

ide

**INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK**  
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Thema

# Sprache und Sexualität

*Herausgegeben von Eva Maria Rastner*

**Heft 2/96**  
**20. Jahrgang**

***StudienVerlag Innsbruck-Wien***

# INHALT

---

## EDITORIAL

---

*Eva Maria Rastner: Mann Wort Frau* ..... 4

## MAGAZIN

---

Veranstaltungen ..... 7  
Zeitschriften-Schau ..... 7  
Der gute Tip ..... 9  
Neue Bücher ..... 10  
Bazar ..... 11



Thema:

## *Sprache und Sexualität*

### *Einführendes*

*Kurt Loewit: Sexualität und Sprache* ..... 17  
*Jutta Menschik-Bendele (Interview): Über Liebe reden ...?*  
Das Mysterium zur Sprache bringen, ohne es zu zerreden ..... 24  
*Wolfgang Müller: Die schönste Sache der Welt.*  
Über Sexualität sprechen und schweigen ..... 31  
*Norbert Kluge: Wie und wo reden Teenager über Sex?*  
Erkenntnisse einer deutschen Studie ..... 45

**Sexualität und Schule**

*Hermann Wilhelmer:* Verbotene Sprache – verbotener Leib – verbotenes Leben. Über (Psycho)Dramen der Lust, der Angst und der kollektiven Verdrängung im (Deutsch)Unterricht. . . . . 59

*Gerda Sengstbratl:* „Schleich dich, du hurige Schlampe!“ Verbale Gewalt von Buben gegen Mädchen – ein Bericht aus der schulischen Praxis. . . . . 88

*Maria Dörfler:* Arbeitskreise: Eltern/Lehrer/Schüler. Partner in der Sexualerziehung. . . . . 104



**Sexualität & Literatur(unterricht)**

*Erich Perschon:* Sinn und Sinnlichkeit des „ersten Mals“ in jugendliterarischen Texten. Untersuchungen zur sprachlichen und erzählerischen Realisation. . . . . 110

*Gerda Elisabeth Moser:* Zum Bild der Sexualität in der Gegenwartsliteratur. Elfriede Jelinek und Werner Schwab. . . . . 130

**Lektüreempfehlungen**

*Friedrich Janshoff:* Sexualerziehung im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. . . . . 138

»Wenn Lust und Begehren einem wirklichen Wunsch entspringen, dem andern nahezukommen, Freude zu bereiten und zu erhalten, dann kann auch die damit verbundene Sprache nie ordinär sein.«  
(Menschik-Bendele, S. 29)

„Wie die Sprache überhaupt,  
so ist auch die Sexuelsprache  
eines der wichtigsten Instrumente  
menschlicher Kommunikation.“  
(Norbert Kluge)

## *Mann \* Wort \* Frau*

Die Tatsache, daß Sexualität als anthropologische Grundkonstante unser Dasein von Geburt an begleitet und alle Bereiche unseres Lebens durchzieht, rückte nicht zuletzt durch die „Aufklärungswelle“ der späten Sechziger- und frühen Siebzigerjahre unseres Jahrhunderts in das Bewußtsein jedes einzelnen Menschen. Hatte eine konservative Aufklärungsbewegung noch einige Jahre zuvor den seelisch-geistigen Aspekt der Liebe gegenüber dem körperlichen besonders hervorgehoben, so ging es nun der progressiven Aufklärungsbewegung um eine Liberalisierung von Körper und Geschlecht und damit um eine Entdämonisierung des Tabus „Sexualität“ sowohl im privaten Bereich als auch in der Öffentlichkeit. Diesem Bemühen trugen die „Reformer“ mit einer Fülle an Aufklärungsmaterial Rechnung: Printmedien (Aufklärungsbücher, Zeitschriften) und audio-visuelle Medien (Fernsehen, Film) förderten und verbreiteten die Darstellung von Sexualität sowie den freieren, lustbetonten Umgang mit ihr.

Heute – Ende der 90er Jahre – ist das Thema „Sexualität“ täglich in den Medien präsent. Und doch ist es vielen Menschen noch immer ein Problem, über sexuelle Dinge zu reden, Sexualität zu versprachlichen, sei es, weil sie das Reden darüber weder in der Familie noch in der Schule gelernt haben, sei es, weil sie Angst haben, Gefühle zu zerreden und sich dabei lächerlich zu machen.

Dem Vorwurf, auf diesem Gebiet bis in die jüngste Vergangenheit zu wenig „Erziehungsarbeit“ geleistet zu haben, kann sich auch die Institution Schule, die sich allzuoft als reine Wissensvermittlerin definiert, nicht ganz entziehen. Obwohl Lehrende bereits seit 1971 per Erlaß beauftragt sind, Sexualerziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zu berücksichtigen und mit den Schülerinnen und Schülern zur Sprache zu bringen, erfolgt die Umsetzung – wie ein Blick in die Schulrealität zeigt – teilweise noch recht zögerlich. Dies wohl vor allem deshalb, weil Sexualität offensichtlich keines der üblichen Erziehungsthemen ist, das man als abgeklärter Erwachsener SchülerInnen gegenüber neutral und wertfrei abhandeln kann. Das

Thematisieren von Sexualität wird gerne einigen wenigen Unterrichtsfächern zugeschoben: dem Biologie-, Psychologie- und Religionsunterricht. Auch im Deutschunterricht gelingt es in zunehmendem Maße – dank der engagierten Arbeit vieler KollegInnen –, Sprache und Sexualität als konstitutive und miteinander verwobene Elemente des Menschseins Schülern und Schülerinnen bewußt zu machen, über Sexuelsprachen als ein wichtiges Medium der zwischenmenschlichen Verständigung zu diskutieren, Sexuelles zu versprachlichen und aufzuarbeiten. Die sexualpädagogischen Bemühungen der LehrerInnen, die von den meisten Eltern begrüßt und zum Teil mitgetragen werden, haben alle das eine Ziel: Jugendliche auf ihrer Entdeckungsreise eigener und fremder Sexualität ein Stück zu begleiten und sie sprachsensibel werden zu lassen, wenn es darum geht, über bzw. von Sexualität zu reden.

Das vorliegende Themenheft will dazu beitragen, den Nachdenkprozeß und die Diskussion über „Sprache und Sexualität“ bei Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen in Schwung zu halten.

*Kurt Loewit* stellt in seinem einführenden Artikel dem Sprechen „über“ Sexualität, wobei es dem Autor um Sensibilisierung für einen sprachlichen Zugriff zwischen Mystifizierung und Banalisierung geht, das Sprechen „durch“ Sexualität gegenüber, betont jedoch die Wichtigkeit der Verbindung zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation für ein geglücktes Sexualeben.

Ähnlich argumentiert auch *Jutta Menschik-Bendele* in ihrem Interview mit »ide«. Sie erzählt darin ebenso von ihrer therapeutischen Arbeit mit Erwachsenen wie auch von ihrem Workshop zum Thema „Liebe-Partnerschaft-Sexualität“ mit 14- bis 16jährigen Schülerinnen und Schülern. Anliegen der Psychotherapeutin ist es dabei immer wieder, Jugendliche behutsam in diesen Bereich des Geheimnisvollen einzuführen, das Geheimnis zur Sprache zu bringen, ohne es zu zerreden. Daß ihr dies mit den Schülerinnen und Schülern des BG/BRG Mössingerstraße (Klagenfurt) gelungen ist, beweist nicht zuletzt deren Publikation »Amor für Anfänger«, die im Anschluß an das Interview kurz vorgestellt wird.

Dem Sprechen und dem Schweigen über Sexualität begegnet aus germanistischer Sicht *Wolfgang Müller*. Daß man nicht so recht unbefangen über Sexuelles reden kann, führt der Autor nicht auf die Sache selbst, sondern auf die kultur- und religionspezifische Einstellung zur Sexualität zurück. *Müller* geht von einer sexuellen Mehrsprachigkeit innerhalb der eigenen Sprache aus und belegt anhand zahlreicher Beispiele aus Wörterbüchern und literarischen Schriftstücken versprachlichte Sexualität im Wandel der Zeiten. Der Frage, wie und wo deutsche Teenager über Sexualität sprechen, geht *Norbert Kluge* mit seiner Studie nach.

Wie SchülerInnen und LehrerInnen das Unterrichtsprinzip „Sexualerziehung“ an ihren Schulen bzw. in ihrem Unterricht verwirklichen und erleben, beschreiben die folgenden BeiträgerInnen.

*Hermann Wilhelmer* lädt ein, die Bühne seines beruflichen Lebens zu betreten, um sich der kollektiven Verdrängung des Themas „Sexualität“ im (Deutsch)Unterricht und an der Schule entgegenzustellen.

Genau darum geht es auch *Gerda Sengstbratl*. Sie erhebt an eine Schule von heute die Forderung, Mädchenstärkung und Mädchenförderung zu forcieren, um damit sowohl der sexuell-verbalen als auch der sexuell-körperlichen Gewalt von Buben gegenüber Mädchen Herr zu werden.

Sexualerziehung ist jedoch nur dort effektiv, wo Eltern-Lehrer-Schüler als verantwortungsbewußte Partner zusammenarbeiten. *Maria Dörfler* berichtet über ein diesbezügliches Projekt mit dem Titel „Arbeitskreise: Eltern-Lehrer-Schüler – Partner in der Sexualerziehung“, dessen Anliegen es ist, die Kommunikationsfähigkeit im Bereich von Sinnlichkeit und Sexualität zu verbessern. Als Moderatorin und Koordinatorin für das Projekt in Kärnten darf *Dörfler* auf sehr positive Rückmeldungen blicken.

Bisherige »ide«-Hefte, die das Thema „Sexualität-Liebe“ behandeln:

Die beiden letzten Artikel bzw. die darin genannte Primärliteratur können nicht nur für DeutschlehrerInnen und ihre SchülerInnen ein willkommener Anlaß sein,

Liebe – Literatur – Schule (3/89)  
Frau und Schule (1/90)

versprachlichte Sexualität zu diskutieren und sie zu reflektieren, vielmehr könnten alle „Lesehungrigen“ daran ihr Verhältnis zu Fragen der Sexualität und ihrer Versprachlichung erneut überdenken.

*Erich Perschon* untersucht die sprachliche und erzählerische Realisation des „ersten Mals“ in jugendliterarischen Texten und weckt mit seinen Leseproben Neugierde auf den Gesamttext. Das Bild der Sexualität in der Gegenwartsliteratur zeichnet *Gerda E. Moser*, indem sie Elfriede Jelinek und Werner Schwab einander gegenüberstellt. *Moser* zeigt, daß Schwab – im Gegensatz zu Jelinek – Sexualität nicht mehr „thematisierte“, sondern ihre Bilder benützte und damit provozierte.

*Friedrich Janshoff* bietet mit seiner kommentierten Auswahlbibliographie allen an dem Thema „Sprache und Sexualität“ Interessierten eine reichhaltige Fundgrube an Lektüreempfehlungen.

Eine abschließende Bemerkung zum Themenheft: Obwohl es bis knapp vor Redaktionsschluß schien, als würde „ide“ 2/96 nicht ganz „ausgebucht“ werden, darf die Redaktion heute – dank vieler engagierter AutorInnen – wiederum auf ein volles Programm blicken. Die Herausgeberin wird ihren für dieses Heft vorgesehenen Beitrag („Wie Mädchen über Liebe-Partnerschaft-Sexualität denken, reden, schweigen“) aus Platzgründen in einem der nächsten ide-Hefte unter „Außer der Reihe“ präsentieren. Die Fortsetzung von „Sprache und Sexualität“ ist damit – hoffentlich zur Freude vieler – gegeben.

*Eva Maria Rastner*



11. *Symposion Deutschdidaktik*  
*Europa – Nation – Region:*  
*Von anderen lernen*  
15. bis 19. September 1996  
in Berlin

Noch vor der großen Sommerpause möchte »ide« die Gelegenheit wahrnehmen, interessierte KollegInnen an dieses „Großereignis“ zu erinnern, dessen thematische Ausrichtung schon in »ide« 4/95 ausführlich besprochen wurde.

Informationssuchende seien hiermit auf diese „Quelle“ und die folgende Adresse (Anmeldung!) verwiesen: Dr. Viola Oehme, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Unter den Linden 6, Tel. (030) 201 96 727/Fax (030) 201 96 729.



## Schule heute

Schulentwicklung ist zu einem wichtigen Schlagwort innerhalb unseres Bildungssystems geworden, mit dem Ziel, in der Schu-

le von heute angenehme Wachstumsbedingungen für alle Beteiligten – SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Schulbehörden – zu schaffen. Dies nicht zuletzt aus der Erkenntnis heraus, daß sich jeder nur dann gut fühlt, wenn er sich mit seinen Bedürfnissen ernstgenommen und eingebunden weiß. Diesem Themenbereich ist auch das Heft 1/1996 von »Dazu: lernen« (Zeitschrift der Österreichischen BildungsAllianz) gewidmet. Kompetente AutorInnen sprechen in ihren Beiträgen die Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven einer Schule von heute an und thematisieren die Bedingungen des Gelingens von Schulautonomie wie z. B.: Teamkultur und Teamfähigkeit in der Grundausbildung durchsetzen, kompetente Schulleitungen mit Moderationskraft fördern usw. Wie sich vor allem Jugendliche ihre neue Schule vorstellen und welche Erfahrungen sie mit Alternativschulen gemacht haben bzw. machen, erfahren interessierte LeserInnen aus der »Lernwerkstatt: Mit Kindern wachsen« (Jg. 7, Nr. 2, März 1996). Dabei fällt durchaus die positive Bewertung der freien Schule auf, die als treibende Kraft für Innovationen im öffentlichen Schulbereich sicher nicht übersehen werden sollte.

## Unterricht heute ...

... heißt in vielen Fällen einmal, Voraussetzungen für den Unterricht schaffen – und eine wesentliche Voraussetzung ist –, daß SchülerInnen lernen, bei sich und bei der Sache zu sein. Heft 3/96 von »Pädagogik« beleuchtet die Hintergründe von Konzentrationschwierigkeiten und zeigt mögliche Problemlösungen auf.

### Integrationspädagogik

Um Unterricht der ganz besonderen Art geht es in »*Unterwegs. Auf neuen Lern- und Erziehungswegen*« (H. 8, März 1996), wenn es um die Integration von Schwerstbehinderten in den schulischen Alltag geht. Wolfgang Podlesch (Diplom-Psychologe, Lehrer am Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung) verweist in seinem Beitrag nachdrücklich darauf, daß viele reformpädagogische Forderungen mit der Integrationsidee verbunden und realisiert werden: Lernen in kleinen Gruppen, Ablösung der Noten und Zensuren durch verbale Beurteilungen, freie Arbeit, handlungsorientiertes Lernen durch sinnlich-konkrete Tätigkeiten, soziales Lernen durch Kooperation und Interaktion.

Diesem Thema zeigt sich auch »*Pädagogik und Schulalltag*« (Heft 2, Februar 1996) verpflichtet. Die AutorInnen treten dafür ein, daß behinderte Kinder gemeinsam mit nichtbehinderten Jugendlichen unterrichtet werden können und keinen Selektionsprozessen ausgesetzt sind. Integrationspädagogik – so der einhellige Tenor – biete außerordentliche Potenzen für sozialerzieherische Aufgaben und Integration stelle ein Grundrecht für das Zusammenleben der Menschen dar.

### Aufgeklärt ...

... zeigt sich das Redaktionsteam von »*forum schule heute*«, wenn es ein eigenes Themenheft (H. 2/96) dem Aspekt „Sexualität“ widmet und an eine Schule von heute die Forderung erhebt, diesen Dialog zwischen Erziehungsberechtigten, Kindern und Jugendlichen neu zu beleben. Wertvolle Hilfestellungen dabei liefern die in diesem Heft abgedruckten Beiträge kompetenter AutorInnen. So spricht sich etwa Kurt Loewit für eine begleitende Sexualerziehung aus, in der Elternhaus und Schule in einer sich ergänzenden Partnerschaft zusammenwirken müssen. Be-

richte über laufende Projekte und die Gestaltung eines Elternabends zur „Sexualerziehung“ runden das Bild ab und fungieren als mögliche Wegweiser für interessierte LeserInnen.

---

*Pädagogik*. Hrsg. Fleischer Bickmann, Johannes Bastian u. a. Weinheim: Julius Beltz GmbH. & Co. Erscheint monatlich (Doppelheft Juli/August), Einzelheft DM 10,-.

*unterwegs. Auf neuen Lern- und Erziehungswegen*. Verlags- und Redaktionsadresse: „unterwegs“. Hrsg. Hanna Marti. Winterthur. Erscheint 4 x jährlich. Abo: SFR 40,-/DM 45,-/ÖS 330,- (Einzelheft SFR 11,-/DM 13,-/ÖS 85,-).

*DAZU: lernen*. Zeitschrift der Österreichischen BildungsAllianz, Hasnerstraße 144/16, 1160 Wien. Jahresabonnement (4 Hefte) ÖS 150,-.

*Lernwerkstatt: Mit Kindern wachsen*. Zeitschrift für aktives und selbstbestimmtes Lernen. Hrsg. Verein „Mit Kindern wachsen“ – Initiative für aktives und offenes Lernen. Bezugsadresse: Jubiläumsstraße 42, 3130 Herzogenburg.

*forum schule heute*. Pädagogische Zeitschrift für die Grund-, Mittel- und Oberstufe in Südtirol. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift *forum schule heute*, Pfarrgasse 13/III, I-39100 Bozen. Erscheint zweimonatlich; 6 Hefte im Jahr.

*Pädagogik und Schulalltag*. Hrsg. Manfred Bönsch, Wolfgang Keim, Andreas Pehnke. Neuwied: Luchterhand Verlag. Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich. Jahresabonnement: DM 84,- (Einzelheft DM 21,-)/ÖS 647,- (Einzelheft ÖS 162,-).



*Paul Peter Wildner (Hrsg.): Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks. Frankfurt/M.: Peter Lang 1995 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 14). 357 S., DM 98,-*

»Deutschunterricht in Österreich« ist ein wichtiges Buch, denn es vereint erstmals in einem „Versuch eines Überblicks“ die weitgefächerten Aspekte, Positionen und praktischen Ausrichtungen des Schulfaches Deutsch. 32 in den verschiedensten österreichischen Bildungsinstitutionen Lehrende haben Beiträge dazu verfaßt, die, von umfassenden Kenntnissen, persönlichem Engagement und Praxisorientierung getragen, einen sehr vielfältigen Einblick in den Gegenstand geben. Diese Beiträge sind in folgende Großkapitel zusammengefaßt: Fachdidaktik in Österreich; Die Entwicklung der österreichischen Lehrpläne; Probleme des Deutschunterrichts an einzelnen Schulformen; Aspekte der Lehrerbildung und -fortbildung; Lehrbucharbeit; Wozu der Deutschunterricht noch (s)einen Beitrag leistet.

Der Band informiert zunächst über die Entwicklung der Deutschdidaktik in Österreich (auch kontrastiv zur Fachdidaktik in Deutschland), definiert den innovatorischen Schwerpunkt fachdidaktischer Arbeit in Österreich in der Lehrplanarbeit und zeigt, wie fachdidaktische Positionen in die Praxis der Lehrerbildung hineinwirken.

Drei Beiträge zur Entwicklung der österreichischen Lehrpläne in den letzten 50 Jahren verstehen sich nicht als eine vielleicht wenig attraktive historische Abhandlung: Hier öffnet die Information über Entwicklungen den Blick für aktuelle Grundpositionen wie Lernzielorientierung, Kommunikations- und

Handlungsorientierung. Und die gezielte Zusammenschau vom Einfluß gesellschaftspolitischer Voraussetzungen auf Gestaltungsmöglichkeiten und Schwerpunktsetzung eines Unterrichtsfaches macht derzeit viel diskutierte Tendenzen zur künftigen Ausrichtung der Lehrpläne deutlich.

Für LehrerInnen interessant ist auch der Blick auf andere als die eigene Schulart. Die Beiträge beziehen sich nämlich nicht nur auf die Situation an der AHS, sondern stellen sehr informativ Praxis des Deutschunterrichts, Aus- und Fortbildung auch an Grundschulen, Hauptschulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen dar.

Einen aufschlußreichen Vergleich bieten weiters die Berichte von Arbeitsgemeinschaftsleiterinnen und -leitern aus allen Bundesländern Österreichs. So unterschiedlich diese Institutionen schon auf Grund regionalspezifischer Voraussetzungen organisiert sind, bietet doch jeder Beitrag Anregendes für den eigenen Deutschunterricht.

Überaus instruktiv sind die Lehrerinnen und Lehrern sonst kaum zugänglichen Informationen über die Entstehung von Deutschlehrbüchern bis zu ihrer Approbation. Diese Darstellungen regen zu einem stärker reflektierten und damit differenzierteren Einsatz der Deutschlehrbücher im Unterricht an.

Das Kapitel „Wozu der Deutschunterricht noch (s)einen Beitrag leistet“ vereint verschiedene aktuelle Anforderungen an den Deutschunterricht abseits der traditionellen Bereiche: Lese- und Rechtschreibschwäche, Computereinsatz, Schulbibliothek, Medien-erziehung, Projektorientierung und fächerübergreifender Unterricht sowie Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache. Sehr viele Beiträge bieten für speziell an ihrem Thema Interessierte Literaturhinweise zur intensiveren Auseinandersetzung an.

Der vorliegende Band richtet sich also an DeutschlehrerInnen aller Schularten, bietet für den eigenen Bereich Nützliches und erlaubt Selbstreflexion belebende Vergleiche mit

anderen Institutionen an anderen Standorten. Er fördert vielleicht auch die Bereitschaft, sich auf andere als die gewohnten Schwerpunkte im eigenen Unterricht einzulassen. Sehr zu empfehlen ist »Deutschunterricht in Österreich« auch allen im Bereich der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern Wirkenden sowie Verantwortlichen für die Organisation einer oder mehrerer Schulen.

Dem Herausgeber von »Deutschunterricht in Österreich«, P. Wildner (Wiener Universitätslektor für Fachdidaktik, über elf Jahre Leiter der ARGE Wien, Lehrplangestalter und Direktor des Piaristengymnasiums), ist sein „Versuch eines Überblicks“ in jeder Hinsicht gelungen. Die so unterschiedlichen Aspekte, Positionen und Institutionen sind in sehr aus-

geglicher Gewichtung vorgestellt. Zudem hat Wildner es verstanden, MitarbeiterInnen zu motivieren, deren Namenskatalog im Anhang eine Art „Who is who“ des Schulfaches Deutsch darstellt. »Deutschunterricht in Österreich« ist ein Buch, das immer wieder in die Hand genommen zu werden einlädt – bei einem flüchtigen Hineinlesen wird es sicher nicht bleiben. Und besonders wohltuend ist das Bewußtmachen österreichischer Identität auf diesem sonst deutlich von bundesdeutschen Publikationen dominierten Fachgebiet.

✍ Evelyn Thornton ist AHS-Lehrerin und Lektorin für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Wien; Neubaugasse 53/29, 1070 Wien.



*Eva Rossmann: Unter Männern. Frauen im österreichischen Parlament. Wien-Bozen: Folio Verlag 1995. DM 42,50*

Der Zeitpunkt hätte nicht besser gewählt sein können: Kurz nach Erscheinen des vorliegenden Buches haben aktuelle politische Entwicklungen gezeigt, wie ernst unseren Politikern (und vermutlich auch einigen Politikerinnen) Fraueninteressen wirklich sind. Frauen gehören zu den von den Sparmaßnahmen am meisten und empfindlichsten Betroffenen. Ein paar dürre Zeilen in der Regierungserklärung müssen zum Thema Frauenpolitik reichen. Das Sparpaket hat uns gezeigt: Politik wird immer noch in erster Linie von Männern gemacht, auch wenn Frauen daran beteiligt sind.

Die Journalistin und Parlamentsberichterstatte-rin Eva Rossmann hat das Thema „Frauen im österreichischen Parlament“ von den verschiedensten Seiten her beleuchtet und kommt leider

zu dem Ergebnis, daß sich der Gedanke der Gleichberechtigung im Hohen Haus leider erst sehr zögerlich durchgesetzt hat. Das beginnt natürlich schon mit dem Anteil der Frauen im Parlament. Gewiß: Seit 1919 ist ein Fortschritt zu verzeichnen, als nämlich ganze 5% Frauen vertreten waren. 1995 betrug der Anteil an weiblichen Abgeordneten aber auch nicht mehr als 24%, die sich noch dazu auf die einzelnen politischen Parteien sehr unterschiedlich verteilen (SPÖ 24,6%; ÖVP 17%; F 22%; Grüne 46%; Liberale 36%).

In den ersten zwei Kapiteln skizziert die Autorin die historische Entwicklung seit 1919, als die ersten Frauen ins Parlament einzogen, und sie setzt sich eingehend mit den Fakten zur Machtverteilung auseinander. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung des Frauenanteils in den Ausschüssen und in Debatten. Die Verteilung der Arbeit in den parlamentarischen Ausschüssen ist äußerst unausgewogen: Frauen sind hauptsächlich in sogenannten „frauenspezifischen“ Ausschüssen zu finden, was Eva Rossmann polemisch so umreißt: „Frauen sind sozial, Männer sind mächtig“. Von jeweils siebzehn Mitgliedern sind im Gleichbehandlungsausschuß 14

Frauen vertreten, im Familienausschuß 11, im Budgetausschuß nur mehr eine Frau, im Bauenausschuß gar keine. Faszinierend ist auch die Untersuchung der RednerInnenlisten bei Debatten. Generell läßt sich folgende Tendenz feststellen: Je wichtiger eine Debatte ist, desto weniger Frauen. Als Erstrednerinnen haben Frauen nur geringe Chancen, es sei denn, der Tagesordnungspunkt wird erst sehr spät behandelt ( gegen Mitternacht).

Wenig erfreulich auch, was im Kapitel „Die Abgeordnete als Sexualobjekt“ so alles zutage tritt. Die in den Medien aufgegriffenen Affären (z. B. die sogenannte Grapschaffäre) waren offensichtlich nur die Spitze eines Eisberges. Verbale Übergriffe gehören für viele Abgeordnete offensichtlich zur Tagesordnung, davon zeugen sowohl die Parlamentsprotokolle als auch die von einigen weiblichen Abgeordneten berichteten Erlebnisse der besonderen Art an den sogenannten Nebenschauplätzen, also in der Cafeteria, auf den Gängen und in Vorzimmern. Besonders massiv wirken die Übergriffe, wenn verbaler Sexismus sich mit körperlichem mischt, wie in dem Vorfall, den die liberale Abgeordnete Schaffenrath berichtet. In einer Kompetenzfrage ließ sich ein pro-

minenten ÖVP-Abgeordneter auf keine Diskussion mit ihr ein, sondern setzte sich mit gespreizten Beinen ihr gegenüber und sagte (immer in dieser Körperhaltung verharrend): „Ja, da haben Sie jetzt aber ein Problem ... Mein Gott, kann ich Ihnen helfen? ... „Brauchen Sie Trost?“ Der Vorfall endete so, daß der betreffende Abgeordnete mit zwei weiblichen Abgeordneten der Freiheitlichen den Saal verließ – eine links und eine rechts mit der Hand um die Mitte genommen. Letzteres zeigt deutlich, daß Frauen im Parlament durchaus auch als Mitspielerinnen in Erscheinung treten. Wenngleich die meisten der im Buch Befragten Sexismus im Parlament feststellen konnten und auch selbst erlebt haben, so gehen doch die Vorstellungen davon, was Sexismus bedeutet, weit auseinander. Interviews mit „Powerfrauen“ (Heide Schmidt, Madeleine Petrovic) und eine Geschichte des langen Wegs zum neuen Namensrecht runden das Bild ab. »Unter Männern« von Eva Rossmann ist eine Pflichtlektüre für alle (frauen)politisch Interessierten und sollte nicht nur im Deutschunterricht zum Einsatz kommen.

✍ Heidi Schrodt ist Direktorin des Rahlgymnasiums Wien; Rahlgasse 4, 1060 Wien.



## SCHULE & GESELLSCHAFT

Schröder, Hartwig: *Theorie und Praxis der Erziehung.*

*Herausforderung an die Schule. München: Ehrenwirth 1995. 256 S.,*

DM 32,-

Unsere Schule läuft Gefahr, zu einer reinen Institution von Wissensvermittlung und Auslese zu werden. Es wird immer mehr Wissen in einer immer kürzer werdenden Zeit vermittelt, so daß sich aus dem ständigen Wissenswachstum bedeutende Probleme für die Schule ergeben. Schüler werden nach Prüfungswissen abgefragt und bewertet. Die alte und allgemein anerkannte Einsicht, daß der Mensch auf Erziehung angewiesen ist, rückt immer mehr in den Hintergrund.

Der Erziehungsauftrag der Schule wird zu einer wichtigen Herausforderung. Er fordert sie, herauszukommen



Hartwig Schröder  
**Theorie und Praxis  
der Erziehung**  
Herausforderung an die Schule

Ehrenwirth

EGS

aus einem falschen Selbstverständnis als Wissenschaftsfabrik und Auslesesituation. Dies wirft sowohl Grundsatzprobleme auf, als auch Probleme der praktischen Gestaltung des Schulalltags. Schröder nimmt alle Fragen der Gegenwart nach Erziehung in Schule und Unterricht auf und erörtert sie vor dem Hintergrund aktueller und wissenschaftlich abgesicherter Auffassungen. Das Buch führt auf überaus verständliche systematische Weise in Erziehungsdenken ein und kann Erzieherinnen und Erziehern bei der Klärung ihres Tuns und der Vorbereitung maßgeblicher Entscheidungen helfen.

*Europäische Jugendakademie (Hrsg.): „Die Schule der Zukunft“ – Zukunftswerkstätten als Methode der Friedenserziehung. Erfahrungen eines Workshops. Villach: Alpen-Adria-Alternativ 1996. 26 S., ÖS 30,-*

Mit der vom Zukunftsforscher Robert Jungk entwickelten Methode Zukunftswerkstatt vertraut zu machen, war das Ziel eines Vorbereitungsseminars der Europäischen Jugendakademie 95/96, das vom 23.–28. April 1995 in Ossiach/Kärnten stattfand. Im Sinne eines „learning by doing“ erarbeiteten die von den Jugendakademie-Klassen aller elf euro-

päischen Länder entsandten SchülerInnen und LehrerInnen nach dieser Methode Vorschläge zur „Schule der Zukunft“. Die dabei gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen fließen in die Arbeit an jenen Projekten für die Jugendakademie ein, die in der Folge in den Heimatländern zum gemeinsamen Thema „Gut leben in Europa“ durchgeführt werden.

## ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

*Flach, Herbert/Lüick, Joachim/Preuß, Rosemarie: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt/M.: Lang 1995 (= Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 2). 272 S., DM 79,-*

Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen werden die Entwicklung, die Ergebnisse und die Probleme der Lehrerausbildung in der BRD und in der DDR dargestellt und interpretiert. Die Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrerstudierenden werden zu den bildungstheoretischen und hochschuldidaktischen Positionen und Realitäten der Lehrerausbildung in Beziehung gestellt. Darauf bauen Überlegungen zu den Notwendigkeiten und Möglichkeiten von Reformen des Lehrerstudiums auf.

*Jahrbuch für Pädagogik: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. (Redaktion: Dieter Keiner und Ulla Bracht.) Frankfurt/M. 1994. 459 S., DM 53,-*

Pädagogik und Erziehungswissenschaft haben als Praxis und Theorie an der Konstruktion und Veränderung der Geschlechterverhältnisse ihren Anteil. Insofern kann eine disziplinspezifische Untersuchung dem konkreten erzieherischen Handeln hilfreich sein, das ja zunehmend die wissenschaftliche Orientierung beansprucht. Mit der Thematisierung des Verhältnisaspekts wird eine erst in den 90er Jahren entfaltete Diskussion aufgenommen, die die Untersuchungen der 70er und 80er Jahre, die zunächst ausschließlich weiblichen Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsformen gewidmet waren, erweitert hat und mit der Analyse auch der männlichen Erziehungspraxen den Blick auf die Verhältnisperspektive erst eröffnen konnte. Auf diesem Hintergrund werden Wandlungsprozesse in der gesellschaftlichen Entwicklung der Geschlechterverhältnisse, Ungleichheit und Differenz bewirkende Bildungsprozesse sowie die konstruktive Gestaltung der Geschlechterverhältnisse durch Erziehung untersucht.



## LITERATUR- UNTERRICHT

*Fingerhut, Karlheinz: Kafka für die Schule. Berlin: Volk und Wissen 1996 (= Reihe für die Schule). DM 28,-*

Die Reihe „Für die Schule“ stellt wichtige AutorInnen vor und macht Vorschläge für deren Behandlung in einem produktiven Literaturunterricht. Der vorliegende Band richtet sich an LehrerInnen, die mit Kafka einen Neuanfang machen wollen, indem mit der Tradition existentialistischer oder religionsphilosophischer Auslegung des Kafkaschen Werkschaffens gebrochen wird. Vielmehr werden in dieser Einführung Vorschläge gemacht, wie eine sprachbeobachtende Lektüre mit subjektivem Lesen verbunden werden kann. Außerdem eröffnen die Kommentierungen Wege für Weiterdenken und -phantasieren; sie bieten Gesprächsanlässe für

die Lerngruppe und zeigen, wie LeserInnen ihr Weiterdenken am Text des Autors kontrollieren können.

## LESEN

*Hohmann, Joachim S.; Rubinich, Johann (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt/M.: Lang 1996 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 22). 486 S., ÖS 792,-/DM 118,-*

Die hier versammelten Beiträge entstammen dem „Symposium Deutschdidaktik“, das 1994 in Zürich unter der Themenstellung „Konzepte des Lernens – Bilder von Lernen in Literatur- und Sprachdidaktik“ stattfand. Die gemeinsame Grundlage der Aufsätze entwickelt sich aus der Frage nach gegebenen und selbstgeschaffenen Bildern und Bilderwelten, die

dem Schüler zu eigen sind oder zu eigen werden. Der Umgang mit Medien und mit Lektüre, Lesen und Erzählen verfügt über dieselbe unerschöpfliche Basis: die Vorstellungskräfte und kreativen Gedankengänge des Lernenden. Kompetente AutorInnen aus Deutschland und der Schweiz versuchen, sich den Bilderwelten zu nähern, die im Deutschunterricht und im Leben junger Menschen heute bedeutsam sind.

## SPRACHWISSENS- SCHAFT & SPRACHDIDAKTIK

*Schrodt, Richard: Warum geht die deutsche Sprache immer wieder unter? Die Problematik der Werterhaltung im Deutschen. Wien: Passagen Verlag 1995. 344 S., DM 55,-*

Die Beurteilung grammatischer und stilistischer Erscheinungen der deutschen Sprache gründet sich nicht nur auf sprachwissenschaftliche Erklärungen und Argumente, sondern auch auf Werthaltungen, die spezifische sprachliche Erscheinungsweisen als normale Vorbilder für das gute, richtige und angemessene Deutsch festsetzen. Vor allem im Bereich der Alltagsargumentation werden oft Ansichten geäußert, die vom Standpunkt wissenschaftlicher Erklärungsprinzipien als unbe-



gründet aufgefaßt werden müssen. Dennoch sind solche Ansichten gerade in der Öffentlichkeit und manchmal auch in bestimmten Institutionen, wie zum Beispiel in der Schule, verbreitet. Sie werden sehr oft zur Durchsetzung politischer Ziele verwendet, und mit diesen Ansichten verbindet sich meist ein bestimmtes Weltbild, das selbst wieder Grundlage für normative Bestrebungen ist. Das Ziel dieses Bandes soll sein, diese Werthaltungen aufzudecken, wobei auch Bereiche außerhalb der rein grammatischen Argumentation untersucht werden.

**Richard Schrod**  
 Warum geht  
 die deutsche Sprache  
 immer wieder unter?  
**Die Problematik der Wert-  
 erhaltungen im Deutschen**



**Passagen Verlag**

Abraham, Ulf: *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik.* Tübingen: Niemeyer 1996  
 'Stil' ist ein Allerweltswort. Unsere Umwelt ist möbliert mit einer bunten Mischung aus Stilen, unser Umgang

miteinander undenkbar ohne Stilisierung. 'Stil' ist allererst eine soziale Tatsache und hat deshalb, als ärgerlich unscharfe Kategorie, Eingang gefunden in sehr unterschiedliche Wissenschaften: Von Stilbildung als absatzwirtschaftlichem Problem der Konsumgüterindustrie bis zu Stil als geisteswissenschaftlicher Kategorie spannt sich der Bogen. Immer geht es dabei um Fragen der Wahrnehmung und in diesem Sinn um Fragen der Ästhetik: Es geht um Gestalten. Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit Problemen und Möglichkeiten einer Wahrnehmbarkeit sprachlicher 'Stile' und untersucht die Rolle, die diese Kategorie in der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur gespielt hat und immer noch spielt.

Weiß, Herbert: *Deutsch verständlich aufbereitet für Schule und Beruf: Rechtschreibung von A bis Z – Zeichensetzung vom Punkt bis Komma – Satzlehre – Abfassen von Texten.* Wien: Linde; Renningen-Malmsheim: expert-Verlag 1996. 307 S., DM 50,-  
 ÖS 390,-/SFR 51,50

In diesem Buch werden sowohl die Rechtschreibung von A-Z als auch der Satzbau, die Zeichensetzung und das Formulieren verschiedener Sachschreiben ausführlich behandelt. Dabei hat der Autor bewußt auf den Gebrauch

von Fremdwörtern verzichtet. Sprachliche Inhalte werden somit Erwachsenen, die sich in Schulungseinrichtungen, aber auch im stillen Kämmerlein beruflich qualifizieren wollen oder gar müssen, anschaulich mit Beispielen aus dem beruflichen Alltag vermittelt. Anregungen der Dudenredaktion, die Rechtschreibung zu vereinfachen, werden beim Studium dieses Buches als vernünftig erkannt und würden bei einer Rechtschreibreform nicht zur Verwirrung führen.

Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.): *Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag.* Frankfurt am Main-Wien: Lang 1995 (Sprache – System und Tätigkeit, Bd. 17).  
 230 S., DM 69,-

Dieses Buch ist eine Festschrift für Herrn Prof. Dr. sc. phil. Hans-Joachim Siebert zu seinem 65. Geburtstag. Kollegen, Schüler und Freunde nehmen mit ihren Beiträgen in diesem Band Bezug auf den Sprachgebrauch in Texten für junge Leser, ein Forschungsgebiet, auf das Hans-Joachim Siebert sein besonderes Interesse im Rahmen der textlinguistischen und stilistischen Forschungen richtete. Lexikalische und syntaktische Gestaltungsmittel in Kinder- und Jugendbuchtexten sowie Sprach-

strukturen und literaturtheoretische Fragestellungen stehen im Mittelpunkt der Beiträge.

## LEHRERINNAUS- UND -FORTBILDUNG

*Trio Integral: Interaktion zwischen BetreuungslehrerInnen, StudentInnen, SchülerInnen. Gesamtkonzept und Produktionsleitung: Mag. Martin Hämmerle, Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien. Produktionsjahr 1995*

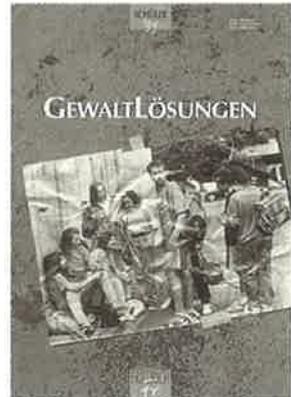
Zwei Jahre hindurch arbeitete ein engagiertes Team aus Wissenschaftlern, Betreuungslehrern, Studenten und Schülern an der Erstellung des Medienpaketes für Betreuungslehrer und Studierende, bestehend aus dem Video „Trio Integral“ und dem Printmedienteil „Interaktion I-V“. Mit dieser Pro-



duktion sollen Betreuungslehrern und Studierenden Informationen, Anregungen, Impulse und Arbeitsunterlagen angeboten werden, die im Sinne einer Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten von Nutzen sein können und somit zu einer Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung beitragen!

Der Film „Trio Integral“ vermittelt vor allem die Berufsqualifikation des fördernden Umgangs mit Kindern und Jugendlichen (wobei die Bezeichnung „Trio“ auf die Situation der Ausbildung Bezug nimmt) und die Interaktion zwischen Betreuungslehrern, Studierenden und Schülern als gemeinsames Bildungsanliegen vorstellt.

Der Printmedienteil „Interaktion I-V“ des Projekts besteht aus fünf Broschüren und behandelt die zentralen Themenbereiche der universitären Lehrerausbildung: die Zusammenarbeit von Universität und Schule, die Erfahrungen aus dem ersten Jahrzehnt der neuen Lehrerbildung (mit der Auswertung einer Befragung bei Betreuungslehrern und Studierenden), die Dimensionen der Ausbildungssteile und die Wertigkeit der Kommunikation sowohl für die Ausbildung als auch für den Beruf, schließlich die Organisation und den Bildungsauftrag des Zentrums für das Schulpraktikum.



## FRIEDENS-ERZIEHUNG

*Volker, Klaus: Jugend und Gewalt. Schule im Brennpunkt/Sekundarstufe I. München: Ehrenwirth Verlag 1996. 96 S., DM 27,80*

Der dritte Band aus der neuen Reihe „Schule im Brennpunkt“ greift das hochaktuelle Thema „Gewalt“ an den Schulen auf und setzt sich zum Ziel, das Thema objektiv aus präventiver Sicht für den Unterricht aufzubereiten. Er setzt genau dort an, wo viele Lehrer auf Hilfe hoffen: beim Entstehungsprozeß der Gewalt, der aus einer humanen Perspektive und in Verbindung mit gegensteuernden Maßnahmen dargestellt wird. Auf die wichtigen gruppendynamischen Gesetzmäßigkeiten der Klassensituation wird dabei besonders eingegangen.

Melzer, Wolfgang/Oelze,  
Horst u. a. (Hrsg.):  
GewaltLösungen. Berlin:  
Friedrich Verlag 1995.  
128 S., DM 22,80

Dieses erste Heft der neuen Friedrich-Reihe „Schüler“ geht der Frage nach, warum Kinder und Jugendliche auch in der Schule vermehrt zu Gewaltlösungen greifen? Dabei bleiben die AutorInnen sowohl kritisch gegenüber Sensationsmeldungen als auch gegenüber Verharmlosungen. GewaltLösungen verbindet nüchterne Analysen mit engagierter Pädagogik, praktische Vorschläge mit kritischer Nachfrage.

## MEDIENERZIEHUNG

Hörburger, Christian: *Krieg im Fernsehen. Didaktische Materialien und Analysen für die Medienerziehung.*  
Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, D-72070 Tübingen, 1996. 231 S., DM 28,-

Die vorliegende Publikation beschreibt die Kriegs- und Krisenberichterstattung des Fernsehens in wesentlichen Aspekten. Sie will im Zusammenhang mit dem Begleitfilm »Krieg im Fernsehen« den Nutzer befähigen,

sich ein eigenes kritisches Bild über die Berichterstattung aus Ex-Jugoslawien und der sogenannten Dritten Welt zu schaffen. Der Autor referiert und diskutiert Fragen der „Manipulation“, der „Information“ und „Desinformation“, der Vermittlung von Gewalt und Ohnmacht im Fernsehen und fordert in einem ausführlichen Didaktik-Teil die LeserInnen auf, sich ein eigenes Urteil zu bilden.

## INTER- DISZIPLINÄRES

Dvorák, Johann/Jochum,  
Manfred/Stagl, Gitta/Volst,  
Renate (Hrsg.): *texte bilder  
töne. Jahrbuch 1.* Wien:  
ÖBV Pädagogischer Verlag  
1996. 196 S., ÖS 350,-  
DM 47,60/SFR 46,-

Die in dieser Publikation versammelten Texte bieten sehr gute Einstiege, um verschiedene Weisen des Sehens, Hörens und Lesens zu entdecken und wecken Lust, sich intensiver mit einzelnen Themen zu beschäftigen. Das Jahrbuch richtet sich insbesondere an LehrerInnen im Sprach- und Kunstunterricht sowie an Personen, die in diesen Bereichen der Erwachsenenbildung tätig sind.

## PROJEKT

Tiroler Landesumwelt-  
anwalt (Hrsg.): *wasser '95.*  
Innsbruck: Tiroler Landes-  
umweltanwalt 1996  
(= Kleine Schriftenreihe des  
Tiroler Umwelthanwaltes,  
H. 8). 100 S., ÖS 50,-

Der Tiroler Umwelthanwalt und einige Naturschutzbeauftragte initiierten im Jahr des Naturschutzes (1995) das Projekt „wasser '95“. Alle TirolerInnen (Schulen, Vereine ...) waren aufgefordert, sich daran zu beteiligen. Das erklärte Hauptziel war, den Stellenwert des Wassers ins allgemeine Bewußtsein zu rücken. Bezugsadresse und nähere Informationen: Tiroler Umwelthanwaltschaft, Frau Christine Seidl, Brixnerstraße 2, 6020 Innsbruck.



