nach innen und außen; „Selbstkontrolle“ bedeutet, der Person eine sozial akzeptable Form geben und die schwer integrierbaren Komponenten des eigenen Verhaltens, besonders der eigenen Leiblichkeit, dennoch in ein befriedigendes Ganzes einfügen (die Aggressivität, die körperliche Schwäche, die Sexualität usw.).

Eine derart vieldeutige Bildungssituation bereitet Schwierigkeiten, den Interpreten wie den Jugendlichen selbst. Was zwei, drei Jahre später schon eindeutiger, der Erklärung schon zugänglicher ist (die Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt, die „Subkultur“, die Lösung aus der Herkunftsfamilie, das Sexualverhalten), ist hier noch in der Schwebelage. Die 14- bis 15jährigen leben, so scheint es, in einer „Übergangszone“, die sich nicht nur psychisch, sondern auch sozial manifestiert: wichtig ist ihnen eine Situationsstruktur, die weder eindeutig privat noch eindeutig öffentlich ist. Die Privatheit der Familie ist ihnen zwar schon gelegentlich lästig, aber noch nicht suspekt; die öffentlichen sozialen Orte der Adoleszenz sind zwar schon prinzipiell verlockend, erlauben ihnen aber noch keine befriedigende Selbstdarstellung. Sie suchen zwar Zuverlässigkeit in sich selbst und in anderen („guter Charakter“), setzen Verbindlichkeiten aber noch auf einer vergleichsweise „oberflächlichen“ Ebene an; was in die Tiefe geht, machen sie noch eher mit sich selbst, nicht mit anderen aus.

Unter solchen Bedingungen, wenn diese Vermutungen akzeptabel sein sollten, ist es verständlich, daß diese Altersgruppe für sich *personale Schutzräume* reklamiert. Der

starke körperliche Reifungsschub intensiviert das Erleben, sich in einer direkten Phase der Entwicklung zu befinden; da außerdem Langzeitentscheidungen für die Lebensplanung noch nicht fällig sind (wenngleich sie für viele, besonders die Hauptschüler, kurz bevorstehen), erscheint ihnen ein Entwicklungsoptimismus legitim – in einem Jahr schon könnte alles anders sein, andere sind ja auch ohne Schaden durch diese Phase gegangen. Sie bevorzugen deshalb Kurzzeit-Perspektiven, die sie von aktuellen oder antizipierten Zumutungen entlasten. Sie entdecken in diesen, von gesellschaftlichen Determinationen noch relativ freigehaltenen Zonen ihrer Bildung die Wollens-Spielräume. Die damit verbundenen Ich-Abgrenzungen, die auch den Körper unmittelbar betreffen, drücken sich besonders deutlich bei den Jungen aus; die Balance zwischen Nähe und Ferne wird zu einem prekären Problem, nach innen wie nach außen: die körperliche Intimität mit einem Mädchen bedeutet eine Aktivierung des eigenen Triebes, von der der Junge noch gar nicht weiß, ob er sie jetzt wollen sollte. Die Abwehr richtet sich also nach beiden Seiten, gegen den eigenen Trieb und gegen den verfrühenden Zugriff auf den eigenen Körper (eine Quelle für projektive Handlungen und projektive Berichte). Dieses Schwanken zwischen Nähe und Ferne, Fühlen und Wollen, Gegenwart und Zukunft, aktuellem Ausprobieren unter dem Schutz der traditionellen Beziehungssysteme und folgenreichem Auf-sich-selbst-Gestelltsein nötigt geradezu zur „Erfindung“ sozialer Handlungsräume, die das Wechselspiel ermöglichen² und nach zwei Seiten hin Schutz bieten: Schutz vor den normativ vereindeutigenden familialen Herkunftsmilieus, die den Bildungsprozeß eher zu bremsen drohen – und Schutz vor den möglichen Verfrühungen, die die Erscheinungen adoleszenter Selbstdarstellung, Selbstbehauptung, Protestverhalten, Subkultur und arbeitsmarktförmige Handlungsprobleme einem zumuten. Kurz: Eine Theorie der Bildung 13- bis 15jähriger „Jugendlicher“ ist noch zu schreiben.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- ARNOLD, R.: Der Deutungsmusteransatz. Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge. In: *Z.f.Päd.* 6 (1983), S. 893–912.
- BAACKE, D.: Die 13- bis 18jährigen. München 1976.
- BECKER, H./EIGENBRODT, I./MAY, M.: Cliques und Raum. In: *Gruppensoziologie. Sonderheft 25/1983 der KZfSS*, hrsg. von F. NEIDHARDT. Opladen 1983, S. 451–481.
- BETTELHEIM, B.: Die symbolischen Wunden. München 1975.
- BIETAU, A./BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: *Z.f.Päd.* 3 (1983), S. 339–362.
- BROCHER, T.: Familie und Entwicklung. In: *ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT*, Bd. 8, Stuttgart 1983.
- CHASSEGUET-SMIRGEL, I.: Psychoanalyse der weiblichen Sexualität. Frankfurt/Main 1974.
- ECKENBERGER, D.: Pubertät. Aspekte der Biologie, Psychologie und Soziologie. In: *ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT*, Bd. 8, Stuttgart 1983.

2 Dafür enthalten beispielsweise die Studien von BECKER u. a. (1983) und BIETAU u. a. (1981) interessante Fallstudien und Argumentationen. Dem „Schutzrauminteresse“ korrespondiert offenbar eine soziale Aktivität in Richtung auf die Konstruktion sozialer Handlungsräume, die eine Balance zwischen intimer Privatheit und distanzierter Öffentlichkeit erleichtern. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang vielleicht, daß die Siedlungsgestalt unserer Städte für dieses Interesse keine zwanglosen architektonischen Strukturen zur Verfügung stellt.

FISCHER, W.: Jugend als pädagogische Kategorie. In: ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, Bd. 9.1, Stuttgart 1982.

PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin 1965.

PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. München 1975.

SCHLAEGEL, J./SCHOOF-TAMS, K./WALCZAK, L.: Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen. Sexuelle Sozialisation in Vorpubertät, Pubertät und früher Adoleszenz. In: Sexualmedizin 4 (1975), S. 206–218.

STIERLIN, H.: Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung. München 1975.

WALCZAK, L./SCHLAEGEL, J./SCHOOF-TAMS, K.: Sexualmoral Jugendlicher. Sexuelle Sozialisation in Vorpubertät, Pubertät und Frühadoleszenz. In: Sexualmedizin 5 (1975), S. 306–325.

Anschrift der Autorin:

Dr. Marianne Kieper, Luegallee 14, 4000 Düsseldorf 11.