# THEMA

---

## Einführendes

*Kurt Loewit*

### *Sexualität und Sprache<sup>1)</sup>*

#### **Im Anfang war das Wort**

Dieser bekannte Text aus dem Buch der Bücher (Joh.1,1) soll stellvertretend an die umfassende Bedeutung von „Sprache“ erinnern:

- angefangen von der biologischen Tatsache, daß das Gehör schon sehr früh, lange vor der Geburt funktionsfähig ist,
- über die entwicklungspsychologisch lebenswichtige Erfahrung des Angesprochen-seins und Sich-zugehörig-Fühlens als Basis von Entwicklung in mitmenschlicher Kommunikation,
- weiter zum eigentlichen Spracherwerb als Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier,
- zur geschlechtstypischen Frauen- und Männersprache, insgesamt den Zusammenhängen zwischen Sprache, Begriffen und Denkinhalten,
- bis zur je lebensgestaltenden sprichwörtlichen „Macht des Wortes“ und zur transzendenten Aussage in den Religionen.

Damit soll bloß beispielhaft daran erinnert werden, wie fundamental und weitreichend der Sprachaspekt alle Phasen und Facetten des Lebens durchzieht. Dasselbe gilt im Prinzip für die Sexualität, denn das „Wort“ ist immer schon weiblich/männlich mitbestimmt. Sprache und Sexualität sind beide konstitutive Elemente des Menschseins als konkretem Frau- und Mannsein. Sie sind miteinander verwoben als von der Sexualität modulierte und auf sie zurückwirkende Sprache oder als von ihrer Sprachfunktion zu begreifende Sexualität. In diesem Sinne soll vom Sprechen über und vom Sprechen durch Sexualität die Rede sein. Ersteres ist ein ausgiebig beackertes Feld, Hinweise müssen genügen. Letzteres, also Sexualität selbst als eine Form von Sprache zu verstehen und zu „übersetzen“, hat noch keine lange Tradition und erfordert eine etwas ausführlichere Befassung. Immer geht es um die Verbindung der beiden Arten von Sprache, über die der Mensch verfügt: die im Vorder-

grund stehende verbale oder Wortsprache und die phylo- und ontogenetisch ältere bzw. begleitende non-verbale oder Körpersprache.

Offensichtlich ist das Bewußtsein für die Körpersprache generell weithin verlorengegangen. Redewendungen wie: *jemandem nahestehen, von jemandem etwas halten, einen nicht riechen können, am Herzen liegen, ein Anliegen sein* usw., Begriffe wie *Zuneigung* (Zu-Neigung), *Augenblick* (Augen-Blick), *Ansehen, Zugehörigkeit, Verlangen* usw. werden meist rein geistig und abstrakt verstanden und haben ihre ursprüngliche, leiblich sinnenhafte Ausgangsbasis verloren. Was ganz allgemein für die Wahrnehmung von Körpersprache gilt, daß nämlich unsere Primärsprache zur Fremdsprache geworden ist (Molcho 1983), betrifft im besonderen die Deutung von Sexualverhalten als Körpersprache. Das mag einerseits mit der Tabuierung des Sexuellen zusammenhängen, die sowohl kulturspezifische als auch individuelle Aspekte aufweist, andererseits mit dem Erlernen der Wortsprache und des abstrakten Denkens. So spielen z. B. in unserer Kultur der Körper-Geist Dualismus und die Bedeutung des Individuell-Intimen und Privaten, aber auch die Angst vor dem Kontrollverlust, vor dem nicht mehr Herr im eigenen Hause sein eine gewichtige Rolle. Zudem sind im Laufe der Entwicklung jeder/s einzelnen mit dem Erwerb der Wortsprache „semantische Signale“ an die Stelle der ursprünglichen „Gestalt-signale von Körperhaltung und Verhalten“ (Spitz 1985) getreten. Buchstaben-, Wort- und Satzfolgen sind zum Hauptträger der Botschaften und damit vertrauter geworden. Mit dem Einüben abstrakten Denkens haben sich Bedeutungen zudem von ihren sinnhaften Wurzeln gelöst und ins Abstrakt-Geistige verflüchtigt: aus dem „Begreifen“ sind „Begriffe“ geworden. In der anfänglichen Einheit körpersprachlicher Kommunikation wurden jedoch durch die Körpersignale als Hauptträger und Übermittler der Botschaft zugleich jene sinnhaften, gefühlsmäßigen Erlebnisse ermöglicht, die dann zum Ausgangspunkt von Begriffsbildungen geworden sind. Es gilt also, bewußt die ursprüngliche und mit der Zeit verlernte Körpersprache wieder mit der Wortsprache zu verbinden und zweisprachig zu werden. Aber selbst dann beherrscht man erst das Werkzeug und damit ist noch nicht gegeben, was man damit anfangen will.

### **Sprechen über Sexualität**

Eigentlich müßte man zuerst das große Schweigen über Sexualität erwähnen: Familien, in denen nach wie vor „darüber“ nicht gesprochen, sehr wohl aber viel gesagt wird, z. B. „das ist bei uns kein Thema“. (In einer IFES-Studie „Sexualität in Österreich“ [1991] haben 63 % der Befragten angegeben, nie mit ihren Eltern über sexuelle Erfahrungen oder Probleme gesprochen zu haben.) So kann alles, was mit Sexualität zusammenhängt totgeschwiegen, jedenfalls aus dem normalen Leben ausgegrenzt werden. Es fehlt von Anfang an die Sprache, Sexuelles wird „unaussprechlich“, man nimmt es nicht in den Mund. Zum Teil fehlt schon der eigene Namen als

selbstverständliche Bezeichnung, wenn etwa die Genitalien nur nach (einer ihrer) Funktionen benannt werden, dabei aber selbst namenlos bleiben: *Pipi, Lulu, Spritzerlein* usw. Niemand käme auf die Idee, den Mund lieber als Schreierchen oder Esserlein zu bezeichnen, weil das weniger peinlich oder anständiger oder bloß „niedlicher“ wäre. Solche Beispiele zeigen, wie weit die unbemerkte Macht des Tabus reicht, wie entlastend und hilfreich es offenbar immer noch ist, wie sehr es gebraucht wird, obwohl die grundlegende Bedeutung der Namensgebung, des Benennen-Könnens, die Notwendigkeit des Begriffe-Habens und deren Rückwirkung auf die Inhalte bekannt sind. Die englische Bezeichnung „private parts“ vermittelt z. B. etwas anderes als die deutschen Geschlechts- oder Fortpflanzungsorgane. Damit soll das ganze Sprachproblem, das Fehlen des (für alle jeweils Beteiligten) passenden Vokabulars und der Teufelskreis von „nicht reden, weil keine Worte“ – und – „keine Worte, weil nicht gesprochen wird“ angedeutet sein. Selbst unter Liebenden gibt es unglaublich viel sexuelle Sprachlosigkeit, obwohl zahlreiche sexuelle Sprachen zur Auswahl stünden: z. B. hat A. Lang (1981) sechs verschiedene Arten aus Aufklärungsbüchern herausgelesen: die medizinische Fachsprache, die Bürokraten-, die Alltags-, die Kindersprache, die blumige und die Vulgär-Sprache. Am wichtigsten jedoch ist jene Privatsprache, die ein Paar selbst erfinden muß, um nicht sprachlos zu bleiben, sondern sich im eigenen vertrauten „Dialekt“ unterhalten zu können.

Damit tauchen aber neue Fragen auf: Was bringt das Reden über Sexualität? Lust oder Frust? Neue Probleme, Vorwürfe, Klagen, Angst vor der Selbstoffenbarung und ihren Folgen und so fort? Oder überwiegt doch das anregend-erotische Element, das Lustvoll-Spielerische und jene offene Kommunikation, die zur Schaffung von Intimität, zur Äußerung geheimer Wünsche, zum Austausch von Gedanken und Phantasien, auch von Sorgen und Bekümmertheit unerlässlich ist? Diese mehrfach bereits angesprochene Komplexität des Problems setzt einer Ent-Tabuisierung Grenzen oder läßt sie überhaupt nur begrenzt als wünschenswert und hilfreich erscheinen. Dennoch geht es um Sensibilisierung für einen sprachlichen Zugang zwischen Mystifizierung und Banalisierung der Sexualität, zwischen unbefangenen Ansprechenkönnen und Zerreden, zwischen entkrampfter, selbstbewußter Geschlechtsidentität und Sexismus und so fort.

Es geht auch um die Wahrnehmung sexueller Anklänge, wenn nicht sogar Ursprünge zahlreicher Redewendungen wie z. B. *seinen Mann stellen, auf jemanden/etwas stehen, ein Umfaller oder Steher, ein Schlappschwanz sein, etwas in sich aufnehmen, sich öffnen, besonders eindringlich, bohrend, penetrant sein Ziel verfolgen, sich in etwas vertiefen, auf etwas versteifen, sich tief innerlich begegnen, einer Sache hingeben*, usw. Solche Beispiele warnen aber auch vor der Gefahr einer monomanen Sexualisierung. Die verschiedensten Sinne und Körperfunktionen können solche Redeweisen begründen – aber eben *auch* (und über die Geschlechtsgrenzen hinweg) die Sexualität. Damit wird der zweite Zugang zum Thema verständlicher, das ...

### ... Sprechen durch Sexualität

Hier geht es um die Konsequenz aus dem grundlegenden Axiom der Kommunikationstheorie von der „Unmöglichkeit nicht zu kommunizieren“ (Watzlawick 1969).

Da im Sinne der erwähnten nonverbalen Kommunikation das gesamte Verhalten Botschaften übermittelt, beruht dieses Axiom auf der Unmöglichkeit „sich nicht zu verhalten“ oder anders ausgedrückt: es erinnert daran, daß es kein „nichts-sagendes“ Verhalten gibt. Das gilt auch für unsere Sexualität, ist hier aber noch weniger bewußt oder noch stärker „in Vergessenheit geraten“ bzw. verdrängt, als bei der nichtsexuellen, genauer: nicht genital-sexuellen Körpersprache. Diese Unterscheidung von sexuell im Sinne von geschlechtsbezogen und in der Bedeutung von genital ist wesentlich, um grundlegende Mißverständnisse zu vermeiden. Durch die weithin übliche Gleichsetzung von Sexualität und Genitalität wird der Begriff unzulässig auf die Geschlechtsorgane eingeeengt. Vorwiegend in diesem genitalen Sinn ist es ungewohnt, auch Sexualverhalten als eine Art von Mimik und Gestik zu sehen und in seiner Sprachfunktion wahrzunehmen. Zum besseren Verständnis sei an die frühe Körpersprache erinnert, die einmal unsere einzige Verständigungsmöglichkeit war. Damals haben uns Mutter und Vater (wer immer für uns Mutter und/oder Vater war) angesehen, sich uns zugewandt und über uns geneigt, uns aufgehoben, im Arm gehalten, getragen, ans Herz gedrückt usf. Die dadurch übermittelten Botschaften waren abhängig von der Art und Weise dieses Verhaltens. War die Beziehung gut, der Gesichtsausdruck und die Gesten freundlich-liebevoll, so war auch die Botschaft positiv: Ich bin ansehnlich und wertvoll, erfahre Zuwendung und Zuneigung, bin gut aufgenommen und aufgehoben, erlebe Geborgenheit aus Nähe, Wärme, sicherem Halt und liege den Eltern am Herzen. Dabei wurden vertraute Stimmen gehört, also Zugehörigkeit wahrgenommen usw.

Diese körpersprachlich und sinnhaft übermittelten Botschaften haben sich mit unseren menschlichen Lebensnotwendigkeiten oder Grundbedürfnissen getroffen. Ohne ein ausreichendes Maß an verläßlicher Beziehung, Angenommensein und Zuneigung, Geborgenheit, Geltung und Entfaltungsmöglichkeiten kann niemand leben, schon gar nicht gut leben. Die Liebe der Eltern zu ihren Kindern und die Gegenliebe der Kinder drückte sich aber nicht nur in körpersprachlichen Gesten aus, sondern realisierte sich auch in ihnen. Sie verwirklichte sich leibhaftig und machte die „Begriffe“ von z. B. Annahme, Kontakt, Wärme, Halt, Geborgenheit greif- und spürbar. In gleicher Weise bringt die extragenitale und genitale sexuelle Körpersprache, bringen Erotik und Sexualität der/des geschlechtsreif gewordenen Frau/Mannes nicht nur neue Lebensinhalte, sondern auch neue körpersprachliche Ausdrucksmöglichkeiten ins Spiel. Was bisher durch die nichtgenitale Körpersprache der Eltern-Kindbeziehung vermittelt wurde, kann nun auch auf sexuelle Weise mitgeteilt und intensiv erfahren werden. Es hängt wiederum von der Art der Beziehung ab, ob und wie weit es sich dabei um ein liebevolles Auf-einander-Eingehen oder ein

vergewaltigendes Über-einander-Herfallen handelt, ob Frauen und Männer versuchen, eine gemeinsame Sprache zu finden, oder ob sie in verschiedenen Sprachen aneinander vorbeireden. Auch wenn dabei das Genital-Triebhafte und Faszinierende noch so sehr im Vordergrund steht, geht es um das Ganze: das körperliche Erleben und die dadurch übermittelte Botschaft. Beide zusammen machen die Qualität menschlichen Erlebens aus.

So könnte man sich etwa in gleicher Weise wie soeben beim Aufnehmen des Säuglings auch die Verhaltenselemente eines Koitus (als einer besonders intensiven, aber keineswegs der einzigen Form von „Sprache der Sexualität“) bewußt machen. Auf der Ebene des Verhaltens ereignen sich zum Beispiel: ansehen, sich zuwenden, entgegenkommen, aufeinander zugehen, nacheinander (ver)langen, sich nahestehen, sich zuneigen, in Berührung kommen, an sich heranlassen, festhalten und loslassen, sich fallen lassen, sich am Herzen liegen, sich öffnen, sich anvertrauen, eingehen aufeinander, sich Raum geben, eindringen, zum andern vorstoßen, sich tief innerlich begegnen, beieinander ein- und ausgehen, zusammenhalten, zusammenspielen, sich so nahe wie möglich kommen und wieder von einander lassen, sich trennen, zur Ruhe kommen, entspannt sein und so fort. Wie gesagt ist eine reine Verhaltensebene ein Konstrukt, in Wirklichkeit erlebt der Mensch als Ganzer. Also könnte man dieses Verhalten unter der Voraussetzung einer liebevollen Beziehung, mit Ansehen, Rücksicht, Zuwendung, Entgegenkommen, Selbständigkeit, Nähe, Zuneigung, Annahme und Geltung, Offenheit, Ehrlichkeit und Vertrauen, Freiraum und Toleranz, Verlangen, Begegnung, Beheimatung, Sicherheit, Zusammenhalt, Zusammenspiel, Spaß und Humor, Vereinigung und Trennung, Entspannung und Zufriedenheit usw. übersetzen. Das sind zum Teil wörtlich und jedenfalls im großen und ganzen wiederum jene Inhalte, die im Sinne unverzichtbarer Grundbedürfnisse in jeder menschlichen Beziehung auf ihre Weise gesucht werden, deren Verwirklichung man sich aber in Liebesbeziehungen besonders intensiv erhofft und erwartet. Jedenfalls wird ihre Erfüllung in gegenseitiger Fürsorge als Liebe empfunden. Fehlt diese Erfüllung oder wird sie in ihr Gegenteil verkehrt, kann das als krankmachender Streß erlebt werden bzw. Veränderungen in der Beziehung erfordern.

Sexuelle Kommunikation kann also das in Partnerschaften „Unverzichtbare“ verleiblichen und dadurch zugleich verwirklichen und erfüllen (bzw. verneinen und verweigern). Sie kann somit positiv und/oder negativ als Verkörperung der Beziehungswirklichkeit selbst gesehen und bewußt als solche erlebt werden. In der Art und Weise von Verhalten und Erleben kommt das eigentlich Genitale, das Triebhafte, kommen Erotik und Leidenschaft zum Ausdruck.

Dabei wird die Frage nach der Echtheit und Stimmigkeit der körpersprachlich-sexuellen Kommunikation zum Angelpunkt für das Erleben von Liebe, Glück, Zufriedenheit und letztlich psychosexueller Gesundheit im Spannungsfeld unvermeidlicher Ambivalenzen. Diese Glückserfahrung hängt entscheidend von der subjektiv erlebten (zumindest grundsätzlichen) Übereinstimmung zwischen körperlich-sexu-

ellem Geschehen, gefühlsmäßigem Empfinden und partnerschaftlicher Wirklichkeit ab. Das tatsächliche Bemühen um Zuwendung, Nähe, Offenheit, Verbundenheit usw. im Alltag ist aber nicht nur selbstverständliche erste Voraussetzung für die Stimmigkeit der sexuellen Verkörperung, es erhält durch sie auch wiederum neue Impulse. Gemäß den Lerngesetzen wirkt die in der sexuellen Körpersprache glücklich erfahrene sinnhafte Verwirklichung der Beziehungsinhalte als positiver Verstärker auf die Inhalte selbst zurück. Dadurch wird partnerschaftlich gelebte Sexualität zum „Lebens-Mittel“ und Jungbrunnen für jeden einzelnen und die Beziehung, kann sie bildlich gesprochen vor dem Verhungern und Verdursten bewahren und dabei zugleich regenerieren.

Diese Deutung von Sexualität ist bekanntlich nicht die einzig mögliche und sie sagt noch nicht alles über Sexualität aus. Sie kann aber zum unverzichtbaren Fundament für alle anderen Aspekte wie das Triebhafte, die Leidenschaft, erotische Spannung, Fruchtbarkeit usw. werden. Im „Rahmen“ dieser Deutung hat vieles Platz oder kann auf Dauer aufgehoben sein, was für sich allein genommen „in der Luft hängen“ würde und rasch reizlos werden könnte. Dieses Verständnis von Sexualität als körpersprachlicher Verleiblichung der Beziehung vermag erwiesenermaßen neue Sichtweisen und eine zusätzliche Sinn-Dimension zu eröffnen. Daraus kann nicht nur neue Qualität partnerschaftlichen Erlebens erwachsen, sondern auch neue Freiheit von Tabuierung, falscher Scham, Leistungsdruck, Versagensangst und so fort; gleichzeitig auch Freiheit für neue ethische Maßstäbe und Sinngebung in den verschiedensten Lebensbereichen. Es verwundert daher nicht, daß das Sexualleben ein empfindliches Beziehungsbarometer darstellt und scheinbare sexuelle Funktionsstörungen in Wirklichkeit stimmig den Zustand der Beziehung widerspiegeln können. Ebenso wird verständlich, warum so viele Kämpfe in Beziehungen gerade auf dem Feld der Sexualität ausgetragen werden, Sexualität zum Schlachtfeld gemacht wird.

Nicht zuletzt kann die Sensibilisierung für unsere Zweisprachigkeit und für die Sprachfunktion von Sexualverhalten mithelfen, die Kommunikation zwischen den Geschlechtern erfolgreicher und zufriedenstellender zu gestalten: Verhalten wie Begriffe können mehrdeutig oder mißverständlich sein und müssen geklärt werden. Je nach Herkunftsfamilie und Erziehung kann ein und derselbe Begriff unterschiedliche Bedeutung, vor allem andere emotionale Färbungen erhalten haben und dementsprechende Antworten auslösen.

Zum Verständnis solcher Bedeutungszuteilungen ist das Verstehen der jeweils lebensgeschichtlichen Hintergründe und Zusammenhänge unerläßlich. Darüber hinaus sind Männer und Frauen generell verschiedene Wesen, sprechen verschiedene Sprachen und wenden sie mit anderer Zielsetzung an. Ihre Bedürfnisse, Wünsche und Erlebensweisen unterscheiden sich zumindest in Feinheiten und ihrer Tönung, häufig in Ausmaß und Stärke und so fort. All dies will einander mitgeteilt und verständlich gemacht, aufeinander abgestimmt, ausgehandelt, vereinbart werden, sollen lebbare Beziehungen möglichst ohne Sieger und Verlierer gelingen. Dazu kann im

besonderen die Pflege des kommunikativen Aspekts der Sexualität selbst beitragen: Die vielfachen Möglichkeiten der Abstufung und Variation im körpersprachlichen Ausdruck, in „Aussageform und Wortwahl“ ermöglichen es, das jeweils passendste „Vokabular“ zu suchen, sei es in Prosa oder Poesie. Es gilt, dasjenige „Sexual“-Verhalten, welches dem momentanen Stand der Beziehung und der augenblicklichen Situation am besten entspricht, welches am aussagekräftigsten ist, zu finden. Und auch hierbei dürfte, wie bei der verbalen Kommunikation, das Zuhören schwieriger sein, als das Selbstsprechen. Zuhören in dieser übertragenen Bedeutung meint zum Beispiel, sich auf seine Empfindungen zu konzentrieren, sie bewußt wahrzunehmen, mit sich geschehen zu lassen statt selbst zu leisten; zu erspüren, was der Partner „sagen“ möchte, anstatt es von vornherein zu „wissen“ und bei ihm/ihr etwas Bestimmtes bewirken zu wollen. Das gute und einvernehmlich-vielsagende Schweigen als wesentlicher Teil des Gesprächs ist mitgemeint.

Abschließend sei nochmals betont, daß es gerade bei der Sensibilisierung für Sprache und Sexualität um einen wesentlichen Beitrag zur Kommunikationsfähigkeit im umfassenden Sinn geht, um ein ganzheitliches Sprechen- und Hörenkönnen. Daraus darf aber kein Zwang entstehen, neue (Leistungs-)Normen erfüllen zu müssen. Auch nicht für die Lehrenden, die sich – aus welchen Gründen auch immer – dieser Aufgabe nicht widmen möchten. Umso mehr sind jene herausgefordert, die sich ansprechen lassen.

#### Anmerkung

- 1) Streng genommen beruhte die Einladung zu diesem Beitrag auf einem Mißverständnis. Der ausschlaggebende Buchtitel »Die Sprache der Sexualität« (Frankfurt: Fischer 1992) meint primär etwas anderes, als sich die Germanisten erwarteten. Das Buch handelt von Sexualität als Sprache, vom Sprechen durch, nicht über Sexualität. Bei näherem Hinsehen ergibt sich aber, daß es jedenfalls um Sprache geht und so soll versucht werden, diese beiden Aspekte zu verbinden und stichwortartig anzusprechen, allerdings aus der Sicht des Sexualmediziners.

#### Literatur

- Lang A.: Die Sprache der Sexualerziehung. Düsseldorf: Schwann 1981 (zit. nach Buddeberg C.: Sexualberatung. Stuttgart: Enke 1987)
- Loewit K.: Die Sprache der Sexualität. Frankfurt/M.: S. Fischer 1992 (dort auch umfangreiche Literaturangaben)
- Molcho S.: Körpersprache. München: Mosaik-Verlag 1983
- Spitz R. A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett-Cotta 1985
- Watzlawick P./Beavin J. H./Jackson D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern-Stuttgart-Wien: Huber 1969

*✎ Kurt Loewit ist Universitätsprofessor und Leiter am Institut für medizinische Biologie und Humangenetik der Universität Innsbruck; Müllerstraße 26, 6020 Innsbruck.*

*Jutta Menschik-Bendele*

## *Über Liebe reden ...?*

*Das Mysterium zur Sprache bringen, ohne es zu zerreden*

IDE: Frau Prof. Menschik-Bendele, gleich zu einer grundsätzlichen Frage: Wenn Sexualität als anthropologische Grundkonstante menschlichen Lebens verstanden werden darf, so verwundert es doch ein wenig, daß viele Menschen Schwierigkeiten damit haben, das „Thema Nr. 1“, „die schönste Sache der Welt“, zu versprachlichen. Welche Beobachtungen machen Sie hier als Psychotherapeutin?

MENSCHIK-BENDELE: Meine Beobachtung ist die, daß der Mensch in der Sexualität ein ganz tiefes Bedürfnis hat, ohne Worte verstanden zu werden, daß der Wunsch nach Verschmelzung und Verzückung uns in jenes Paradies führt, in dem wir schon einmal waren, nämlich in den Mutter-Kind-Zustand, wo die Mutter ja auch die Wünsche des Kindes errät, und wenn die Symbiose gut ist, auch zutiefst befriedigen kann. Jede Art von Sexualität, Extase, Verzückung, ob es jetzt die mit dem Liebespartner ist oder ob es sich in die religiöse Richtung wendet, geht auf diesen Verschmelzungswunsch zurück. Und da scheinen Worte doch zu stören, weil die allererste Erfahrung eben wortlos war.

IDE: Das ist ein sehr interessanter Aspekt, und auch Prof. Kurt Loewit spricht diese Thematik in seinem Buch »Die Sprache der Sexualität« an, wenn er meint, daß wir Menschen es verlernt haben, in bezug auf unsere sexuellen Belange und Wünsche zweisprachig zu sein, d. h. daß unsere non-verbale und verbale Kommunikation in diesem Bereich nicht gleichermaßen stattfindet. – Sie haben nun auch angesprochen, daß in Worten sehr häufig Mißverständnisse stecken. Besteht aber nicht trotzdem ein Wunsch nach „Versprachlichung“ auch im Sexuellen? Wie erleben Sie die Situation in Ihrer praktischen Arbeit als Psychotherapeutin?

MENSCHIK-BENDELE: Ja, das ist zunächst einmal richtig. Wenn Menschen in die Praxis kommen, die sexuelle Probleme haben, sind es häufig Paare, die einander mögen und keine Trennungswünsche haben, sondern einfach besser zusammenleben wollen. Damit ist auch eine ganz gute Arbeitsbasis gegeben. Wenn sie sich nun in der Sexualität nicht verstehen, dann liegt dem – darauf bestehe ich doch – immer der Wunsch zugrunde, der andere solle erraten, was dem Partner gut tut. Um das herauszufinden, braucht man aber dringend die Unterstützung durch Worte. Fehlt diese Unterstützung, so findet sich häufig die paradoxe Situation, daß sich sexuelle Wünsche hinter Vorwürfen wie „Du streichelst mich nie ..., du willst immer sofort

zur Sache kommen ..., meine Frau läßt mich immer abblitzen ...“ verstecken. Hinter diesen verbergen sich doch ganz bestimmte Wünsche, so etwa jener, beim andern gut angenommen zu werden. Welche Probleme stellen sich nun? Also, da gibt es nach meiner Erfahrung schon das typische geschlechtsspezifische Problem: Der Mann möchte seine Frau begehren, sie besitzen, möchte das, was wir eben Sex nennen, während Frauen sich darüber beklagen, daß ihnen alles zu schnell geht und daß sie ihre Lust gar nicht gut aufbauen können. Dann ist es in der Regel erst einmal Sache der Sprache des Therapeuten, beiden auch mitzuteilen, daß sich männliches und weibliches Begehren unterschiedlich aufbauen.

IDE: Haben Sie Unterschiede in der Versprachlichung von Sexualität bei Männern und Frauen beobachtet?

MENSCHIK-BENDELE: Ja, das hat mit dem Aufbau des Begehrens zu tun. – Also, schon vom Körper her gestaltet sich ja die Vorbereitung auf Sexualität anders. Die Ausstattung des Körpers der Frau ist ja doch komplizierter, ihre erotisch ansprechbaren Teile sind komplizierter zusammengesetzt. Die Erotisierung der Frau geht über die Haut, über verteilt liegende Körperzonen (Brüste, Vagina, Klitoris). Es ist ein recht komplizierter Prozeß, wie die Frau ihr Begehren, ihre Lust und auch das Risiko zur Hingabe intrapsychisch organisiert. Dazu braucht sie mehr Aufbau, mehr Stimulation, und sie braucht dazu auch Worte. Sie braucht die Vergewisserung in den Worten des andern, daß sie begehrt ist, daß sie die Richtige ist.

Männer sind von ihrem Körper her – es mag ein phylogenetisches Erbe sein, daß sie die Fortpflanzung immer bewerkstelligen können, ob die Frau nun will oder nicht – doch so ausgestattet, daß sie relativ schnell und unvermittelt Begehren spüren und dieses auch im Stolz auf ihren funktionierenden Penis umsetzen wollen. Und sie denken bei sich „Ich zeig’ doch wie sehr ich meine Frau/Partnerin mag, sonst würde es bei mir doch nicht so sichtbar sein, daß ich Lust habe.“ und gehen dementsprechend ziemlich unvermittelt zur Sache, was Frauen wiederum oft quasi als Vergewaltigung erleben. So haben wir die schwierige Situation, daß beide Partner zwar einander wollen, der Mann aber, zu narzißtisch stolz auf sein sexuelles Funktionieren, der Frau die richtige sprachliche Unterstützung nicht geben kann, die sie zum Aufbau ihrer Erotik und Hingabebereitschaft benötigen würde.

In diesem Zusammenhang muß auch auf die erste frühkindliche sexuelle Erfahrung kurz eingegangen werden: Jungen werden in der Regel von den Müttern mit mehr Respekt vor dem Andersartigen angeschaut, was nicht heißen soll, daß Mütter ihre Töchter weniger lieben als ihre Söhne. Die Lacanianer wie Frau Christiane Olivier oder Françoise Dolto haben jedoch sehr schön belegt, daß Mütter – entzückt darüber, daß sie das andere Geschlecht hervorbringen können – ihren begehrliehen, bekömmlichen Blick – im guten Sinn – auf den Söhnen ruhen lassen. Diese sind daher von Anfang an ausgestattet mit dem Gefühl, erotisch komplett und okay zu

sein. Da Väter in entsprechend analoger Weise für die Mädchen nicht so zur Verfügung stehen, vermissen diese den „begehrenden Blick“, und so bleiben Töchter da auch hungrig. Die Worte, mit denen ein Vater zu seiner Tochter sagt „Was bist du hübsch, wie freu ich mich, daß du so ein schönes weibliches Geschöpf bist ...“ sind selten. Das heißt, Mädchen hören auch in Worten wenig Entzücken über ihre Weiblichkeit, über ihr Mädchensein und bleiben eigentlich ein Leben lang bedürftig, das nachzuholen. So fragen denn auch Frauen immer wieder ihren Partner „Findest du mich schön, ist mein Körper aufregend für dich, magst du mein Kleid, siehst du meine Frisur ...?“, und die Männer sind genervt und sagen „Das hab' ich dir doch erst letzte Woche gesagt und bis dahin wird sich's wohl nicht geändert haben“. Sie wissen wenig darüber, wie sehr Frauen sich diesen Blick des Begehrens in der Partnerschaft wünschen und immer wieder stimulieren wollen. Bevor wir also didaktisch an das Problem „Sprache und Sexualität“ herangehen, müßte man auch die Väter viel mehr ermutigen, ihre Töchter anzuschauen und ihrer Freude auch verbal Ausdruck zu verleihen.

IDE: Wenn ich Sie richtig verstanden habe, so fordern Sie damit die Familie auf, Sexualerziehung und -aufklärung zu forcieren?

MENSCHIK-BENDELE: Ja genau, wobei ich mit „Aufklärung“ gar nicht so sehr die physiologische Aufklärung meine – das haben die Leute bisher immer ganz gut gespürt, wo's langgeht –, sondern jene Form, die es möglich macht, in Worten auch auszudrücken, daß man den anderen wahrnimmt, seinen Körper wahrnimmt und sich daran freut. Ich bin sehr für Aufklärung, wo sich die Partner einander etwas sagen, an dem Kinder erkennen können, da ist Respekt voreinander und Freude aneinander.

IDE: Sie plädieren also für eine Sexualaufklärung, die sowohl verbal als auch non-verbal den zwischenmenschlichen Umgang verbessern soll, Aggressionsabbau, Toleranz und Verständnis fördern helfen soll.

MENSCHIK-BENDELE: Ja, wobei mit dem Aggressionsabbau – ich weiß nicht, ob ich dem so zustimme. Ich glaube, es geht in der Beziehung darum, die eigenen Wünsche erst mal zu spüren und mitzuteilen, aber auch darum, die Wünsche des andern zu hören und sie in Phantasien umzusetzen, d. h. es geht um das spielerische Umgehen mit den gegenseitigen Wünschen und bei Sexualität ist immer auch ein Stück Aggression im Spiel. Wenn diese aber im Spiel verbleibt, nicht außerhalb des Spiels stattfindet, kann sie doch auch sehr stimulierend sein.

IDE: In den »Materialien zur Sexualerziehung« finden sich Schlagworte wie „repressive, progressive, dialogische Sexualerziehung“ und damit verbundene Werthaltungen und Normen. Wie ich Sie jetzt verstanden habe, so werden Sie wohl für den letzten Aspekt – also für die dialogische Sexualerziehung – ein Plädoyer halten wollen.

MENSCHIK-BENDELE: Ja, ich nehme sehr gerne Einladungen von Schulen an, um mit jungen Leuten zwischen 13 und 17 Jahren den Themenbereich „Liebe – Partnerschaft – Sexualität“ zu erarbeiten. – Dabei läßt sich immer wieder beobachten, daß es in der Pubertät eine Phase gibt, wo sich der junge Mensch noch einmal auf das eigene Geschlecht zurückzieht, wo er/sie sich im Spiegel des Freundes/der Freundin versichert, so ist ein Junge oder so ist ein Mädchen, letztlich auch darüber spricht und erst gerüstet durch diese – wenn man so will – vorübergehende Homosexualität stark genug ist, um auf das andere Geschlecht zuzugehen. Darauf gilt es im Sexualunterricht Rücksicht zu nehmen. Ich würde die Scheu der Jungen und Mädchen voreinander ernst nehmen, weil ich die Besinnung auf das Eigene zunächst einmal gut finde. Ich würde auch immer wieder getrennte Angebote machen, die Mädchen und Burschen in Gruppen arbeiten und dann einander mitteilen lassen, was ihnen wichtig ist. Denn immer wieder gilt es zu bedenken, daß die Scham ja ungeheuer groß ist: die Scham zu viel zu zeigen, zu viel von sich zu zeigen und verletzt zu werden. Das hat sich auch gestern wieder gezeigt, als ich in einer Klasse mit vierzehnjährigen Mädchen und Burschen gearbeitet habe. Nachdem ich sie gebeten hatte, anonym Karten zu schreiben wie „Liebe ist ...“ bzw. „Todsünde in der Liebe ist ...“, wollte ich diese auch aufhängen. Die SchülerInnen haben mich gebeten, dies nicht zu tun, da man ja ihre diversen Schriftbilder leicht identifizieren könne. So haben wir die Ergebnisse der Arbeit auf die Tafel übertragen und konnten schließlich sehr gut mit dem Material arbeiten. Als Antworten war folgendes zu finden: „Liebe ist Vertrauen, Verstehen, auf den anderen Rücksicht nehmen ...“. Da war sehr viel von diesem Dialogischen enthalten, das wir uns so wünschen, aber ich hab’ auch immer wieder gemerkt, wie gut wir als Erwachsene damit umgehen müssen, um nicht Beschämung zu erzeugen, denn Beschämung erzeugt Abwehr, die in die Beleidigung, den Vorwurf oder in die Kränkung führt.

Was mich an diesem Workshop so berührt hat, ist, wie die jungen Leute nicht nur in ihrer Mimik und Gestik, sondern auch in ihrer Sprache weich geworden sind und aufeinander Rücksicht genommen haben. Es muß uns nur gelingen, sie dort abzuholen, wo sie selber stehen, wobei für mich die zentrale Frage gilt: Was bedeutet „Liebe – Partnerschaft – Sexualität“ für DICH, zeig’, was für DICH wichtig ist und wie DU behandelt werden möchtest ...

IDE: Wie hat sich die Gruppe bei diesem Workshop zusammengesetzt?

MENSCHIK-BENDELE: Es waren zwei Klassen einer AHS mit 14- und 16jährigen Burschen und Mädchen, die ich auch danach befragt habe, ob denn ihrer Meinung nach, hinsichtlich der genannten Thematik Burschen anders reden als Mädchen. – Nun, die Mädchen meinten, die Jungen sprächen weniger über Sexualität und Erotik, was wiederum von diesen vehement verneint wurde („Das stimmt doch nicht, wir reden auch darüber, nur eben auf unsere Weise ...“).

Ich denke, es ist auch eine Illusion zu erwarten, daß die Sprache und die Interaktion von Männern und Frauen gleich wird. So sprechen denn auch Burschen über Beziehungen mehr in rivalisierender Form. Daß Männer immer rivalisieren, muß wohl auch ein phylogenetisches Erbe sein, das zunächst ja auch nichts Schlechtes bedeutet. Ich bringe so gerne das Bild, wonach Männer und Frauen auch in der Art ihrer Gruppeninszenierung symbolisch immer ihren Körper repräsentieren. Wenn man nämlich – das ist ein altes, berühmtes Experiment von Erik Erikson, das ich schon oft nachgestellt habe – Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren, in dem sie ihren Körper entdecken, Spielmaterial gibt, so bauen Mädchen Höhlen und Nischen, die Buben dagegen Türme und hervorspringende Erker, so als würden sie symbolisch den entdeckten Penis gestalten, die Mädchen aber den geheimnisvollen inneren Raum ihres Körpers nachbilden. Dies läßt sich auch bei späteren Gruppenbildungen beobachten: Mädchen und Frauen hocken sich im Kreis zusammen, haben ein Gegenüber, mit dem sie sich austauschen. Sie rekonstruieren also symbolisch immer den weiblichen Körper. Burschen und Männer bilden dagegen Reihen, egal ob sie an der Theke stehen, beim Militärmarschieren oder sich für ein Fußballspiel aufstellen. Immer geht es um ein Nebeneinander, zu dem ein Rivalisieren und Sichmessen gehört.

IDE: Haben Sie inhaltliche Unterschiede in den Aussagen von Burschen und Mädchen zum Themenbereich „Liebe – Partnerschaft – Sexualität“ feststellen können?

MENSCHIK-BENDELE: Nein, absolut nicht. Es gab keine einzige Antwort, die verweigernd oder diffamierend gewesen wäre. Die Wünsche sind so gleich (Vertrauen, Verständnis ...), nur müssen sie in der Bubenclique anders ausagiert werden als in der Mädchenclique.

IDE: Wie ist es den Jugendlichen gerade mit der „Versprachlichung“ von Sexualität ergangen?

MENSCHIK-BENDELE: Ich habe gemerkt, daß meine Art, die Dinge beim Namen zu nennen, eine ganz neue und fremde Erfahrung für die jungen Leute gewesen ist. Sie haben sich aber hinterher so für die Möglichkeit bedankt, über ihren Körper und die Empfindungen des Körpers zu sprechen, daß ich denke, man könnte hier noch viel mehr riskieren.

IDE: Würden Sie Ihre Art der Sprachverwendung in einer solchen Situation ein wenig genauer beschreiben?

MENSCHIK-BENDELE: Ich versuche in der Sprache so einfach wie möglich zu bleiben und die Dinge beim Namen zu nennen: Geschlechtsverkehr, eindringen, Penis, Vagina ... Ich nehme diese Ausdrücke, aber wenn etwa ein Paar in der Therapie andere Ausdrücke anbietet, benutze ich auch diese, damit wir alle eine „gemein-

same“ Sprache haben. Es geht mir immer darum anzuregen, bestehende Wünsche auszusprechen. So fordere ich z. B. Paare auf, wenn sie in der Beziehung sexuelle Erregung erleben oder sexuelle Phantasien entwickeln, dies zwischen zwei Therapien aufzuschreiben; das zu Papier gebrachte Produkt wird schließlich besprochen und mit ihm hin und her gespielt. Wenn Lust und Begehren einem wirklichen Wunsch entspringen, dem andern nahezukommen, Freude zu bereiten und zu erhalten, dann kann auch die damit verbundene Sprache nie ordinär sein. Denn Sprache kommt ganz aus dem Unbewußten und dieses kennt ja Gott sei Dank noch keine Zensur.

IDE: Obwohl das Unterrichtsprinzip „Sexualerziehung“ als ein fächerübergreifendes Anliegen zu verstehen ist, wird den DeutschlehrerInnen doch vor allem bezüglich der sprachlichen Aufbereitung der Thematik eine gewisse Vorreiterrolle zugewiesen. Wie ließe sich nach Ihrer Meinung „Sexualität“ im Deutschunterricht zur Sprache bringen?

MENSCHIK-BENDELE: Ich würde die SchülerInnen forschen lassen, d. h. sie auffordern, in die Bibliothek zu gehen und Texte zu suchen, die etwas über Sexualität ausdrücken, das sie sehr anspricht oder auch abstoßt. Diese Texte könnten dann in der Klasse gemeinsam besprochen werden. Heikel ist es, selber zu viel Angebote zu machen, denn das könnte auf Ablehnung stoßen. Schön wäre es, wenn selbst Texte geschrieben würden. Interessant wäre aus sprachlicher Sicht auch ein Vergleich der Sprache der „Briefkastenonkels“ wie sie in den diversen Zeitschriften zu finden ist (»Bravo«) mit Sprachebenen, die die SchülerInnen schön finden.

IDE: Ich möchte am Ende unseres Gesprächs noch einmal auf Ihre vorherige Formulierung zurückkommen, wonach Lust und die mit ihr verbundene Sprache aus dem Unterbewußten kommen. Wie beurteilen Sie nun das Unterfangen der >ide<-Redaktion ein Themenheft zu „Sprache und Sexualität“ herauszugeben?

MENSCHIK-BENDELE: Ja, wenn es der Redaktion gelingt, ein gutes Konzept zu entwickeln, mit dessen Hilfe das Ganze so aus dem Bereich des Geheimnisvollen herausgelöst werden kann, ohne dabei das Geheimnis zu zerstören, dann werde ich das sicher unterstützen und verbreiten.

IDE: Wir werden uns darum bemühen! – Ich danke Ihnen für das Gespräch, Frau Prof. Menschik-Bendele.

*Das Gespräch mit Jutta Menschik-Bendele führte Eva Maria Rastner.*

*↳ Jutta Menschik-Bendele ist Universitätsprofessorin für Psychotherapie und Erziehungsberatung am Institut für Psychologie, Abteilung für Psychotherapie und Psychoanalyse an der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, 9022 Klagenfurt.*

Ein Nachtrag:

Ergebnisse der Workshop-Arbeit lassen sich auch aus folgender Quelle beziehen:

„Über Liebe sprechen  
und schreiben ...“

Franz Kantner und Carina Kos (Hrsg.): *Amor für Anfänger. Texte zum Verlieben. mÖssi 1996 (unter Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern der 6c und 4c des BG/BRG Mössingerstraße 25, 9020 Klagenfurt).*  
126 S., ÖS 50,-

Auf die Idee, die „traditionellen“ Bereiche des eigenen Faches zu überschreiten, kam in diesem Frühjahr nicht nur das »ide«-Redaktionsteam mit seiner Publikation »Sprache und Sexualität«, sondern auch SchülerInnen des Klagenfurter BG/BRG Mössingerstraße. An dieser Schule widmeten sich 14- bis 16-jährige Jugendliche im Deutschunterricht unter Anleitung ihres engagierten Lehrers, Mag. Franz Kantner, Fragen rund um die „Liebe“ und legten – nach nur neunwöchiger Produktionsdauer – ihre gewonnenen Einsichten in einer Fibel für Verliebte dar.

»Amor für Anfänger« vermag mit seinen berührenden und humorvollen Texten in Lyrik und Prosa, LeserInnen in die „Geheimnisse“ der „Liebe auf den ersten Blick“ oder des ersten Rendezvous‘ einzuweihen, versucht aber auch die Frage zu beantworten, ob Mädchen und Burschen unterschiedlich lieben. Eine kleine Darstellung des eintägigen Workshops zu „Liebe – Partnerschaft – Sexualität“, den Frau Prof. Jutta Menschik-Bendele gestaltete, rundet das Bild ab. Doch nicht genug damit, daß SchülerInnen der 4c und 6c Klasse für den ansprechenden Inhalt des 126 Seiten umfassenden Taschenbuchs verantwortlich zeichnen: Auch die das Feld „Liebe“ umrahmenden, die Publikation noch um ein weiteres erheiternden Karikaturen, sind von die-



sen eigenhändig gezeichnet worden.

Es wäre schön, könnte »Amor für Anfänger« viele DeutschkollegInnen und SchülerInnen zum eigenen kreativen Schreiben und Gestalten ermutigen, zumal ja „Liebe“ ein schier unerschöpfliches Terrain zu sein scheint.

Die SchülerInnen des BG/BRG Mössingerstraße machen auf alle Fälle weiter: »Amor für Angeber« und »Amor auf Abwegen« werden sicher nicht mehr lange auf sich warten lassen. – Uns LeserInnen freut das Engagement der Jugendlichen jedenfalls schon heute!

Übrigens: »Amor für Anfänger« ist um ÖS 50,- am BG/BRG Mössingerstraße 25, 9020 Klagenfurt erhältlich. – Ein passendes Geschenk (nicht nur) für Verliebte meint ... Eva Maria Rastner.

Wolfgang Müller

# Die schönste Sache der Welt

## Über Sexualität sprechen und schweigen ...

### 1. Wie man über Sexualität spricht, und wie man über Sexualität schweigt

Am liebsten spricht man gar nicht darüber, aber lesen, ansehen, fernsehen, wenn es keiner sieht ...? Why not? Wie sagte Kurt Tucholsky? *„Der Mensch wird auf natürlichem Wege hergestellt, doch empfindet er dies als unnatürlich und spricht nicht gern davon.“*

Daß man nicht so recht unbefangen oder fröhlich über Sexuelles reden kann, das liegt nicht an der Sache selbst, sondern an der kultur- und religionsspezifischen Einstellung zur Sexualität. Mit dem Geschlecht und der Geschlechtlichkeit verbindet man die Scham (Schamglied, Schamlippen, Schamhaar). Und weil der Geschlechtstrieb gesellschaftlich so negativ besetzt ist, färbte das auch auf die Bewertung menschlicher Befindlichkeiten wie Wollust, Narzißmus, Voyeurismus, Geilheit ab. Diese Abwertung findet in einem Zitat von H. G. Wells eine schöne Erklärung: *„Moralische Entrüstung ist Eifersucht mit einem Heiligenschein.“*

Sexualität und Sünde gehören zusammen. Das ist nicht in allen Kulturen und Religionen so. Peinlich ist dem traditionell christlich geprägten Menschen – diesem „an Geist erkrankten Tier“ – seine allzumenschliche Menschlichkeit; trotzdem macht sie ihm viel Spaß und füllt – direkt oder indirekt thematisiert – die Bibliotheken, und er – der Mensch – hält für seinen Geschlechtstrieb, den man neuerdings auch gern verhüllend-verfremdend Reproduktionstrieb, Reproduktionszwang zu nennen pflegt, in seiner Sprache einige Wendungen bereit, die auf den existentiellen Stellenwert der Sexualität als Aktion – als Sex – hindeuten: „Thema Nummer eins“, „Die schönste Sache der Welt“, „Immer nur an das Eine denken“, „Immer nur das Eine wollen“.

### 2. Wie man über Sexualität spricht, wenn man über sie spricht

So unanschaulich wie möglich – Goethe wußte es schon: *„Man darf das nicht vor keuschen Ohren nennen, was keusche Herzen nicht entbehren können.“*

Doch „keusch“ – was ist das? Wer ist keusch, und wann ist man keusch? Keusch ist der, der der Fleischeslust widersteht, also der, der gegen die menschliche, gegen seine kreatürliche Natur lebt. Der Herr hat's gegeben, und der Herr will's wieder nehmen, und der Mensch ... muß sehen, wie er damit fertig wird.

Wer keusch ist, bemüht sich um Wollustresistenz; Keuschheit ist der ständige Kampf gegen die Wollust, gegen etwas, was zur Natur des Menschen gehört, daher ist – oder war? – Keuschsein ein Wert, eine Anerkennung verdienende, bestaunenswerte, fast kämpferisch-sportliche Leistung. Wollust – Zustand zwischen Last und Lust?

## 2.1 Die Keuschheit im Wörterbuch

Im gedrängten »Handwörterbuch der deutschen Sprache« von Chr. Wenig (1838) wurde beim Stichwort „keusch“ zwischen der *erlaubten* und der *unerlaubten* Wollust unterschieden. Die Bedeutungserklärung von „keusch“ heißt dort: „sich *aller unerlaubten* fleischlichen Wollüste enthaltend, und jeden Gedanken, jede Gelegenheit dazu verabscheuend“.

Und die „Jungfrau“, die von diesen Werten lebt, wird im gleichen Wörterbuch feinsinnig wie folgt definiert: „eine unverheirathete Person weiblichen Geschlechts, deren Keuschheit *wenigstens vor der Welt* noch unverletzt ist“. Ungefähr 25 Jahre später – in einer von L. Kellner bearbeiteten Auflage dieses Wörterbuchs (1861) – ist zwar „keusch“ noch in gleicher Weise definiert, doch die Definition von „Jungfrau“ ist dort des kritischen Hintersinns beraubt, wenn es heißt: „eine unverheirathete Person weiblichen Geschlechts, deren Keuschheit noch unverletzt ist.“ Wieder ungefähr 25 Jahre später – 1885 in einer von G. Schumann vorgenommenen neuen Bearbeitung des gleichen Wörterbuchs – ist die Definition von „keusch“ insofern rigoroser, als zwischen erlaubten und unerlaubten Wollüsten nicht mehr unterschieden wird. Keusch bedeutet nun: „sich *aller* fleischlichen Wollüste enthaltend und jeden Gedanken, jede Gelegenheit dazu verabscheuend“.

Zu der Wortfamilie von „keusch“ gehören dann auch der Eunuch, den man als „Keuschen“ bezeichnet, und das Verb „unkeuschen“, das „Unzucht treiben, sich begatten“ bedeutet. Kein Wunder, daß die Sexualität bei solcher Einstellung zur Wollust auch sprachlich einen schweren Stand hat. Es gab jedoch auch früher schon andere Stimmen.

Jakob Michael Reinhold Lenz (1751-1792) – Zeitgenosse Goethes – äußert sich in seinen »Philosophischen Vorlesungen für empfindsame Seelen« (1780) zu diesem Thema wie folgt:

Der Geschlechtertrieb, oder um das Kind beym Namen zu nennen, der Trieb sich zu gatten, ist einer von denen, die am heftigsten und unwiderstehlichsten wirken, einer von denen, die sich am wenigsten von allen menschlichen Trieben, der Vernunft unterordnen, oder dadurch leiten lassen, es sey denn wenn sie schon befriedigt, und es also für diesmal zu spät ist, einer von denen, deren Befriedigung selber uns den schröklichsten Folgen aussetzt und gemeinlich nicht eher vollständig scheint, als bis keine Kraft mehr in uns übrig ist, diesen Trieb auszuspinnen, das heißt bis der gänzliche Ruin und Untergang unsers Körpers, oft auch der Seele selber durch unsere heldenmäßigen Bemühungen bewirkt ist.

So wüthen wir wieder uns selber. Das ist seltsam, m.H.! und sollte uns fast versuchen, wider den Schöpfer zu murren, der diesen Trieb so allgemein ausgetheilt hat, daß es scheint, er habe uns allen, aus Reue daß er uns geschafften Dolche in die Hände gegeben, sein herrliches Werk wieder zu zerstören. Das macht denn nun, daß gewisse kurzsichtige Pygmäen von störrigter Gemüthsart, die wir bei ihrem Namen nicht nennen wollen, weil sie bei uns an ehrwürdigen Plätzen stehen, das ganze Ding unter dem Namen Erbsünde, der zu allem Glück ihnen hier noch zu Hülfe kommt, dem Teufel und seinen Engeln zuschreiben [...], daß wir durch Stillung dieses Triebes ja unsere Gesundheit zerstören, und uns die schändlichsten Krankheiten zuziehen. Das ist etwas, aber mit eurer gütigen Erlaubniß lange nicht zureichend, einem so heftigen Triebe, der mit so mannigfaltigen und dem einzigen Vergnügen in seiner Art, begleitet ist, die Waage zu halten [...]. Die Stillung des Geschlechtertriebs wird in der Stunde der Versuchung, auch wenn wir zuverlässig wissen daß sie üble Folgen für uns haben wird, wie wir es es immer wissen, dennoch gegen Gesundheit und langem Leben abgewogen immer fort den Ausschlag geben [...].

Was Lenz zwar deutlich, aber „normalsprachlich“ ausdrückte, wenn er schrieb, daß sich Ovid *den Tod bei dieser Handlung wünschte*, drückt das gleiche gut 200 Jahre später – 1995 – Hans Joachim Schädlich in seiner Erzählung »Mal hören, was noch kommt« mit anderen sprachlichen Mitteln aus:

Wo ich jünger war, hab ich mir gewünscht, daß ich beim Ficken krepier. Du bist ganz oben und – zack! kannst für immer oben bleiben.

## 2.2 Versprachlichte Sexualität im Wandel der Zeiten

Auch das Sexualvokabular unterliegt wie der übliche Wortschatz dem Wandel. Die Ausdrücke und Benennungen waren früher oft von unverkrampfter Deutlichkeit. Für „Geschlechtsverkehr haben“ gab es *sich fleischlich vermischen, sich vereinigen* (Lenz 1780), *Adamsäpfel essen* (1853), *ein Fleisch/ein Leib werden, jemanden erkennen, die Ladung geben, knallen, mausen* (1904), *buserieren* (*Der Gatte droht seiner Frau zur Strafe mit dem Buserieren = vom After her*; 1905); für den „Koitus“ die *Umarmung* (1800), *eheliches Werk* (1719); für „Menstruation“ gab es die [*monatliche, ordentliche*] *Reinigung, monatlichen Fluß* (1683), *die frauliche Feucht, Frauennatur, den roten König*; für „menstruieren“ *den Roten haben* (Zille), *die Blume haben* (1683); für „Jungfrauschaft“ und „Hymen“ die *Blume* (*Wer einem Mägdlein den Blumen nahm ...*); für „Sadomasochismus“ *Schmerzlust, Englisch, Aggressionsinversion* (1911); für weibliche „Prostituierte“ *Venuspriesterinnen, Nymphen*; für „Penis“ *Amor* (1791), *Priap, Zumpt, Bärute, Bärzeug, Manglied, Zigel, Adamsgerge* (15. Jh.), *Adamsrute* (1512), *Stamm* (Hildegard von Bingen), *Mannheit zwischen den Beinen*; für den „Samenerguß“ *die Natur* (*die Natur geht ab* [1910], *die Natur herunterreißen*), *die Sinnlichkeit kommt ihm*; für „Homosexualität“ *Afterliebe* (1876), *Konträre Sexualempfindung* (1902); für „gleichgeschlechtlich liebende Männer“ den *Deichselvergolder* (1876), *Afterkönig* (1907), *Arsbrauter, Arsminner, Flo-*

renzer, Puseron, Busserant, Ketzer, Sodomit und das Verb *sodomisieren*; für „gleichgeschlechtlich liebende Frauen“ die *Tribade*; für den, den man heute „Strichjunge“ nennt, Bezeichnungen wie *Katamit*, *Ganymed*, *Kinäde*, *Pupenjunge*, *Puppenjunge*; was heute der „Tuntenball“ ist, hieß früher *Pupenball*.

Anschaungsprall sind die sexuellen Bilder und Vergleiche in den Fastnachtspielen und bei Hans Sachs. Blumenreich dagegen sind sie in der galanten Literatur: *Wenn ihren Busen seine Küsse wärmten, / Und sein Reitz unter ihren Händen wuchs* (Gedichte im Geschmack des Grécourt 1773).

### 2.3 Ausgrenzung von Sexualität aus dem öffentlichen Sprachgebrauch

Im 17. Jahrhundert beginnt die Ausgrenzung der Sexualität aus dem öffentlichen Sprachgebrauch. Das Bürgertum hat seinen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ehrgeiz und entwickelt eigene Wertvorstellungen, auch hinsichtlich der Kindererziehung. Man muß „in Gegenwart der Kinder in Reden, Mienen und Gebärden alles meiden, was wider den Wohlstand ist“ (Joest und Campe 1787; zitiert in OBST 35, 1986, S. 99). Der volkstümliche sexuelle Wortschatz wurde als vulgärsprachlich eingestuft.

Auf „Anstand“ – auf Ausblendung des Geschlechtlichen – wurde allergrößter Wert gelegt. In der bürgerlichen Literatur war direktes sexuelles Vokabular tabu. Da sprach oder sang man bestenfalls von Männern, welche Liebe fühlen. Man hielt um die Hand seiner Auserwählten an. Wenn ein Autor dennoch einmal das Tabu verletzt hatte, dann sorgten – das erfuhr schon Shakespeare bei seinen Sonetten – die Verleger oder Herausgeber durch Streichung oder Wort austausch dafür, daß der Leser damit nicht konfrontiert wurde.

Was im öffentlichen Sprachgebrauch unterdrückt wurde, suchte sich im privaten Bereich – in Privatdrucken, die zu verbotenen Druckschriften erklärt wurden – ein Ventil.

„Erotisches“ wurde in die Giftschränke der Bibliotheken verbannt. Nur Wissenschaftler wurden für geeignet erklärt, mit solcher Literatur richtig umzugehen. Dornseiff hatte zu seinem Deutschen Wortschatz einen Spezialband zum sexuellen Wortschatz angekündigt, der nur für den wissenschaftlichen Gebrauch gedacht sein sollte; und Dr. Friedrich S. Krauß hatte seine »Anthropophyteia – Jahrbücher für Folkloristische Erhebungen u. Forschungen zur Entwicklungsgeschichte der gleichgeschlechtlichen Moral« (1904ff.) – auch nur Wissenschaftlern zugedacht – wegen des obszönen Vokabulars eine Schutzbehauptung gegenüber der Zensur?

Einerseits sollte also der obszöne Wortschatz nur den Gebildeten zugänglich sein, weil sie – wie man postulierte – damit richtig umzugehen verstanden; andererseits wurde aber gerade der derbe sexuelle Wortschatz weitgehend aus den Wörterbüchern ausgeschlossen, weil diese für die Gebildeten gedacht seien, die im Unterschied zu den niederen Ständen an dem derben Vokabular kein Interesse hätten und diesen Wortschatz aus Gründen der gesellschaftlich angestrebten Distanz mieden.

## 2.4 Vielfalt der Benennungen

Die Benennungen für die sexuellen Körperteile und für den sexuellen Akt sind vielfältig in Bild und Stil. Der männliche Blickpunkt, die männliche Empfindungsweise, die männliche Aktion sind vielfach bestimmend für die Wortprägungen: Für die „Vulva“ gab oder gibt es die *Scham*, die *Feige*, die *Lustgrotte*, die *Venusgrotte*, den *Venusgarten*, die *Venus*; für die „Brüste“ *Rosenknospen*, aber auch *Zitzen* und *Titten*; für die „Vagina“ *Stechbahn*, *Möse*, *Loch*; für „Penis“ *bestes Stück*, *Er (Ich und Er)*, *kleiner Mann*, *Degen*, *Schwert*, *Bajonett*, *Lanze*, *Stengel*, [*Zauber*]stab, *Schweif*, *Schwengel*, *Kolben*, *Bengel*, *Lümmel*, *Pimmel*, *Pinsel*, *Piepel*, *Schniedewutz*; für den „erigierten Penis“ *Steifer*, *Ständer*, [*Morgen*]latte, *Wassersteifer*; für „erigieren“ *eine Erektion bekommen*, *er steht*; *einen Steifen kriegen*, *einen Ständer haben*, *einen hochkriegen*; für „koitieren“ *Geschlechtsverkehr haben*, *sich lieben*, *Liebe machen*, *beiwohnen*, *miteinander ruhen* (Handke), *sich wechselweise genießen* (Lenz 1780), *Sex haben*, *es machen*, *eheliche Pflichten erfüllen*, *beschlafen*, *mit jemandem schlafen*, *mit jemandem ins Bett gehen*, *jemanden mit aufs Zimmer nehmen*, *jemanden vernaschen*, *die Nacht mit jemandem verbringen*, *beisammensein*, *fummeln*, *eindringen*, *durchziehen*, *flachlegen*, *eine Nummer machen*, *bürsten*, *pimpfern*, *stoßen*, *ficken*, *vögeln*, *bumsen*, *pudern*; für „ejakulieren“ [*ab*]spritzen, *es kommt*; für „Koitus“ *Kohabitation*, *Kopulation*, *Liebesnacht*, *Liebesakt*, *Schäferstündchen*, *Sex*, *One-night-Stand*, *Blind Date*, *Quickie*, *Nahkampf*, *Kuschelsex*, *Gänseblümchensex*, *S/M-Sex*, *Fistfucking*; für „onanieren“ *masturbieren*, *wichsen*, *einen runterholen*.

Viele Wörter hat der Mann für seinen Penis, für die Hoden, den Hodensack, für den von ihm lustvoll erlebten Geschlechtsakt, für die Frau als sein Lustobjekt, für ihren Busen, für die Scheide, in die er eindringt.

## 2.5 Die Sexualität in der Literatur

*Seid reinlich bei Tage  
Und säuisch bei Nacht,  
So habt ihrs auf Erden  
Am weitsten gebracht.*

(Goethe: »Paralipomena zum Faust I«)

Lustvolle Szenen und derb-lustvolles Vokabular waren auch unseren klassischen Dichtern und Denkern nicht unbekannt. Es aber mit einzubeziehen in ihre veröffentlichten Werke, das war gesellschaftlich kaum denkbar und nur begrenzt unter einem Pseudonym oder als Privatdruck möglich, sonst blieb es für den Nachlaß.

Daß man bei Goethe *vögeln* und *Schwanz* sowie *den elften Finger* (für Penis), auch *Iste* genannt, findet, ist noch eine kleine voyeuristische Sensation. Auch bei Heinrich Zille lassen sich in seinen pseudonym als Privatdruck herausgegebenen »Hurengesprächen« (1913) Wörter wie *Nille*, *Möse*, *Schwanz*, *Votze*, *Zäbädäus*, *Jungfernröster*, *Loch*, *Ladung*, *Sack*, *den Roten haben* (menstruieren), *Nummer*,

*Urinstab, jemandem einen ablutschen, spitz (geil) machen* finden. Brechts literarischer Nachlaß hält ebenfalls einige Überraschungen in den »Flüchtlingsgesprächen« (um 1940 geschrieben) bereit, neben Andeutungsvokabular wie *in die Anlagen, in die Büsch gehen, es machen, es tun, regelmäßig seine Drüsen entleeren* greift Brecht auch zu Deftig-Anschaulichem mit Ausdrücken wie *vögeln; ficken; durchziehen; rammeln; pudern; herummachen, bis sie gut naß ist; wenn eine Hitzige dem Beichtvater im Beichtstuhl einen abgeleckt hat; bis er drinnen ist; ihn hineingeben; Fotze; an die Eier greifen; ein langer Schwanz; wixsen; sich einen herunterwixsen; sie ist gekommen.*

Heute haben die SchriftstellerInnen – beispielsweise Grass, Jelinek, Streeruwitz, Henscheid, Hubert Fichte, Fels, Schädlich, Hölscher – keine Scheu mehr vor sexuellem und derb-obszönem Vokabular; sie bedienen sich dessen freizügiger, und man muß nicht mehr auf den Nachlaß warten, um Wörter und Ausdrücke wie *Natursekt* (Urin im Kontext sexuellen „Wassersports“), *vögeln, bumsen, blasen, ficken, abspritzen, lecken, sich einen runterholen, rammeln, Titte, Fick, Sitzungsficker, Möse, Loch, Schwanz, Ständer* u. a. zu lesen.

In dem Buch »Wie vergewaltige ich einen Mann?« von Märta Tikkanen (1985) heißt es in der Übersetzung (S. 16): *Männer wie ihn, mit [...] einem Schwanz wie ein Steinpilz, der an der Wurzel am dicksten ist. Aber kurz, denkt Tova triumphierend. Der kürzeste Pimmel, den ich je gesehen habe.*

Wörter wie *ficken, vögeln, bumsen, Möse, Schwanz* sind durch Literatur, Theater (z. B. »Angels in America« von Tony Kushner), Film (z. B. »Der bewegte Mann«) und Fernsehen wieder zu einer Art Volkstümlichkeit gelangt.

Das derbe Vokabular ist zwar im öffentlichen Sprachgebrauch noch immer stigmatisiert, aber in bestimmten kulturellen Bereichen hat es sich etabliert – auch in Zeitschriften, aber interessanterweise nicht in den Tageszeitungen. Helmut Liebsch meint in seinem Aufsatz „Der Tabuwortschatz ist nicht mehr tabu“ (S. 87): Das Wort *ficken* ist ein wörterbuchpflichtiges Wort, denn es ist das Grundwort für den Geschlechtsverkehr.

### 3. Sexuelle Mehrsprachigkeit

Der Mensch ist mehrsprachig – auch innerhalb der eigenen Sprache. Er hält für den Sexualbereich ebenfalls mehrere Sprachen bereit: Die *fremde [Fach]sprache* – vor allem das Latein –, die aseptische *lustfreie Sprache*, die *Umleitungssprache* mit Umgehungswörtern und -wendungen, die *Bildersprache* – blumig-galant oder brutal – und die *lustvolle Sprache* – die derb-unverblümete Sprache der Anschaulichkeit.

Welche Sprachschicht der einzelne wählt, hängt einerseits von seinem eigenen sozialen Status, aber andererseits auch von der jeweiligen Situation und von seinem Gesprächspartner ab. Auch das Alter des Sprechers und sein Geschlecht – weiblich oder männlich – können von Bedeutung sein.

Wissenschaftlich hat man sich mit der Sexualität erst Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigt. Iwan Bloch prägte 1907 den Begriff „Sexualwissenschaft“, und Magnus Hirschfeld eröffnete 1919 in Berlin das Institut für Sexualwissenschaft. Zahlreiche Benennungen sind in dieser Zeit auf dem Gebiet der Sexualität geprägt worden.

### 3.1 Das Sexualvokabular in den Wörterbüchern

Zu dem sexuellen Vokabular hatten die Wörterbuchschreiber eine unterschiedliche Einstellung. Die einen nahmen die „unanständigen“ Wörter in ihr Wörterbuch auf, andere ließen sie bewußt weg. Manch älterer Lexikograph hatte Freude an der Sinnlichkeit. Von solch sinnenhafter Freude zeugen die Beispiele beim Stichwort „Dutten“ = weibliche Brust in einem Wörterbuch aus dem Jahre 1700: *schöne, derbe, kernige, runde, apfelrunde Düttlein; die Düttlein betasten, patschen, mit den Düttlein spielen, an den Düttlein sich ergetzen; unberührte, keusche Düttlein.*

In dem Sprachgut eines jeden Volkes finden sich Tausende von Worten und Redensarten, die sich auf die Sexualorgane, den Geschlechtsakt, die Priesterinnen der Venus usw. beziehen, die aber von der wissenschaftlichen Wortforschung hochmütig übersehen werden [...] . Auch die Werke unserer besten Schriftsteller und Dichter sind oft durchsetzt mit direkten und indirekten, umschreibenden Anspielungen aus der Sexualsphäre [...]. Mehr aber noch als in der Schriftsprache finden sich erotische und direkt obszöne Worte in der Umgangssprache des niederen Volkes, die, so derb sie auch klingen, in treffenden Bildern und umschreibenden Wortspielen die Denkungsweise und moralische Auffassung gewisser Volkskreise darlegen. (Paul Englisch: »Geschichte der erotischen Literatur«, 1927, S. XII).

*Ficken* war ursprünglich ein sogenanntes anständiges Wort. Es bedeutete *hin und her bewegen* und *reiben*. Diese Bedeutung hat sich im Regionalen noch gehalten, wenn man dort von einem durchgefickten (durchgeriebenen) Pulli spricht. *Ficken* hatte auch noch die Bedeutung *mit der Rute schlagen, züchtigen*. In älteren Wörterbüchern – noch 1905 – findet sich das Beispiel *ein Kind ficken*, das sich nicht auf sexuellen Mißbrauch, sondern auf das Züchtigen, das Mit-Ruten-Schlagen bezog. Daneben hat sich für *ficken* die Bedeutung *koitieren* entwickelt, die dann als unanständig eingestuft wurde: Nicht das Wort, die dahinterstehende Sache ist also unanständig!

Wörter wie *lecken, lutschen, blasen, stoßen, spritzen, stehen, kommen, Feige, Pflaume, Loch, Eier, Schwanz, Zapfen, scharf, herunterholen, Kaviar* sind normal-sprachliche, asexuelle und somit anständige Wörter, die erst dann als unanständig empfunden werden, wenn sie in sexueller Bedeutung gebraucht werden.

Gelegentlich findet auch eine Übertragung von der sexuellen Bedeutung zur asexuellen statt: *Wichsgriffel* für Finger (in umgekehrter Richtung dagegen der *elfte Finger* für Penis).

*Geschlechtsverkehr haben* und *ficken* bedeuten dasselbe. Der Unterschied zwischen beiden besteht aber darin, daß *ficken* nicht nur wie *Geschlechtsverkehr haben* peinlich ist, sondern dazu auch noch als unanständig empfunden wird, weil es den Sachverhalt deutlich und lustvoll wiedergibt, denn – Freude an sexueller Lust – die behält man gefälligst für sich.

Die Wörter an sich sind nicht böse oder schlecht, sie können als solche erst gelten, wenn der Leser/Hörer sie bereits in ihrem „schlechten“ Inhalt kennt.

Den *Düttleinpatscher* (1700) oder *Duttengreiffer* (1741) gab es in alten Wörterbüchern, doch danach war es um ihn stillgeworden, bis diese sexuelle Belästigung der Frau durch den Mann auch den Deutschen Bundestag tangierte und der Düttleinpatscher nun als *Busengrapscher* in der Presse von sich reden machte, so daß auch die Wörterbücher ihn nicht mehr verschweigen konnten. Seit 1993 steht er im großem achtbändigen »Wörterbuch der deutschen Sprache« (Duden, GWB).

Das Wort *ficken* ist im Rechtschreib-Duden zuerst 1929 zu finden, aber nur in der Bedeutung *hin und her bewegen*. Erst 1973 wird die zwar auch schon 1929 bekannte, aber verschwiegene Bedeutung von *ficken*, nämlich *koitieren*, ebenfalls registriert – zusammen mit den neu aufgenommenen Stichwörtern *Möse*, *Fotze*, *vögeln*, *Klöten*. Der Rechtschreib-Duden ist ein Seismograph auch in dieser Hinsicht – denn mit Kolle und den 68ern sowie mit Filmen (»Das Schweigen«) und Übersetzungen (Genet, Henry Miller) hatte das freiere Sprechen über Sexualität begonnen, was sich eben auch lexikographisch widerspiegelt.

Zahlreiche obszöne Wörter oder Wortbedeutungen bestehen schon lange, aber in die Bedeutungswörterbücher haben sie erst spät Eingang gefunden, manche auch im Zuge der Aidsaufklärung, wo ein Wort wie beispielsweise *blasen* gebraucht wird. Selbst nicht obszöne Sexualwörter müssen oft lange warten, bis sie lexikographisch gebucht werden.

Die *Missionarsstellung* und der *Lusttropfen* wurden erst 1994 registriert (GWB). Andere Wörter wie *Schenkelverkehr* oder *femoraler Verkehr*, *Reitstellung*, *Sehnsuchstropfen*, *Freudentropfen*, *feuchte Träume*, *Gänseblümchensex*, *Darkroom*, *Natursekt*, *Cockring* fehlen noch.

Für die Wörterbücher gilt hinsichtlich des kodifizierten Wortschatzes ganz allgemein, daß das skatologische und das sexuelle Vokabular dann aufgenommen wird, wenn es sich um unanstößige Ausdrucksweisen und Benennungen handelt. Derb-obszönes Vokabular wird nicht oder nur zurückhaltend aufgenommen, wobei festzustellen ist, daß dann eher noch das skatologische Vokabular als das derb-obszöne sexuelle Vokabular berücksichtigt wird.

An einem deutsch-arabischen Wörterbuch (1974) kann das gezeigt werden: *Koitus*, *koitieren*, *Eichel*, *Glied*, *Vagina*, *Prostata*, *Vorhaut*, *Scheide*, *Penis* sind aufgenommen worden; auch der derbe skatologische Wortschatz (*Kacke*, *Pisse*, *Scheiße*), nicht aber *ficken*, *vögeln*, *Schwanz* (für Penis) und *Fotze*.

### 3.2 Die Rechtschreibreform und das heikle Vokabular

Lange hatte es gedauert – 1973 –, bis der Duden – seit 1880 auf dem Markt – auch das derbe Vokabular aufnahm. Wer richtiges Schreiben vermitteln will, der darf jedoch nicht nur die höheren Töchter als Zielgruppe im Auge haben. Schreiben ist für alle da. Daß bis in die heutige Zeit zum Beispiel *Votze* statt korrekt *Fotze* geschrieben wird, geht vielleicht auf diese Unterlassungssünde zurück.

Ähnlich zurückhaltend – um nicht zu sagen prüde – geht es bei der zur Diskussion stehenden Rechtschreibreform in bezug auf die derben Wörter zu. In dem Wörterverzeichnis fehlen zum Beispiel *Fotze*, *Möse*, *vögeln*, *ficken*, *bumsen*, *Klößen*, *Furz*, *kacken*, *scheißen*, obgleich es hier zu Schreibfehlern kommen kann. Und daß diese Wörter geschrieben werden – auch von honorigen Personen – beweisen schon allein die in diesem Beitrag genannten Schriftsteller. *Schwul* und *lesbisch* sind jedoch in dem Wörterverzeichnis zur Rechtschreibreform enthalten – Wörter, die noch vor einigen Jahren im Deutschen Bundestag nicht akzeptiert wurden.

### 3.3 Die illustrierenden Beispiele

Besonders aussagekräftig hinsichtlich der gesellschaftlichen (Vor)urteile sind in den Wörterbüchern die illustrierenden Beispielsätze. Hier zeigt sich, daß manche Realitäten ausgeblendet bleiben – gar nicht einmal mit Vorsatz.

Beim Stichwort *herunterlassen* werden die Rolläden heruntergelassen; man läßt sich, einen Korb oder einen Eimer an einem Seil herunter, aber nicht die Hosen. *Eindringen* kann das Wasser in den Keller oder jemand in ein Dickicht, aber der Penis nicht in die Vagina. *Zurückgestreift* werden die Ärmel, aber nicht die Vorhaut. Bei *greifen* greift man zwar schon an die Bluse, aber nicht an die weibliche Brust, in den Schritt oder in die Hose. Letzteres ist sogar schon in Goethes *Faust* belegt.

### 3.4 Die Rollenklischees

Welche sexuelle Rolle die Gesellschaft mit dem Mann und welche sie mit der Frau verbindet, das wird – wie im täglichen Leben – auch in den Wörterbüchern evident, und zwar in den Bedeutungserklärungen und in den Beispielsätzen. Daß in einem Wörterbuch aus dem Jahre 1777 (Adelung) *Liebe* explizit heterosexuell definiert ist („*Verlangen nach dem Besitze oder Genusse einer Person anderen Geschlechts*“), verwundert nicht; wenn dies aber auch noch in der Gegenwart so geschieht wie im »Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache« (1984), ist das eine Bestätigung dafür, daß es sexuelle Rollenklischees und die – teils wohl auch unbewußte – Ausblendung bestimmter Bereiche der Sexualität gibt. Bestätigt wird das auch in einem Beitrag über „Die Bedeutung von Liebe“ von Wolfgang Teubert im »Sprachreport« (1/1989, S. 42ff.), in dem die homosexuelle Komponente keine Erwähnung findet, gar nicht in Betracht gezogen wird. Wohl nicht aus Absicht – man(n) kam nur nicht drauf.

So auch – mit seltenen Ausnahmen – in den Wörterbüchern: Wenn dort *geflirtet*, *geküßt* und *verführt* wird, dann heterosexuell. *Sexappeal* wirkt sich nur auf das andere Geschlecht, nicht auf das gleiche aus. Ein *Liebhaber* oder *Lover* gehört zu einer Frau, nicht zu einem Mann. Ein *schwules Liebespaar* (>Hörzu< 9/96,78) wird man auch noch nicht finden. Wenn *gekniffen* wird, dann *kneift* bestenfalls er sie in den Hintern; nicht aber sie ihn oder gar sie sie oder er ihn. Wenn „er“ liebt, dann eine Frau, nicht einen Mann. Wo bleiben da aber *Papa liebt einen Mann* (>Hörzu< 52/95, S. 67) und „*Die Männer liebten ihn ... seine große Liebe John*“ (Besprechung von Kevin Elyots Stück »Meine Nacht mit Reg«; >Mannheimer Morgen< 5.3.96, S. 30)? Wenn „sie“ liebt, dann ihn, nicht eine Frau, obgleich es dafür Belege gibt: *Fast immer liebt in ihren Balladen die Frau [...] eine andere Frau* (>Spiegel< 52/95, S. 104). Im achtbändigen großen Wörterbuch von Duden (GWB, 1993ff.) übrigens, in dem anhand von Belegen so manches alte Rollenbild ins Wanken gerät, wird dieser Variante Rechnung getragen.

*Schwärmen* ist etwas für das weibliche Geschlecht. Mädchen schwärmen für den Lehrer oder die Lehrerin, Frauen für Männer. Ins Bett geht ein Mann mit einer Frau oder umgekehrt, aber nicht eine Frau mit einer Frau oder ein Mann mit einem Mann.

Wolfgang Joop – der Modemacher – sprach in einem Interview vom Flirten mit Männern und vom Verführen von Männern, er sprach davon, daß auch ein Mann von einem Mann schwärmen kann: „*Denn das eigene Geschlecht zu akzeptieren und auch attraktiv zu finden, zeigt Souveränität.*“ (>Spiegel< 5/96, S. 110); „*Später hab' ich häufig mit Männern geflirtet.*“ (>Spiegel< 5/96, S. 107); „*Ich kann eine Frau ganz anders verführen als einen Mann.*“ (>Spiegel< 5/96, S. 108).

In den Wörterbüchern werden Frauen oder Mädchen von einem Mann *verführt*, nicht aber Männer von Frauen. Daß Jungen von Männern *verführt* werden, ist lexikographisch erst seit 1995 erfaßt (GWB). *Angebaggert* wird auch nur eine Frau von einem Mann, nicht ein Mann von einem Mann oder eine Frau von einer Frau.

Homosexualität ist übrigens, wo sie durch Lemmata in den Wörterbüchern kodifiziert ist, weitgehend auf den Mann bezogen; Prostitution dagegen auf die Frau. *Freier* sind Kunden von weiblichen Prostituierten, obgleich es schon 1902 Publikationen – für 30 Pfennig – über die *männliche Prostitution* gab.

*Sexuell belästigt* wird ein Mädchen oder eine Frau von einem Mann; daß „er“ von „ihm“ – ein Mitarbeiter von seinem Vorgesetzten – belästigt wird, findet man in den Beispielen nicht. *Vergewaltigt* werden nicht nur Frauen von fremden Männern, sondern auch von ihren Ehemännern; auch Männer werden von Männern vergewaltigt: *Männer vergewaltigen Männer. Das Strafgesetzbuch kennt nur den Tatbestand der Vergewaltigung von Frauen* (>Spiegel< 9/1996, S. 137). Erst seit 1995 sind auch diese Tatbestände lexikographisch dokumentiert (GWB). *Beschnitten* wurde in den Wörterbüchern üblicherweise die Vorhaut; daß bei manchen Naturvölkern auch die Klitoris beschnitten wird, findet man zuerst 1980 im Brockhaus-Wahrig.

Zum Rollenbild gehört auch, daß der Mann aktiv und die Frau passiv ist. Die Vulva ist die *Amüsiergrotte* – ein Landschaftsbild; der Penis ist der *Amüsierknüppel* – eine Art Werkzeug. Wenn die Frau aktiv und sexinteressiert ist, dann ist sie eine *Nymphomanin*, dann ist sie manfistoll. Die (bürgerliche) Frau gibt sich hin, schenkt sich ihm, läßt sich vom Mann zur Frau machen, läßt sich abschleppen oder aufreißen; sie wirft sich aber auch nicht weg, sondern hebt sich auf – für den Ehemann. Vorstellungen, die das bürgerliche Denken lange bestimmten und hie und da wohl noch bestimmen.

Die *Hure*, *Buhlerin*, *Nymphe* oder *Profeuse* (Müntzer) sowie das *Bordell* – bei Müntzer dafür auch *Kohlbarm* – und die *Franzosen*, die *Syphilis*, gehörten so fest zur Gesellschaft, daß sie auch in den älteren Wörterbüchern nicht übergangen wurden.

#### 4. Wie man über Sexualität schweigt, wenn man über sie spricht

Reinhold Lenz geht in seinen philosophischen Vorlesungen auch darauf ein und schreibt: „...daß die verwünschte Dezenz die alle diese Gegenstände überfirnißt unsern Herzen eben so viel Schaden thun als die Schminke unsern Gesichtern [...].“

Tabuisiertes wird gern verhüllt, umschrieben, indirekt ausgedrückt, nur verbal angedeutet – *es tun*. Man spricht vom *ersten Mal*, und man weiß Bescheid: *Jack will Marlene unbedingt „haben“. Er bietet Stachniak satte 100.000 Mark Vermittlungshonorar [...] für eine Liebesnacht.* (›Hörzu‹ 40/95, S. 41) *Daß Frauen immer nur „das eine“ wollen, denken Männer vor allem dann, wenn sie immer nur an „das eine“ denken müssen, weil sie durch Entzug scharf gemacht sind: also im Knast.* (›Spiegel‹ 5/96, S. 174) In solchen Fällen genügen auch schon die Modalverben: Jeder Mann *kann*. Sie trennte sich von ihm, denn er *wollte* mehr. Von dem deutschen Botschafter Günther Dahlhoff stammt die für ihn folgenschwere Äußerung: *daß die haitianische Frau immer „will“ und der Mann immer „kann“* (›Mannheimer Morgen‹ 3./4.2.96, S. 2).

In den Bereich der Umschreibungen, der Indirektismen, gehören auch Ausdrucksweisen wie *Intimzone*, *Intimkontakt*, *Intimverkehr*, *Intimpartner*, *mit jemandem intim sein/werden*, *intime Hygiene/Körperpflege*, *zwischen die Beine greifen*, *sich zur Schau stellen*, *sich in ungebührlicher Weise präsentieren*, *den Anstand verletzen*, *jemanden unsittlich berühren*, *es mit jemandem haben dürfen*, *jemandem die Unschuld nehmen*, *die Unschuld verlieren*, *sich in den Schritt fassen*, *unter der Gürtellinie*, *jemandem an die Wäsche gehen*, *sich vergehen an*, *ein Mädchen/einen Jungen mißbrauchen*: *Eine Bewährungsstrafe von zwei Jahren bekam ein 48jähriger Musikprofessor in München, der eine zwölfjährige Schülerin in 32 Fällen mißbraucht hatte* (›Mannheimer Morgen‹ 13.2.96, S. 9).

In der Familie – so fand man heraus – erfindet man, wenn man zur Benennung gezwungen ist, für den Penis des männlichen Kindes Wörter wie *Männeken*, *Lumpi*, *Hänschen klein*, *Bello*, *Bullerhahn* und *Ziesemann*. Doch ursprünglich verhüllende

Wörter werden im Laufe der Zeit auch wieder enthüllt. So ging es den *Titten* und dem *Schwanz* für Penis, aber auch Wörter wie *Onanie* und *Sexualität* werden schon als zu direkt empfunden. Indirekte Ausdrucksweisen können aber auch brutal-direkten Charakter annehmen: *es ihr machen, es ihr geben, es ihr besorgen, es ihr zeigen, es mit jemandem treiben, sie nehmen, die Beine breitmachen, die Schenkel spreizen, eine Frau heiß machen, drüberlassen, ranlassen.*

#### 4.1 Wo ein Tabu ist, gibt es viele Wörter

Zu dem, was tabuisiert oder ungewöhnlich ist, gibt es immer mehr Wörter und Bezeichnungen als für das, was nicht tabuisiert ist oder üblich ist. Es gibt zum Beispiel zahlreiche Wörter für sterben; aber für das Geborenwerden nicht. So ist auch zu erklären, daß für den heterosexuellen Mann nur wenig Bezeichnungen existieren, und diese auch nur im Jargon. Ulrichs prägte den Gegenbegriff zum *Urning* – dem gleichgeschlechtlich Liebenden – und nannte ihn *Dioning*. Die Schwulen nennen den heterosexuellen Mann *Hete*, *Hetero* oder *Mösenficker*.

Für den schwulen Mann gab oder gibt es jedoch eine große Anzahl von Benennungen: *Päderast, Knabenschänder, Knabenliebhaber, Homosexueller, Invertierter, Gay, Urning, Uranist, Mannling, Schwuler, Sodomit, Ketzer, Florenzer, Arschficker, Schwanzlutscher, Tunte, Schwuchtel, Klemmschwester* usw. Man sprach vom *dritten Geschlecht*, von der *mannmännlichen Liebe*, von der *Männerliebe*.

Für die homosexuelle, die lesbische Frau gibt es jedoch nicht so viele Wörter, schließlich wurde der Sexualität der Frau nie besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die homosexuelle Frau war oder ist die *Lesbierin*, die *Lesbe*, die *Urnde*, die *Urinde*, die *Tribade*; die männliche der *kesse Vater* oder die *Butch*; die weibliche die *Femme*.

Die Frau wurde über den Mann definiert und ihre Ehre über die Sexualität: Sie kann *geschändet* und *entehrt* werden, man kann ihr die *Ehre rauben*, sie kann die *Ehre verlieren*. Ihre Jungfrauenschaft war ein Wert, daher wird in den Wörterbüchern die „Jungfrau“ wie folgt definiert: *eine weibliche Person von unverletzter Keuschheit, gemeinhin auch Jungfer, entgegen der Ehefrau und einer geschwächten Person; Jungfer: scherzhaft: ein neues, noch nicht gebrauchtes Ding* (1833 im »Handwörterbuch der deutschen Sprache« von Heyse).

Im »Deutschen Wörterbuch« von Heyne (1906) wird in dem Zusammenhang von *geschlechtlicher Unbeflecktheit* und auch von *unverletzter Keuschheit* gesprochen. Noch 1954 wurde im Sprach-Brockhaus die *Jungfrau* verhüllend-indirekt erklärt mit: *unberührtes Mädchen*. Was *unberührt* bedeutet, erfuhr man im gleichen Wörterbuch jedoch nicht. Einerseits enthalten oder enthielten die Bedeutungserklärungen bei „Jungfrau“ in den Wörterbüchern Bewertungen, andererseits wurde eine direkte Aussage vermieden. Im »Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache« (1969) wurde schließlich gesagt, um wen oder was es sich bei einer Jungfrau handelt: *Mädchen, das keinen Geschlechtsverkehr gehabt hat.*

In Meyers »Konversationslexikon« hatte man sich schon wesentlich früher – 1887 – nicht mehr geizt. Dort hieß es bei Jungfrauschaft, daß dies der geschlechtliche Zustand eines weiblichen Wesens sei, welches noch niemals den Beischlaf vollzogen habe.

## 5. Ein Wörterbuch der verbalisierten Sexualität

„Warum gibt es keine adäquate erotische Sprache?“, wird immer wieder gefragt. Vielleicht, weil das Erlebnis der Sexualität individuell und situativ sehr vielfältig und unterschiedlich ist und die ganze Breite von Zärtlichkeit bis zum entgrenzenden Rausch umschließt, weil die sogenannten anständigen Wörter unanständig werden, sobald sie auf Sexuelles bezogen werden, dann oft anschaulich – und womöglich auch noch lustvoll – sind. Zur Peinlichkeit kommt dann noch die Angst sowie das Erschrecken vor der Anschauung gewordenen Lust. Was anfangs eine sprachliche Verhüllung ist, wird bald schon wieder enthüllt und damit obszön.

Schon 1741 schrieb der Lexikograph Frisch in seinem Wörterbuch beim Stichwort *Fut*: *Man hat allezeit dergleichen Worte von fremden und unbekanntem Sprachen entlehnt, die aber mit der Zeit wieder eben so unzüchtig worden als die anderen [...] so ist Fut vom Lat. futuere (hervorbringen, erzeugen, ein Weib begatten; frz. foutre, italienisch fottete).*

Heute lauten die etymologischen Angaben zu *Fut* zwar anders, doch ändert das nichts an der grundsätzlichen Aussage von Frisch.

Es besteht eine Scheu, die schönste Sache der Welt beim Namen zu nennen und die Freude an der Lust auch durch eine adäquate lustvolle Sprache zu zeigen. Es fehlt der Mut zur versprachlichten sexuellen Lust.

Was wäre da aufschlußreicher und willkommener als ein Wörterbuch der verbalisierten Sexualität, das die Vielfalt der realisierten Ausdrucksmöglichkeiten in Vergangenheit und Gegenwart dokumentiert!

## 6. Nachtrag

Mit meinem Beitrag möchte ich auf das Thema Sexualität und Sprache hinweisen, auf ein Gebiet, das sich näher zu betrachten lohnt. Der von mir in Betracht gezogene Wortschatz ist weitgehend „binnendeutsch“. Ich möchte anregen, daß Studien zum Sexualvokabular in Österreich ganz allgemein, aber speziell auch in bezug auf die Jugendsprache, vorgenommen werden. Diese Untersuchungen könnten die Übereinstimmungen und Abweichungen vom Binnendeutschen dokumentieren. Die Fragestellungen wären: Wie werden die sexuellen Körperteile, wie der sexuelle Akt, wie die involvierten Personen usw. in Österreich benannt – in der Fachsprache, in der Normalsprache, in der saloppen Umgangssprache und in der derb-obszönen Sprache?

### Literatur

- Bilderlexikon der Erotik. Hrsg. vom Institut für Sexuallforschung in Wien. 1928ff.
- Birett, Herbert: Verbotene Druckschriften in Deutschland, Band 2: Schmutz und Schund (Polunbi-Katalog von 1926). Vaduz 1995
- Deutsche Rechtschreibung, Regeln und Wörterverzeichnis. Vorlage für die amtliche Regelung. Hrsg. vom Internationalen Arbeitskreis für Orthographie. Tübingen 1995
- Englisch, Paul: Geschichte der erotischen Literatur. 1926ff.
- Frings, Matthias/Thomas Henning: Ein Bild vom Mann. 1986
- Hayn-Gotendorf: Bibliotheca germanorum erotica et curiosa. 1912ff.
- Kinder, Hermann: Die klassische Sau. Das Handbuch der literarischen Hochoerotik. 1987
- Let's talk about sex. Ein Sex-Heft für Jugendliche. 1993
- Liebsch, Helmut: Der Tabuwortschatz ist nicht tabu. In: Sprache im Alltag. Beobachtungen zur Sprachkultur. Frankfurt/M. 1994 (Hrsg. K.-E. Sommerfeldt)
- Kluge, Norbert: Die Sexuelsprache in Jugendbroschüren. Beobachtungen anhand zweier Neuerscheinungen. In: Sexuologie, 1. Jg. (1994), S. 159–165
- Kluge, Norbert (Hrsg.): Jugendliche Sexuelsprache – eine gesellschaftliche Provokation. Landau 1996
- Krauß, Friedrich Salomon: Anthropophyteia. Jahrbuch für folkloristische Erhebungen und Forschungen zur Entwicklungsgeschichte der geschlechtlichen Moral. 1904ff.
- Müller, Wolfgang: Das „Fremde“ in deutschen Wörterbüchern: Die Sexualität. In: IVG Begegnungen mit dem „Fremden“, Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses. Tokyo 1990, S. 237–246
- Müller, Wolfgang: Heikles Terrain. Über böse Wörter im Wörterbuch. In: Gegenwart. Zeitschrift für ein entspanntes Geistesleben, Heft 9 (1991), Innsbruck, S. 13–15
- Müller, Wolfgang: Sexualität und Sprache. In: „Let's talk about sex“. Eine sexualpädagogische Schrift als Streitobjekt. Mainz 1994, S. 14–20
- Müller, Wolfgang: Wie kommen die Wörter ins Wörterbuch? In: Gegenwart. Die österreichische Kulturzeitschrift 26 (1995), S. 20–22
- Müller, Wolfgang: Sexualität in der Sprache. Wort- und zeitgeschichtliche Betrachtungen In: Jugendliche Sexuelsprache – eine gesellschaftliche Provokation. Landau 1996, S. 137–171 (Hrsg. Norbert Kluge)
- OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 35/1986: Sexualität und Sprache
- Sabo, P./Wanielik, R. (Hrsg.): „Let's talk about sex“ – Eine sexualpädagogische Schrift als Streitobjekt. Mainz 1994

### Nachbemerkung:

Mutig war er, verdienstvoll ist er und Dank verdient er – der redaktionelle Entschluß, ein Heft dieser Zeitschrift diesem Thema zu widmen: Dank den Herausgebern. Stefan Kirse danke ich für aufschlußreiche literarische Hinweise.

✍ Wolfgang Müller, Duden-Redaktion, Freiburger Ring 3/444, 68 309 Mannheim 31.

*Norbert Kluge*

## *Wie und wo reden Teenager über Sex? Erkenntnisse einer deutschen Studie*

Auch Jugendlichen fällt es heute noch schwer, in unterschiedlichen Sprechsituationen (Kontexten) über sexuelle Themen ungezwungen und ungeniert zu sprechen. Sie haben zwar gelernt, das bisweilen die Gesprächspartner abschreckende Vokabular der Sexuelsprache (z. B. Vulgärsprache) kontextangemessen zu verwenden. Sexuelle Themen bedeuten ihnen jedoch etwas Außergewöhnliches; sie sind ein möglichst zu vermeidender Sprechanaß.

Dennoch ist es gerade heute in mancher Hinsicht lebensnotwendig, über Sexualität zu reden: mit Eltern, Lehrpersonen, Altersgenossen, medizinischen Fachkräften u. a., wenn gegen ungewollte Teenagerschwangerschaften, sexuelle Gewalt, HIV-Infektionen oder AIDS und andere brisante Probleme in unserer Gesellschaft präventiv vorgegangen werden soll.

Im Mittelpunkt solcher Gegenmaßnahmen, aber auch im Rahmen jedweder Informationsgespräche über sexuelle Sachverhalte steht die Sexuelsprache mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen, von denen die Sprachebenen bzw. -schichten zu den auffälligsten Bezugspunkten gehören. Für das Jugendalter sind insbesondere die Standard-, Vulgär-, Umgangssprache und Fachsprache von besonderer Bedeutung.

Während heute 33 Prozent der deutschen Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren die vulgärsprachlichen Ausdrücke auch als „vulgär“ bezeichnen, sprechen immerhin 35 Prozent bei denselben Sexualwörtern von Umgangssprache und 24 Prozent von Gossensprache. Das bedeutet, daß den aus der Sicht der Erwachsenen als derb oder obszön eingeschätzten Begriffen der Sexuelsprache von einem Drittel der Jugendlichen inzwischen das Prädikat „umgangssprachlich“ zugesprochen wird. Sie können daher die ansonsten in der Öffentlichkeit verpönten Bezeichnungen in der Peer-group, im Umgang mit Freunden und guten Bekannten problemlos verwenden.

Von entscheidender Bedeutung dürfte in diesem Zusammenhang sein, ob die verbale Kommunikation als symmetrisch einzustufen ist. Ein Gespräch wird von symmetrischen Einflußgrößen geleitet, wenn die an ihm Beteiligten möglichst viele gleiche Voraussetzungen wie beispielsweise Status, Kompetenzen, Alter, Informationsniveau, Erfahrungshorizont u. a. erfüllen. Somit sind soziale Interaktionssysteme, zum Beispiel zwischen Eltern und Kindern, Lehrkräften und Schülern, Meistern und Auszubildenden, als prinzipiell asymmetrisch anzusehen. Diese Charakterisierung hat freilich Auswirkungen auf die der jeweiligen Gesprächssituation ange-

messene Sprachebene. Am Beispiel der Sexuelsprache kann dies im folgenden an neuesten Untersuchungsbefunden nachgewiesen werden.

## **1. Aussagen zur Verwendung einzelner Sprachebenen und zum Gebrauch der Sprachschichten im Kontext dreier Sprechsituationen**

### **1.1 Zur Studie**

Die hier zu berichtenden Erkenntnisse gehen auf eine Repräsentativbefragung zurück, die ich Anfang 1995 zusammen mit dem EMNID-Institut (Bielefeld) im Rahmen einer Pilotstudie durchgeführt habe. Auf ähnliche Arbeiten konnte nicht zurückgegriffen werden, da es in der Vergangenheit – zumindest im deutschsprachigen Raum – bislang versäumt worden ist, sexualsprachliche Fragestellungen empirisch-analytisch zu untersuchen. Der Fragebogen zu unserer Studie mit dem Titel „Sexuelsprache der Deutschen“ enthielt sieben geschlossene und eine offene Frage. Insgesamt konnten 1.521 Fragebögen von west- und ostdeutschen Befragten im Alter von 14 und mehr Jahren (bis 70 Jahre und älter) ausgewertet werden. Über weitere Fragen, etwa zur Methodik und zur Stichprobe, kann in meinem Beitrag »Die gegenwärtige Sexuelsprache der Jugendlichen« (Kluge 1996) oder demnächst in der Gesamtauswertung der Untersuchung nachgelesen werden.

### **1.2 Die Einschätzung der drei Sprachebenen unabhängig von Sprechsituationen**

Im Fragebogen repräsentieren jeweils neun Begriffe eine Sprachebene. Dabei kam es nicht so sehr auf das einzelne Wort, sondern auf die eindeutige Zuordnung eines sexualsprachlichen Ausdrucks zu einer der ausgewählten Sprachebenen – Standard-, Fach- und Vulgärsprache – an. Die Adressaten der Untersuchung wurden schriftlich befragt, ob sie die drei Sprachschichten bei Gesprächen über Sexualität verwenden würden oder ob ihnen die Ausdrücke der einzelnen Sprachebenen mißfallen. Bei den vulgärsprachlichen Sexualwörtern wurde direkt danach gefragt, ob die Angesprochenen diese nicht gebrauchen würden. Überdies hatten die Befragten die Möglichkeit, die alternative Aussage „Ich kann dazu nichts sagen“ anzukreuzen.

Die Ergebnisse sind in den Tabellen 1 bis 3 zusammengefaßt. Im Zentrum der Interpretation stehen nun die Ergebnisse der Teenager (14- bis 19jährigen). Darüber hinaus werden die Prozentwerte der Gesamtstichprobe der Befragten in West- und Ostdeutschland sowie der jungen Erwachsenen (20- bis 29jährigen) und der 30- bis 49jährigen zum Vergleich angegeben.

#### **a) Die Verwendung standardsprachlicher Ausdrücke bei Gesprächen über sexuelle Themen**

Die Teenager sprechen sich am häufigsten (84 %) von den genannten Befragtengruppen für den Gebrauch der standardsprachlichen Bezeichnungen aus (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Verwendung „standardsprachlicher“ Ausdrücke

Standardsprachliche Ausdrücke %	Total n=1.521	West n=1.204	Ost n=317	Alter		
				14-19 J. n=125	20-29 J. n=319	30-49 J. n=574
Würde ich verwenden	78	81	74	84	81	81
Die Ausdrücke mißfallen mir	11	10	11	7	9	11
Ich kann dazu nichts sagen	11	9	15	9	10	8
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Als sexualsprachliche Ausdrücke waren vorgegeben: *Scheide, Glied, miteinander schlafen, Kitzler, Hodensack, miteinander ins Bett gehen, Scham, Hoden, Liebe* machen. Nur sieben Prozent der Jugendlichen mißfallen diese Begriffe. Bei den befragten Personen in Ostdeutschland ist gegenüber den Westdeutschen eine gewisse Zurückhaltung bei der Entscheidung in dieser Fragestellung zu beobachten.

#### b) Die Verwendung fachsprachlicher Ausdrücke bei Gesprächen über sexuelle Themen

Hinsichtlich des Gebrauchs fachsprachlicher, meistens aus dem Lateinischen entlehnter Sexualwörter wurde zunächst eine zurückhaltende Einstellung der Befragtengruppen erwartet. Für diese Sprachschicht waren folgende neun Termini ausgesucht worden: *Vagina, Penis, kohabitiieren, Skrotum, koitieren, Vulva, Testes, Sexualakt*.

Tabelle 2: Verwendung „fachsprachlicher“ Ausdrücke

Fachsprachliche Ausdrücke %	Total n=1.521	West n=1.204	Ost n=317	Alter		
				14-19 J. n=125	20-29 J. n=319	30-49 J. n=574
Würde ich verwenden	44	44	44	44	37	48
Die Ausdrücke mißfallen mir	30	31	29	37	37	28
Ich kann dazu nichts sagen	26	25	27	19	26	24
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Die Auswertung zeigt (siehe Tab. 2), daß generell nicht einmal jeder zweite Befragte fachsprachliche Begriffe verwenden würde. Der Prozentsatz der 14- bis 19jährigen (44 %) ist mit dem der Gesamtstichprobe identisch. Allerdings sind 37 Prozent

der Teenager – ebenso viele sind es bei den jungen Erwachsenen – der Meinung, daß ihnen diese Bezeichnungen mißfallen. Nur 19 Prozent der Jugendlichen sind bei dieser Frage unentschieden oder möchten hierzu nichts sagen. Die Altersgruppe der 30- bis 49jährigen ist im Vergleich mit der der 20- bis 29jährigen eher für die Verwendung der Fachsprache. Jedoch bleibt diese positive Einstellung unter 50 Prozent.

**c) Die Verwendung vulgärsprachlicher Ausdrücke bei Gesprächen über Sexualität**

Der Gebrauch vulgärsprachlicher Begriffe ist im allgemeinen umstritten, unerwünscht und häufig auch mit Sanktionen verbunden. Deshalb wurde unsere Frage nach der Verwendung vulgärsprachlicher Sexualwörter durch den Hinweis „trotz mangelnder Akzeptanz in der unmittelbaren Umgebung“ ergänzt. Die Befragten wußten also genau Bescheid, unter welchen Voraussetzungen sie sich gegebenenfalls für diese Ausdrücke aussprechen würden. Als vulgärsprachliche Bezeichnungen wurden im Fragebogen genannt: *Möse, Schwanz, ficken, Bohne, Sack, vögeln, Düse, Eier, bumsen.*

Tabelle 3: Verwendung „vulgärsprachlicher“ Ausdrücke

Vulgärsprachliche Ausdrücke %	Total n=1.521	West n=1.204	Ost n=317	Alter		
				14-19 J. n=125	20-29 J. n=319	30-49 J. n=574
Würde ich verwenden	15	17	7	23	20	13
Die Ausdrücke mißfallen mir	72	71	75	64	66	72
Ich kann dazu nichts sagen	13	12	18	13	14	15
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Tabelle 3 ist zu entnehmen, daß sich die Teenager am häufigsten (23 %) und die Ostdeutschen (7 %) am wenigsten für die Verwendung der Vulgärsprache entscheiden. Die letztere Befragtengruppe ist zu einem hohen Prozentsatz (75 %) gegen den Gebrauch der Vulgärausdrücke. Allerdings findet man bei ihr auch den höchsten Prozentwert (18 %) derjenigen, die sich jeglicher Stellungnahme enthalten. 72 Prozent der Stichprobe würden die fragwürdigen Bezeichnungen eher nicht verwenden, 13 Prozent können dazu nichts sagen, und 15 Prozent sind für den Gebrauch der vulgärsprachlichen Ausdrücke – trotz zu erwartender Probleme im sozialen Umfeld.

**1.3 Auffälligkeiten**

Im Vergleich mit der Gesamtstichprobe liegen die Prozentwerte der 14- bis 19jährigen bei der Standard- und Vulgärsprache bemerkenswert höher. Beim Gebrauch fach-

sprachlicher Ausdrücke stimmen die beiden Prozentsätze (44 %) überein. Auch ein solches Ergebnis überrascht, da man zunächst eine derart positive Einstellung zu den meistens als distanzierend wirkenden Fachwörtern nicht vermuten konnte.

Etwas mehr Zurückhaltung ist indes nur bei den jungen Erwachsenen zu erkennen. Wahrscheinlich sind einzelne Termini bei den Jugendlichen so beliebt, daß sie häufiger als standardsprachliche Begriffe benutzt werden und dadurch den fachsprachlichen Anteil an ihrer Sexuelsprache merklich erhöhen. Um diese Aussage und andere Feststellungen in den bisherigen Ausführungen zu präzisieren, ist es erforderlich, die bereits genannten Sprachebenen im Kontext von Sprechsituationen zu betrachten.

## 2. Die Sprachebenen im Zusammenhang mit drei Sprechsituationen

Die insgesamt 27 für den Fragebogen ausgewählten Sexualwörter wurden den Sprechsituationen „Familie“, „feste Freunde/gute Bekannte“, „Öffentlichkeit“ zugeordnet. Es folgt ein Überblick über die Zusammenstellung der einzelnen Sexualwörter.

Damit möglichst viele Begriffe der drei Sprachebenen für die Auswahl zur Verfügung standen, wurden die synonymen Bezeichnungen einiger Geschlechtsorgane und des Geschlechtsverkehrs herangezogen und jeweils neun den drei unterschiedlichen Kontexten zugeteilt.

### a) Sprechsituation „Familie“

Die Familie ist gekennzeichnet durch Intimität und Privatheit ebenso wie durch die Merkmale der Emotionalität und der asymmetrischen Grundstruktur der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Hier ein Überblick über die einzelnen sexualsprachlichen Grundbegriffe:

#### *Sprechsituation „Familie“*

Standardsprache	<i>Scheide</i>	<i>Glied</i>	<i>miteinander schlafen</i>
Fachsprache	<i>Vagina</i>	<i>Penis</i>	<i>kohabitieren</i>
Vulgärsprache	<i>Möse</i>	<i>Schwanz</i>	<i>ficken</i>

### b) Sprechsituation „Freunde/Bekannte“

Im Gegensatz zur Familiensituation ist die soziale Interaktion zwischen Freunden und guten Bekannten meistens symmetrisch orientiert, d. h. es gibt zwischen den Gesprächspartnern in der Regel kein Reifungs- und Machtgefälle. Dies hat seine Auswirkungen auf die verbale Kommunikation, nicht zuletzt beim Sprechen über Sexualität. Als Sexualwörter für diesen vorgegebenen sprachlichen Kontext wurden ausgewählt:

*Sprechsituation „Feste Freunde/gute Bekannte“*

Standardsprache	<i>Kitzler</i>	<i>Hodensack</i>	<i>miteinander ins Bett gehen</i>
Fachsprache	<i>Klitoris</i>	<i>Skrotum</i>	<i>koitieren</i>
Vulgärsprache	<i>Bohne</i>	<i>Sack</i>	<i>vögeln</i>

**c) Sprechsituation „Öffentlichkeit“**

Die dritte Sprechsituation, in der Öffentlichkeit über sexuelle Fragen zu reden (z. B. in der Schule, Arztpraxis, Apotheke), ist in ihrer personalen Grundstruktur nicht eindeutig und hinreichend zu beschreiben. Die verbale Kommunikation kann sowohl symmetrisch als auch asymmetrisch angelegt sein. Die soziale Interaktion läuft nach bestimmten Spielregeln ab, die von tradierten Konventionen des Umgangs miteinander maßgeblich bestimmt werden. Kompetenzgefälle einerseits sowie gleicher Status andererseits können ebenso vorherrschen wie Machtausübung und Machtgewinn. Für die Sprechsituation Öffentlichkeit wurden folgende neun Ausdrücke ausgedacht:

*Sprechsituation „Öffentlichkeit“*

Standardsprache	<i>Scham</i>	<i>Hoden</i>	<i>Liebe machen</i>
Fachsprache	<i>Vulva</i>	<i>Testes</i>	<i>Sexualakt</i>
Vulgärsprache	<i>Düse</i>	<i>Eier</i>	<i>bumsen</i>

Die Adressaten der Untersuchung wurden laut Fragebogen konkret danach befragt, welche Begriffe sie bei Gesprächen über Sexualität in der Familie, mit festen Freunden und guten Bekannten sowie in der Öffentlichkeit verwenden.

Die Ergebnisse, die uns hier interessieren, werden in den Tabellen 4 bis 6 zusammengefaßt.

**2.1 Prozentuale Häufigkeiten der Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität in der Familie**

Die Standardsprache in der familialen Situation ist bei den Teenagern im Vergleich mit der Gesamtstichprobe etwas zugunsten der Vulgärsprache (4 %) reduziert (siehe Tab. 4).

Der fachsprachliche Anteil an der Sexuelsprache ist jedoch noch etwas höher als der der Vulgärsprache. Bei den jungen Erwachsenen liegt der Prozentsatz der vulgärsprachlichen Ausdrücke mit 23 Prozent am höchsten, bei den 30- bis 49jährigen mit 11 Prozent am niedrigsten. Insgesamt betrachtet, benutzen in der Familie zwei Drittel der Befragten standardsprachliche Begriffe, ein Fünftel fachsprachliche Bezeichnungen und knapp ein Achtel vulgärsprachliche Sexualwörter.

Tabelle 4: Wahl der drei Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität in der „Familie“

Anteile der drei Sprachebenen an der Sexuelsprache %	Total n=1.521	West n=1.204	Ost n=317	Alter		
				14-19 J. n=125	20-29 J. n=319	30-49 J. n=574
Standardsprache	67	67	69	63	57	69
Fachsprache	20	20	16	20	20	20
Vulgärsprache	13	13	15	17	23	11
Gesamt	100	100	100	100	100	100

## 2.2 Prozentuale Häufigkeiten der Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität im Freundes- und Bekanntenkreis

Die besondere Sprechsituation unter Freunden und Bekannten läßt eine andere Verteilung der bevorzugten Sprachschichten erwarten.

Tabelle 5: Wahl der drei Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität mit festen „Freunden“ und guten „Bekanntnen“

Anteile der drei Sprachebenen an der Sexuelsprache %	Total n=1.521	West n=1.204	Ost n=317	Alter		
				14-19 J. n=125	20-29 J. n=319	30-49 J. n=574
Standardsprache	64	64	65	58	54	67
Fachsprache	11	11	7	6	10	11
Vulgärsprache	25	25	28	36	36	22
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Bei den 14- bis 19jährigen zeigt sich die unterschiedliche Häufigkeit der gewählten Sprachebenen im Vergleich mit der Familiensituation besonders auffällig. Die Standardsprache verliert 5, die Fachsprache sogar 14 Prozentpunkte. Der vulgärsprachliche Anteil an der Sexuelsprache erhöht sich um mehr als das Doppelte. Er ist mit dem der 20- bis 29jährigen gleich hoch (36 %). Generell sinken die prozentualen Anteile der Standard- und vor allem der Fachsprache zugunsten der Vulgärsprache. Die letztere Sprachschicht gewinnt 12 Prozent hinzu. Selbst bei den 30- bis 49jährigen steigt der vulgärsprachliche Anteil vergleichsweise um das Zweifache, wenn auch der genannte Prozentsatz (22 %) noch unter dem Prozentwert (25 %) der Gesamt-

stichprobe bleibt. Es ist anzunehmen, daß sich die in Tabelle 5 ermittelten Prozentwerte in der Sprechsituation Öffentlichkeit wieder erheblich verändern werden.

### 2.3 Prozentuale Häufigkeiten der Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität in der Öffentlichkeit

Die in Tabelle 6 zusammengefaßten Ergebnisse bestätigen die Vermutung. Dies zeigt schon ein erster Blick auf die Befunde der Gesamtstichprobe.

Tabelle 6: Wahl der drei Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität in der „Öffentlichkeit“

Anteile der drei Sprachebenen an der Sexuelsprache %	Total n=1.521	West n=1.204	Ost n=317	Alter		
				14-19 J. n=125	20-29 J. n=319	30-49 J. n=574
Standardsprache	70	68	76	62	69	71
Fachsprache	18	19	15	13	17	19
Vulgärsprache	12	13	9	25	14	10
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Weiterhin ist hervorzuheben: Die Standardsprache erreicht vergleichsweise in dieser Sprechsituation ihren höchsten Prozentwert (70 %). Eine Ausnahme bilden lediglich die Teenager. Die Fachsprache der Gesamtstichprobe hat im Vergleich mit Tabelle 5 wieder deutlich zugenommen, während der Prozentsatz (20 %) in der familialen Sprechsituation jedoch nicht erreicht wird. Die Vulgärsprache fällt anteilmäßig auf das Niveau der Familiensituation zurück. Anders ist das bei den Teenagern. Die 14- bis 19jährigen steigern ihren vulgärsprachlichen Anteil im Vergleich mit der Gesamtstichprobe um das Doppelte. Er erreicht 25 Prozent. Dadurch ergeben sich nicht zu übersehende Einbußen bei den Prozentsätzen der Standard- und Fachsprache. Beachtenswert ist, daß bei den 20- bis 29jährigen der Anteil der Vulgärsprache im Hinblick auf die beiden anderen Sprechsituationen am niedrigsten ist. Am häufigsten wählen die ostdeutschen Befragten die standardsprachlichen Sexualwörter (76 %).

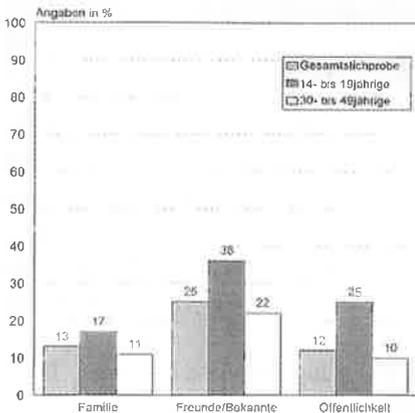
Abschließend soll in der nachfolgenden Abbildung (Abb. 1) der Anteil der jugendlichen Vulgärsprache an der Sexuelsprache in den drei Sprechsituationen im Vergleich mit der Gesamtstichprobe und der Altersgruppe der 30- bis 49jährigen veranschaulicht werden. Die Graphik verdeutlicht, daß die Teenager in allen drei Sprechsituationen den höchsten Prozentwert bei der Wahl der vulgärsprachlichen Ausdrücke erreichen. Die Prozentsätze der 30- bis 49jährigen liegen stets unter den

erzielten Daten der Gesamtstichprobe. In allen Sprechsituationen ergeben sich zum Teil bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Altersgruppen. Am größten ist der Unterschied in der Sprechsituation Öffentlichkeit (15 %).

Vergleicht man die Tabellen 1 bis 6 miteinander, so wird erkennbar, daß die pauschalen Aussagen zur Verwendung der drei Sprachebenen (Tab. 1–3) durch die Hinzunahme der Sprechsituationen (Tab. 4–6) in mancher Hinsicht relativiert werden. Für den West-Ost-Vergleich bedeutet dies: In Westdeutschland hatten sich 81 Prozent für den Gebrauch der standardsprachlichen Ausdrücke, in Ostdeutschland hingegen nur 74 Prozent entschieden. Die Differenz läßt sich dadurch erklären, daß 15 Prozent der ostdeutschen Befragten nicht Stellung nehmen wollten.

In der differenzierten Sicht der drei Sprechsituationen sprechen sich demgegenüber die Ostdeutschen im Bereich der Familie und bei Gesprächen mit Freunden und Bekannten ein wenig mehr als die Westdeutschen für die Standardsprache aus.

Abb. 1: Anteile der jugendlichen Vulgärsprache an der Sexuelsprache in den Sprechsituationen „Familie“, „Freunde/Bekannte“, „Öffentlichkeit“ im Vergleich mit der Gesamtstichprobe und der Altersgruppe der 30- bis 49jährigen (EMNID/Kluge 1995)



Ein größerer Unterschied zeigt sich zudem bei der Verwendung standardsprachlicher Ausdrücke in der Öffentlichkeit. Hier sind 76 Prozent der ostdeutschen und 68 Prozent der westdeutschen Befragten für die Begriffe der Standardsprache.

Die Fachsprache wird in den drei Sprechsituationen ein wenig mehr (4 %) in Westdeutschland bevorzugt, während bei der pauschalen Fragestellung (siehe Tab. 2) beide Landesteile mit jeweils 44 Prozent für den Gebrauch der fachsprachlichen Begriffe votierten. Hinsichtlich der Vulgärsprache wiederholt sich die Feststellung bei der Standardsprache. 17 Prozent der westdeutschen und 7 Prozent der ostdeutschen Befragten erklären, daß sie die Vulgärsprache verwenden würden. In der Familie (siehe Tab. 4) oder unter Freunden und Bekannten (siehe Tab. 5) sind es jedoch die Probanden in Ostdeutschland, die ein wenig mehr die vulgärsprachlichen Bezeichnungen wählen. In der Sprechsituation Öffentlichkeit (siehe Tab. 6) dagegen dominieren die westdeutschen Befragten mit einem Unterschied von 4 Prozent.

Lassen sich auch Unterschiede bei den Teenagern in West- und Ostdeutschland am Beispiel der drei Sprechsituationen feststellen? Dieser Frage wird im letzten Teil der Ausführungen nachgegangen. Die Befragtenzahlen beider Gruppen reichen noch aus, um diesen Vergleich nach statistischen Kriterien vornehmen zu können.

### 3. Die Sexuelsprache der Teenager in West- und Ostdeutschland im Hinblick auf die drei unterschiedlichen Sprechsituationen

In der *Familiensituation* wählen drei Viertel der ostdeutschen Jugendlichen das standardsprachliche Vokabular. Bei den westdeutschen Teenagern sind es knapp drei Fünftel. Dieses Ergebnis kommt vor allem dadurch zustande, daß in Ostdeutschland die Bezeichnungen „miteinander schlafen“ (88 %) und „Glied“ (60 %) präferiert werden. In Westdeutschland sind die entsprechenden Prozentzahlen mit 81 bzw. 24 Prozent angegeben.

Tabelle 7: Gewählte Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität der 14- bis 19jährigen in der „Familie“

Sprachebenen %	Teenager		
	Total n=125	West n=76	Ost n=56
Standardsprache	63	58	76
Fachsprache	20	24	10
Vulgärsprache	17	18	14
Gesamt	100	100	100

Demgegenüber wird im Westen Deutschlands eher der Ausdruck „Penis“ (53 %/ 13 %) verwendet, was den Unterschied bei der Fachsprache (14 %) verständlich macht. Auch bei der Wahl vulgärsprachlicher Ausdrücke ergeben sich kleinere Abweichungen. Das Wort „Möse“ gebrauchen 13 Prozent im Westen und 8 Prozent im Osten. Das Verb „ficken“ benutzen 17 Prozent der West- und 9 Prozent der Ost-Jugendlichen. So ergibt sich insgesamt eine Differenz von vier Prozentpunkten.

Im *Freundes- und Bekanntenkreis* sprechen die Jugendlichen in beiden Teilen Deutschlands – wie alle Befragtengruppen – über sexuelle Fragen etwas lockerer. Im Osten nimmt der Anteil der Vulgärsprache gegenüber der Familiensituation um 18, im Westen um 19 Prozentpunkte zu. Die höheren Werte haben unterschiedliche Auswirkungen. Bei den Ost-Jugendlichen reduziert sich der Anteil der Standardsprache (15 %), bei den West-Jugendlichen der Anteil der Fachsprache (18 %).

In diesem Zusammenhang sind auch Einzelergebnisse von Bedeutung. Die standardsprachlichen Ausdrücke „miteinander ins Bett gehen“ und „Hodensack“ werden in den alten und neuen Bundesländern unterschiedlich verwendet. Der erste Begriff wird vor allem im Osten geschätzt (82 %/57 %), die zweite Bezeichnung eher im Westen (35 %/24 %) gebraucht.

Tabelle 8: Gewählte Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität der 14- bis 19jährigen mit festen „Freunden“ und guten „Bekanntnen“ (West-Ost-Vergleich)

Sprachebenen %	Teenager		
	Total n=125	West n=76	Ost n=56
Standardsprache	58	57	61
Fachsprache	6	6	7
Vulgärsprache	36	37	32
Gesamt	100	100	100

Den vulgärsprachlichen Begriff „vögeln“ benutzen öfter die 14- bis 19jährigen in West- als in Ostdeutschland (43 %/18 %). Bei Gesprächen der Jugendlichen über sexuelle Themen in der *Öffentlichkeit* geht der Anteil der Vulgärsprache (siehe Tab. 8 und 9) merklich zurück, insbesondere bei den Teenagern im Osten Deutschlands (18 %).

Tabelle 9: Gewählte Sprachebenen bei Gesprächen über Sexualität der 14- bis 19jährigen in der „Öffentlichkeit“ (West-Ost-Vergleich)

Sprachebenen %	Teenager		
	Total n=125	West n=76	Ost n=56
Standardsprache	62	60	68
Fachsprache	13	12	18
Vulgärsprache	25	28	14
Gesamt	100	100	100

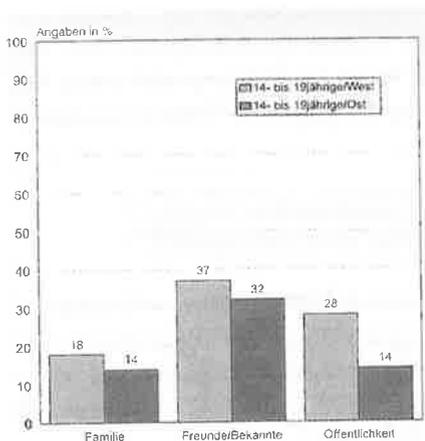
Demgegenüber erhöhen sich die Anteile der Fach- (11 %) und Standardsprache (7 %). Bei allen drei Sprachschichten ergeben sich zwischen den Ost- und West-Jugendlichen deutliche Unterschiede. Hinsichtlich der Vulgärsprache sind die Prozentsätze der Teenager im Westen deshalb stark erhöht, weil der Begriff „Düse“ hier 15 Prozent erreicht und im Osten gar nicht genannt wird. Das vulgärsprachliche Verb „bumsen“ erzielt 39 Prozent in Westdeutschland, in Ostdeutschland hingegen nur 15 Prozent. Ebenfalls zeigt sich eine Differenz bei der Bezeichnung „Eier“ von 7 Prozent (30 %/

23 %). Auch bei der Fachsprache läßt sich ein markanter Unterschied feststellen. Das Wort „Sexualakt“ erhält bei den West-Jugendlichen nur 21 Prozent, bei den Ost-Jugendlichen immerhin 31 Prozent.

Die vulgärsprachlichen Anteile an der Sexuelsprache in den drei Sprechsituationen der West- und Ost-Jugendlichen werden in der folgenden Graphik (siehe Abb. 2) gegenübergestellt.

In der Familiensituation ergibt sich ein kleiner Unterschied von vier Prozent, für den Freundes- und Bekanntenkreis von fünf Prozent. Bemerkenswert ist die Differenz zwischen west- und ostdeutschen Jugendlichen in der Sprechsituation Öffentlichkeit. Hier ist der Unterschied zwischen den beiden Befragtengruppen mit 14 Prozent am

Abb. 2: Anteile der jugendlichen Vulgärsprache in West- und Ostdeutschland an der Sexuelsprache hinsichtlich der Sprechsituationen: „Familie“, „Freunde/Bekannte“, „Öffentlichkeit“ (EMNID/Kluge 1995)



größten. In allen drei Sprechsituationen liegt der vulgärsprachliche Anteil bei den westdeutschen Jugendlichen höher als bei den Altersgenossen im Osten Deutschlands. Es bleibt einer umfangreicheren Untersuchung vorbehalten, nach den Ursachen der in diesem Beitrag vorgetragenen Erkenntnisse zu forschen.

#### 4. Zusammenfassung

Am Ende des Aufsatzes werden die für bedeutsam gehaltenen Erkenntnisse der Studie im Überblick zusammengefaßt. Sie werden bewußt auf einige wenige beschränkt. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Jugendlichen als Gesamtgruppe der 14- bis 19jährigen und der Vergleich zwischen ost- und westdeutschen Teenagern.

Bei globaler Fragestellung, d. h. ohne den Bezug zu einzelnen Sprechsituationen, findet die Standardsprache bei allen genannten Befragtengruppen die höchste Akzeptanz. Es folgt die Fachsprache mit einem beachtlichen Anteil an der Sexualsprache, während die Vulgärsprache im allgemeinen auf wenig Resonanz stößt. Die letztere Sprachschicht wird eher von jungen Menschen gewählt. In Ostdeutschland hat sie eine geringere Präferenz als im Westen. Werden die drei Sprachebenen im Kontext von konkreten Sprechsituationen betrachtet, so ergeben sich differenziertere Betrachtungsweisen der Sexualsprache. In der Sprechsituation der Familie ist der vulgärsprachliche Anteil der 14- bis 19jährigen am niedrigsten; er liegt aber im Vergleich mit der Gesamtstichprobe etwas höher. Mit über 60 Prozent nimmt die Standardsprache einen hervorragenden Platz ein. In Gesprächen über Sexualität mit festen Freunden und guten Bekannten sinkt der standardsprachliche Anteil ein wenig; besonders auf-

fällig ist der Rückgang bei der Wahl fachsprachlicher Begriffe. Die Vulgärsprache in dieser Sprechsituation erhöht ihren Prozentsatz um mehr als das Doppelte. Für die Sprechsituation Öffentlichkeit zeigt sich, daß Standard- und Fachsprache wieder an Bedeutung gewinnen. Im Vergleich der Gesamtstichprobe mit den anderen Befragtengruppen ist der vulgärsprachliche Anteil der Teenager an der Sexualsprache zum Teil mehr als das Zweifache. Dieses Ergebnis mag etwas mit den Besonderheiten des Jugendalters zu tun haben, wenn man etwa an das Auf-sich-aufmerksam-Machen, Renommiergehabe oder an die erhöhte Protestbereitschaft denkt.

Beim Vergleich der ostdeutschen mit den westdeutschen Jugendlichen werden einige Tendenzen erkennbar. In allen drei Sprechsituationen sind die Teenager im Osten Deutschlands vor allem standardsprachlich orientiert, zum Teil bedeutend stärker als die Altersgenossen im Westen (siehe Familie). Der Anteil der fachsprachlichen Akzeptanz ist bei ihnen besonders im öffentlichen Bereich höher. Der vulgärsprachliche Anteil an der Sexualsprache ist in allen drei Sprechsituationen bei ihnen geringer als bei den westdeutschen Jugendlichen.

Alle hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse lassen sich letztendlich nur im Zusammenhang mit der Gesamtstichprobe angemessen interpretieren. Deshalb wurde dieser Bezug und wurden darüber hinaus Bezüge zu interessanten Befragtengruppen in allen Tabellen hergestellt. Aus dem Vergleich der einzelnen Daten dieser Bezugsgruppen erwächst freilich das Desiderat, möglichst bald eine eigene, sicherlich auch umfangreichere Untersuchung zur Sexualsprache der deutschen Jugendlichen durchzuführen. Unsere Erkundungsstudie hat hierzu einige Vorarbeiten geleistet, nicht zuletzt wenn es darum geht, Hypothesen zu gewinnen und sie bei unterschiedlichen Befragtengruppen von Jugendlichen zu überprüfen.

## Literatur

- Albrecht, E.: Sprachphilosophie. Berlin 1991
- Borneman, E.: Sexualität und Semantik. Aus: derselbe (Hrsg.): Sexualität. Materialien zur Sexualforschung. Weinheim 1979, S. 51–66
- Borneman, E.: Sexualität und Sprache. Aus: Kluge, N. (Hrsg.): Handbuch der Sexualpädagogik, Bd. 1, Düsseldorf 1984, S. 139–150
- Borneman, E.: Sex im Volksmund. Der obszöne Wortschatz der Deutschen. Reinbek 1991 (Neuausgabe)
- Ehmann, H.: Jugendsprache und Dialekt. Opladen 1992
- Ehmann, H.: affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. München 1994
- Frömel, K./Hopp, U.: Die Sexualsprache in Aufklärungsbüchern für Jugendliche. Aus: Kluge, N. (Hrsg.): Jugendliche Sexualsprache – eine gesellschaftliche Provokation. Landau 1996, S. 69–136
- Herrath, F.: Sexualität und Sprache. Aus: Dunde, S.R. (Hrsg.): Handbuch Sexualität. Weinheim 1992, S. 253–256
- Hunold, G.: Sexualität in der Sprache. Lexikon des obszönen Wortschatzes. München 1978
- Janke, K./Niehues, S.: Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre. München 1995

- Keller, R.: Sprachwandel. Tübingen <sup>2</sup>1994
- Kluge, N.: Die Sexualsprache in Jugendbroschüren. Beobachtungen anhand zweier Neuerscheinungen. In: *Sexuologie*, 1. Jg. (1994), S. 159–165
- Kluge, N.: Die gegenwärtige Sexualsprache der Jugendlichen. Aus: derselbe (Hrsg.): *Jugendliche Sexualsprache – eine gesellschaftliche Provokation*. Landau 1996, S. 35–67
- Kluge, N.: *Sexualsprache der Deutschen* (in Vorbereitung)
- Küpper, H.: Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. 6 Bde., Hamburg 1963–1970
- Liebsch, H.: Der Tabuwortschatz ist nicht mehr tabu. Aus: Sommerfeldt, K.-E. (Hrsg.): *Sprache im Alltag*. Bern-Frankfurt/M. 1994, S. 71–90
- Loewit, K.: *Die Sprache der Sexualität*. Frankfurt/M. 1992
- Müller, W.: Sexualität und Sprache. Aus: Sabo, P./Wanielik, R. (Hrsg.): „Let’s talk about Sex”. Eine sexualpädagogische Schrift als Streitobjekt. Mainz 1994, S. 14–20
- Müller, W.: Sexualität in der Sprache. Wort- und zeitgeschichtliche Betrachtungen. Aus: Kluge, N. (Hrsg.): *Jugendliche Sexualsprache – eine gesellschaftliche Provokation*. Landau 1996, S. 137–171
- Osthoff, R.: „Jugendsprache” – Sprache der Jugend? Semantische und pragmatische Aspekte von Sprechhandlungen. Aus: Kluge, N. (Hrsg.): *Jugendliche Sexualsprache – eine gesellschaftliche Provokation*. Landau 1996, S. 173–202
- Sabo, P./Wanielik, R. (Hrsg.): „Let’s talk about sex”. Eine sexualpädagogische Schrift als Streitobjekt. Mainz 1994
- Trabant, J. (Hrsg.): *Sprache denken*. Frankfurt/M. 1995
- Veen, H.-J. u. a.: *Eine Jugend in Deutschland? Orientierungen und Verhaltensweisen der Jugend in Ost und West*. Opladen 1994

✉ Norbert Kluge ist geschäftsführender Leiter der Forschungsstelle für Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik an der Universität Koblenz-Landau; August-Croissant-Straße 5, D-76823 Landau.

*Hermann Wilhelmer*

### *Verbotene Sprache – verbotener Leib – verbotenes Leben*

*Über (Psycho)Dramen der Lust, der Angst und der kollektiven Verdrängung im (Deutsch)Unterricht*

Ich lade Sie als LeserIn dieser Zeilen ein, mit mir auf den nächsten Seiten die Bühnen unseres beruflichen Lebens lesend, sich einfühlend, nachdenkend und reflektierend zu betreten. Gemeinsam werden wir einige interessante, einige traurige und einige sehr lustvolle Szenen außerhalb der Schule, an der Schule selbst und im Deutschunterricht erleben. Wir werden unsere Erlebnisse diskutieren, analysieren, paraphrasieren etc. – kurz: einmal mehr, einmal weniger wissenschaftlich „bequatschen“.

Habe ich Sie schon abgeschreckt? – Wenn nicht, so seien Sie vorgewarnt: Sie werden mitspielen, ja, Sie spielen lesend sogar schon mit, zwar noch nicht vollständig „eingekleidet“ wie wir Psychodramatiker sagen, aber vielleicht schon angewärmt. Und Sie werden erstaunt sein, wie viele Rollen, die Sie bereits in Ihrem (LehrerInnen-) Leben bewußt oder unbewußt bekleiden, Ihnen auch hier angeboten werden – und noch einige mehr. Sie haben die Wahl! Treten Sie ein! Betreten Sie unsere gemeinsamen Bühnen! Treten Sie auf!

Unter „Bühnen“ verstehe ich als Psychodramatiker Interaktionen, und zwar sowohl auf der Handlungsebene zwischen Personen und mit Dingen als auch intrapsychische Ereignisse. Beide Bereiche sind in einer engen Wechselwirkung miteinander verwoben und aufgehoben in gesellschaftlichen Beliefsystemen. In der interaktionellen Dynamik zwischen und auf diesen Bühnen entsteht, für mein Verständnis, erst das, was wir, im versprachlichten Konstrukt „verdinglicht“, als Personen (vgl. lat. Verbalform: personare) mit ihren unverwechselbaren Merkmalen bezeichnen.

Auf den unterschiedlichen Bühnen des *bewußten*, aber auch *unbewußten* (Schul-)Lebens *verwirklichen*, realisieren, konstruieren und implementieren wir uns als „Personen“ mittels unserer verschiedenen, unterschiedlichen und mehr oder weniger wirksamen Verhaltensweisen *den anderen* und *uns selbst* gegenüber. Diese sich inszenierenden Verhaltensweisen in Interaktionen bezeichne ich hier als gestaltende „Rollen“. Sie erschaffen, ordnen und verändern unsere (sozialen und psychischen) Realitäten entlang der gesellschaftlichen Beliefsysteme. Sie sind damit zugleich Instrumente unserer Innen- und Außenwahrnehmung, unserer Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Leutz 1974, Petzold/Mathias 1982).

Dieses hier angezeichnete, szenische Verständnis (vgl. dazu ausführlich Ottomeyer 1987) ist die methodische und wissenschaftstheoretische Grundlage meiner Untersuchung, angereichert mit psychoanalytischer Theoriebildung und Methoden aus der Aktionsforschung.

## 1. Szenen aus dem Schulalltag

Wir betreten nun in den Rollen als *Verfasser* und *LeserIn* meine Schule, und zwar über den vielgestaltigen Leib der hier in der Folge niedergeschriebenen Sprache(n). Zugleich wissen wir: diese Ausführungen sind *nicht zu* verwechseln mit der vergangenen, authentisch gelebten und erlebten Realität selbst. Sondern sie haben, psychodramatisch gewendet, die Qualität einer *Semirealität* im Hier und Jetzt, sind damit nicht weniger „wirklich“ oder „wahr“ wie die dahinter liegenden Primärszenen. Denn wir erschreiben/erlesen uns hier nun bereits durchlebte Schulszene auf der sprachlichen Bühne dieses Artikels, erschaffen diese alten Szenen entlang unseres Datenmaterials neu. Das bietet uns vielfältige, lustvolle „Spielräume“ für Ideen, Gefühle, Analysen und Reflexionen.

**Szene 1:** Erster Jahrgang. Ein „geiler Morgen“ knapp nach dem Läuten zur ersten Stunde. Ein „vollgutes“ Gespräch zwischen zwei fünfzehnjährigen Freundinnen, (un)freiwillig belauscht von einem Lehrer, den es auch betrifft.

Elke: „Bist Du heit voll guat drauf? – I net! Voll net!“

Ulli: „Also i schon! Na kloa, is jo a megastoaka Tog, voll echt cooles Wetta, anfoch geil. Supa! Nur fünf Stundn. Nochmitog follt aus, Gottseidonk!“

Elke: „Eh kloa. Nur Grufties findn den Tog ätzend. BWF-Test! Eh kloa, echt cool, wos? Und donn noch Deitsch! Du bist wohl übadrüba heit?“

Ulli: „Bist Du voll deppat? Was schmeißt denn die Nerven weg? Die poa Seitn BWF konnst Dir noch in der Pause reinziagn. Der gibt eh immer coole Tests!“

Elke: „Echt coole Tests! Dos i nit loch! A Schafß is dos, sog i dir! Und Du bist echt voll guat drauf in Deitsch. Die Beistriche! Der obgfuckte Typ mit seiner scheid Beistrichsetzung! A Wohnsinn! Und wie der immer flirtet mit Dir! Und Du erst mit ihm!“

Ulli: „Echt cool, wos?“

Elke: „*De Frau is a Wohnsinn! I gib's auf!*“ Sie dreht sich um, erblickt mich: „*Ah, Scheiße! Da Willi is schon do!*“ Gelächter in der Klasse, Elke schlägt die Augen nieder, hockt sich nieder und sucht ihre Schultasche unter ihrer Bank: „*Is jo wo!*“ Sie kramt ihre Deutschmappe aus der Schultasche. Auch Ulli begreift, daß sie belauscht wurde: „*Scheiße!*“, kann sie gerade noch sagen, bevor ich, gut gelaunt und „angeregt“, in das Gelächter der Klasse hineinrufe: „*Guten Morgen, meine Damen!*“ ...

**Szene 2:** Konferenzzimmer. Ein schwieriges Gespräch unter LehrerInnen über *Muschis* und andere *Feuchtbiootope*,

**Szene 3:** dadurch angeregt, anregende Erinnerungen des Verfassers an eine Deutschstunde.

Als die Kollegin A ihren Platz im Konferenzzimmer einnimmt, steht sie noch immer unter dem Eindruck ihrer schockierenden Erlebnisse in einer Mädchenklasse. Sie würde keine Worte dafür finden, um diese Erlebnisse uns zu schildern, noch kämen ihr solche Worte, die sie in jener Klasse vernommen habe, in den Sinn oder über ihre Lippen. Es sei einfach „arg“, was sie sich da habe anhören müssen, nachdem sie die Klasse betreten hatte. Und sie sei zweifellos eine Lehrerin, mit der die SchülerInnen „über alles reden“ könnten, nur das – das gehe ihr auf die Nerven, das sei einfach niveaulos, sozusagen die „unterste Schublade, proletenhaft“. Eine andere Kollegin (B) schaltet sich ein, gibt, wie ich als Psychodramatiker für mich gleich szenisch interpretiere, ein *Sharing*: Da gebe es einige Mädchen in dieser Klasse (es geht hier um eine zweite Fachschulklasse, wie ich rasch begreife), die wären „richtig ordinär“. Sie würden, quer über die Klasse hinweg, „Intimes“ lautstark erörtern. „*Und diese Ausdrücke! Nein wirklich, daß es sowas gibt! Was wir in letzter Zeit für Schülerinnen an der Schule haben!*“, sagt sie und wendet sich dabei mir zu, schaut mich an.

„*Mhm*“, sage ich und bemerke, daß ich bereits verständnisvoll nicke, wie es meiner imaginierten Rolle zukommt. (Eine Welle des Mitgefühls steigt in mir hoch, Hilflosigkeit und Müdigkeit schwingen in mir an. Zugleich werde ich nervös, spüre Ärger in mir anwachsen: Schon wieder ist der „Hauspsychologe“ gefragt, denke ich. Was wollen meine Kolleginnen von mir? Daß ich die Schülerinnen therapiere? Daß ich sie brav und ordentlich mache? Daß ich ihnen ihre ruppigen Emotionen nehme? Nicht mit mir! Das kann ich nicht, und selbst wenn ich es könnte – das will ich nicht! Ich spüre ihre Hilflosigkeit, orte einen moralisierenden Imperativ und weiß: mein Ärger ist „meine“ Geschichte, er kommt aus meiner Geschichte ... Also höre ich weiter zu und warte: Offenbar geht es vorerst tatsächlich um ein *Sharing*). Und schon bin ich mitten im Spiel, eingekleidet in meine (selbstgewählte, geklärte) Rolle.

Eine weitere Kollegin (C) klinkt sich in das Konferenzzimmer-(Psycho)Drama ein: In ihrem Unterricht, in dem es um das Ausleben von Kreativität gehe, werde viel geredet. Auch sie, obgleich einiges gewohnt, sei erstaunt über die Sprache, die manche Schülerinnen (sie nennt einige Namen, welche zustimmendes Nicken bei den anderen Kolleginnen hervorrufen) verwenden. „*Da werde ich rot!*“, sagt sie

lachend. „*Kannst Du Dir das vorstellen! Ich werde rot!*“, wiederholt sie, an mich gerichtet. Ich lache, denn zwischen uns beiden gibt es in letzter Zeit einiges an lustvoller Erotik.

### [Einschub Szene 3:]

Wieder meldet sich meine innere Bühne: Mir fällt ein, daß ich in „gewissen“ Situationen in manchen Klassen rot anlaufe – zum Gaudium meiner Schülerinnen. „*Das Rot Ihres Pullovers färbt ab, Herr Professor!*“, hatte Ulli kürzlich cool in den Raum gestellt und mir die goldene Brücke ins „Verderben“ gebaut. Ich lache, überlege kurz und lasse mich von ihr lustvoll (ver)führen: „*Ihr werdet mich noch ganz verderben! Ja, ja, immer diese armen, unterdrückten Frauen!*“, protestiere ich neckisch. Der erwartete Aufruhr in der Klasse. Das Spiel ist angelaufen. Caroline steigt sofort ein, spiegelt meinen neckischen Tonfall und schaut mir in die Augen: „*Wer hat denn angefangen ...?!*“ (Es ging in dieser Stunde um das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun anhand praktischer Beispiele seitens der Schülerinnen. Die „Beziehungsebene“ erregte höchste Aufmerksamkeit. Dazu eindeutig zweideutige Kommentare von den Schülerinnen, auch von meiner Seite. Meine Lust am Deutschunterricht in diesem ersten Jahrgang; manchmal das Klima knisternder Erotik, unverhohlenes Flirten in meine Richtung ...) Tamara, indem sie mit der Spitze ihres Bleistifts auf mich zeigt und in unverwechselbarer Weise die Augen verdreht: „*Immer diese Männer, diese Unschuldslämmer!*“ Ich: „*Das sind männerfeindliche Äußerungen, Tamara! Eh schon wissen. Die armen Frauen ...!*“ Julia, die in dieser Stunde das Unterrichtsprotokoll schreibt: „*Ich halte im Protokoll fest: 'Herr Prof. Wilhelmer macht sexistische Bemerkungen im Unterricht.'*“<sup>(1)</sup> Gelächter. Stimmen aus dem Hintergrund: „*Männer sind Machos!*“ Und Birgit, in der letzten Bankreihe: „*Ich warne Sie, Herr Professor! Wir Frauen sind in der Mehrheit, Herr Professor!*“ Ich gebe mich vorerst geschlagen: „*So ist das Leben, meine Damen!*“ Da reitet mich der Teufel (– welcher „Teufel“ „reitet“ mich da wohl?).

Ich frage: „*Wißt Ihr übrigens die ursprüngliche, etymologische Bedeutung von 'Dame'?*“ Gespannte Aufmerksamkeit in der Klasse. „*Was denn?*“, fragt Melanie herausfordernd in die plötzliche Stille. (Wie gut mich die Mädchen kennen, denke ich. Sie wissen: Es kommt eine weitere Herausforderung auf sie zu, und sie halten ruhig, die Ruhe vor dem Sturm, ihrem Sturm! Ich genieße das Spiel, heize also weiter an.) „*Nun ja*“, doziere ich sachlich, als ob es bloß um die „Sachebene“ ginge. „*Die Begriffe 'Dame' und 'dämlich' haben dieselbe Herkunft, etymologisch nämlich!*“ – Zwei Sekunden absolute Stille, als ob die Schülerinnen die Luft anhielten angesichts meiner Provokation auf der „Beziehungsebene“. Dann, ohne Übergang, Tumult in der Klasse, Gelächter vermischt mit Empörung. „*Eine Frechheit!*“, schreit Melanie aufgebracht. „*Herr Professor!*“, ruft Anita und droht mir mit dem Zeigefinger. „*Autoritär sind sie auch noch, diese Frauen!*“, sage ich lachend und kopiere ihre Handbewegung. Gelächter. „*Sie sind heute wieder einmal voll arg! Is ja wahr!*“,

schimpft Anita. Lautstarke Zustimmung in der Klasse. „*Sie sind tatsächlich ein Frauenhasser!*“, beschwert sich die an sich ruhige Anja, die Klassenpoetin. „*Also, das kommt ins Protokoll!*“, ereifert sich Julia und schreibt hastig. „*Und in die Schülerzeitung*“, ergänzt sie. „*Und sowas ist Psychologe!*“, giftet sich Michaela. Gelächter, ärgerliche Proteste und weitere Kommentare der Mädchen. Ich schaue auf die Uhr. (Schade oder/und Gottseidank!) Noch zwei Minuten bis zum Läuten. Ich beschließe, nun eindeutig auf die „Sachebene“ zurückzukehren. „*Die Hausübung, meine Damen! ...*“ Es wird ruhig. (Unglaublich, wie rasch die Schülerinnen reagieren. Ein katathymes Bild kommt in mir hoch: Sie reagieren „harmonisch“ wie ein mit meiner Hand, mit dem Bogen abgestimmtes Saiteninstrument – oh mein männlicher Narzißmus! Ich amüsiere mich über mich selbst und lächle freundlich ...) „*Diese Lehrer!*“, sagt Bettina, seufzt und sieht mich vorwurfsvoll an. „*Diese Männer!*“, ergänzt Christina. Dann sage ich die Hausübung an, die Schülerinnen schreiben mit, und ich bin mir sicher, daß meine Studenten demnächst das Thema „Frauenrollen – Männerrollen“ mit dieser Klasse erfolgreich behandeln werden. Als ich die Klasse verlasse, ruft mir Julia anerkennend nach: „*Heute waren sie echt gut drauf, Herr Professor!*“ ...

### [Szene 2, Fortsetzung:]

Kollegin C reißt mich von meiner inneren, lustvollen Bühne in die bedrückte, bedrohliche Stimmung des Konferenzzimmergesprächs. Sie sehe darin einen „unmittelbaren“, geradezu „urtümlichen“ Zugang zum Thema Sexualität, der uns verlorengegangen sei. Kollegin A, nun „aufgewärmt“, findet die schockierenden Worte wieder. Trotzdem, es gehe zu weit, protestiert sie. Da werde jungen Männern, die auf der Straße vorbeigingen, nachgerufen, sie hätten einen „*geilen Arsch!*“ Und der Höhepunkt heute, bei ihrem Betreten der Klasse: Die Schülerin X habe der Y durch die Klasse zugerufen: „*Mei Muschi is schon gonz feicht! I brauch an Monn!*“ Darauf Schülerin Y: „*Ma, bist Du a notgeile Sau!*“ ...

## 2. Erste Klärungsversuche

### 2.1 Überlegungen zur LehrerInnenrolle und Rollenflexibilität in der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung

Es muß wahrgenommen werden, daß in Lernprozessen kognitive ebenso wie triebhafte und emotionelle Faktoren in ein enges, verwirrendes und komplexes Netzwerk verweben sind. (Leupold-Löwenthal 1993, S. 140)

In der szenischen Betrachtungsweise trifft sich mein psychodramatischer Ansatz an dieser Stelle mit jenem der Psychoanalyse bzw. der psychanalytischen Pädagogik: Interaktionen in der Schule und im Unterricht erweisen sich als komplexe Inszenierungen mit bewußten, aber auch hochgradig unbewußten Aspekten. Die Büh-

nen, auf welchen solche Inszenierungen synchron ablaufen (vgl. Fürst/Wilhelmer 1996), sind jene der konkreten Unterrichts- und Interaktionssituationen an der Schule (vgl. unsere Beispiele oben), aber auch gleichzeitig die intrapsychischen Bühnen der betreffenden Akteure/Protagonisten/Antagonisten/Mitspieler (z. B. der LehrerInnen, der SchülerInnen, aber auch des Verfassers im Schreibprozeß und des Lesers selbst). Damit öffnet sich uns der Blick auf das unbewußt sich inszenierende „Spiel von Übertragung und Gegenübertragung im Unterricht“ (Larcher 1989, S. 86ff.) im Handlungsfeld Schule (Fürstenau 1974, Zwettler 1981, Wilhelmer 1989, Menschik et al. 1994) und darüber hinaus (Erdheim 1984, Ottomeyer 1987).

Wir definieren „Übertragung“ dergestalt, daß unsere SchülerInnen in der Hochadoleszenz ihre neu aktualisierten, sexuellen Wünsche aus der Kindheit gegenüber einer bedeutsamen Person (Primärszenen) nun auf den Lehrer verschieben (Sekundäre Szenen). „Gegenübertragung“ heißt hier, daß wir Lehrer auf den Einfluß dieser Übertragung mit korrespondierenden Gefühlen aus unseren Primärszenen reagieren, wobei daraus eine breite Möglichkeit von Handlungsweisen resultieren: auf der einen (unbewußten) Seite „Abwehr“. Sie manifestiert sich z. B. in unserer moralischen Verurteilung der Schüler (vgl. Szene 2: Konferenzzimmer), Rationalisierungen (Szene 2: Kollegin C) vor dem Hintergrund unserer uneingestandenen oder vielleicht sogar angefüllten Angst und Hilflosigkeit (Kollegin A, B). Allerdings geht es in Szene 2 – es handelt sich um weibliche Lehrer – um Tochter-Mutter-Übertragungen zum Thema Sexualität. Von seiten der „Tochter“ (Schülerin) könnten wir paraphrasieren: *„Schau, wie potent, begehrenswert und begehrt ich bin! Und was ist mit Dir 'alten' Frau los? Wohl nicht allzu viel!“* Die Tatsache, daß dieser latente Inhalt provokant mittels „verbotener“ Sprache in Anwesenheit der Lehrerin kommuniziert wird, unterstreicht den aggressiven Impuls unverhohlener, weiblicher Konkurrenz zwischen den Generationen. Ferner wird, typisch für Jugendliche, ausgelotet, wo die persönlichen Grenzen der Lehrerin in dieser Frage sind und wo die Grenzen im erzieherischen Kontext der Institution Schule bestehen: *„Wie weit kann ich gehen?“* Diese Schülerinnen nehmen das pädagogische Motto der Lehrerinnen, *„Mit mir könnt ihr alles besprechen!“*, ernst, und zwar sowohl auf der aktuellen Bühne der Interaktion (Unterricht) als auch, freilich unbewußt, auf der intrapsychischen Bühne der oedipalen Übertragungen, welche handlungsleitende „Programme“ für die konkreten Interaktionen bereitstellen. Darin liegt die große, erzieherische Chance dieser Lehrerinnen, wenn sie persönlich und didaktisch dazu in der Lage sind, diese zu ergreifen. Ein Ansatzpunkt wäre das Zulassen und die „liebevoll“ Behandlung, Gestaltung und gemeinsame Veränderung (Transformation) des „symbolischen Leibes“, nämlich der „verbotenen“ Sprache.

In der Gegenübertragungssituation treffen wir auf geschockte „Mütter“ (Lehrerinnen), die ihrer Hilflosigkeit und Angst im Konferenzzimmer Luft machen. Wieder versuche ich zu paraphrasieren: *„Was habe ich falsch gemacht, daß diese 'Töchter' so mißraten sind?“* (depressive Variante, gedrückte Stimmung) – *„Solche miß-*

ratenen Töchter gehören hinausgeworfen! Solche Schülerinnen sind in der Schule nicht tragbar. Sie schaden dem Ruf der Schule!“ (aggressive Reaktionsbildung, Ausgrenzungswunsch als Verdrängungsreaktion mit Wut, Ärger; Sündenbockvariante) – „Das sind schlechte Menschen!“ (aggressiv moralisierende Reaktion, Ekelgefühl) – „Das ist typisch für Jugendliche. – Sie durchleben wieder die anarchisch-urtümliche Lust und drücken sich auch dementsprechend aus.“ (Rationalisierung) – „Ich genieße die Lust am Anarchisch-Urtümlichen des Schülerverhaltens, weil ich es mir selbst nicht zu leben gestatte.“ (Delegation der Lust) – „Der Hauspsychologe soll die mißratenen, schwer erziehbaren Töchter therapieren!“ (Regression in die Tochter-Rolle: Delegation der Ich- und Über-Ich-Anteile des/der Erziehungsbeauftragten an den Über-Vater, woraus sich im schulischen Kontext oft ein neues „Spiel“ entwickeln kann, ein Macht-, Konkurrenz- und Entwertungsspiel: „Wer ist der ‘bessere’ Elternteil?“ In der oedipalen Variante: „Ich gebe mich als erziehende ‘Mutter’ vorerst, aber nur scheinbar ‘geschlagen’, damit ich dir, du ‘Über-Vater’, beweisen kann, daß du selbst bloß Quatsch machst und nichts erreichst, so wie du bei mir – in der Primärszene – Quatsch gemacht und nichts erreicht hast. Dann lache ich dich aus und habe die Bestätigung, daß unsere, nein: deine ‘Tochter’ schuld und nichts wert ist.“)

Die Liste solcher Reaktionen auf den intrapsychischen Bühnen ließe sich fortsetzen. Wichtig ist, daß sie unser jeweiliges, konkretes Verhalten in der Klasse und darüber hinaus (nicht nur) in solchen „kritischen“ Situationen steuern. Sie sind sozusagen die intrapsychisch abgespeicherten Programme, nach denen wir, zumindest tendenziell, Situationen wahrnehmen, interpretieren und aus der Fülle von Handlungsmöglichkeiten unsere bestimmten, je eigenen Reaktionen (Aussagen, Handlungen) selektieren, sie schließlich implementieren, wenn wir uns keine „Wahlmöglichkeiten“ erschließen können. Unsere reaktiven Handlungen wirken ihrerseits wieder zurück auf die intrapsychischen Bühnen der Übertragung und Gegenübertragung aller Beteiligten, indem sie diese Bühnen bestätigen, verstärken, abschwächen, modifizieren oder – im optimalen Fall – transformieren hinein in neue Wahrnehmungs-, Erlebens- und Handlungsressourcen. Wünschenswert wäre es daher,

1. daß wir unsere persönlichen Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen (er)kennen; daß wir gelernt haben, mit ihnen zu leben, zu spielen und sie zu verändern, vielleicht sogar, wenn wir die Notwendigkeit dafür erkennen, sie loszulassen;
2. daß wir Handlungsalternativen erfahren/erlernt haben, die uns Wahlmöglichkeiten im schulischen Alltag eröffnen.

Für solche Erfahrungs- und Trainingsräume eignen sich besonders psychodramatisch orientierte „Supervisionsgruppen“ (vgl. Wilhelmer/Ottomayer 1992, Wilhelmer 1995). Die in die Supervision zur Reflexion und Durcharbeitung mitgebrachten Praxiserfahrungen werden durchgearbeitet, deren ursprüngliche Wahrnehmung amplifiziert und Handlungsalternativen im Probehandeln auf der psychodramatischen

Supervisionsbühne entdeckt, erforscht, ausprobiert, um sie danach in den Schulalltag wieder zurück- bzw. in diesen einzugeben. Wir können also lernen, nicht oder nicht ausschließlich unsere unbewußte Abwehr in „schwierigen“ Unterrichtssituationen zu inszenieren, sondern haben den Blick (also unsere Wahrnehmung), unsere Gefühle und unsere Hände (unsere pädagogische Handlungskompetenz) frei für das, was unsere SchülerInnen für ihre Entwicklung im Rahmen unseres Unterrichts benötigen. Wir sind nun intrapsychisch und auf der Handlungsebene flexibel, hätten, entlang der psychodramatischen Theoriebildung, ein erhöhtes Maß an „Rollenflexibilität“ gewonnen. Damit verbunden: mehr Freude an und Zufriedenheit mit unserer Arbeit.

Meine Überlegungen zu dem komplexen Netzwerk an bewußten und unbewußten Faktoren in der Schüler-Lehrer-Interaktion bedürfen einer weiteren Ergänzung. Wenn Larcher (1989) zurecht feststellt, die Schule wäre „ein Treibhaus der Gefühle“, so dürfen wir die Augen vor der Tatsache nicht verschließen, daß wir leider – von den Betroffenen und der Schulbehörde totgeschwiegen – vereinzelt dem sexuellen „Ausagieren“ solcher Übertragungs- und Gegenübertragungsliebe zwischen LehrerInnen und SchülerInnen begegnen. Dieser sexuelle Mißbrauch seitens solcher LehrerInnen wird bei den ihnen anvertrauten SchülerInnen schwere Persönlichkeits- und Entwicklungsstörungen nach sich ziehen oder bereits vorhandene verstärken. Mir sind im Schulbereich keine angemessenen Interventionsmöglichkeiten und Verfahrensweisen bekannt, wie es sie im analogen Bereich der Psychotherapie über die Ethikkommissionen gibt, um allen Betroffenen, „Tätern“ wie „Opfern“, effektiv zu helfen und die kollektive Verdrängung aufzulösen.

Am Ende dieses Kapitels werde ich, meine Ausführungen mit Larchers Thesen 4 bis 6 (1989, S. 96f.) zusammenfassend, einen gangbaren Weg für uns LehrerInnen im „Treibhaus der Gefühle“ anzeichnen:

Am ehesten scheinen mir zwei Grundhaltungen für den/die LehrerIn angemessen. Erstens eine gründliche Selbstreflexion, um die eigenen Probleme der Triebkontrolle und Verhaltenszügelung besser kennenzulernen; zweitens ein vorsichtiges Sich-Einlassen auf Übertragungsangebote – ohne sie jedoch triebhaft auszuagieren. Unter vorsichtigem Sich-Einlassen verstehe ich die Bereitschaft, Gefühle zuzulassen und wahrzunehmen, über Gefühle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu sprechen und einige Schritte weit sich auch auf ein Beziehungsangebot einzulassen, ohne dabei sexuelle Wünsche auszuagieren. Alles Einlassen ist heikel, denn die Lehrer-Schüler-Beziehung ist – auch wenn man sich als Lehrer noch so sehr um Partnerschaft bemüht – ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis. Die soziale Rolle „Lehrer“ ist gesellschaftlich mit Macht ausgestattet. Diese Macht überschattet auch noch den bestgemeinten Beziehungsversuch. (Vgl. dazu auch Fürstenau 1974, S. 266, 270f.)

Dieses Sich-Einlassen auf das Spiel von Übertragung und Gegenübertragung hat zur Voraussetzung, daß wir als LehrerInnen auch dazu in der Lage sind. Neben der fachdidaktischen Aus- und Fortbildung werden daher, wie oben bereits erläutert,

Supervisionsgruppen, Selbsterfahrungsangebote und, im günstigsten Fall, die Eigen-therapie von LehrerInnen immer stärker nachgefragt.

Halten wir schlußendlich mit Fürstenau (1974) und Brück (1986) fest: Im Unterricht treffen wir auf den Bühnen der Übertragung und Gegenübertragung nicht nur auf die „originale Kindlichkeit“ sexueller Übertragungswünsche der Adoleszenten, sondern auch auf unsere eigene „verliebene“, sekundäre Kindlichkeit, also dem Kind und dem Adoleszenten in uns. Dies sind (Er)Lebensrollen, die wir als Erwachsene, gerade in der LehrerInnenrolle, meist „vergessen“, verdrängt haben. Wir sind im Unterricht, ob wir es wahrnehmen wollen oder nicht, konfrontiert mit unserer je eigenen, persönlichen Entwicklungsgeschichte und aktuellen Praxis unserer Sexualität.

**Szene 1:** Über Flirten, Test- und Beistrichsetzung – ein persönlicher Nachtrag zum Spiel von Übertragung und Gegenübertragung

Unsere erste Szene erinnert mich an den Voyeurismus einer Guckkastenbühne: Ich stehe in der halboffenen Türe der Klasse, nur von wenigen Schülerinnen erst wahrgenommen, weil ich überraschend pünktlich mit dem Läuten eingetroffen war. Und ich höre mir an, was die beiden Protagonistinnen, die ich hier Elke und Ulli nenne, sich über einige Köpfe von Mitschülerinnen hinweg lautstark mitteilen. Mich fasziniert, wie üblich, die aktuelle Jugendsprache (Frühjahr 1996), eingefärbt durch den Kärntner Dialekt, und die emotionale Kraft, die mit dieser Sprache, begleitet von authentischer Mimik und Gestik, ihren passenden Ausdruck findet. Da ist die Rede von Ärger, Frust und „Angefressensein“ angesichts der Leistungsanforderungen von Lehrern, aber auch von Freude darüber. Dazwischen schwingen Neid- und Konkurrenzgefühle und die Lust an Erotik, am Flirt.

Mir fällt ein, daß sich die beiden, wie einige andere Schülerinnen dieses Alters auch, bisweilen eingehängt durch die Gänge bewegen und sich manchmal, wie andere in der Klasse, in meiner (Noch-)Anwesenheit am Beginn der Pause wegen irgendeiner Sache küssen, „ungeniert“ auf den Mund küssen. Sie umarmen sich, schreien sich an, weinen gemeinsam, flirten mit mir, obwohl und weil ich ihr Deutsch-Lehrer bin, verehren mich, hassen mich, ärgern sich über mich, „pflaumen mich an“ als ihren geliebt/gehaßten Vater in der oedipalen Übertragung ... – die Klasse als emotionale Fortsetzung, aber zugleich auch Transformation der (oedipalen) Familie hinein in den größeren, gesellschaftlichen Kontext der Schule. Die Schule ist, so verstanden, die „intermediäre Bühne“ zwischen Familie einerseits und Gesellschaft/Kultur anderseits.

Auf der intrapsychischen Bühne der Jugendlichen läßt sich analog festhalten, daß bloß die Adoleszenz die intermediäre Bühne zwischen Kindheit und Erwachsenenalter darstellt (vgl. Bloss 1983, Erdheim 1984, Erikson 1973, Ziehe 1981). Beide „Bühnen“ haben ihre eigenen, unverwechselbaren Regeln und Inszenierungen, Chancen und Gefahren.

Während die Erziehungsfunktionen der Eltern in das erotische Klima der Familie eingebettet sind, treten sie im Schulunterricht isoliert, nackt hervor: Der Lehrer verlangt von Amts wegen, viel strikter, mit weniger „Liebe“, ohne Eingehen auf individuelle Motive und Eigenarten, dafür aber auch nur in bestimmten Hinsichten Gehorsam. (Fürstenau 1974, S. 266)

„*Geht es denen gut! Haben die ein Glück!*“, denke ich mit einem Anflug an Trauer über meine Schulzeit vor 25 Jahren. Da hatte ich, konnte ich solche Erfahrungen nicht machen. Oder doch? Wie sehr „bewunderte“ ich meinen Klassenvorstand, war beeindruckt von der Belesenheit und wissenschaftlichen Arbeit meines Deutsch-Lehrers, „verehrte“ meine Englischlehrerin und haßte meine Konkurrenten in der Klasse, wenn sie einmal mehr Zuwendung von ihr erfuhren als ich; haßte und bewunderte meinen Turnlehrer zugleich, einen „richtigen“ Mann, einen polternden Macho ... Neid kommt in mir hoch, wenn ich meinen Schülerinnen zuhöre: Und wie steht es mit Nähe, Freude, Haß und Erotik unter uns LehrerInnen im Kollegium? Vergleichsweise ziemlich unterentwickelt, nörgle ich, aber dann eine Welle an Wärme: Ja, freilich – eine Gruppe von uns arbeitet seit drei Jahren intensiv daran, und das macht mir viel Freude und ... Lust! Ich bin angewärmt, freue mich und marschiere beschwingt in die Klasse, betrete ihre, jetzt auch meine, unsere Bühne: „*Guten Morgen, meine Damen!*“

Ich weiß nicht, was uns stärker in Anspruch nahm und bedeutsam für uns wurde, die Beschäftigung mit den uns vorgetragenen Wissenschaften oder die mit den Persönlichkeiten unserer Lehrer. Jedenfalls galt den letzteren bei uns allen eine niemals aussetzende Unterströmung, und bei vielen führte der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer: manche blieben auf diesem Weg stecken und einigen ward er auf solche Weise – warum sollen wir es nicht eingestehen? – dauernd verlegt.

Wir warben um sie oder wandten uns von ihnen ab, imaginierten bei ihnen Sympathien oder Antipathien ... Im Grunde liebten wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dazu gaben; ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer das bemerkt haben. (Freud 1914/1982, S. 238)

### 3. Die Peer-Group

In einer breit angelegten, empirischen Untersuchung kommt Angelika Wagner (1984) u. a. zu dem Ergebnis:

Die Gedanken, die den Schülern und Schülerinnen während des Unterrichts durch den Kopf gehen, drehen sich in 25 % aller Fälle um den Unterrichtsstoff und die damit verbundenen Arbeitsanweisungen. In 75 % aller Fälle gehen ihnen andere Dinge durch den Kopf. (Wagner 1984, S. 124)

Allerdings ist es weniger das Lehrerverhalten, das sie beschäftigt, sondern stärker noch das Verhalten der MitschülerInnen und außerschulische Themen (vgl. Wagner 1984, S. 124). Die Bühne, auf der Jugendliche Erotik und Sexualität ausleben, ist

nicht primär jene der Schule, sondern die der Peer-Group (vgl. dazu auch die überaus interessante Jugendstudie »Let's talk about ...« der KAJ, Wien 1995). Lassen wir an dieser Stelle also die fünfzehnjährige Caroline, eine meiner Schülerinnen, zu Wort kommen. In ihrer kürzlich verfaßten Schularbeit beschreibt sie, auf ihren aktuellen Erfahrungen aufbauend, ihren Zugang zum Thema „Erotik und Flirt“ und gibt ihren Kolleginnen „professionelle“ Handlungsanleitungen.

### 3.1 „Es wäre klug, wenn es nicht einstudiert aussieht ...“ – eine Anleitung zum Flirt

Ich weiß nicht, wie ich bei diesem Thema anfangen soll. Mir fällt dazu so viel ein. Außerdem bin ich zur Zeit ein wenig verwirrt. Vielleicht, weil es gerade damit zu tun hat.

Es begann an einem Montag, ich kam verschlafen zu meinen Freunden und setzte mich nichtsahnend zum Frühstück. Als wir beim Tisch saßen, kam mir irgendwie der Gedanke, daß Roland eigentlich ganz süß war.

Ich glaube, daß jeder gerne flirtet. Auch ohne irgendwelche Hintergedanken an eine mögliche Beziehung. Was ist dabei, wenn man z. B. weggeht oder einfach nur so in einem Café sitzt und jemandem in die Augen sieht. Später kommt man vielleicht in ein lockeres Gespräch. Es muß sich daraus nicht unbedingt etwas ergeben. Aber andererseits: Wie soll man einen Menschen kennenlernen, wenn man zuerst nicht flirtet? Das Märchen vom Prinzen, der daherreitet, die schlafende Prinzessin küßt und sie bis in alle Ewigkeit liebt, ist zwar für Kinder (und auch manche ältere) ganz schön zu lesen, aber wie soll das im realen Leben passieren?

Es ist zwar vorstellbar, daß es auf den ersten Blick funkt und es zum großen Knall kommt, aber spätestens, wenn man ins Gespräch kommen will, muß man sich irgendetwas einfallen lassen oder darauf warten, bis man angesprochen wird. Doch diese Methode ist auch irgendwie ungünstig, denn wie soll der andere eigentlich wissen, was in mir vorgeht?

Manche sind einfach schüchtern oder haben Angst, daß sie einen Korb bekommen. Vielleicht hat ihnen noch nie jemand gesagt, daß ein Lächeln viele Türen öffnet. Ich selbst würde, ehrlich gesagt, auch nicht versuchen, jemandem etwas über sein Leben zu entlocken, wenn er mit verschränkten Armen und ohne eine Miene zu verziehen irgendwo sitzen oder dastehen würde.

Bei Roland war es eigentlich ganz einfach, denn er war locker und kam mir ziemlich offen vor. Wir verstanden uns von Anfang an ganz gut – rein freundschaftlich. Zu Mittag holten wir gemeinsam Pizzen für uns alle und halfen uns gegenseitig beim Teilen der Mafiatorte.

Beim Essen kann man übrigens sehr gut flirten. Mit einer gewissen Technik kann man andere auf sich aufmerksam machen. Es wäre allerdings klug, wenn es nicht einstudiert aussieht, sondern natürlich.

Am Nachmittag fuhren wir in eine Lagerhalle (dazu muß ich erklären: Wir drehten einen Film über einen Baum, der zu Heften verarbeitet wird. Deshalb waren wir auch die ganzen Ferien zusammen. Wir verstanden uns übrigens alle sehr gut.), und irgendwann begann es zu regnen. So setzten wir uns ins Auto und überließen die anderen ihrem Schicksal.

Ich finde, es ist gut, sich mit jemandem alleine zu unterhalten, wenn man wirklich etwas von ihm will. Wenn ich z. B. in einem Lokal bin und da ein paar Jungs

versuchen, mich anzubaggern, indem sie den Macho raushängen lassen und die coolen Aufreißer mimen, läßt mich das kalt. Ich wechsle zwar ein paar Worte mit ihnen und nehme auch Blickkontakt auf, aber ich denke mir dabei nicht: „Oh, der oder der wäre etwas für mich, und das wird so und so lange dauern.“ Es wäre unsinnig, wenn ich mir dabei ausmale, wie wir händchenhaltend durch die Stadt spazieren und dieses oder jenes unternehmen. Solche Szenen sind für den Spaß gedacht. Manchmal führt es auch zu etwas. Für mich sind sie fürs Ego, und ich vergesse das ganze relativ schnell. Wenn mir einer gut gefallen hat, erinnere ich mich ab und zu daran.

Nun ja, wie wir so im Auto saßen und uns gegenseitig ärgerten, wurde es auf einmal klar, daß es funkte. Hin und her geredet und gescherzt, plötzlich hat er mich geküßt. So ging das eine ganze Woche hindurch, und am Freitag fragte er mich nach meiner Telefonnummer. Meine Gedanken waren einfach nur: „Hoffentlich war das alles nicht nur ein Aprilscherz.“ – Montag war der Erste. Er sagte zu mir, daß er mich anrufen würde. Wie sehr ich diesen Satz habte und ihn verwunschen habe. Ich hoffte und saß eines Abends in meinem Zimmer – es läutete das Telefon, und wer meldete sich am anderen Ende der Leitung? Ich war überglücklich, und so wiederholte sich das ganze am nächsten Tag. Inzwischen sind wir zusammen. Manchmal sehen wir uns nur an und sagen kein Wort, und dann reden wir, necken uns, nehmen uns gegenseitig auf den Arm, umarmen uns.

Ich möchte ihn gar nicht mehr „hergeben“, aber ich flirt trotzdem noch immer. Wenn mir einer sympathisch ist – wieso denn nicht? Ich denke mir dabei nichts, außer vielleicht, daß ich es für mein Selbstbewußtsein brauche. Mein Ego wäre im Keller, wenn ich mit niemandem flirten würde. Ich danke dem, der den Flirt erfunden hat. Was würde die Welt ohne dieses „Spiel“ machen! Am Telefon spiele ich auch gerne mit meinem Freund, und das ist irrsinnig witzig und aufregend. Man kommt auf spannende Einfälle, was wir tun werden, wenn wir uns das nächste Mal treffen. *(Caroline L., HBLA Klagenfurt April 96)*

Dieser Aufsatz wurde hier mit Genehmigung von Caroline L. abgedruckt. Halten wir einige Besonderheiten, die für unser Thema wichtig sind, fest:

- Ein gemeinsames Interesse (Arbeit an einem Film, der inzwischen fertiggestellt wurde) verbindet die Peer-Group auf der Sachebene. Wichtig ist auch die Beziehungsebene innerhalb der Gruppe. Gerade die oral-versorgenden Aspekte (gemeinsames Essen) werden von Caroline besonders erwähnt, während andere Beziehungsaspekte nicht ausdifferenziert sind, sondern im Atmosphärisch-Allgemeinen verbleiben: Man versteht sich gut, es gibt anscheinend keine größeren Probleme.
- Die Peer-Group wird zum Nährboden für eine Paarbeziehung und trägt diese. Allerdings organisiert sich das Paar durchaus exklusive Räume und Kommunikationskanäle.
- Der Flirt wird als lustvolles Spiel betrachtet, welches die Welt bunt macht und die Kreativität für die Gestaltung der Paarbeziehung fördert. Außerhalb der Beziehung hat der Flirt auch seine legitime „Spielwiese“. Caroline erkennt klar und spricht offen die narzißtische Position des Flirts an: Es stärkt und stabilisiert ihr adoleszentes Ego, sorgt für narzißtische Flow-Erlebnisse.

Dieser Befund wird durch zahlreiche andere Daten erhärtet. In weiteren Textauschnitten aus Arbeiten von Carolines Mitschülerinnen können wir weitere Perspektiven und Schattierungen unserer Thematik erkennen. Zugleich nähern wir uns der Sprache als einem möglichen, intermediären Leib sexueller Aktivitäten.

### 3.2 Über Sex, „perverse“ Wörter und einen Deutschlehrer, der „ein richtiges Männer-Ego“ ist

In der Clique läuft das ähnlich ab. Jeder gibt damit an, daß er schon mit seiner Freundin, seinem Freund geschlafen hat. Vor allem die Jungs prusten sich wie Hähne auf und zeigen stolz ihre „Orden“, die schon „vernaschte“ Mädchen anzeigen, her. Sie suhlen sich regelrecht in der Bewunderung ihrer Freunde, und diese sparen nicht mit Sprüchen wie z. B.: „He Mann, das ist ein Kerl!“ Sie unterhalten sich oft stundenlang über die Größe ihres „kleinen Willi“. Sicher gibt es auch Mädchen, die mit ihren Erlebnissen angeben, aber die Männerwelt übertrifft alles. Ich nenne ein Beispiel: Unser Deutsch-Professor ist ein richtiges Männer-Ego. Er verteidigt seinesgleichen auf Teufel komm raus. Er sagt etwas „Perverses“, und wir sind schuld. Er ist sicher kein Einzelfall. Männer haben eine riesen Fantasie, wenn es darum geht, ihre Erlebnisse auszuschnücken und interessant zu machen. Zum Leidwesen von uns Frauen sieht es im Bett meist anders aus. Kann er einmal nicht, sind die Frauen schuld.“ (*Julia G.*)

Ich war schon oft verliebt, und immer hat es ein böses Erwachen gegeben. Heute bin ich der Meinung, eine Beziehung kann man auf rein sexueller Basis führen; natürlich gehört Sympathie für den Partner dazu. Ich habe einen Freund. Wir haben viel Spaß miteinander, aber ich bin nicht die Spur in ihn verliebt. Manchmal denke ich, vielleicht geht es mit uns so gut, weil ich nicht in ihn verliebt bin. Ich bin der Auffassung, Sex und Liebe sollte man trennen, denn sonst geht es nicht gut. Ich finde, die Ausdrücke, die unter den Jugendlichen verwendet werden, sind ziemlich hart („rammeln“, „schnackseln“, „ficken“ usw.). Ich finde diese Worte ziemlich scheußlich für etwas so Schönes wie Sex. Andererseits nehme ich diese Worte manchmal selbst in den Mund, aber nur dann, wenn ich gut drauf bin und es zur Unterhaltung dienen soll. Erst dieses Wochenende war Sex wieder das Thema Nummer Eins. Es wurde von einer „Würger-Partie“ geredet, und dann wurde noch die „Klopftchnik“ diskutiert. Es wurde natürlich viel gelacht, weil alles nur als Scherz gedacht war. Mir macht es nichts aus, mit meinen Freunden über solche Dinge zu scherzen, natürlich ernsthaft reden kann man mit ihnen nicht. Das will ich auch nicht. Mir ist aufgefallen, daß immer diejenigen dieses Thema anschneiden, die nur wenig oder, besser gesagt, überhaupt keine Erfahrung haben. Wahrscheinlich denken sie, wenn sie so großspurig reden, merkt es keiner, daß sie noch Jungfrau sind. Ich merke das ziemlich deutlich, da ich immer nur mit Männern unterwegs bin. Man kann fast schon sagen, ich bin in einer reinen Männerwelt aufgewachsen. Ich habe bemerkt, je jünger sie sind, umso mehr wird über das Thema Sex gelacht. Die Älteren halten sich allerdings zurück. Man merkt an diesem Verhalten deutlich, ob jemand bereit für eine sexuelle Beziehung ist. (*Daniela Ch.*)

Über dieses Thema wollte ich schon lange einmal schreiben ...

Ein tiefer, inniger Blick beim Vorübergehen, so fängt es an, und es könnte die Liebe auf den ersten Blick sein. Oder auch nicht. Aber gehen wir davon aus, daß sie es ist. Ich glaube, das erste Gespräch verläuft nicht ideal. Das Gefühl im Bauch ist

undefinierbar. Es fühlt sich so „mulmig“ an. Viele werden dabei rot, der Blutdruck rast in die Höhe, er oder sie springt von einem Bein aufs andere, die Zigarette wird hastig geraucht. Es ist auch üblich, daß man einen sogenannten „Frosch“ im Hals hat und zu stottern beginnt. Ich spreche aus eigener Erfahrung, ist mir alles schon passiert. Des öfteren, wie es der Zufall ergibt, ist der Typ oder Junge dein Traummann, der ideale Körper, er kann gut flirten – all das muß er sein, der Mann des Lebens. Doch das Glück währt nur kurz. Sobald er den Mund öffnet: O Gott, ist der primitiv, er kann einfach nicht. Er redet den totalen „Stiefel“. Der wird es nie erlernen. (Ulli E.)

Unter Jugendlichen wird darüber offen geredet. Jungs verwenden häufiger perverse Ausdrücke als Mädchen. Wenn Jungs ihre Erfahrungen austauschen, reden sie eher darüber, wie gut sie im Bett war, ob sie gestöhnt hat oder ob sie sonst irgend etwas anderes, Aufregendes getan hat. Mädchen dagegen erzählen, wie zärtlich er war, was sie vorher gemacht haben: ob sie zusammen romantisch gegessen oder nur Musik gehört haben. Ich glaube, Mädchen ist es wichtiger, daß sie länger Jungfrau bleiben, Jungs nicht.

Wenn Jungs unter sich reden, erzählen sie nie, ob das Mädchen zärtlich war, denn ich glaube, Jungs sind eher Machos, die nicht zugeben wollen, daß sie auch auf Zärtlichkeit stehen. Jugendliche reden nicht vom Miteinander-Schlafen, sondern von Sex, Schnackseln und anderen Sachen. Sie reden auch nicht vom Penis, sondern vom Schwanz und „dem Großen da unten“; auch nicht von Vagina, sondern vom „Loch“ usw. Jugendliche geben den Geschlechtsorganen auch Namen. Männer und Frauen finden viele Dinge erotisch, aber nicht die gleichen. Frauen finden einen gut gebauten, muskulösen, braungebrannten Körper eines Mannes erotisch. Männer dagegen würden nie einen muskulösen Frauenkörper erotisch finden, sondern eine Frau mit großer Oberweite, langen Beinen und blondem Haar. (Susanne W.)

Bei Männern ist das irgendwie anders! Werden nicht sie von den Vätern darin bestärkt zu tun, was ihr „kleiner Freund“ so verlangt? Auch untereinander reden sie ziemlich „hart“ über Sex. „Ficken“, „bumsen“ und „rammeln“ sind häufig verwendete Wörter, die ich ziemlich primitiv finde! Man kann sich ja was Harmloseres einfallen lassen, oder? (Andrea Sch.)

Die Dokumentation von Textausschnitten ließe sich beliebig lang fortsetzen. Wichtig ist, daß diese Texte von weiblichen Jugendlichen verfaßt wurden. Jedenfalls können wir daraus einen vorläufigen Befund gewinnen:

- Es gibt deutliche, präfigurierte Bilder (Klischees) von männlichen und weiblichen Rollen unter Jugendlichen. Diese Klischees (Rollenkonserven) werden gelebt und in sprachlichen Interaktionen (in „männlichen“ und „weiblichen“ Sprachkonserven) repräsentiert (vgl. z. B. Susanne W.). – Die „perverse“ Sprache über Sexualität wird primär männlichen Jugendlichen zugeschrieben, als phallisch-narzißtische Männersprache verstanden, die von weiblichen Jugendlichen „im Spaß“ und „zur Unterhaltung“ mitverwendet wird. Allerdings: „... ernsthaft reden kann man mit ihnen nicht. Das will ich auch nicht.“, stellt Daniela fest. Gerade Daniela, die von sich sagt, sie wäre in einer „reinen Männerwelt aufgewachsen“, führt uns zu einem weiteren Befund:

- Diese Sprache ist nicht nur originale und originelle Sprache (männlicher) Jugendlicher über Sexualität, sondern sie ist auch Ausdruck einer Spaltung von Sexualität und Liebe. Ernsthaft kann und will Daniela nicht mit ihren Freunden darüber reden. Sie lebt vorerst, wenn wir ihre Aussage wörtlich nehmen, die Abwehr gegen eine gesamtpersönliche Liebesbeziehung, in welcher die genitale Sexualität integriert sein sollte. Bei Daniela ist diese Integration noch nicht oder nicht mehr der Fall: „Manchmal denke ich, vielleicht geht es mit uns so gut, weil ich nicht in ihn verliebt bin. Ich bin der Auffassung, Sex und Liebe sollte man trennen, denn sonst geht es nicht gut.“ Dahinter bzw. davor steht nämlich ihre Erfahrung: „Ich war schon oft verliebt, und immer hat es ein böses Erwachen gegeben.“ Damit schildert Daniela nicht nur eine Gefährdung in ihrer psychosexuellen Entwicklung, sondern sie ist geradezu die Symptomträgerin einer psychischen Spaltung in ihrer männlich dominierten Peer-Group, die sie mit ihrem derzeitigen Freund innerhalb der Peer-Group auslebt. Sie kann und will ihre Sehnsucht nach Verliebtheit und Liebe nicht zulassen, begnügt sich als neurotischer Konfliktlösung mit dem Gefühl der „Sympathie“, die sie sich für ihren Freund gestattet, um Sexualität mit ihm gefahrloser genießen zu können. Auf verbaler Ebene generiert diese Spaltung die Erotik und den Spaß jener sprachlichen Interaktion, in die sie eintritt, wenn sie „gut drauf“ ist. Freilich schränkt sie ein, sie fände solche Ausdrücke „hart“ und „ziemlich scheußlich für etwas so Schönes wie Sex“. Zwischen den Zeilen beklagt sie den Preis solchen Spaßes an dieser Sprachkonserve: den Verlust der Zärtlichkeit. Eine der großen Entwicklungsaufgaben bis zum Ausgang der Adoleszenz besteht (nicht nur für Daniela) darin, die geschilderte Spaltung aufzuheben und genitale Sexualität in das libidinöse Interaktionsmuster der Gesamtpersönlichkeit zu integrieren. Ein Scheitern an dieser Entwicklungsaufgabe würde die neurotische Fixierung des Spaltungsmusters bedeuten. Für uns LehrerInnen stellt sich daher die Frage, wie wir über unseren Unterricht, genauer: über unseren Umgang mit dem Thema *Sprache und Sexualität* im Unterricht ein Angebot machen können, das unsere SchülerInnen, wenn sie wollen, für sich nutzbar machen. Damit sind wir wieder bei der konkreten Unterrichtsarbeit angelangt.

Abschließend führe ich noch einige Sprüche aus der aktuellen, weiblichen Jugendsprache an, die im Unterrichtsprojekt „Männerrollen-Frauenrollen“ kürzlich für lustvoll-engagierte Diskussionen und Reflexionen sorgten.

- Siehst du einen Willi liegen, heb ihn auf und laß ihn fliegen. (Anmerkung: Die Protokollführerin teilte mir, um „Mißverständnisse“ zu vermeiden, mündlich mit, daß hier mit „Willi“ nicht ich als ihr Deutschlehrer gemeint sei – „Willi“ als Kurzform von Wilhelmer ist mein Spitzname an der Schule –, sondern „etwas ganz anderes“. Zufälligkeiten bei Namensgleichheit sind also völlig unbeabsichtigt, oder ...?!)
- Männer sind wie Autos: Wenn man darunter liegt, ist es schon zu spät.

- Jungs sind wie Autoreifen: aufgeblasen und ohne Profil.
- Männer sind wie Autobusse: Alle 20 Minuten kommt ein neuer.
- Männer sind wie Klos (= WCs): entweder besetzt oder beschissen. Männer sind wie Parasiten: Sie nehmen sich alles, was sie kriegen können.
- Männer sind wie Waschmaschinen: Wenn man sie anmacht, drehen sie durch.
- Bitte sprechen Sie langsam. Ich bin blond!
- Männer haben nur das „Eine“ im Kopf, Frauen gar nichts.
- Männer sind notgeil.
- Je höher der Mann steigt, desto besser sieht man sein Hinterteil.
- Das Leben ist kurz, des Mannes „bestes Stück“ auch.
- Jungs sind wie Blue Jeans: blau und steif.
- Männer sind wie Klobrillen: Man macht was durch!
- Männer haben nur zwei Fehler: alles, was sie tun, und alles, was sie sagen.
- Männliches Lebensmotto: eine Zigarette davor und ein Cognac danach.
- Männer sind wie Milch: Läßt man sie stehen, werden sie sauer.

Weiche Lippen berühren deinen Mund.  
Hände streichen über deinen Körper.  
Dein Atem wird schwer.  
Ein Augenpaar blickt in dein Gesicht.  
Wärme umgibt dich.  
Du fühlst dich sicher und geborgen.  
Du wünschst dir Ewigkeit für diesen Moment.  
Wer gab dir diese Gefühle?  
Wohl doch nicht ein Mann?  
(Caroline L., April 1996)

Für die LeserInnen dieses Artikels hat Caroline L. noch ein Gedicht geschrieben, das in unmittelbarem Zusammenhang zu ihrem oben zitierten Aufsatz steht. In diesem Text werden Erotik und Zärtlichkeit nicht abgewehrt, sondern im Leib der Sprache zum Schwingen gebracht. Alle jene Gefühle und Sehnsüchte, die sich in der Peer-Group bisweilen hinter „starken Sagern“ verbergen (müs-

sen), dürfen nun angesprochen werden. Sie werden ausgesprochen in schlichten Hauptsätzen, weil sie die uralten und immer wieder neuen, von jeder Generation neu zu entdeckenden „Haupt-Sätze“ nicht nur für Jugendliche sind.

Wir sind nun vorbereitet für das letzte (Psycho)Drama, zu dem ich einlade. Es ist die Geschichte rund um und über ein Plakat, das als „Skandalplakat“ in die Annalen meiner Schule Eingang gefunden hat.

#### **4. Ein ultraoberaffentittengeiles Plakat macht Schule: Von „geilen Schnepfen“ unter der Leitung ihres „obgefuckten“ Deutschlehrers. Da flippte nicht nur die „Klassenmama“ aus!**

Eigentlich begann die Sache ganz harmlos. In ihrem Unterrichtsprotokoll vermerkt die 17jährige Astrid M. prosaisch: „Wir besprechen gleich das Thema für Samstag. Birgit T. wird uns einen Artikel über 'krokofantös' vorlesen.“ Birgit hatte einen >profil<-Artikel zur Jugendsprache (vgl. Bettschart 1992) zuhause gefunden und vorgeschlagen, daß wir uns im Unterricht auch einem solchen Thema widmen sollten,

gerade wenn es um Fragen der Kommunikation ginge. Neuerdings hat sich auch der ›Standard‹ (27./28.3.96), wenn auch nur glossenhaft, damit beschäftigt. Meinen Schülerinnen ging es ferner darum, ihrem Deutschlehrer „etwas beizubringen“, worüber er, in der Klasse offen eingestanden, wenig Bescheid wisse. Besagter Artikel wurde also für alle kopiert und Birgit beauftragt, ihn in der nächsten Stunde zu präsentieren. In dieser Anwärmphase hatte ich noch die Vorstellung, daß dieses Thema in einer Stunde abgehandelt sein würde. Es kam freilich völlig anders.

#### 4.1 Eine „ätzende“ Vokabelliste wird erstellt (Szene 1)

Ich zitiere aus dem Unterrichtsprotokoll, diesmal verfaßt von Susanne:

Herr Professor Wilhelmer betritt das Klassenzimmer um 8.50 Uhr. Birgit beginnt sogleich mit ihrem Referat über die Jugendsprache von heute. Sie erklärt auch die wichtigsten Begriffe der Jugendlichen und weist darauf hin, daß der Großteil nicht einmal wisse, was diese Wörter bedeuten, die sie verwenden.

Damit war das Setting für diese Stunde von den Schülerinnen selbst definiert. Nach dem Referat moderierte Birgit an der Tafel die gemeinsame Sammlung einer „Vokabelliste“, während ich, wie in solchen Situationen üblich, auf einem freien Platz in der letzten Bankreihe sitzenblieb. An der Tafel prangte bereits die anspruchsvolle Überschrift „Die moderne Jugendsprache“, und die Schülerinnen riefen Birgit zu, welche Wörter sie anschreiben sollte. Der Lärmpegel in der Klasse stieg an, garniert mit Gelächter und Kommentaren, ohne daß die Situation chaotisch wurde. Geduldig und mit einiger lustvollen Liebe zum Detail wurden von einigen Schülerinnen, die sich als Spezialistinnen profilierten, dem Deutschlehrer einige ihm weniger bekannte Ausdrücke erklärt, wobei auffällt, daß diese Erklärungen meist im (Kärntner) Dialekt erfolgten. Susanne listet in ihrem Protokoll auf:

- \* ätzend (negativ)
- \* geil = alles, was gut ist
- \* cool = negativ – Jemand, der sich gut vorkommt  
= positiv – gut, lässig
- \* Scheiße / shit / Schaß / Kacke / Dreck / Schundl / Schrott
- \* notgeil / läufig / gambrig-gamsig
- \* angschodert = daneben
- \* bgfuckt = schäbig, verbraucht, abgenutzt
- \* fuck yourself/Leck mich am Arsch – wasch dein Gesicht selber /  
rutsch mir den Buckel runter
- \* Spiel Schaß und verduft / spiel Zwirn und reiß ab
- \* i lach ma an Ast / i keks mi nieder / i hau mi ab /
- \* i zapeck mi / i scheid mi an
- \* Wixer
- \* Schleimer – Schleimscheißer

- \* Tussi / Fuffn / Schnepfe / Trampel
- \* Schwammerl = Atompilz
- \* Prolet / Prolo / Proletenschwein / Poppersau
- \* Spießler
- \* schnackeln / pudern / schwängern / vögeln / tupfen / nageln /  
flachlegen / treiben / schieben / stoßen / bügeln
- \* göttlich / köstlich

Am Ende der Stunde beschloß die Klasse, sich selbst eine Hausübung zu geben: Bis zur nächsten Stunde sollte jede Schülerin diese Vokabelliste vervollständigen. Ich selbst stellte mir die Aufgabe, genauer zu überlegen, was damit geschehen sollte/könnte. Allerdings: Während ich diversen didaktischen Überlegungen nachging, hatte sich die Klasse schon längst entschieden ...

#### 4.2 „Tag der offenen Sprache“ für den „Tag der offenen Tür“ (Szene 2)

Daniela P. vermerkt eingangs in ihrem Protokoll:

Herr Prof. Wilhelmer betritt um 8 Uhr 45 Minuten die Klasse. Er entschuldigt sich für sein spätes Eintreffen, denn eine andere Klasse hat bei ihm gerade Schularbeit geschrieben.

Die Klasse hatte inzwischen unter der Leitung der Klassensprecherin, die dazu auf dem Lehrertisch Platz genommen hatte, beschlossen, ein Plakat zum Thema „Jugendsprache“ als ihren Beitrag zum anstehenden „Tag der offenen Tür“ zu entwickeln. Ich stimmte erfreut zu. Papier und Plakatstifte hatte und habe ich stets zur Hand. Aber lesen wir in Danielas Protokoll weiter:

Zuerst werden einige Tische zusammengestellt, damit genug Platz für das Plakat ist. Danach versammeln sich alle Schülerinnen um die Tischgruppe.

Nun wird eine Überschrift für das Plakat gesucht. Nach einigen Vorschlägen entscheiden wir uns für das Wort „Ultraoberaffentittengeil“.

Da das Papier leider keine gute Qualität hat, holt Herr Prof. Wilhelmer ein neues für uns. Inzwischen schneidet Andrea einen Artikel zum Thema „Jugendsprache“ aus einer Zeitschrift aus. Als Herr Prof. Wilhelmer mit dem neuen Papier kommt, beginnt Christine die Überschrift zu schreiben, danach wird das Plakat unter der Leitung von Christine und Claudia weiter gestaltet.

Herr Prof. Wilhelmer trägt einstweilen im Klassenbuch ein ...

Nachdem dies geklärt ist, erkundigt sich der Herr Professor bei den „Plakatarbeitern“, wie weit sie sind, und schlägt vor, das Gedicht, welches Hermine verfaßt hat, auch auf das Plakat zu geben.

Susanne liest das Gedicht vor, da es noch nicht alle Mitschülerinnen kennen:

*Die Sprach' der heut'gen Zeit,  
in Deutschland und in Österreich,  
findet ihre Würzigkeit,  
daß Urgroßmütter werden bleich.*

Wenn Erwachs'ne blöd aus der Wäsche schau,  
könnte man ihnen am liebsten eine runterhaun.  
Fragt man Mütter nach ihrer Jugend, meinen sie,  
sie hätten spät verloren ihre Tugend.

Fragen Omas nach den Schulen,  
spielt man oft und gern den Coolen.  
Sagt man dann gar „Poppersau“,  
ist Omas Antwort nur: „Schau, schau!“

„Spiel Schab und verduft!“ –  
dies oft ein Jugendlicher ruft.  
Auch „Schleimscheißer“ ist wohlbekannt  
und von vielen gern genannt.

Vor ungefähr zwei Wochen  
sind wir fast aus der Klasse gekrochen.  
Prof. Wilhelmer, der uns Deutsch lehrt,  
wurde von uns mit neuen Wörtern geehrt.

Falls dich knutscht ein Elch ganz toll,  
hab' nicht gleich die Nase voll.  
Auch ein Elch will es erreichen –  
nicht nur Politiker und die Reichen.

Laust dich ein Affe irgendwo,  
denk' nicht gleich, es sei ein Floh.  
Bestimmt gibt es auch sexy Affen,  
die nicht verstecken ihre Waffen.

Naja, so kommt es nun dazu,  
daß Quälgeister entstehen im Nu.  
Doch wohin mit allen denen,  
die sich nicht nach Waffen sehnen?

Hinein ins Kloster ohne Frust,  
denn zum Alleinsein hat niemand Lust.  
Im Klostergarten können sich Nonnen  
vor den Priestern auch nackt sich sonnen.

Kommt der Papst zufällig vorbei,  
ist er bestimmt so frei,  
die Nachkommen Evas zu betrachten  
und nicht mehr auf die Zehn Gebote zu achten.

Auch der Bischof ist nur ein Mann,  
der bestimmt nicht anders kann,  
als die Nonnen anzusehen  
und mit ihnen „Tee trinken“ zu gehen.

Nun ist's genug von alledem,  
für Männer hier ist's unangenehm.  
Denn sie wissen ganz genau  
was so an sich hat 'ne Frau.

Fortsetzung des Unterrichtsprotokolls:

Alle sind davon begeistert, und so verläßt Herr Prof. Wilhelmer die Klasse, um das Gedicht etwas größer zu kopieren. Inzwischen beginnen die Schülerinnen schon einige Wörter und den Artikel auf das Plakat zu kleben. Damit das Gedicht noch besser wirkt, brennen es Christine und Ulli an der Seite ab.  
Weil das Plakat schon am Dienstag fertig sein muß und die Deutschstunde schon aus ist, bittet Herr Prof. Wilhelmer Herrn Prof. Tschöjer, daß wir das Plakat in seiner Stunde fertigstellen können. Herr Tschöjer ist damit einverstanden, und so verläßt Herr Prof. Wilhelmer um 9.30 Uhr die Klasse.

An dieser Stelle unterbreche ich die Prozeßdarstellung für eine kurze Reflexion über die beiden ersten Kernszenen.

**Szene 1:** Mit der Öffnung des Sprach- und Handlungsraumes „Deutschunterricht“ für einen von mir bislang „vergessenen“ Sprach-Körper entsteht eine ungeheure Dynamik in der Klasse. Diese Dynamik wird vorerst von den Schülerinnen selbst gesteuert und lustvoll durchlebt, während ich in meiner Lehrerrolle, im Sinne von Carl Rogers (1974), den Prozeß als *Facilitator* begleite: Ich halte die Rahmenstruktur (Unterrichtszeit) bzw. Sorge für zusätzliche Zeit (vgl. Szene 2, Stunde von Koll. Tschöjer) und stelle Arbeitsmaterialien zur Verfügung.

In der ersten Szene geht es um die Kontaktaufnahme mit und dem lustvollen Durcharbeiten von einem bislang im Unterricht vernachlässigten Sprach-Körper. In der Erstellung von „Vokabellisten“ wird dieser Sprach-Körper von den Schülerinnen von der Bühne der Peer-Group in ein anderes Handlungsfeld, in jenes der Schule, transferiert und begrifflich angefaßt. Allein dieser Bühnenwechsel gibt der Dynamik die Chance für einen anderen Zugang zu diesem Sprach-Körper ein, die von mir erkannt und gefördert wird: Dem lustvollen (Neu)Entdecken und Erleben dieses Sprachkörpers auf der Unterrichtsbühne muß, weil es eben eine neue/andere Bühne ist, eine Neugestaltung dieses Sprach-Körpers folgen. Zuerst ringen die Schülerinnen in engagierten Diskussionen um „Erklärungen“, „Übersetzungen“ dieser Worte und Redewendungen gegenüber sich selbst in der aktuellen Rolle als Schülerinnen einer höheren Schule und besonders auch gegenüber dem beamteten Repräsentanten dieser Bühne – dem Lehrer: „Prof. Wilhelmer ... wurde von uns mit neuen Wörtern geehrt“, schreibt Hermine. Diese Bemühungen verlaufen bei aller Lust nicht friktionsfrei: Einige Schülerinnen kennen manche Worte nicht oder finden sie „ordinär“. Auch das Gelächter und Gekicher verweisen auf Schwierigkeiten, diesen Sprachkörper auf dieser anderen, ungewohnten Bühne aufzubauen (Vokabelliste mit Wort-erklärungen), anzufassen (in der Diskussion zu verwenden) und neu, in einem neuen Rahmen zu gestalten (das Plakat und die innerschulische Kommunikation darüber als Transformation). Die umsichtige Moderation und Persönlichkeit von Birgit sowie ihre Authentizität als Jugendliche gibt in dieser ersten Phase jedoch genug Sicherheit, um diese Probleme zu meistern und den Ideenfluß zu fördern. Außerhalb

des Deutschunterrichts wird weitergemacht, die selbstgestellte Hausaufgabe geleistet, und die Vokabellisten werden ausgetauscht. Hermine schreibt sogar ein Gedicht und leistet damit aus der Dynamik heraus einen wichtigen Beitrag zur „Transformation“ dieses Sprachkörpers. Meine fürsorgliche Anwesenheit und Mitarbeit innerhalb der schülerzentrierten Dynamik als Lehrer und damit als Garant von Unterrichtsstruktur sowie die Tatsache, daß diese Dynamik im *Schul-Raum*, im Klassenraum, der bei uns *Lehrsaal* heißt, stattfindet, markieren die psychodynamisch vorbereitete (Bühnen-)Grenze gegenüber anderen Handlungsräumen wie z. B. der Peer-Group oder der Familie. Das kann manche Schülerinnen (be-)hindern, diesen in geistigen, entkörpernten *Bildungsräumen* ansich „verbotenen“ und „vergessenen“ Sprachkörper anzufassen, und sie, genauso wie uns Lehrer, dazu (ver)führen, ihn vielleicht als „ordinär“ abzuwehren. Die strukturelle Sicherheit einer dennoch sich öffnenden schulischen Lern-/Arbeitsbühne kann jedoch andererseits, wie in unserem Fall, bei einer positiven Beziehungsebene zwischen allen Beteiligten die große Chance sein, jenseits von Peer-Group-Dynamiken (wie wir sie bei Daniela beobachten konnten) diesen Sprachkörper bewußt anzufassen und sowohl sprachlich als auch im weiteren Handeln zu transformieren.

Perspektivenwechsel: Zwischen den Zeilen spielt sozusagen noch ein Spieler mit, der uns als Lehrer regelmäßig als bisweilen durchaus bedrohliches Gespenst heimsucht – die „Motivation“. Ich begegne oft unter KollegInnen dem „Belief“, ein guter Lehrer könne seine Schüler motivieren. Frustrierend genug: Trotz aller unserer Bemühungen und didaktischer „Rezepte“ (entlarvender noch: „Tricks“) gelingt es uns keineswegs, unsere SchülerInnen immer zu motivieren. Sind wir deshalb doch nicht so gute LehrerInnen, wie wir es gerne sein möchten? Sind unsere SchülerInnen vielleicht dümmer („Heutzutage macht ja schon jeder die Matura“), unkonzentrierter („Fernsehgeneration“) oder lern/leistungsunwilliger („Das Niveau wird immer schlechter“) als in früheren Zeiten der angeblich so guten, österreichischen Schule?

Obgleich Carl Rogers (1974) in seinen Studien vor über dreißig Jahren auf diese Anfragen klar geantwortet hat, können wir uns, wenn wir über den Schul-Zaun blicken, aktuell in der Wirtschaft informieren. Dort stellen sich Manager und Personalchefs die gleichen Fragen in bezug auf die Belegschaft, die „Mitarbeiter“.

In seiner bahnbrechenden und vieldiskutierten Arbeit »Mythos Motivation« enttarnt Reinhard Sprenger (1994) unser Gespenst als selbstgestellte (Sprach-)Falle.

... Und jetzt wird klar, warum der Manager etwaige Schuldgefühle bei demotivierten Mitarbeitern empfindet: Er hat dann wohl zuwenig oder nicht das Richtige „gemacht“. Die Führungskraft wird aber immer scheitern, wenn sie blind ist für den Doppelcharakter der „Motivation“, wenn sie nicht sieht, daß der Unterschied zwischen Eigen- und Fremdsteuerung durch den Sprachnebel der „Motivation“ verschleiert wird. Es ist also deutlich zu unterscheiden zwischen der „Motivation“, die Eigensteuerung des Individuums bezeichnet und daher diesem ganz alleine eignet, ganz allein gehört, und der „Motivie-

„rung“, als absichtsvollem Handeln eines Vorgesetzten oder als dem Funktionieren von Anreizsystemen, das mithin als *Fremdsteuerung* auszuweisen ist. (Sprenger 1994, S. 19f.)

In einer schonungslosen Krijik der gängigen Motivierungstheorien und deren Praxis hält er pointiert an seiner Kernthese fest: „Die Motivierung ist die massenhafte Verführung zur inneren Kündigung.“ (Sprenger 1994, S. 23) Statt „Motivierung“ als oft scheiternder Manipulation und Fremdbestimmung geht es ihm darum, den Raum für (Eigen-)Motivation zu öffnen. Ich kann dazu hier nur einige Schlagworte anführen: fordern statt verfahren, lassen statt machen, Quellen der Demotivation beseitigen, Rahmenbedingungen für individuellen Spielraum der Mitarbeiter schaffen, klare Vereinbarungen treffen und Commitment fördern. Gerade der Begriff „Commitment“, für den wir im Deutschen keinen vergleichbaren Ausdruck haben, sollte hier nicht einfach überlesen werden. Ich verstehe Commitment als starke, libidinös besetzte und als für das eigene Leben für sinnvoll erkannte Identifikation

1. mit dem, was ich tue (z. B. arbeiten, lernen etc.),
2. mit dem Feld (z. B. Institution bzw. Organisation, Mitarbeiter), in dem ich diese Tätigkeiten eigenverantwortlich durchführe und damit
3. dieses Feld kreativ mitgestalte, also dafür persönliche Mitverantwortung übernehme.

Es erübrigt sich die Anmerkung, daß sich wirtschaftliche Handlungsmuster und Beliefssysteme nicht einfach auf die Schule anwenden lassen, weil die Schule primär pädagogische Ziele verfolgt und einen anderen gesellschaftlichen Auftrag hat als ein Wirtschafts- oder Industriebetrieb. Schule und Wirtschaft können aber, was einige Aspekte des Personalmanagements anlangt, voneinander lernen, denn wir Lehrer haben im Unterricht durchaus Führungsaufgaben entlang eines modernen, personenorientierten Managementverständnisses. Übertragen auf unsere Unterrichtssequenz heißt das: Die Klasse zeigt ein hohes Maß an Commitment. Sie wird nicht bloß von mir gefordert, sondern fordert sich selbst und mich dazu. Es gibt ausreichend individuellen Spielraum, der die Kreativität fördert und gleichzeitig Sicherheit bietet. Diese Analogien lassen sich als Denkspiel fortsetzen.

**Szene 2:** Im Sinne des Commitments wird mit mir als Lehrer eine klare Zielvereinbarung getroffen, hinter der alle Beteiligten stehen: Es soll ein sichtbares und unverwechselbares Produkt (Plakat) zum gewählten Thema für den „Markt“ der Schule („Tag der offenen Tür“) produziert werden. Das Problem dabei: Es wurde keine „Marktforschung“ betrieben, ob dieses „Produkt“ auch tatsächlich vom „Markt“ angenommen werden kann. Daß eine narzißtische „Gewinnmaximierung“ für die Klasse („Schaut her, was wir als 3DHW für eine tolle Klasse sind!“) kaum möglich sein würde, hatte ich spätestens begriffen, als ich das fertige Plakat betrachtete. Die mit diesem Produkt mitintendierte Provokation der „Konsumenten“ war jedenfalls erfolgreich. Das Ziel, in der Schule über „Jugendsprache“ aufzuklären, wurde insoferne erreicht, als daß solche Sprache öffentlich gemacht und breit diskutiert wurde.

An Szene 2 ist mir wichtig, daß eine ansich verbotene Sprache nicht nur hörbar, sondern sichtbar gemacht und kreativ auf einem Plakat mit verschiedenen „Textsorten“ (Bericht, Gedicht, Formen konkreter Poesie) und „Gestaltungsformen“ (Zeichnungen, Kolorierungen, Farb- und Formkompositionen, Cartoons, Sprechblasen, strukturierte Plakatoberfläche durch Aufkleben und Bearbeitung des aufgeklebten Papiers etc.) transformiert wurde: die Klasse hatte sich ein „Kunstwerk, geschaffen. In diesem gemeinsamen Schaffens- und Gestaltungsprozeß und im Kunstwerk selbst sind nicht nur adoleszente Lust an sowie Angst vor Sexualität, Analität und Aggressivität aufgehoben, sondern auch Brutalität, Sexismus und Ausgrenzung integriert (vgl. Abbildungen). Anders gewendet: Es ist uns also gelungen, einen „Handlungsrahmen“ zu finden, zu gestalten und zu durchleben, in welchem in der und durch die Schulrealität ansich isolierte, abgespaltete Bühnen (intrapyschische und jene auf der Ebene der Interaktionen – vgl. meine Ausführungen oben) mit ihren Rollen die Chance erhielten, sich zu integrieren.

### 4.3 Offene Sprache – offene Konfrontation

Als ich in der nächsten Stunde das Plakat zu Gesicht bekam und die Schülerinnen diskutierten, wo das Plakat im Schulhaus möglichst öffentlichkeitswirksam affigiert werden könnte, begann mein innerer Zensor zu rebellieren: „Das geht zu weit! Das gibt einen offenen Skandal am Tag der offenen Tür!“ Und meine Vernunft sekundierte meiner (noch uneingestanden) Angst vor einer mißbilligenden Schulöffent-

lichkeit und meiner für mich kaum mehr zu überhörenden inneren Stimme des Ekels und Ärgers über die Ansammlung „ordinären Bumsvokabulars“. Es war, als ob über zwei Wochen Prozeß- und Erkenntnisarbeit der Klasse bei mir fast spurlos vorübergegangen wäre. Mein Blick fiel auf das „Impressum“ am rechten unteren Ende des Plakates: „3DHW unter der Leitung von Herrn Prof. Wilhelmer.“ Meine spontane, entlarvende Reaktion entlud sich in der Frage an die stolzen Künstlerinnen: „Warum steht da mein Name drauf?!“ Erstaunte Blicke einiger Schülerinnen und darin das nekkische Lächeln von Birgit, der Klassen-sprecherin: „Warum denn nicht? Mitgehangen, mitgefangen!“ Gelächter der um



das Plakat versammelten Schülerinnen. Und mir dämmerte es: Ich bin tatsächlich „mitgefangen“ in dem Prozeß, der mich über meine eigenen Widerstände hinweg „verführt“ hatte, ohne diese für mich zu reflektieren und zuzulassen. Und: diese „Verführung“ hat mir bisher viel „Lust“ gemacht. Jetzt aber treten auf meiner intra-



psychischen Bühne andere Protagonisten mächtig auf: Angst, Ekel, Ärger und Hilflosigkeit, zugleich aber Trotz und die Lust, einfach weiterzumachen. Klar stand vor meinem inneren Auge: Das sind nun meine Probleme, die ich nicht ausagieren durfte, wenn ich nicht das Projekt, die weitere Arbeit in der Klasse und meine Glaubwürdigkeit gefährden wollte.

Ich beschloß also, möglichst ehrlich zu sein und ein differenzierteres Feedback zu geben: Das Plakat sei eine tolle Leistung, ein Kunstwerk, sagte ich. Freilich hätte ich, wie andere Schülerinnen auch, große Abneigung gegenüber einzelnen Ausdrücken. Allerdings hätten wir das bereits ausführlich diskutiert und reflektiert. Meine aktuelle Erfahrung mache mich aber nachdenklich. Wenn ich einigermassen erschreckt reagiere, obgleich ich in den gesamten Diskussionsprozeß miteinbezogen war, wie würden dann erst andere Schüler, Eltern und Lehrer reagieren, die nicht in diesen Prozeß einbezogen waren und nun plötzlich mit dem Plakat konfrontiert wären? Da erwarte sie sich nicht viel Sinnvolles von den „Erwachsenen“, sagte Hermine so gleich. Das habe sie in ihrem Gedicht bereits geschrieben. Ich zitiere aus dem Protokoll, das Doris R. in dieser Stunde verfaßte:

Nachdem der Professor seinen Standpunkt gegenüber dem Plakat geschildert hat und die Schwierigkeiten, die das Plakat mit sich bringt, erläutert hat, kommt es zu einer Diskussion zwischen den Schülern. Die Meinung der Klasse ist gespalten, und so kommt es zu einigen Meinungsverschiedenheiten.

In diesen Zeilen wird deutlich, wie stark meine eigene „Gespaltenheit“ eine Resonanz in der Klasse auslöste. Lesen wir weiter, wie ich trotz meiner guten Vorsätze, meine Schwierigkeiten nicht auszuagieren, nun tatsächlich Öl ins Feuer goß.

Um die Lage etwas zu beruhigen, erzählt Herr Prof. Wilhelmer von einem ähnlichen Fall über ein Aidsplakat. Dieses Plakat wurde ebenfalls heftig kritisiert, und auf einmal war es verschwunden. Doch die Lage in der Klasse ist weiterhin sehr gespannt, und es kommt noch zu einigen Wortgefechten zwischen verschiedenen Schülerinnen. Die Frage lautet nun: Soll das Plakat beim „Tag der offenen Tür“ aufgehängt werden oder nicht? Schließlich beschließt die Klasse, eine Erklärung neben das Plakat zu hängen. Nun beginnen einige Schülerinnen auf einem zweiten Plakat eine Erklärung zu schreiben. Diese lautet: „Verdrängte Sprache, verbotene Sprache führt zu: Mißverständnissen, Streit, Konflikten, Provokation, Drohungen, Skandalen“.

Die Klassensprecherin setzte mich in Kenntnis, daß sie bereits die Erlaubnis des Direktors erhalten habe, das Plakat an der Wand der Hauptstiege im Pausenraum aufzuhängen. Freilich hätte der Direktor das Plakat noch nicht gesehen. („Das hat Birgit wieder einmal schlau eingefädelt“, dachte ich mir mit einigem „väterlichen“ Stolz und innerer Belustigung.) Alle Schülerinnen und ich harrten nun gespannt der Dinge, die da kommen würden. Nach der Stunde affigierten die Schülerinnen beide Plakate und wurden sofort in Diskussionen verwickelt. Zwei Stunden später war die 3DHW Tagesgesprächsthema Nummer eins.

#### 4.4 Das Imperium schlägt zurück: Strategien kollektiver Verdrängung

Im Lehrerkollegium gab es von einigen KollegInnen Anerkennung für den Mut der Schülerinnen, andere hielten das Plakat für skandalös und abstoßend, wieder andere fanden „dieses Machwerk“ keines Blickes für würdig. Bis auf wenige Ausnahmen eindeutiger Zustimmung und Unterstützung – darunter jene Kollegin, die ihre Erlebnisse mit dem oben zitierten Aidsplakat hatte (vgl. Protokoll) – war der Tenor eindeutig: Das Plakat müsse möglichst rasch, jedenfalls vor dem „Tag der offenen Tür“ abgenommen werden. Ähnliche Reaktionen berichteten meine „Künstlerinnen“ aus Gesprächen mit anderen Schülerinnen der Schule.

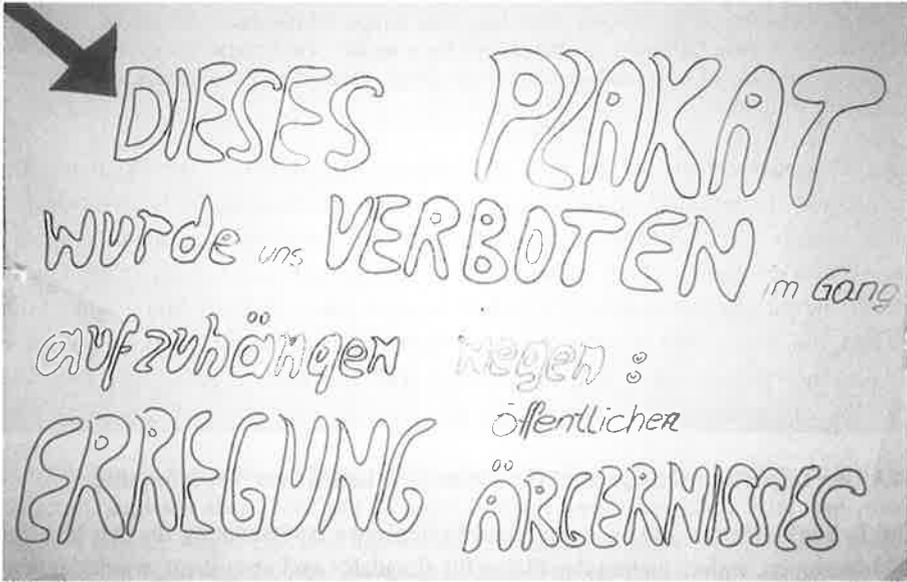
Der Direktor erschien schließlich in der Klasse und ordnete an, die Plakate zu entfernen, um Mißverständnisse besonders seitens der Eltern zu vermeiden. Allerdings gestatte er den Schülerinnen, die Plakate in der Klasse selbst aufzuhängen, damit sie ihren Eltern in kleiner Runde die Hintergründe erklären könnten.

Die Schülerinnen leisteten dieser Anordnung Folge, produzierten jedoch ein weiteres, kommentierendes Plakat: „DIESES PLAKAT wurde uns VERBOTEN, im Gang aufzuhängen wegen: ERREGUNG öffentlichen ÄRGERNISSES.“

Nun prangten also drei Plakate an der Rückwand des Klassenzimmers, jedoch nur für kurze Zeit. Denn die Frau Klassenvorstand, eine Turnlehrerin, machte ihrer Empörung lautstark und handgreiflich Luft (sie hatte übrigens den Spitznamen „Feld-

webel“), ohne irgendeine Argumentation seitens der Schülerinnen zuzulassen. Eigenhändig entfernte sie die Plakate, um sie als Corpus delicti in der Direktion abzuliefern.

An dieser Stelle betrat ich wieder die Bühne, ohne zu dieser Zeit über die Vorgänge im Detail informiert zu sein. Ich traf die Kollegin am Nachmittag auf der Suche nach dem bereits abwesenden Direktor zufällig in der Direktionskanzlei an. Zu meiner nicht geringen Überraschung lag das Skandalplakat zusammengerollt



vor ihr auf dem Pult, während sie mich, in keineswegs gepflegter Sprache („Kinderverführer“, „Schweingelei als Deutschunterricht“; ich würde ihre „netten Mädchen“ verderben und in die „Gosse“ treiben – das würde sie zu verhindern wissen, „nur über meine Leiche“ würde dieses „Machwerk“ in der Klasse hängenbleiben, etc.) lautstark „zur Rede“ stellte. Dem drängenden Impuls, meiner Wut über diese militanten Übergriffe freien Lauf zu lassen, begegnete mein Wissen über das persönliche Schicksal der Kollegin und, angesichts meiner eigenen, oben geschilderten Schwierigkeiten bei diesem Thema, einiges Verständnis für ihr in dieser Situation unlösbares, psychisches (Übertragungs- und Gegenübertragungs-)Problem mit dem Plakat. Da ich das geschmähte Kunstwerk zumindest vor der von ihr angekündigten „totalen Vernichtung“ bewahren wollte, aktivierte ich meine lebenslang eintrainierte Selbstdisziplin und übte mich im aktiven Zuhören. Ich ließ sie „Dampf ablassen“, ohne daß es mir freilich gelang, wenigstens ansatzweise ihr Verständnis für das „inkriminierte“ Produkt und den dahinterliegenden Prozeß zu wecken. Immerhin: nach ihrem großlosen Abgang konnte ich das „gerettete“ Plakat an mich nehmen.

Am nächsten Tag begann die Aufarbeitung mit der Klasse. Die Geschehnisse wurden vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen während des Projekts „verdaut“, was einige Zeit in Anspruch nahm. In einem abschließenden „Ritual“ wurde das „Skandalplakat“ als ihr Kunstwerk von den Schülerinnen an einem sicheren, gleichwohl symbolträchtigen Ort wieder affigiert: in meinem und zugleich ihrem Beratungszimmer. Mit diesem Ritual wurde, von den Schülerinnen unter meiner Anleitung psychodramatisch inszeniert und in der Besprechungsphase durchreflektiert, die „kollektive Verdrängung“ dieses „verbotenen“ Sprach-Leibes nachgespielt, auf der Handlungsbühne für die Schülerinnen sichtbar, begreifbar, bewußt erlebbar und in der Reflexion verständlich gemacht, ohne sie damit zu rechtfertigen. Zugleich wurde allen Beteiligten wieder deutlich, daß „Verbotenes“ und „Verdrängtes“ in unserer Gesellschaft hauptsächlich im Raum der Kunst und im Raum der Beratung und Psychotherapie, weil er durch die Schweigepflicht geschützt ist, bewußt werden darf. Dort ist es „erlaubt“, wird sogar gefördert im Dienst der Integration mit dem Ziel eines gegliückten und glücklichen Lebens in einer offeneren Gesellschaft.

Auf den Bühnen unserer Schulen können wir LehrerInnen, wie ich zu zeigen versucht habe, bei uns selbst und unseren SchülerInnen einiges bewegen. Inzwischen sind an vielen Schulen, zu meiner großen Freude auch an meiner eigenen, erfolgreiche Schulentwicklungsprogramme im Gange, die den „Lebensraum Schule“ für LehrerInnen und SchülerInnen nachhaltig verändern.

### Literatur

- Ammerer, E. M.: Zwischen Scylla und Charybdis. Eine Skizze zur Entwicklungsdynamik und Übertragungsproblematik in der Schule. In: H. Gangl 1993, S. 144–147
- Bettschart, R.: Galaktisch krokofantös. Der Slang der Jugend. In: profil Nr. 44 (27.10.1992), S. 64f.
- Bosselmann, R. et al.: Variationen des Psychodramas. Kiel: Limmer 1993
- Brück, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek: Rowohlt 1986
- Buer, F.: Morenos therapeutische Philosophie. Die Grundlagen von Psychodrama und Soziometrie. Opladen: Leske+Budrich 1991
- Dellisch, H.: Auswirkungen der Charakterstruktur in der Schule. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 32. Jg. (1983), H. 2, S. 76–81
- Dörner, K./Plog, U.: Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie. Bonn: Psychiatrie Verlag 1990
- Engelke, E.: Psychodrama in der Praxis. München: Pfeiffer 1981
- Erdheim, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1984
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt/M.: Fischer 1984
- Freud, S.: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie (1905). In: S. Freud: Studienausgabe, Band V, Sexualleben. Frankfurt/M. Fischer 1982, S. 37–146
- Freud, S.: Zur Dynamik der Übertragung (1912). In: S. Freud: Studienausgabe, Ergänzungsband, Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M.: Fischer 1982, S. 157–186
- Freud, S.: Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten (1913). In: S. Freud: Studienausgabe, Ergänzungsband, Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M.: Fischer 1982, S. 205–216

- Freud, S.: Zur Psychologie des Gymnasiasten (1914). In: S. Freud: Studienausgabe, Band IV, Psychologische Schriften. Frankfurt/M.: Fischer 1982, S. 235-240
- Freud, S.: Bemerkungen über die Übertragungsliebe (1915). In: S. Freud: Studienausgabe, Ergänzungsband, Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M.: Fischer 1982, S. 217-230
- Freud, S.: Das Unbehagen in der Kultur (1930). In: S. Freud: Studienausgabe, Band IX, Fragen der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Fischer 1982, S. 191-270
- Freud, S.: Abriß der Psychoanalyse (1938). Frankfurt/M.: Fischer 1989
- Fürst, J./Wilhelmer, H.: Die synchronen Bühnen im Psychodrama. In: Jahrbuch für Psychodrama 1995. Hrsg. v. F. Buer. Opladen: Leske+Budrich 1996, S. 77-92
- Fürstenau, P.: Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. von P. Fürstenau. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974, S. 264-283
- Gangl, H. et al. (Hrsg.): Brennpunkt Schule. Ein psychohygienischer Leitfaden. Wien: Kettler 1993
- Gstach, J. et al.: Psychoanalytische Pädagogik in der Schule. In: H. Gangl 1993, S. 148-158
- Holmes, P./Karp, M.: Psychodrama. Inspiration and Technique. London: Tavistock/Routledge 1991
- Janig, H./Rathmayr, B. (Hrsg.): Wartezeit. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1994
- Klosinsky, G. (Hrsg.): Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Bern: Hans Huber 1991
- Larcher, D.: Das Klassenzimmer als Treibhaus der Gefühle. Zum Spiel von Übertragung und Gegenübertragung im Unterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik 3/1989, 13. Jg., S. 86-98
- Laplanche, J./Pontalis, J. B.: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973
- Let's talk about ... Körper, Sexualität und Selbstbewußtsein. Eine Studie der KAJÖ. Wien 1995
- Leupold-Löwenthal, H.: Wozu Psychoanalyse in der Schule? In: H. Gangl 1983, S. 139-143
- Leutz, G.: Das klassische Psychodrama nach J. L. Moreno. Berlin: Springer 1974
- Loewit, K.: Die Sprache der Sexualität. Frankfurt/M.: Fischer 1992
- Marineau, R. F.: Jacob Levy Moreno 1889-1974. Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy. London-New York: Tavistock/Routledge 1989
- Mentzos, St.: Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976
- Menschik, J. et al.: Beziehungsprobleme im Schulalltag. Stuttgart: Klett 1994
- Moreno, J. L.: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart: Thieme 1973
- Moreno, J. L.: Soziometrie als experimentelle Methode. Paderborn: Junfermann 1981
- Moreno, J. L.: Psychodrama und Soziometrie. Köln 1989 (Edition Humanistische Psychologie)
- Ottomeyer, K.: Lebensdrama und Gesellschaft. Wien: Deuticke 1987
- Ottomeyer, K.: Prinzip Neugier. Einführung in eine andere Sozialpsychologie. Heidelberg: Asanger 1992
- Peters, U. H.: Übertragung - Gegenübertragung. München: Kindler 1977
- Petzold, H.: Angewandtes Psychodrama. Paderborn: Junfermann 1978
- Petzold, H./Mathias, U.: Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann 1982
- Rehm, W.: Die psychoanalytische Erziehungslehre. München: Piper 1971
- Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek: Rowohlt 1984
- Riemann, F.: Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München: Reinhardt 1985
- Rogers, C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel 1984
- Rogers, C. R.: Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt/M.: Fischer 1988
- Schützenberger-Ancelin, A.: Psychodrama. Stuttgart: Hippokrates 1979
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Störungen und Klärungen. 2 Bde. Reinbek: Rowohlt 1994
- Sprenger, R. K.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/M. Campus 1994
- Tausch, R./Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe 1979 (9. Aufl.)

- Thomann, Chr./Schulz von Thun, F.: Klärungshilfe. Reinbek: Rowohlt 1988
- Trecher, H. G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Grünewald 1985
- Vasak, G./Heinzmaier, B.: Jugdtrends der Postmoderne. In: Sozialpädagogische Trends, 4. Jg. (1994), H. 4, S. 4-10
- Vorweg, M./Alberg, T.: Psychodrama. Leipzig: Barth 1991
- Wagner, A. u. a.: Bewußtseinskonflikt im Schulalltag. Weinheim-Basel: Beltz 1984
- Wilhelmer, H.: Zuneigung zu zeigen, das ist tabu. In: Informationen zur Deutschdidaktik 3/1989, 13. Jg., S. 99-105
- Wilhelmer, H.: Materialien zu einer Didaktik des psychodramatischen Rollenspiels. In: Informationen zur Deutschdidaktik 2/1992, 16. Jg., S. 33-56
- Wilhelmer, H./Ottomeyer, K.: Das Psychodrama als Methode in der Pädagogischen Praxisberatung. In: Pädagogische Beilage zum Verordnungsblatt des Landesschulrates für Kärnten, Jg. 1992, H. 2, S. 21-27
- Wilhelmer, H.: Psychodramatische Praxisberatung für Schüler-/BildungsberaterInnen und -beratungslehrerInnen. In: Beratung Aktuell. Wien: BMUK 1/1995
- Wilhelmer, H.: Das (Miß-)Verhältnis zwischen Psychotherapie und Deutschunterricht. Möglichkeiten und Grenzen des psychodramatischen Rollenspiels an der Schule und in der LehrerInnenfortbildung. In: Informationen zur Deutschdidaktik 1/1995, 19. Jg., S. 14-34
- Ziehe, Th.: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1981
- Zwettler, S.: Warum Lehrer Lehrer werden. Wien: Orac 1981

#### **Anmerkung**

- 1) Jede Deutsch-Stunde muß, in alphabetischer Reihenfolge, von meinen Schülerinnen exakt mitprotokolliert werden. Damit erhalte ich eine für mich inzwischen unverzichtbare Datensammlung für meine Unterrichtsreflexion, ganz abgesehen vom Trainingsfaktor für meine Schülerinnen: Wahrnehmungstraining, praxisnahe Erstellung eines Inhaltsprotokolls. Die Reinschrift muß vorzugsweise mittels Computer verfaßt werden und wird von mir beurteilt.

*☞ Hermann Wilhelmer ist Lehrer an der HBLA für wirtschaftliche Berufe in Klagenfurt, Psychotherapeut für Psychodrama, Gesundheitspsychologie und Klin. Psychologie, BMUKA-Trainer für Schulmanagement; Ginzkeygasse 41, 9020 Klagenfurt.*

Gerda Sengstbratl

## *„Schleich dich, du hurige Schlampe!“ Verbale Gewalt von Buben gegen Mädchen – ein Bericht aus der schulischen Praxis*

### **1. Nur ein Teilchen im globalen Gewaltpuzzle gegen Mädchen und Frauen**

Die verbale Gewalt von Buben gegen Mädchen ist massiv und ein Teilaspekt von anderen Formen der Gewalt, denen Mädchen (und Buben) in der Schule ausgesetzt sind. In der Grafik weiter unten ist zu sehen, wie die verbale Gewalt von Buben gegen Mädchen in dieses Gesamtsystem „Gewalt in der Schule“ eingebettet ist. Auszüge aus Tagebuchaufzeichnungen und Auszüge aus Mädchen- und Bubenantworten eines Fragebogens werden die hier präsentierten Thesen untermauern. Das Wesentliche aber scheint mir, sind die Möglichkeiten zur Veränderung der Situation von Mädchen und Buben in der Schule, die im dritten Teil präsentiert werden.

Die Gewalt in der Schule und die Maßnahmen dagegen müssen im Zusammenhang mit der globalen Situation von Mädchen und Frauen gesehen werden. Daten dazu liefern der Bericht »Frauen in Österreich 1985-1995« des Frauenministeriums, sowie die Daten der letzten UN-Weltfrauenkonferenzen in Nairobi und Beijing: Frauen leisten weltweit zwei Drittel der Arbeit (Erwerbs- und Reproduktionsarbeit), sie besitzen ein Prozent vom Weltreichtum und beziehen zehn Prozent vom Welteinkommen. Frauen werden aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit diskriminiert: Sie werden vom primären Arbeitsmarkt ausgeschlossen, beziehen Gehälter, von denen sie nicht bzw. schwer leben können, sind in vielen Fällen alleine zuständig für den Nachwuchs und laufen Gefahr, ihre seelische und/oder körperliche Gesundheit zu verlieren. Die Mittel dazu sind vielfältig: Frauen und Mädchen sind aus der Geschichtsschreibung, aus den schriftlichen Zeugnissen der Menschheit und aus der Sprache herausgelöscht worden. Frauen beißen sich an der Arbeitsverweigerung von Männern bei der Reproduktionsarbeit vom Nordpol bis zum Südpol die Zähne aus (Pinl 1995). Sobald Bildung etwas kostet, kommt sie mehrheitlich den Buben zugute, Bubenausbildungen kosten ein Vielfaches von Mädchenausbildungen und zwischen den 18- bis 25jährigen befinden sich fast um das Doppelte mehr weibliche als männliche Leute ohne abgeschlossene Ausbildung.

Solange die Schule sich nicht in das Geschlechterverhältnis einmischt, trägt sie aktiv zur Erhaltung des Status quo bei. Trotz vieler Maßnahmen, Mädchen Zugang zu Bildung zu verschaffen, blieb die Schule im Kern mädchendiskriminierend, weil

der Zugang alleine nicht ausreichend ist. Die Auswirkung von Inhalten, in denen Frauen und Mädchen nicht vorkommen (Spender 1985) und Sozialformen, in denen Demokratie vorgetäuscht wird, weil Buben verbal und physisch die Schule dominieren, wurden kaum auf ihre Auswirkung auf Mädchen und nicht-traditionelle Buben hin untersucht. Die Schule hat sich bisher aus den drei zentralen Fragen, die Mädchen und Buben, und damit die Grundlagen der zukünftigen Gesellschaften betreffen, herausgehalten: Berufswahl, Sexualität und Reproduktionsarbeit.

Ab frühester Kindheit werden in unseren Gehirnen Männernetzwerke angelegt

*Gesellschaft Familie soziales Umfeld*

**Tatort Schule**

rigide Stundeneinteilung  
zu hohe SchülerInnenzahlen  
zu kleine Klassenräume

andere Formen von Diskriminierung (Klassenzugehörigkeit, Ethnie, Behinderungen, Rassismus, Anderssein etc.)

Mädchen erhalten weniger Aufmerksamkeit und werden weniger oft drangenommen.

LehrerInnen merken sich Mädchen-  
namen schwerer.

keine Räume für Mädchen  
verbale und körperliche Übergriffe  
von Lehrern auf Mädchen

Mangel an mädchen- und buben-  
gerechten Lernformen

Erwachsene beurteilen, kontrollieren  
und bestrafen

Einschüchterung von Müttern und  
Vätern

sexistische Sprache

fehlende Differenzierung der Interessen  
von Mädchenmüttern/-vätern  
und Bubenmüttern/-vätern

Körper kommt  
kaum vor

**strukturelle und direkte  
sexuelle Gewalt**

omnipräsenter Sexismus  
Auswirkungen von sexuellem Miß-  
brauch

verbale und körperliche Gewalt Buben – Mädchen, Buben – Buben, Mädchen – Mädchen, Mädchen – Buben

Mädchenausbildungen kosten einen Bruchteil von Bubenausbildungen

verbale und körperliche Gewalt von Vorgesetzten, Kollegen und Schülern an Lehrerinnen

mangelnde Einmischung in die Berufswahl von Mädchen und mangelnde Aufklärung über die späteren Konsequenzen

mangelnde Einflußnahme auf Fragen von Körper und Sexualität (Gynäkologinnen und Urologen/ Selbstverteidigung, Verhütung, SchulärztInnen, Schutz vor sexuellem Mißbrauch, etc.)

Leistungsdruck

sexistische Lehrinhalte

Kommunikation in der Klasse (Redezeit, Themen, Lob/Tadel, Inbesitznahme von Raum

sexuelle Belästigung von Mädchen und Frauen

Mädchen und Frauen  
kommen nicht vor

Basis: Verein PETZE

Ergebnisse der Gruppe KOEDUKATION UND GEWALTPRÄVENTION, Leitung Mag. Gerda Sengstbratl und Mag. Roswitha Tschennett, P.1. 1993/94, Reader und 2. Österreichische Tagung „Frauen und Schule“, 19./20. 9.1994, Wien.

und aufgefüllt mit Daten. Diese Daten ergeben eine eigene Kultur von Männern. Die Kluft zwischen dieser Männerkultur im Hirn und der Frauen-/Mädchenkultur kann man mit Multikulturalität gleichsetzen. Die Männerkultur in unseren Gehirnen ist nicht etwas Eurozentristisches, sondern etwas Ethnozentristisches. Mädchen machen in der Schule Entfremdungserfahrungen durch den Blick auf die Buben-/Männerkultur, in der sie kaum vorkommen (Sprache und Materialien). Das Nichtvorkommen von Mädchen in den Inhalten heißt Nicht-Wichtigkeit, Abwertung und Ausgrenzung. Wenn Mädchen begabt sind, heißt es, sie sind „fleißig“. Was Mädchen nicht angeboten wird, sind Themen wie z. B. Magersuchtsprävention, erste Menstruation, Verhütungsmethoden, Altersversorgung, die Situation von Frauen und Mädchen weltweit etc. *Gender, Race* und *Class* gehören in jeden Lehrplan. Die Geschlechts- und Herkunftserfahrungen der Mädchen gehören in den Unterricht, wo den Mädchen und Buben die Wertvorstellungen, die das Alltagshandeln bestimmen, klar werden (Uta Enders-Drägässer, Sozialwissenschaftlerin/Schulforscherin, Frankfurt. „Die neue Koedukationsdebatte“, Vortrag, organisiert vom AK „Mädchen bevorzugt“, 19. 4. 1995).

## 2. Der IST-Zustand

Ich habe ein Jahr lang Tagebuch geschrieben und eine Umfrage zum Thema „Geschlechtsspezifische Gewalt“ durchgeführt, um herauszufinden, wie Mädchen aber auch Buben von Bubengewalt (verbal und körperlich) betroffen sind, und wo wir in der Präventionsarbeit und in der Entwicklung einer Mädchengerechten Schule, in der Bubenarbeit und in der Veränderung unserer Lehr- und Lernformen ansetzen müssen. Die Befragung stützt sich auf einen Fragebogen, erstellt von EFEU (in: Reader zur AG „Koedukation und Gewaltprävention“, überarbeitet von Mag. Gerda Sengstbratl 3/95). Befragt und ausgewertet wurden: 16 Mädchen 1a (M1a) – Auswertung die Autorin; 13 Mädchen 2b (M2b) – Auswertung die Autorin; Mädchen 1c (M1c) und Buben 1c (B1c) – Auswertung Mag. Karin Ivancsits; Mädchen 2a (M2a) und Buben 2a (B2a) – Auswertung Mag. Ulrike Bär.

Meine Thesen basieren teilweise auf Forschungsergebnissen, auf Erinnerung an Gelesenes, auf Gesprächen, Erfahrungen und/oder Beobachtungen. Alle Thesen haben eine Annahme als Grundlage: „In der Schule wird die Würde und der Respekt einzelner Personen (Mädchen, Buben, Frauen, Männer) durch verbale und körperliche Gewalt oft unterminiert und Lernen behindert. In den meisten Fällen, so die Gewalt nicht strukturell bedingt ist, sind die Täter Buben.“ (Kimmel 1992)

Im Gegensatz zu vielen feministischen Theorien, die die verbale und physische Gewalt von Buben gegen Mädchen und von Männern gegen Frauen als reine Willkür, als reine Machtdemonstration und perverse Lust am Zufügen von Schmerz und am Zeigen von Verachtung Mädchen und Frauen gegenüber verstehen, behauptet Kimmel, daß Buben sich *aufeinander* beziehen. D.h. Die Kommunikation läuft zwi-

schen Bub 1 und Bub 2. Bei dem Führer oder den Führern einer Gruppe gut ankommen, ist das erste Ziel und diesem werden alle anderen Ziele untergeordnet. Verbale und physische Gewalt an Frauen und Mädchen sieht Kimmel als Abfallprodukt.

Ich demonstriere diese These an folgendem Beispiel, das ich ohne Kimmel nicht zu interpretieren wußte: In einer Klasse schießen sich Mädchen und Buben im Englischunterricht einen Ball zu. Wer den Ball fängt, antwortet/liest vor, etc. Der Ball muß in einer Klasse von gleichviel Mädchen und Buben abwechselnd von einem Mädchen zu einem Buben usw. geschossen werden. Ein Bub schießt aus Versehen den Ball zu einem Buben anstatt zu einem Mädchen. Die Buben lachen und sagen: „Du bist eh ein Mädchen, ein Schwuler, ein Warmer.“ Die Kommunikation richtet sich an die Buben. Von Bub zu Bub, sozusagen. Ein Bub zögert beim Schießen, will den Ball einem bestimmten Mädchen zuschießen: „Nicht zu der! Die stinkt, die Fette!!!“ Übersetzt heißt die Mitteilung: „Ich möchte, daß Du mich cool findest. Ich möchte gut bei Dir ankommen. Ich finde Dich super, und wenn Du tust, was ich Dir sage, dann gehörst Du zu mir.“

Beispiel zwei: Rudi weint die ganze Stunde. Er ist seit heuer neu in der Klasse und wird ausgegrenzt. Ich spreche mit den Mädchen und Buben die ganze Stunde. Ein Bub schlägt Rudi vor, doch in der Pause mit ihnen hinauszugehen, um am Gang die Mädchen zu sekkieren. Ein Mädchen schlägt ihm vor, sich doch anders anzuziehen, moderner, damit er integriert wird. Wenn er beim Mädchensekkieren mitmacht, gehört er dazu, muß er nicht mehr leiden.

Nach Kimmels Untersuchungen, beginnt der Druck, den Buben auf Buben ausüben, schon im Kindergartenalter. Im Alter von zehn Jahren gibt es ganz wenige Buben, die mit diesem Druck kaum in Berührung kamen, die in sich ruhen und die sich auf die Seite der Mädchen und der Buben, die ausgegrenzt werden, stellen. Sie laufen selbst größte Gefahr, ausgegrenzt und attackiert zu werden. Kimmels Untersuchungen beziehen sich auf jene Männer, die nicht mitgemacht haben und die sich mit Frauen solidarisiert haben.

Ich habe ein Jahr lang in einer der liberalsten Schulen Österreichs gearbeitet. Aus verschiedenen Gründen kämpft diese Schule engagiert mit schwierigsten, verhaltensauffälligen Buben, die von ihren Eltern in der Hoffnung auf die Matura dorthin geschickt werden, auch wenn sie in anderen Schulen hinausgeworfen wurden. Je genauer ich hinschaue, umso mehr würde ich folgendes behaupten: Je liberaler und demokratischer eine gemischtgeschlechtliche Schule geführt wird und je reduzierter die Regeln im menschlichen Umgang sind, umso mehr breiten sich die Buben räumlich, gewaltmäÙig, verbal und aufmerksamkeitsheischend aus. Viele Buben stellen sich durch Leistungsverweigerung, schlechte Leistungen oder als Täter in gewaltsamen Auseinandersetzungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Erwachsenen. Vertreter der Pseudoliberalität waren meiner Erfahrung nach oft Männer, die die Geschlechtsspezifität nicht wahrnahmen und die, wie die Mehrheit derer, die ich im Bildungswesen kenne, unter „Schüler“ auch die Mädchen zu subsumieren vorga-

ben. Konservativ geführte Schulen mit rigiden Regelsystemen bieten den Mädchen oft Raum und Schutz, weil sie die Buben in enge Grenzen weisen.

## 2.1 Wenn die Privilegien angejastet werden

Die Schule zementiert die Ausgrenzung von Mädchen. Wenn die Schule bewußt die Verteilung von Aufmerksamkeit, Raum, oder Inhalten nur ein paar Prozentpunkte zugunsten der Mädchen verschiebt, und wir noch meilenweit von einer 50:50 Verteilung entfernt sind, leisten Buben und Väter massiven Widerstand. Bei LehrerInnenfragen zeigen vorwiegend Buben auf. Wenn ich warte, bis das erste Mädchen die Hand hochhebt, ohne dies zu besprechen, und dieses Experiment nur in einer Schulstunde durchführe, regen sich die Buben innerhalb kürzester Zeit auf und analysieren das Experiment.

Gestern war Frauentag. Wir wollten den Mädchen ermöglichen, einen Schultag lang frei zwischen Aktivitäten zu wählen, die mit ihrem Mädchendasein zu tun haben. Ein Bubenvater schickte uns ein Fax: Er sähe gerne die gesetzlichen Grundlagen für eine derartige Schulaktivität, und erst das Sektierertum in dieser Frage führe seiner Meinung nach zur Mädchendiskriminierung. Werden Bubenprivilegien angejastet, wird die Schule von Buben und Bubenvätern attackiert.

## 2.2 Buben fühlen sich benachteiligt

Resultat der Aufmerksamkeitsverschiebung ist aber nicht nur Attacke, sondern auch das subjektive Gefühl, benachteiligt zu werden bzw. ohnmächtig zu sein. Kimmel behauptet, daß auch in der Männerbewegung viele Männer beim individuellen Gefühl „Ich bin auch arm“ stehenbleiben, und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse nicht mitgedacht werden. Buben erleben ihre Bevorzugung nicht als solche, sondern als Norm. Wird daran gerüttelt, lehnen sie sich auf.

Mädchen glauben, daß Lehrerinnen lieber Mädchen als Buben unterrichten, weil Buben sich schlecht benehmen, ständig reden, in Opposition zu den Erwachsenen, die sie unterrichten, gehen, nicht so nett und brav wie Mädchen sind. Auch Buben glauben dies. Sie sagen aber: „Mädchen TUN nur so, als wären sie Engel.“ Buben sagen: „Mädchen sind braver, besser, lieber, zart gebaut.“

Hier hört man zum ersten Mal eine Spur von jenem Zynismus bzw. Sarkasmus, der sich durch den Fragebogen und durch meine Erfahrungen mit vielen Buben zieht. Lehrerinnen mögen Mädchen lieber, weil sie beide weiblich sind, behaupten Buben, und dies würde automatisch Nähe erzeugen. Kinder und Erwachsene wissen, daß LehrerInnen in den meisten Fällen lieber Mädchen unterrichten. Die einzige abwertende Aussage, die ich aus dem Mund von Männern über Mädchenklassen gehört habe, ist, daß sie langweilig wären (was ich und viele andere Leute nie fanden). Auf Bubenklassen hat sich noch keine Person, die ich kenne, gestürzt. In vielen Fällen werden Mädchen als soziales Schmiermittel bzw. als Hilfslehrerinnen

benützt. So muß sich bei Erwachsenen, die sich nicht anders zu helfen wissen, z. B. ein schlimmer Bub als Strafe neben ein Mädchen setzen, damit er sich beruhigt oder weniger stört.

Mädchen (schon mit zehn Jahren!) fühlen sich durch die Aufmerksamkeitsforderungen der Buben an andere in der Klasse gestört. Sie ärgern sich darüber, daß Buben sie ausspotten, nicht mit ihnen spielen, daß Buben sich genieren, zu Mädchen nett zu sein, wenn sie mit anderen Buben zusammen sind (Kimmel-These: „Sei nicht wie ein Weib!!“). Alle Mädchen und Buben nehmen verbale und physische Gewalt in ihrer Klasse wahr bzw. erfahren sie selbst.

### 2.3 Buben erobern sich Räume und nehmen sie in Beschlag

Ein Bub hatte Tränen in den Augen: Am Gang, dort, wo er nun seit Schulanfang in den großen Pausen Tischtennis gespielt hatte, wären jetzt, am 8. März auch die Mädchen: „Jetzt kann man nicht einmal mehr spielen, weil sie da auch schon sind.“ In der Folge wurden Mädchen, als sie in der Pause in die Klasse wollten, beschimpft mit „Du hurige Schlampe!“ und anschließend getreten. Buben finden, daß LehrerInnen Mädchen bevorzugen und sie stört, daß Mädchen *immer Gummihüpfen*. Hier scheint mir interessant, daß sich Buben, die bei weitem den größten Raum in Schulen einnehmen, sowohl verbal als auch körperlich in den Unterrichtsstunden und in den Pausen durch das Gummihüpfen gestört fühlen. Dieses fand aber in äußerster Bedrängnis im Gang statt, weil alle anderen Zonen von fußballspielenden Buben okkupiert wurden. Buben nehmen in den Pausen soviel Raum in Beschlag, daß manche Mädchen sich eingeschränkt und lärmbelästigt fühlen. Die Raumokkupation der Buben ist manchen Mädchen sehr bewußt, anderen überhaupt nicht.

Nachdem am Rahlgymnasium (Wien) eine Umfrage durchgeführt wurde, aus der klar hervorging, daß jene Aktivität, die den meisten Raum beansprucht – nämlich Fußballspielen – nur von einer Buben-Minderheit gewünscht wird, haben auch wir – nach der Rahlgasse – das Fußballspielen in den Pausen verboten.

### 2.4 Das Gesprächsverhalten im Unterricht

Dieses wird von den Buben dominiert, weil sie weniger Angst haben, etwas Falsches zu sagen, d. h. Mädchen haben ein geringeres Selbstbewußtsein. Sie sagen, sie fühlen sich unsicher, haben Angst vorm Ausgelachtwerden, finden es peinlich, wenn das, was sie sagen, schon gesagt wurde oder möglicherweise falsch ist.

Schon ganz jungen Mädchen und Buben ist die Tatsache der Gewalttätigkeit einzelner Buben vertraut, zumindest als ZeugInnen, und sie sehen das als fast selbstverständlich an. Mädchen nehmen diese Tatsache stärker wahr als Buben. Sie haben gesehen oder gehört, wie Buben Mädchen und andere Buben verbal oder körperlich verletzt haben, oder wie Mädchen von Buben sexuell belästigt wurden.

## 2.5 Wo beginnt die verbale Gewalt?

Eine Mutter rief vor einigen Tagen verstört meine Kollegin an: Ein Bub (zehn) hätte sich nach dem Unterricht angekleidet auf ihre Tochter gelegt, die das nicht wollte. Andere Buben hätten zugeschaut und ihr nicht geholfen. Er wollte mit ihr gehen, sie nicht mit ihm, also legte er sich mit Gewalt auf sie. Ist das nun auch verbale sexuelle Gewalt? Nein? Physische? Wo ist die Grenze?

„Klassenordnerinnen, bitte zum Tafellöschen!“ Buben regen sich massiv auf, wenn ich in meiner Sprache nur die weibliche Form verwende und sie nicht vorkommen. Die männliche Form wird von Mädchen und Buben als Norm akzeptiert. Stimmt nicht. Es sind nie alle Buben. Es gibt in jeder Gruppe Buben, die sich nie auffällig hervortun. Was aber auffällt ist, daß auch die unkonventionellen, sozial kompetenten Buben nicht Stellung beziehen. Eine verschwindende Minderheit von Buben steht auf vor den Machos, bietet ihnen die Stirn, leidet selbst am Verachtetwerden, wird ausgegrenzt.

Mädchen werden in der Schule besonders wegen ihres Aussehens (Größe, Schönheit), wegen ihres Namens oder allein aufgrund der Tatsache, daß sie Mädchen sind, beschimpft und beleidigt. Sie sind von verbaler Gewalt mehr als doppelt so oft betroffen wie Buben (Verhältnis 60:29). Mädchen sagen, sie würden von Buben sekkiert, Buben mischten sich in Streitereien, die sie nichts angingen ein. Ein Mädchen sagt: „Sie gehen vorbei und tun einem einfach weh.“ Dies aus der Feder eines zehnjährigen Mädchens zu lesen, macht mich richtig traurig. Ich finde, hier kommt die Unbeholfenheit, die Ohnmacht von Buben, von der Kimmel spricht, so gut raus: *Sei nicht wie ein Weib!!, d. h. nicht wie ein Mädchen. Mach nichts, was auch nur im entferntesten an Weiblichkeit erinnert.* Das ist nach Kimmel die oberste Regel für Bub und Mann, unter der sich alle anderen Regeln subsumieren lassen. Die Abwertung von Mädchen und Frauen muß eingeübt werden.

## 2.6 Das Aussehen der Mädchen wird abgewertet

Mädchen berichten, sie seien von Buben mit folgenden Wörtern beschimpft worden: *Fette, Blade, Hure, Nutte, Privathure, Lange, Besenstiel, Guratz?, Hurenstute.* Darunter finden sich interessanterweise auch männliche Bezeichnungen für Mädchen: *Trottel, Idiot, Arschwixer, Depp, Steckdosenbefruchter, Hurenkind, Futkind, Krüppel (Lippen-Kiefer, Gaumenspalte).*

Die Behinderung eines Mädchens wird zum Anlaß für Beschimpfung genommen. Wenn Buben darauf angesprochen werden, sagen sie, es sei nur Spaß gewesen. Die Elternvertreterin unserer Schule schreibt in einem Artikel, in der Klasse ihrer Tochter sei ein Mädchenname an der Tafel gestanden und ein Bub habe daneben „= Hure“ geschrieben. Genau wie die Buben im nachhinein oft behaupten, es sei nur Spaß gewesen, wenn man sie zur Rede stellen will, so hat beim Elternabend ein Vater gleich reagiert.

## 2.7 Wenn Buben obszön werden

Buben machen sehr oft Bemerkungen und sexuelle Anspielungen, die Mädchen peinlich sind. Sie greifen Mädchen und Lehrerinnen verbal an. (So schreit ein Schüler der ersten Klasse, als er die Mathelehrerin am Gang kommen sieht: „Die Mathehur ist im Anmarsch!“) Beginnt die verbale Gewalt bei den 10jährigen dort, wo Pauli auf die Frage „What do you collect?“, neben Muscheln, Münzen und Lego-Techno-Autos *Sexhefte* sagt? Drei andere in einer gemischten Gruppe von 28 sagen: *Kondome*. 1.500 hätten sie. Eine Bubengruppe gibt sich selbst einen Namen *Kondomi*. Ich schreibe an die Tafel: *Kondummi*. Ist das sexuelle verbale Gewalt gegen Mädchen? Müssen sich Mädchen anhören, daß Buben ihrer Klasse *Sexhefte* sammeln?

In einer gemeinsamen KOKOKO-Stunde sprachen Buben dreiviertel der Zeit über Telefonsex. Mädchen äußerten sich nicht. Als ich eingriff und die Mädchen bat, doch zu sprechen, wechselten diese das Thema und sprachen von Sitzordnung und Spindschlüsselproblemen. Der Übergang zur körperlichen Gewalt bzw. zu sexuellen Übergriffen ist verwischt. Kimmels Thesen sind auch hier zutreffend:

14. 1.: Theo hat Moni hinten am Nacken mit einem Stock so raufgeschlagen, daß sie blutet. Ich will, daß die Eltern kommen.

23. 1.: Ich habe vorige Woche einen Buben am Gang gesehen, der einem laufenden Mädchen das Haxl gestellt hat. Im Konferenzzimmer erzählt eine Kollegin, daß in ihrer 1. Klasse ein Bub einem Mädchen ständig zwischen die Beine faßt.

## 2.8 Verbale Abwertung von Mädchen, die in körperlichen Angriff übergeht

Kein Bub will ein Mädchen sein. (cf. Michael Kimmel: Buben internalisieren schon sehr früh die Abwertung von Mädchen. Mädchen sind „deppert“ und für einen Buben ist es das Allerschlimmste, von anderen Buben als „Weib“ beschimpft zu werden.)

Dazu ein Beispiel: Wenn ein Ballspiel stattfindet und dabei die Reihenfolge M-B-M eingehalten werden soll, ein Bub aber aus Versehen zu einem anderen Buben anstatt zu einem Mädchen wirft, so ist das für den Fänger wie eine Beleidigung: *Du bist eh ein Weib* ... Bei Rollenspielen, in denen Mädchen vorkommen, wollen Buben nie ein Mädchen sein. Eine Ausnahme darin bildete das Sportfest im Juni 1995: Es gab ein Spiel, das Königsball hieß. Die Königin bekommt für jeden gefangenen Ball fünf Punkte, der König drei, alle anderen einen. Buben übernahmen die Königinnenrolle, ohne zu murren. Das erste Mal, seit ich unterrichtete.

## 2.9 Der blinde Fleck der Schulleute: die Verschleierung

Das System Schule nährt die Buben mit Energien, von denen man vorgibt, sie kämen *Schülern* – Schülerinnen mitgemeint – zugute. De facto wird über Buben gesprochen. Sie profitieren von den Förderprogrammen, werden analysiert und besprochen in einem Ausmaß, das in keinem Verhältnis zur Ausmerksamkeit steht, die Mädchen zukommt.

Die in der Schule Tätigen sprechen großteils über Buben und die Probleme, die sie mit ihnen haben, ohne Maßnahmen für Bubenveränderung zu setzen. PI-Programmangebote zu „verhaltensauffälligen Schülern“ betreffen eigentlich nur Buben, was aber durch das Nichtnennen von Buben verschleiert wird. Es gibt pro Jahr in allen öffentlichen Schulen zwei versteckte Bubentage: Weshalb „versteckter“ Bubentag? In ganz Österreich setzen sich Tausende von Unterrichtenden zusammen und suchen nach Mitleidenden: *Wer hat noch Probleme mit ... (einem Buben)?* Wenn mehr als zwei zusammen sind, bekommt der Bub keinen Einser in Betragen. Anstatt diese vielen Stunden geballter Aufmerksamkeit in Prävention und Bubenarbeit zu stecken, fließen diese Energien in 2er, 3er und 4er auf Schulnachrichten bzw. Zeugnisse und kratzen eigentlich niemanden.

*Wenig zufriedenstellend* und *Nicht zufriedenstellend* haben natürlich in der Mehrzahl Buben. Mich freut das Nachzählen nicht. Gründe, die für schlechte Betragensnoten angegeben werden, sind: *Beschimpfungen von Lehrerinnen, brüllt laut, begrüßt Mitschüler zwei Monate lang mit Ohrfeigen, kommt zu spät, unkontrolliertes Verhalten, uneinsichtig, unbeherrscht, verweigert Mitarbeit, schwere Rauferei, Fälschung einer Unterschrift, verweigert die Herausgabe des Mitteilungsheftes* etc.

## **2.10 Ineffiziente Maßnahmen bei Regelverstoß: Androhung auf Ausschluß und Ausschluß statt Dienst an der Gemeinschaft**

Das Ärgste, was einem Buben passieren kann, ist die Androhung auf Ausschluß und der Ausschluß. Was das aber für unsere KollegInnen von der Hauptschule heißt, ist wohl klar: Gruppen von Erwachsenen beschäftigen sich mit Gruppen von verhaltensauffälligen Buben. Statt Präventionsprogramme zu entwickeln, die den Mädchen die gleiche Zeit, Aufmerksamkeit und Raum zusichern, verstärkt die Schule, so wie sie ist, die Ungleichbehandlung von Mädchen: Ihre Erfahrungen und Lebensrealität haben in der Schule kaum Platz und Raum. Sie bleiben unsichtbar.

Die Schule bietet vielleicht einer Minderheit einen Rahmen für effizientes Lernen an, nicht aber der Mehrheit von Mädchen und Buben. Meine Grenzen beim Unterrichten sind dort, wo ich trotz des ganzen theoretischen Wissens, was die Benachteiligung von Mädchen und das Leiden der Buben betrifft, keine Lösungen parat habe, um meine Aufmerksamkeit als Lehrerin wirklich gerecht zu verteilen. So stoße ich an reale Grenzen, dort, wo Männer Knaben die Hand zum Weitergehen reichen müßten, und dies nicht tun.

## **2.11 Viele Buben zahlen für das Verhalten einiger die Rechnung: Sie werden nicht sehr geschätzt, Mädchen begegnen ihnen mit Distanz**

Mädchen schreiben, sie mögen an Buben u.a. nicht, daß sie *aufdringlich* sind, daß *sie sich so gut vorkommen*: Buben wollen – so die Mädchen – streiten, sekkieren und spotten. Sie glauben, sie seien was Besseres/die Allergrößten/Allerbesten, sie

sprechen über Sex und Porno, sind Angeber, trauen sich nichts, streiten immer mit jemandem, sind gewalttätig, brutal, ordinär, blöd, kindisch, pervers, kommen sich groß vor, sie reden groß und wenn's drauf ankommt, sind sie still ...

„Wenn sie zu zweit/zu dritt sind, kommen sie sich so wichtig vor“, schreibt ein Mädchen hier. Kimmel spricht in diesem Zusammenhang vom Gruppendruck, dieser Angst vor dem Urteil anderer Buben/Männer, nicht als richtiger Bub, als richtiger Mann zu gelten.

## 2.12 Angst vor Buben

Mädchen sagen, sie hätten Angst vor Buben, weil sie immer auf Mädchen losgingen und schneller zuschlagen würden als Mädchen. Für manche Mädchen und Buben ist der Schulweg nicht angstfrei, weil viele Buben Konflikte da austragen, wo sie niemand beobachtet. Die Bedrohung von Buben durch Buben am Schulweg ist allerdings höher als die von Mädchen.

## 2.13 Was man an Buben mögen kann?

Mädchen mögen an Buben, daß man mit ihnen spielen kann, daß sie manchmal was herschenken, daß sie lieb, lustig und hilfsbereit sind. Wenn Buben alleine, also ohne andere Buben sind, sind sie netter, finden Mädchen.

## 3. Prävention und Maßnahmen gegen verbale (und physische) Gewalt an Mädchen und sozial kompetenten Buben: Mädchenstärkung, Bubenarbeit und andere Lernformen

Maßnahmen können nicht nur Mädchen in Stärkung einbinden. Männer müssen mit Buben arbeiten. Konkrete Veränderungswünsche gehen stark von den Mädchen aus. Sie befürworten in großer Zahl verschiedene der hier vorgeschlagenen Maßnahmen und machen selbst Vorschläge. Viele finden, es sollte Mädchen- und Bubenzone geben, einige wollen in reine Mädchenklassen gehen. Vier Mädchen würden lieber in eine Bubenklasse gehen. Selbstverteidigung und Neinsagenlernen stoßen auf große Zustimmung bei den Mädchen, werden aber von der Schule nicht regelmäßig finanziert. Viele glauben, Buben würden von Bubengruppen profitieren. Ein Mädchen schreibt allerdings: „Nein, sie sind schon so stark.“ Der geschlechtsgetrennte Unterricht in bestimmten Fächern wird in ein bis sieben Fällen gewünscht, ein Mädchen möchte überhaupt getrennt von Buben sein. Weiters wünschen Mädchen sich, daß LehrerInnen *Buben und Mädchen gleichberechtigten, den Kindern viel Zeit geben und nicht so viel schreien sollen*. Mädchen sollten *sich von den Buben nichts gefallen lassen, aber einander auch nicht ausschließen*.

Buben sollten Mädchen nicht ausspotten, nicht mit ihnen streiten oder verletzende Wörter zu ihnen sagen, sondern sie respektieren. Nach Ansicht der Mädchen

sollte es Mädchen- und Bubengruppen geben, und Buben sollten sich bei Mädchen entschuldigen *müssen*.

Was die Würde von Mädchen und Buben, die sich mit Mädchen solidarisieren, betrifft, so müssen Selbststärkung, Schutz vor sexuellem Mißbrauch, Selbstverteidigung und andere Lernformen für Mädchen, sowie strukturelle Änderungen und Maßnahmen zum Abbau von Gewalt gegen Mädchen in Schulen und Entwicklung von mädchenrechten Schulformen integraler Bestandteil werden.

### **3.1 KOKOKO (Kooperation, Koordination und Konfliktlösung) – Mein Traum wird Realität**

Ich habe eine Art Klassenvorständinnenstunde pro Woche. Wenn ich und die Kinder das wollen, und sie wollen fast immer, außer sie haben miteinander etwas auszuhandeln, dann trennen mein Kollege und ich die Klasse in eine Mädchen- und in eine Bubengruppe. D. h. geschlechtshomogene Gruppen in den KOKOKO-Stunden wurden durch eine Stundenkürzung der 50minütigen-Schulstunden auf 45 Minuten möglich. Die überschüssige Zeit kommt den Kindern in Form dieser Stunde und kürzeren Schultagen zugute. Die Möglichkeit zu trennen, ergibt sich aus dem Faktum, daß wir Schulleute die überschüssige Zeit u. a. in Teamteachingstunden verbuchen. Einige KlassenlehrerInnen haben begonnen, die Mädchen und Buben nach Geschlechtszugehörigkeit zu trennen und so Mädchenstärkung und Bubenarbeit in den Lehrplan zu integrieren. Was das heißen wird, ist erst in Ansätzen sichtbar. Im September schrieb ich:

Ich komme gerade aus der zweiten KOKOKO-Stunde. Wie beim ersten Treffen bin ich aufgeregt, gerührt, bewegt, inspiriert, weil ich die Kinder so stark wahrnehme und mich auf dieses Abenteuer einer gemeinsamen Reise freue. Zwei Buben reden ununterbrochen. Es ging um Kondome. Die Buben sprachen, die Mädchen schwiegen die Hälfte der Zeit. Warum reden in gemischten Gruppen fast nur Buben, fast nur Männer??? Wir müssen in Mädchen- und Bubengruppen arbeiten.

Die Aufregung und Inspiration ist nach wie vor da. In diesen Stunden steckt Kraft und Sprengkraft. Aus ihnen hat sich im Laufe der Monate folgendes entwickelt: Mädchen, die nicht gesprochen haben, haben sich nach den geschlechtshomogenen Treffen freiwillig zum Theaterspielen in Englisch gemeldet. Die erste Menstruation wurde immer wieder von einzelnen Mädchen thematisiert und auch von den anwesenden Mädchen beantwortet. Als die ersten Mädchen dann nach Weihnachten das erste Mal bluteten, beschlossen wir, ein rotes Fest zu machen: Rotes riechen, Rotes schmecken, Rotes sehen, Rotes fühlen. Das Bild, das wir gemeinsam gemalt haben, hängt nun in der Klasse. Die Buben wollen nun als Äquivalent ein Bartwuchsfest machen. Die Mädchen und Buben haben begonnen, in ihrer Freizeit Videos zu drehen und die Szenen dann der gemischten Gruppe vorzuspielen. Sexuelle Übergriffe

**KOKOKO (= Kooperation, Koordination und Konfliktlösung)**  
*Aufarbeitung der geschlechtsspezifischen Sozialisation  
in Mädchen- und Bubengruppen – integriert im Lehrplan*

Klassenrat  
Ichstärkung  
Einflußnahme bei Berufswahl, Sexualität und Hausarbeit  
Sensibilisierung der LehrerInnen in der Aus- und Fortbildung  
Mädchenmütter/-väterabende und Bubenmütter/-väterabende  
Mädchenfreundschaften anerkennen und fördern  
Einmischung in Schulbuchkommissionen, Studienlehrpläne, Universität und Pädak  
Formen und Inhalte einer mädchen-gerechten Schule definieren  
Frauensprache  
Geschichte der nicht-traditionellen Buben und Männer  
Klassen- und Schulsprecherinnen  
Demokratisierung von Schule und Lernen  
gleich viele Frauen in allen Positionen des Bildungswesens  
großzügige Raumkonzepte  
Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern  
Gynäkologieberatung

**Prävention  
Maßnahmen  
Auswege**

Selbstverteidigung  
Schutz vor sexuellem Mißbrauch  
Mädchenräume schaffen  
Nationale und internationale Vernetzung mit Frauen und Männern, die in eine ähnliche Richtung arbeiten bzw. diese Arbeit unterstützen  
Einbeziehung der Väter  
Begleitforschung von LehrerInnen  
Berücksichtigung von Mädcheninteressen  
Fauenlobbying in jeder Schule (Frauenbeauftragte)  
Geschichte der Mädchen und Frauen  
Fauen- und Mädchenbeauftragte  
neue method. und didaktische Ansätze, fächerübergreifendes Lernen, Projektunterricht  
Senkung der KlassenschülerInnenzahlen  
Finanzierung der Ausbildung von Männern zur Bubenarbeit mit dem Ziel der Solidarisierung mit Mädchen und Frauen  
geschlechtsgetrennter Unterricht in Technik, Naturwissenschaften, Sport, Sexualität und neuen Technologien  
Schulärztinnen für Mädchen

gesellschaftliche Maßnahmen zur Veränderung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung

**von der Privatebene zur Ebene der Strukturveränderung**

*Basis: Verein PETZE*

*Ergebnisse der Gruppe KOEDUKATION UND GEWALTPRÄVENTION, Leitung Mag. Gerda Sengstbratl und Mag. Roswitha Tschenett, P.I. 1993/94, Reader und 2. Österreichische Tagung „Frauen und Schule“, 19./20. 9. 1994, Wien.*

auf Mädchen seitens der Buben werden stark thematisiert. So finden viele es z. B. unangenehm, daß ein Bub oft seinen Penis herzeigt. Die Mädchen haben beschlossen, ihn beim nächsten Mal festzuhalten und auszuziehen. Stimmbruch und die Gefühle von Peinlichkeit waren zum ersten Mal Thema im Konferenzzimmer. Buben

zeigten am Frauentag massiven Widerstand und Aggressionen – zurecht. Ich denke, Männer müßten Buben qualitativ gleichwertige Förderung zukommen lassen. Was ich bis jetzt sehe, ist, daß unangepaßten Buben der Rücken gestärkt wird. Das Pädagogische Institut übernimmt die Finanzierung der Männerausbildung zur Bubenarbeit nicht, obwohl sie das mündlich zugesichert hatten und es genügend Interessenten gibt. Uns fehlen auch die Bubenväter, die mit uns zusammenarbeiten. In diesen Stunden ist es also möglich, auszutauschen und herauszuarbeiten, welche Probleme/Anliegen persönlichkeitsbedingt sind, welche schulisch bzw. strukturell bedingt sind.

Da die Mädchen aus derselben Schule sind, fällt es ihnen leicht, strukturbedingte Probleme auch als solche zu erkennen und schnell Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. So mußten etwa alle Mädchen der ersten Klasse zum Schularzt. In der folgenden KOKOKO-Stunde wurde darüber gesprochen, wie peinlich es für ein Mädchen ist, das schon Brustansätze hat, sich vor einem fremden Mann mit nacktem Oberkörper zu präsentieren. Die Mädchen gingen durch alle Klassen und befragten andere Mädchen bezüglich ihrer Einstellung dazu. Ich gab die Forderung nach einer weiblichen Ärztin an die Direktorin und die Elternvertreterin weiter.

Eine Weiterentwicklung der Treffen, die nach dem Lieferinger Modell (cf. Lust auf Schule) organisiert sind, wäre es, sich individuell pro Treffen einen kleinen Schritt zur Veränderung zu überlegen. Dieser muß dem jeweiligen Mädchen als ganz leicht realisierbar scheinen. Beim folgenden Treffen kann freiwillig Bericht erstattet und der nächste Schritt geplant werden. Zu den angesprochenen Themen hat schon ein Austausch von Lektüre stattgefunden, die den Mädchen gefällt, die Mädchen zeigten einen Videofilm, den sie selbst gedreht hatten, und zur Zeit arbeiten drei Mädchen privat an einem neuen. Exkursionen zu mädchenrelevanten Orten und Vernetzung mit anderen Mädchengruppen in Wien und Institutionen, die mit Mädchen arbeiten, könnten in die Treffen aufgenommen werden. Langfristiges Ziel ist eine mädchengerechte Klasse/Schule. „Mädchengerechte Schule“ – was heißt das? In Vereinen und Arbeitskreisen wird seit zwei Jahrzehnten an der Umsetzung von Konzepten in diese Richtung gearbeitet. Wie Mädchen benachteiligt werden, wieviel Zeit und Aufmerksamkeit, Raum und Zuwendung, wieviel Selbstbestätigung durch die männliche Sprache und Förderung Buben bekommen, wurde hinreichend untersucht. Literaturlisten gibt es beim Verein EFEU (Tel. 715 9888-17) und Bücher zum Thema in der Buchhandlung „Frauenzimmer“ in der Langegasse. Mädchen zu stärken und z. B. für alle Mädchen in der Schule Selbstverteidigungskurse, Ich-Stärkung, Neinsagenlernen sowie eine gynäkologische Beratung anzubieten, kostet Geld, das die zuständigen Stellen nicht kontinuierlich finanzieren. Der Druck auf die zuständigen Stellen, Gelder für diese und alle in der Grafik angeführten Maßnahmen bereitzustellen, muß geballt ausgeübt werden, wenn wir Schule verändern wollen.

Denn ich denke, wenn wir eine Schule wollen, in der Lernen mit möglichst wenig äußeren Hemmnissen stattfinden soll, in der Würde und Respekt herrschen, dann

müssen wir parallel dreigleisig arbeiten. Denn Lernen produziert, auch wenn kaum äußere Hemmnisse da sind, auch Aggressionen, Langeweile und Widerstand genug, neben der Freude und der Lust. Das liegt vielleicht am Verdauungsprozeß unseres Gehirns und unserer Seele. Gewaltabbau, besseres Lernen, die Veränderung der persönlichen Situation von Mädchen müssen vorrangige Ziele einer solchen Schule sein.

### **3.2 Regeln, Konsequenzen und Exekution**

Am Schulschiff wurde nunmehr ein Jahr an einem Regelsystem gearbeitet, das die Würde und den Respekt von Mädchen und Buben wahren soll. Die Beteiligten haben sich bemüht, zu den Regeln Konsequenzen zu erarbeiten, die bei Nichteinhaltung folgen.

### **3.3 Ausbildung von Lehrern zu Bubenarbeit**

„DISSENS e.V.“ (Matternstraße 14, 10249 Berlin, Tel. 030/426 18 09), die einzige mir bekannte Gruppe von Männern, die sich engagiert auf die Seite von Buben und Männern stellt, ohne sich von Frauen und Mädchen zu distanzieren, leitete im Herbst 1995 ein PI-Seminar zum Thema „Buben haben's nötig“. Es hatten sich 27 Männer angemeldet. Alle Teilnehmer, mit denen ich gesprochen habe, waren begeistert vom Konzept und Inhalt. Die Ausbildung umfaßt Treffen, die sich über drei Jahre erstrecken. Sie umfaßt Selbsterfahrung, Sozialisation, Körperarbeit, Geschlechterhierarchie, Didaktik und Methodik, Gleichstellung, Unterrichtsreflexion und -planung. Trotz Nachfrage und großen positiven Auswirkungen in den Schulen der Teilnehmer ist nicht klar, ob das Pädagogische Institut weitere derartige Veranstaltungen finanzieren wird.

### **3.4 Projekt: Mädchen in Leitungspositionen – Buben als Unterstützer**

In einer norwegischen Schule läuft ein Projekt, in dem im Sinne der Erziehung zur Gleichstellung Buben und Mädchen in rollenuntypischen Verhaltensweisen und Aufgaben gefördert werden (Information: Marianne Braaten and Co., Eidsvoll verk skole, 2074, Eidsvoll verk, Norway, Tel. 63951439).

### **3.5 Project Arianne: Broadening Male and Female Horizons Through Adolescent Masculinity**

(Kontaktadresse: Amparo Tomé, Autonomous University of Barcelona, Barcelona, Spain, Tel: 010 343 581-1598, Fax: \*-2000). In mehreren EU-Ländern haben sich Leute zusammengeschlossen, um über zwei Jahre hindurch Daten zur Situation von Buben zu erheben, Strategien zu entwickeln, die Buben bei ihrer Entwicklung zu verantwortungsvollen, fürsorglichen Mitgliedern einer Schulgemeinschaft und eines ganzen Landes unterstützen. Buben sollen ermutigt werden, weibliche Rollen, Aktivitäten und Perspektiven wertzuschätzen, sie sollen in nicht-traditionellen Be-

reichen Leistungen erbringen, mit Männlichkeitsmodellen von Fürsorglichkeit und Familie vertraut gemacht werden, sich Wissen um Frauen erwerben und lernen, sich für Gleichstellung in der Gesellschaft zu engagieren. In der Folge soll der Grundsatz-erlaß des Teilnehmerlandes ...

### **3.6 ... Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern ...**

... in den Schulalltag umgesetzt werden. Materialien dazu, was den Erlaß in Österreich betrifft, sind im BMUK (Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, Minoritenplatz 5, 1014 Wien) zu beziehen.

### **3.7 Modell Rahlgasse: Wiedergutmachung/Dienst an der Gemeinschaft statt Androhung auf Ausschluß und Ausschluß**

Neben zahlreichen mädchenstärkenden Maßnahmen und Bubenarbeit sowie Mädchen- und Bubenvertrauenspersonen, hat das Gymnasium Rahlgasse (Wien) ein Disziplinarkomitee eingeführt, das als Schlichtungsstelle zur Lösung eines Konfliktes zwischen den Beteiligten beitragen soll. Es erarbeitet Wiedergutmachungsvorschläge.

## **4. Was ich zu sagen hätte**

Ich hab' eine irre Wut bei diesem Thema! Es gibt seit 20 Jahren Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis in den Schulen, zum Macht- und Geschlechterverhältnis. Und im PFL-Lehrgang und in vielen Kursen, an denen ich teilnehme, gehört das nicht zur Allgemeinbildung. Trotz des Machtverhältnisses in der Schule haben die Mädchen zwar bessere Noten, jedoch geringeres Selbstbewußtsein, das sich ganz stark während der Pubertät in die Mädchenkörper eingräbt. Sie wählen dann Berufe, die um ein Vielfaches weniger einbringen. Anstatt präventiv zu arbeiten, trägt die Schule zur Gewalt von Buben gegen Mädchen bei. Obwohl ich den Geschlechtsaspekt nicht unter den Tisch fallen lassen will, die Buben und Mädchen als Individuen wahrnehme, so merke ich doch, daß die Buben als Gruppe noch immer mehr profitieren.

#### **Anmerkung**

- Theoretische Grundlagen zur Gruppenarbeit: 5 Jahre Ausbildung und Praxis bei Harvey Jackins (Re-Evaluation, Co-Counseling);
- 8 Jahre Ausbildung und Praxis bei Daniel Le Bon, Belgien, Ex-Psychoanalytiker, Gründer einer eigenen Schule in Eleutheropädie (Ausbildung zur Freiheit), basierend auf klientenzentrierter Gesprächstherapie (Rogers), Ansätze von Sartres Existentialismus und Korzybskischen Elementen aus der Semantik (Wie spreche ich zu mir? Wie produziere ich mir meine eigenen Dramen?);
- Gruppenleitung zu verschiedensten Themen von Unterdrückung und Befreiung;
- Ständige Supervision;
- Dokumentation und Erforschung der KOKOKO-Stunden seit Herbst 1995.

## Bibliographie

- Anzengruber, Grete, et al.: Angekreidet. Sexismus in Schule und Bildung. Wien-München: J&V (Schulheft 63/1991)
- Belotti, Elena Gianini: Du Coté des Petites Filles. des femmes 1974
- Besenbäck, Irene/Sodl Michaela/Tanzberger/Tschenet, Roswitha: Reader: Gewalt in der Schule, Gewalt gegen Mädchen – Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit. BMUK, Abtlg. f. Mädchen- und Frauenbildung. Wien 1994
- Brehmer, Ilse: Der widersprüchliche Alltag – Probleme von Frauen im Lehrberuf. Berlin: Frauen + Schule Verlag 1987
- Brehmer, Ilse: „Was ist feministische Pädagogik?“ In: Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Hrsgin. Luise F. Pusch. Suhrkamp 1983
- Büttner, U./Endrejat, Helga/Naumann, Britta: Koedukation. Texte zur neuen Koedukationsdebatte. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, D-60489 Frankfurt/Main, 1994
- Devime, Ruth/Rollet Ilse (Hrsginnen): Mädchen bevorzugt. Feministische Beiträge zur Mädchenbildung und Mädchenpolitik. Verband Wiener Volksbildung 1994
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hrsginnen.): Frauensache Schule – Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Fischer-TB 1990
- Feigl, Susanne: Frauen in Österreich 1985-1995. Wien 1995 (zu bestellen: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten, Ballhausplatz 1, 1014 Wien, Tel: 0222/531 15/2562 oder 2414)
- Fischer, Monika: PIL, Nr. 8: Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht. TU Berlin 1993/94
- Geber Eva/Sonja Rotter/Marietta Schneider: Die Frauen Wiens. Der Apfel 1992
- Hartmann, Jutta. Studienreformprojekt PIL, Nr. 6: Selbstreflexion als Basis mädchenstärkender Arbeit in der Schule. TU Berlin, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften 1993/94
- Hartmann, Jutta/Thiel, Andrea: PIL, Nr. 5: Was für Enkelinnen und Enkel hat Pipi Langstrumpf? Mädchen und Jungen in neuerer Kinder- und Jugendliteratur. TU Berlin 1993/94
- Hartmann, Jutta/Thiel, Andrea: PIL, Nr. 4: Was sagen Schulbücher zu Mädchen & Jungen und Frauen & Männern? TU Berlin 1993/94
- Kimmel, Michael: Sollen, können, wollen Männer den Feminismus unterstützen? In: Test the West, Reader zur Tagung Geschlechterdemokratie und Gewalt ISBN 3-901192-09-3
- Langguth, Annette: PIL, Nr. 9: Perspektivenwechsel im Geschichtsunterricht. TU Berlin 1993/94
- Pinl, Claudia: Das faule Geschlecht – Wie Männer es schaffen, Frauen für sich arbeiten zu lassen. München 1995
- Rollet, Ilse: Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen feministischer Mädchenbildung, Virginia Woolf, Verein zur fem. Bewußtseins- und fem. Mädchenbildung, Währingerstr. 59/6, A-1090 Wien
- Schnack/Neutling: Kleine Helden in Not (1990)
- Spender, Dale: Man Made Language. Pandora 1980
- Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Fischer-TB 1985
- Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache: Sprache der Veränderung. Fischer-TB 1986

↳ Gerda Sengstbratl ist Lehrerin für Deutsch und Englisch am Schulschiff Wien, Bertha von Suttner-Gymnasium, 1210 Wien.

*Maria Dörfler*

## *Arbeitskreise: Eltern/Lehrer/Schüler Partner in der Sexualerziehung*

Das „Österreichische Institut für Familienforschung“ (ÖIF) bietet seit 1994 an allen Pflicht-, höheren und berufsbildenden Schulen „Arbeitskreise: Eltern/Lehrer/Schüler – Partner in der Sexualerziehung“ an. Das Familienministerium und das Unterrichtsministerium unterstützen dieses Projekt sowohl ideell als auch finanziell. Gerne ergreife ich die Gelegenheit, unsere Arbeit, an der ich seit 1993 sowohl als Koordinatorin der Projektarbeit für Kärnten als auch als Moderatorin von Arbeitskreisen mitarbeite, in der Zeitschrift *ide* vorzustellen.

### **Vorgeschichte**

Der aus dem Jahre 1970 stammende Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport (Zl. 510.765-I/4d/70 vom 24. November 1970) – bekannt unter der Bezeichnung „Sexualerziehungserlaß“ – enthält folgenden Absatz:

Die Sexualerziehung ist als Teil der Gesamterziehung anzusehen; die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist daher von besonderer Bedeutung. Vorhandenes Wissen über Sexualität ist in der Schule zu ergänzen, zu vertiefen und gegebenenfalls zu berichtigen. Dies kann nicht die Aufgabe eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes sein. Im Sinne eines Unterrichts- und Erziehungsprinzips hat die Behandlung dieser Thematik von den verschiedenen Gesichtspunkten der einzelnen Fächer zu erfolgen, wie dies auch in den Lehrplänen vorgesehen ist. Mit den Vertretern des Religionsunterrichtes ist im Hinblick auf eine Konzentration der Fächer das Einvernehmen zu pflegen.

Wo es zweckmäßig und notwendig erscheint, können auch außerschulische Fachleute beigezogen werden.

Daß die Umsetzung der Intention des Erlasses in die schulische Praxis schwierig ist, muß den Verfassern – so nehme ich an – wohl klar gewesen sein. Es hing und hängt von der Motivation und vom Einsatz der SchulleiterInnen und der KollegInnen ab, ob und wie weit diese Umsetzung gelingt. Wenn ich die Existenz dieses Erlasses bei KollegInnen, Eltern oder SchülerInnen erwähnt habe, erlebte ich häufig Reaktionen wie Kopfschütteln, Schulterzucken, ein wissendes Lächeln, Erstaunen, Erinnern wie „Ja, ja, da gab es doch was ...“, aber kaum Berichte über Umsetzungsversuche in den Schulalltag. Soweit meine persönlichen Erfahrungen.

Im Jahre 1985 hat das „Österreichische Institut für Ehe und Familie“ (IEF) in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Salzburg eine Untersuchung durchgeführt. 307 Eltern, 172 LehrerInnen und 846 SchülerInnen wurden zum Thema Sexualerziehung befragt. Die Ergebnisse zeigten, daß in der Praxis der schulischen Sexualerziehung zwei wesentliche Anforderungen kaum erfüllt sind:

- der Charakter als Unterrichtsprinzip und damit die Koordination der LehrerInnen,
- die Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern.

## Entstehung des Projektes

Aufgrund von Erkenntnissen aus der oben zitierten Untersuchung wurde von einer Arbeitsgruppe (Projektleitung: Dr. Brigitte Czicek) das Modell „Arbeitskreise“ entwickelt und in einem Pilotprojekt im Schuljahr 1990/91 in Wien und Niederösterreich an einigen Schulen erstmals durchgeführt. Die Erfahrungen waren sehr ermutigend. Im Mai 1992 wurde das Projekt im Rahmen der Enquete „Reden wir über die Liebe“ vorgestellt. Aufgrund der hohen Akzeptanz des Modells wurde in der Folge vom Familienministerium die Ausbildung von mehreren ModeratorInnen für die Arbeit mit Eltern-, Lehrer- und Schüler-Gruppen finanziert. An den Lehrgängen nahmen durchwegs Frauen und Männer teil, die bereits in ihren Berufen in sozialen, beraterischen oder therapeutischen Bereichen tätig sind – wie zum Beispiel PsychotherapeutInnen, ÄrztInnen, BeraterInnen. Diese Ausbildung war mein Einstieg in das Projekt.

## Annahmen

Ich möchte einleitend den Innsbrucker Arzt und Sexualtherapeuten Univ.Prof. Dr. Kurt Loewit zitieren:

Auf keinem anderen lebenswichtigen Gebiet bleiben Elternhaus und Schule dem Heranwachsenden so viel schuldig, überlassen ihn so sehr sich selbst und dem unkontrollierten Einfluß zum Teil gefährlicher Miterzieher, lassen ihn so schlecht vorbereitet ins Leben stolpern wie auf dem der Sexualität.

Unserem Modell liegen folgende Annahmen zugrunde:

- Probleme in der praktischen Umsetzung von Sexualerziehung sind nicht primär Wissensprobleme, sondern eher Probleme der Kommunikation;
- die Teilnehmer sollen sich nicht als Konsumenten verstehen, sondern als aktiv teilnehmende und gestaltende Mitglieder und ExpertInnen, die ein gemeinsames Ziel erarbeiten;
- neben dem Wunsch nach Austausch gibt es bei den TeilnehmerInnen auch Informationsbedürfnis zu verschiedenen Themenbereichen, so ist die Rolle der ModeratorInnen im Laufe der Modellentwicklung in bestimmten Phasen der Arbeit auch die von ExpertInnen geworden.

## Ziele des Projektes

- Verbessern der Kommunikationsfähigkeit im Bereich von Sinnlichkeit und Sexualität; die Prävention soll an den Wurzeln zwischenmenschlicher Beziehungen ansetzen, wobei es insbesondere darum geht, die oft vorhandene Sprachlosigkeit in diesen Bereichen überwinden zu helfen;
- Bewußtmachen des kommunikativen Aspekts der menschlichen Sexualität;
- auf offene Fragen gemeinsame Antworten finden;
- Stützung und Unterstützung aller an den Arbeitskreisen beteiligten Gruppen im Umgang mit den auftretenden Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Problemen in diesem Bereich.

## Die Arbeit an der Schule

Wenn ein Mitglied der Schulgemeinschaft Interesse an dem Projekt hat, nimmt es am besten Kontakt mit den VertreterInnen der regionalen Netzwerknoten (siehe Beilage) im jeweiligen Bundesland auf. Diese nehmen mit der Schulleitung Kontakt auf, die oft schon durch die interessierte(n) Person(en) informiert ist, und bieten eine ausführliche Information im Rahmen einer Lehrerkonferenz an der Schule an. Die Dauer dieser Konferenz ist ca. eine Stunde und wird von der Moderatorin durchgeführt, die bei einer positiven Entscheidung in der Lehrerkonferenz auch die Arbeitskreise moderieren wird. Wenn nun LehrerInnen in einer Klasse oder mehreren Klassen das Projekt durchführen möchten, so wird die Klasse bzw. der Jahrgang gemeinsam ausgewählt. Es ist uns sehr wichtig, daß alle LehrerInnen der Schule an der Information über das Projekt teilnehmen können, da es für das Gespräch und Arbeitsklima wichtig ist, daß jede Kollegin/jeder Kollege weiß, was an seiner Schule vorgeht. Überdies sind ja alle LehrerInnen einer Schule zu den Arbeitskreisen eingeladen, auch wenn sie in den ausgewählten Klassen nicht unterrichten.

Als zweiten Schritt laden wir – die ModeratorInnen – meist gemeinsam mit dem/der KlassenlehrerIn und der Schulleitung die Eltern der Projektklasse(n) zu einem Informationsabend ein, an dem wir ihnen das Projekt vorstellen und sie zur Teilnahme einladen.

Weiters besucht die Moderatorin die SchülerInnen der Projektklassen und informiert auch sie. Es ist uns wichtig, daß durch diese Vorgangsweise die Gleichberechtigung der teilnehmenden Gruppen zum Ausdruck kommt. Diese Art des Miteinander-Umgehens ist in der Schule ungewohnt und in manchen Bereichen gar nicht möglich, wird aber von den TeilnehmerInnen an den Arbeitskreisen als sehr angenehme und das Schulklima positiv beeinflussende Erfahrung erlebt.

Wenn die Durchführung der Arbeitskreise beschlossen wird, werden fünf Abende zu je drei Stunden als Termine festgelegt. Die Zufriedenheit mit den Erfahrungen in den Arbeitskreisen ist dann am größten, wenn möglichst alle TeilnehmerInnen regelmäßig an den Abenden teilnehmen. Bei genügend großer Anzahl von Personen

in der Gruppe, ist die Moderation durch zwei ModeratorInnen möglich.

Die ersten drei Abende sind ganz der inhaltlichen Arbeit gewidmet. Der erste Abend wird von der Moderatorin ziemlich klar strukturiert und dient der Annäherung an das Thema und der Ermöglichung eines guten Klimas in der Gruppe. Ein weiteres Ziel dieses ersten Abends ist das möglichst vollständige Sammeln von gewünschten Themen und Inhalten der beteiligten Gruppen. Durch diese Vorgangsweise gelingt es uns, gut auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen einzugehen. Verschiedene Arbeitskreise verlaufen daher sowohl von den Inhalten als auch von der Entwicklung des Gruppenprozesses her sehr verschieden. Die Arbeit an einer Volksschule – zweite Klasse – hat ganz andere Themen als die Arbeit an einer siebten AHS-Klasse. Die TeilnehmerInnen sind eben ganz wesentlich auch GestalterInnen der Arbeitskreise.

Bei bis zu 14jährigen SchülerInnen nehmen die Kinder und Jugendlichen an den Arbeitskreisen nicht teil, in der Oberstufe jedoch schon. Wo bleiben die SchülerInnen, fragen Sie jetzt vielleicht. Der vierte und fünfte Abend dient der Planung eines Projektes oder mehrerer Projekte, an denen die ganze Klasse teilnimmt. Diese Planung erfolgt sehr genau und bis in Details, sodaß die Lehrer und Eltern, die oft bei den Projekten mitmachen, entlastet sind und mit vielen gemeinsam erarbeiteten und auch erprobten Ideen und Übungseinheiten an die Arbeit mit den Kindern herangehen.

In der Oberstufe haben die an den Arbeitskreisen teilnehmenden SchülerInnen natürlich einen wesentlichen Anteil an der Planung des „Klassenprojektes“. Die Zeit – fünf Abende – scheint vielen TeilnehmerInnen zunächst sehr lange, wurde aber im Zuge der Arbeit fast immer überzogen und den TeilnehmerInnen zu kurz. Es ist das Besondere an der Struktur und Arbeitsweise, daß durch das behutsame Herangehen an das Thema Sexualität eine sehr wesentliche Möglichkeit geschaffen wird: ein Klima des Vertrauens, das den Wunsch aller TeilnehmerInnen nach Austausch bei gleichzeitiger Respektierung der Intimsphäre – dafür haben die ModeratorInnen zu sorgen – zu diesem für jeden Menschen wichtigen Thema in einer Form gerecht wird, mit der sich die TeilnehmerInnen sehr wohl fühlen.

### **Bisherige Erfahrungen mit unserer Arbeit**

Viele Eltern und LehrerInnen sind sich der Schwierigkeiten in diesem Bereich der Erziehung von Kindern und der Begleitung von Jugendlichen bewußt. Oft besteht allerdings eine gewisse Scheu, dies von sich aus offen auszusprechen. Häufig ist das „Laufenlassen“, das Hin- und Herschieben vom Elternhaus zur Schule und umgekehrt, das Abschieben nach dem Motto „Wir sind auch selbst draufgekommen“ die praktizierte Vorgangsweise. Meist mit etwas schlechtem Gewissen, da man ja doch etwas tun sollte, was über die im Biologieunterricht vermittelten Tatsachen und die im Religionsunterricht oder in der Literatur dargestellten Ideale hinausgeht ... Aber weit verbreitet sind Unsicherheit und Scheu, wie die Sache wohl anzugehen sei,

ohne zu sehr anzuecken (von seiten der LehrerInnen) und – es fehlt die Sprache, die wir Erwachsene kaum gelernt haben.

Ereignisse, die schwer oder nicht zu ignorieren sind – wie obszöne Sprache in der Klasse, Gewalt, Fälle von Mißbrauch, die nicht zu übersehen sind, Suizidgefahr oder Schwangerschaften – sind es, die zur Erkenntnis führen: es muß etwas geschehen.

In manchen dieser Fälle, oft aber auch durch die Initiative oder das Engagement einer einzelnen Person, wird unser Angebot sehr gerne angenommen. Es ist manchmal schwierig und von Schule zu Schule sehr verschieden, die einzelnen Gruppen zu dem hohen Zeitaufwand, den die Teilnahme an den Arbeitskreisen erfordert, zu motivieren. Wer sich allerdings dafür entschieden hat und an allen Arbeitskreisen teilgenommen hat – oft auch noch an den Projektstunden oder Projekttagen mit der ganzen Klasse –, ist fast immer sehr zufrieden. Ich möchte einige wörtlich zitierte Rückmeldungen anfügen: „Dieses Projekt ist eine Chance, mit unseren Kindern wieder ins Gespräch zu kommen.“ (Mutter) – „Es war interessant, mit anderen Lehrern und vor allem mit Eltern zu diesem Thema zu diskutieren.“ (Lehrerin) – „Mein Mann wollte zwar nicht teilnehmen, aber wir konnten über Dinge reden, über die wir noch nie gesprochen haben.“ – „Es ist interessant und schön für uns, Lehrer einmal als Menschen wie wir alle zu erleben.“ (Schülerin). Als Vorteile des Modells wurden genannt:

- eine neue Beziehungsebene zwischen Eltern/Lehrern/Schülern wird angeboten, jenseits der Noten;
- Unsicherheit aller Beteiligten ist der gemeinsame und der verbindende Faktor;
- durch Moderationstechnik bietet das Modell einen geschützten Rahmen;
- auch für Kinder in der Volksschule ist dieses Thema viel aktueller als wir annehmen;
- das Projekt bietet eine Möglichkeit, der Sprachlosigkeit auf diesem Gebiet zu begegnen;
- es bietet eine Entlastung der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen.

### **Zukunftsperspektiven**

Durch Wünsche von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern ermuntert, wurde das Projekt eines flächendeckenden Angebotes in Angriff genommen und fast verwirklicht. Hierzu gehörte neben der Ausbildung von ModeratorInnen insbesondere die Einbeziehung der Einrichtungen der LehrerInnenfortbildung. Das zunehmend praktizierte Konzept der standesbezogenen bzw. regionalen LehrerInnenfortbildung entspricht den diesbezüglichen Anforderungen unseres Modells.

In diesem Sinne wird vom „Österreichischen Institut für Familienforschung“ die Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Instituten und die Aufnahme des Modells „Arbeitskreise“ in das allgemeine Programm der LehrerInnenfortbildung angestrebt.

Parallel dazu wird der Aufbau von regionalen Netzwerkknoten zur Koordination der ModeratorInnen, deren Weiterbildung und Supervision fortgesetzt. Darüber hinaus werden die TeilnehmerInnen der Arbeitskreise über die präventive und begleitende Arbeit der Beratungsstellen informiert, der Zugang zu diesen sollte ihnen so erleichtert werden.

In Kärnten, meinem Tätigkeitsbereich, ist die Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen sehr gut. Sowohl im Landesschulrat, in der Schulabteilung der Kärntner Landesregierung als auch in den zuständigen Abteilungen des Pädagogischen Instituts fand ich viel Interesse und Zustimmung zu unserer Arbeit. Die Vertreter dieser Institutionen beteiligen sich nach ihren jeweiligen Möglichkeiten sowohl durch ideelle als auch – in bescheidenem Ausmaß – finanzielle Unterstützung. Ich hoffe auf den Ausbau dieser Kooperation und die Erweiterung der Zusammenarbeit auf andere Stellen.

Wenn es gelingt, in diesem Sinne für viele und mit vielen im Schulgeschehen involvierten Menschen zu arbeiten, und wenn deren Zufriedenheit weiterhin so groß ist, so läßt der Erfolg die mit dem Projekt verbundenen Mühen gering erscheinen (Informationsarbeit, Kontaktaufnahme, Geldbeschaffung in Zeiten wie diesen ...). Wir hoffen, mit unserem Angebot einen Schritt in Richtung einer partnerschaftlichen Schule getan zu haben.

### **Regionale Netzwerkknoten**

für das Projekt „Arbeitskreise: Eltern/ Schüler/Lehrer – Partner in der Sexualerziehung“

#### *Kärnten:*

Mag. Maria Dörfler, Lebensberatung des Kärntner Caritasverbandes, Kolpinggasse 6/II, 9010 Klagenfurt, Tel. (0463) 56777

#### *Salzburg:*

Dr. Maria Haidinger, Sinnhubstraße 4a, 5020 Salzburg, Tel. (0662) 832099

#### *Steiermark:*

Erna und Walter Klug, Familienberatungszentrum, Alter Bahnhof, 8443 Gleinstätten, Tel. (03457) 215515

Horizonte – Beratungsstelle, Münzgrabengürtel 17/7/31, 8010 Graz, Tel. (0316) 83 1585

#### *Tirol/Vorarlberg:*

Weimann Karin und Landauer Monika, Zentrum für Ehe- und Familienfragen, Arnichstraße 24/2, 6020 Innsbruck, Tel. (0512) 580871

#### *Wien/Burgenland/Niederösterreich/Oberösterreich:*

Dipl.-Sozpäd. Olaf Kapella, Beratungsstelle Horizonte, Lacknergasse 36/2, 1170 Wien, Tel. (0222) 48 96648

☞ *Maria Dörfler ist AHS-Lehrerin am BORG Klagenfurt, arbeitet als Psychotherapeutin und diplomierte Ehe- und Familienberaterin in der Lebensberatung des Kärntner Caritasverbandes, Kolpinggasse 6/II, 9010 Klagenfurt.*

*Erich Perschon*

### *Sinn und Sinnlichkeit des „ersten Mals“ in jugendliterarischen Texten*

*Untersuchungen zur sprachlichen und erzählerischen Realisation*

#### **Vorbemerkungen**

Unter dem Begriff „erstes Mal“ wird meist im engeren Sinn die für einen der beiden Partner erste sexuelle Begegnung verstanden, die zum Geschlechtsverkehr führt. In den neueren Anthologien wird zu diesem Thema selbstverständlich auch gleichgeschlechtliche Sexualität geschildert, wobei auch hier wie beim heterosexuellen Verhalten anschaulich-sinnliche und auch euphemistische Realisationen zu finden sind. Darüber hinaus wird der Euphemismus „erstes Mal“ im weiteren Sinne auch für intensive zwischenmenschliche Begegnungen mit mehr oder weniger sexueller Komponente oder auch in Geschichten, die das Erwachen und Aktualisieren des Geschlechtstriebes thematisieren, verwendet (z. B. in Lutz van Dijks »Anders als du denkst. Geschichten über das erste Mal«). Für den vorliegenden Artikel wurden nur Texte im Sinne des engeren Begriffsverständnisses ausgewählt. Ausgespart blieben „Mißbrauchsgeschichten“, aber auch Texte, die eine unfreiwillige, erzwungene sexuelle Begegnung schildern, obwohl es hier in manchen Darstellungen auch Unschärfebereiche gibt.

Die unvoreingenommene literarästhetische Betrachtung von Textausschnitten zum ersten Geschlechtsverkehr fällt nicht immer leicht, da Jugendliteratur, die explizit auf Sexualität eingeht, in den meisten Beiträgen und vor allem in Rezensionen nicht an sexualpädagogischen, leser- und entwicklungspsychologischen, aber auch moralischen Betrachtungsaspekten vorbeikommt und oft vorwiegend nach leserorientierten bzw. didaktischen Kriterien bewertet wird.<sup>1</sup> Auch der subjektive Betrachterstand-

punkt und seine individuellen Erfahrungen und Einstellungen zur Sexualität sind bei inhaltlichen wie auch bei formalen Wertungsfragen ständig kritisch im Auge zu behalten. Die Frage nach der realistischen, richtigen Darstellung ist demnach mit kritischer Vorsicht zu stellen. Diesen Schwierigkeiten versuchte ich stellenweise zu begegnen, indem einerseits bei Bewertungen möglichst von der werkimmanenten Funktion im Erzählzusammenhang bzw. von „stilistischen“ Kriterien ausgegangen wurde, und andererseits die bloße Darstellung von erzählerischen, sprachlichen oder inhaltlichen Befunden anhand von Textbeispielen angestrebt wurde. Ob das in diesem kurzgefaßten Beitrag überzeugend vermittelt werden konnte, bleibt zu hoffen. Die stellenweise ausführlich zitierten Textpassagen sollen den LeserInnen auch die Möglichkeit eröffnen, selbst weiterführende formale bzw. inhaltliche Vergleiche durchzuführen, soweit das ohne weitere Berücksichtigung des Kontexts zulässig erscheint.

Bei den Analysen und Darstellungen stehen vor allem erzähltheoretische Begriffe nach Franz K. Stanzel Pate. Zur Beschreibung von Erzähltexten dienen stellenweise Begriffe wie „Erzählprofil“ (Verhältnis der narrativen Teile zu den nichtnarrativen Teilen wie Dialog und dramatisierte Szene) und „Erzählrhythmus“, der sich innerhalb der narrativen Passagen durch den oft dynamischen Wechsel von aufeinanderfolgenden Textformen wie Erzählbericht, Kommentar, Beschreibung ergibt (vgl. Stanzel, S. 96f.). Zur Darstellung der erzählerischen Möglichkeiten in der personalen Erzählsituation, aber auch in speziellen Formen der Ich-Erzählsituation, die in dieser Arbeit den Schwerpunkt bilden, erscheint der Begriff „Reflektorfigur“<sup>42</sup> sehr hilfreich.

Betrachtungen über das Verhältnis von „Erzählerfigur“ und „Reflektorfigur“ bleiben auf die Ich-Erzählsituation beschränkt. Gerade hier kann die Präsenz eines von einem späteren fiktiven Zeitpunkt aus agierenden erzählenden Ichs in der Spannung von damals und heute mit verklärenden, kommentierenden, wertenden oder sogar moralisierenden Eingriffen die erzählerische Darstellungsform stark beeinflussen (vgl. Stanzel, S. 267ff.). Besonders bei der Darstellung sexueller Verhaltens- und Erlebensweisen kann die Frage der Vermittlung durch ein erzählendes Ich bzw. die Fiktion der Unmittelbarkeit durch ausschließliche Darstellung des erlebenden Ichs (als Reflektorfigur in der Ich-Form) eine wichtige Rolle bei der Bewertung des Textausschnittes im Funktionszusammenhang der ganzen Geschichte spielen. Bei einzelnen Textpassagen wird dies in der hier zur Verfügung stehenden Knappheit zu zeigen versucht. Die folgenden Abschnitte subsumieren unter sprachlich-erzählerischen bzw. thematisch-inhaltlichen Gesichtspunkten exemplarisch Analysen, Vergleiche, Bewertungen von ausgewählten Textpassagen.

### **Aussparung – Erzählsprung – Inkohärenz der literarischen Darstellung**

Wird von der erzählerischen Möglichkeit der rückblickenden Schilderung des „ersten Mals“ nach einer Raffung Gebrauch gemacht, das „eigentliche“ Geschehen auch einfach völlig ausgespart oder euphemistisch-metaphorisch umschrieben, dann lassen

sich daraus bei einzelnen Texten durchaus literarische Bewertungen ableiten.<sup>3</sup> In Nöstlingers Roman »Pfui Spinne« (1980) wird im gewohnten aggressiv-ironischen Jugendjargon die etwas mühevollte Liebesbeziehung zwischen Hasi und Christine geschildert, wobei sich Christine auf einem gemeinsamen Italienurlaub auf ein spontanes Liebe-auf-den-ersten-Blick-Abenteuer einläßt, bevor sie „gereifter“ zu ihrem Hasi zurückfindet.

Erzählt wird dieser Roman aus wechselnden personalen Perspektiven, wobei Christines Perspektive am meisten durchgehalten wird. Die Erzählweise ist ironisch-distanzierend, die LeserInnen bekommen auf eine witzig-saloppe Weise ausgewählte Befindlichkeiten während der ersten entscheidenden sexuellen Annäherung geschildert. Manches gleitet ins Groteske ab, vor allem aber die kommentarlose Ausparung des sexuellen Erlebnisses wirkt wie ein Bruch nach dem mit Sinnlichkeit und Annäherungssängsten unterhaltsam jonglierenden Vorspiel. Hier mischt sich nicht nachvollziehbar ein auktorialer Erzähler in die personale Erzählsituation.

Nicht ohne Ironie befindet sich der Locus amoenus, an dem Christine ihre Jungfräulichkeit verliert, hinter einer Muttergottes-Kapelle. Männliche Körperlichkeit wird über den optischen Sinn vermittelt, wie überhaupt in der ersten Phase die gegenseitige Betrachtung dominiert:

Liebe-auf-den-ersten-Blick legt sowohl Ruderleiberl und Jeans als auch Unterhose ab. Sein Hintern ist genauso bitterschokoladenbraun wie der übrige Körper. Christine ist sich ganz sicher, daß sie noch nie in ihrem Leben einen schöneren Mann gesehen hat. [...] Die Luxusausgabe legt sich auf die Decke, legt sich auf den Bauch, sagt: „Komm, Marie!“ Christine betrachtet begeistert einen Meter und fünfundachtzig Zentimeter makellose männliche Kehrseite. Sie würde gern streicheln. [...]

Dann knöpft er Christines Bluse auf und betrachtet versonnen ihre Brüste.

Nach einer kurzen Verunsicherung wegen der Größe ihrer Brust, zieht sich auch Christine aus.

Die Liebe-auf-den-ersten-Blick betrachtet sie. Betrachtet vor allem eingehend ihre kupferfarbenen Schamhaare. [...] Er legt den Kopf in Christines Schoß. Christine spürt seinen Atem auf ihrer Haut, spürt seine Lippen, spürt seine Zungenspitze. Unendlich angenehm ist das. Aber irgendwie ist es auch wie in einem Traum. Und wie im Kino. [...]

Christine kommen Bedenken, da sie ihren „Aufreißer“ eigentlich gar nicht kennt, nicht einmal seinen Namen weiß. Nach der Vorstellung „scheint für ihn die Sache erledigt“.

Er küßt weiter an Christine herum. Christine läßt sich auf die Decke zurückfallen. Christian fällt mit ihr, liegt auf ihr, schaut sie besorgt an und fragt: „Du willst doch – oder?“ [...] Christine öffnet die Augen wieder, schließt die Arme um den schönen bitterschokoladenbraunen Leib auf ihr und denkt, daß da was Wahres dran ist, daß ihr diese

Haut vertraut ist. Da ist nichts Fremdes, nichts Unbekanntes.

„Muß ich aufpassen?“ fragt Christian.

Christine ist die Frage peinlich. Das nimmt Vertrautheit. Sie macht die Augen zu und schüttelt den Kopf.

„Sicher nicht?“

Sie schüttelt wieder den Kopf.

Gegen vier am Nachmittag kommt der Schatten hinter die kleine Kapelle. Christian und Christine liegen noch immer auf der Decke. Engumschlungen liegen sie. Christian raucht. [...] (S. 90f.)

Daß sie sich fünfmal (!) hintereinander geliebt haben, erfährt man danach im Gespräch zwischen den beiden, die Frage, ob es wirklich das erste Mal für sie gewesen ist, stellt Christian erst später bei einem Pizzaessen. Ansonsten spielt das Thema „erstes Mal“ während der sexuellen Begegnung merkwürdigerweise keine Rolle, obwohl es die ganze Geschichte hindurch doch ein Problem für Christine gewesen war.

Aus sexualpädagogischer Sicht müßte man gegen diese Textpassage aus heutiger Sicht auch einwenden, daß bei diesem spontanen Urlaubserlebnis zwar die Frage der Verhütung thematisiert, aber keine Silbe über Aids-Ansteckung verloren wird.

Eine erzählerisch motiviertere Aussparung, weil deutlich eine Ich-Erzählerfigur in der Handlung agiert und deren Aussageabsicht die Darstellungsfunktion bestimmt, findet sich in der Erzählung »Wie ein Kartenhaus« (1988) von Gitta Gemain. Die Ich-Erzählerin erinnert sich von einem deutlich markierten „Heute“ aus an ihre erste intime Begegnung mit einem Jungen, die sie sehr negativ einschätzt.

Es entsprach in keinem Punkt meinen Vorstellungen: „Das erste Mal“, das muß etwas Großes sein, etwas Besonderes, das man nie vergißt. Ich habe es bis heute nicht vergessen, weil die Geschichte mit Norman mich um Jahre zurückwarf. (S. 129)

Heute weiß ich, daß er mich eigentlich nur für seine eigene Lust benutzt hat. Meine Lust, meine Gefühle schienen ihm gleichgültig zu sein. (S. 129/130)

[Sie] hatte dieses wahnsinnige Gefühl weder im Kopf noch im Bauch noch sonstwo. Es tat fürchterlich weh, und ich war froh, als es vorbei war. Was zurückblieb, war die Angst, es könnte an mir gelegen haben, und diese Angst verstärkte Norman noch; er gab mir das Gefühl, die Schuld für das fehlende Vergnügen zu tragen. (S. 130)

Diesem frühen Erlebnis stellt die Ich-Erzählerin das alle Erwartungen erfüllende eigentliche „erste Mal“ gegenüber. Sie hat schon länger freundschaftlichen Umgang mit dem acht Jahre älteren Jan (26), hat vor ihm „ungeheuren Respekt“, fühlt sich bei ihm nicht unter Druck, denn „er war eben ganz anders als die anderen“ (S. 131).

Wir hatten beide ein bißchen getrunken, und ich weiß nicht mehr genau, wie, aber plötzlich waren wir in seiner Wohnung. Spannung, Unsicherheit und Erwartung lagen in der Luft. Jan nahm mich in die Arme und wurde auf einmal sehr ernst. Er mußte wohl schon

gemerkt haben, daß ich vor diesem Augenblick viel Angst hatte und machte mir klar, daß es nicht wichtig wäre, was jetzt geschehen würde, denn wir hätten viel Zeit und Ruhe, um langsam miteinander vertraut zu werden.

Ich kann das Gefühl nicht beschreiben, das ich in diesem Moment hatte, mir kam es vor, als wenn jemand eine Tür aufgemacht hätte, für die ich den Schlüssel schon weggeworfen hatte. Wir streichelten uns, weil es schön war, nicht weil es dazugehört [...].

Obwohl eigentlich beiden klar war, wie es jetzt weitergehen würde, und wir uns kaum mehr zurückhalten konnten, fragte mich Jan noch einmal, ob ich auch wirklich wollte. Ich hätte auch jetzt noch sagen können, daß ich nicht wollte, ohne daß es irgend etwas ausgemacht hätte. Aber jetzt wollte ich, weil ich wußte, daß es gut werden würde. Und ich wurde nicht enttäuscht. Jan ließ mir Zeit bei allem, und ich war so selbstbewußt wie selten zuvor.

Später, viel später dann, als wir ganz ruhig und zufrieden, einfach satt, nebeneinander im Bett lagen, hätte ich am liebsten die Zeit angehalten. Ich spürte jede Zelle meines Körpers und war unendlich zufrieden und glücklich. Ich konnte dieses neue Gefühl kaum fassen und war Jan in diesem Moment sehr dankbar für seine Geduld. (S. 131/132)

Die Schilderung des ersten Abends, der Annäherung und der sexuellen Begegnung bleibt zwar oberflächlich, aber entspricht der erzählerischen Funktion, die die in der Erinnerung wichtige Stimmung des rückblickenden erzählenden Ichs, die Geborgenheit, die Rücksichtnahme Jans auf die Gefühle der Ich-Erzählerin in den Mittelpunkt stellt. Durch die Aussparung wird in diesem Kontext der Vorgang, der das erlebende Ich involviert, nicht unmotiviert abgebrochen. Die LeserInnen sind an das schon vorher immer wieder in den Vordergrund tretende arrangierende, erzählende Ich bereits gewöhnt.

Im folgenden Beispiel – »Lydias Lust« (1996) von Lutz van Dijk – bringt die Aussparung der sexuellen Begegnung eine erzählerische Inkonsequenz mit sich, die sich bei näherer Betrachtung der Erzählsituation, in der sich die männliche Erzählerfigur befindet, aufzeigen läßt. Lydia ist als Sprachenlehrerin an eine benachbarte Schule gekommen. Einmal hilft ihr der Ich-Erzähler bei einer Autopanne, ein anderes Mal nimmt sie ihn in der Nacht als leicht betrunkenen Autostopper mit. So beginnt ihre Beziehung, deren weiterer Verlauf ausgespart bleibt. Der Hauptinhalt dieser Geschichte ist der Gewitternachmittag, der dem Ich-Erzähler seine erste volle Bestätigung seiner Männlichkeit beschert.

Der Ich-Erzähler schreibt von einem späteren Zeitpunkt (ein Jahr später als Sechzehnjähriger) eine ausdrücklich erinnerte Geschichte nieder. Den fiktiven Erzählanlaß begründet er so: „Erzählen will ich diese Geschichte allein wegen Lydia. Und weil ich es so beschissen ungerecht finde, daß wir uns nie mehr wiedergesehen haben ...“ (S. 37). Denn unmittelbar nach ihrem Liebesabenteuer in einer alten Waldhütte während des Gewitters, werden sie von Feuerwehrlenten entdeckt, Lydia wird zwei Wochen später wegen „Verführung Abhängiger“ angezeigt und verläßt die Schule. Zum Schluß der Erzählung werden die fiktive Schreibabsicht und die Adressatin endgültig enthüllt:

Nur darum habe ich diese Geschichte aufgeschrieben, Lydia. Weil ich hoffe, daß du sie durch irgendeinen verrückten Zufall unter die Augen bekommst und zu mir zurückkehrst. (S. 46)

Es war nicht das erste Mal, daß ich Lydia nackt sah oder daß wir einander nackt berührt hätten. Aber es war noch nie so intensiv wie jetzt auf diesem kleinen Handtuch inmitten der tosenden Naturgewalten. Alles war wie elektrisiert – der Himmel, die Erde, unsere Haut, jeder unserer Sinne.

Seit ein paar Wochen, seit ich das erste Mal bei Lydia übernachtet hatte (während meine Eltern annahmen, daß ich bei Jochen schlafen würde), hatte ich ein Kondom bei mir. Nun fühlte ich, daß wir soweit waren. Ich wollte von Lydia erfahren, wie es wirklich ist mit einer Frau. Ich wünschte mir, daß sie meine erste Frau, meine erste richtige Geliebte sein sollte. Noch nie zuvor hatte ich ein Zögern bei Lydia bemerkt. Jetzt sah sie mich einen Augenblick fragend an: „Willst du es wirklich?“ Anstatt zu antworten, küßte ich sie und zog sie sanft zu mir heran. Dann streifte ich das Kondom über mein steifes Glied. Alles war gut. Ich fühlte, daß meine Kinderzeit vorbei war, daß ich bereit war, ein Mann zu werden, und daß dies ein gutes Gefühl war. Lydia und ich liebten uns inmitten von Sturm und Regen, von Blitz und Donner. Nichts konnte uns etwas anhaben, alles war gut. So jedenfalls empfanden und dachten wir. (S. 43)

Die Darstellung der intimen Situation bleibt fast zur Gänze ausgespart. Hinweise geben die Andeutungen und Umschreibungen „intensiv“, „Kondom“, „Lydia und ich liebten uns“. Berücksichtigt man allerdings die Erzählsituation des Ich-Erzählers, erstaunt die entsinnlichte Erinnerung an dieses existentielle Erlebnis. Eigenaktivität und die Körperlichkeit der Frau bleiben hier ausgespart, obwohl der Ich-Erzähler bei früheren harmloseren Begegnungen die äußere Erscheinung Lydias aufregend findet und Details seiner Wahrnehmungen festhält („weiche, volle Lippen“, „dunkle Augenbrauen“, „zarte Finger“).

Auch das einleitende, knisternde Erregung vermittelnde Ausziehen der Stiefel durch Lydia, bevor sie durch den Regen laufen und die Hütte erreichen, hat in der Erinnerung des Ich-Erzählers eine große Bedeutung und wird viel ausführlicher geschildert:

Ohne ein weiteres Wort berührte sie mit ihren warmen Handflächen die Innenseiten meiner Oberschenkel und fuhr dann langsam an meinen Hosenbeinen entlang bis zum oberen Rand der Stiefel. In den rechten Stiefel steckte sie zwei Finger und drang so tief ein, bis sie meine Haut zwischen Strümpfen und Hosen fühlte. [...] Eine eigenartige Erregung hatte mich ergriffen. Ich war wie gefesselt von ihrer ungewöhnlichen Aktivität und empfand gleichzeitig jede ihrer Berührungen an meinem Fuß mit unglaublicher Intensität. Noch nie hatte jemand meinen Fuß so berührt, so geküßt, noch nie ihm überhaupt soviel Aufmerksamkeit geschenkt. (S. 41)

Daß gerade bei dem noch intensiveren und ebenfalls einmaligen Ereignis des ersten Geschlechtsverkehrs mit einer älteren, „erfahrenen“ Frau (im Abschiedsbrief schreibt sie: „Du warst der zärtlichste Liebhaber von allen Männern, die ich bisher kennengelernt habe. Bitte sei so auch zu den Frauen, die Du später in Deinem Leben treffen wirst, Gianni!“; S. 45) die Erinnerung so „entsinnlicht“ ausfällt, wo doch dieses

Erlebnis den eigentlichen Anlaß für die ganze Erzählung darstellt, stört die literarische Kohärenz der Geschichte erheblich.

Uneigentlich poetisch drückt sich der Ich-Erzähler in der Geschichte »Lakritzenkätzchen kratzen nicht« (1984) von Wolfgang Hemel aus, wenn er sein erstes glücklichtes intimes Erlebnis mit Andrea umschreibt. Diese Diktion fällt aber insgesamt nicht aus dem erzählerischen Zusammenhang, da die LeserInnen bis zu dieser Stelle den jugendlichen Ich-Erzähler bereits zur Genüge als locker plaudernden und sich immer wieder in saloppe bis geschraubte Wendungen ergehenden Protagonisten erlebt haben (z. B. „[...] während wir unsere Löcher im Magen stopften“. „Schon bald hatten wir überzuckert [...]“, „[...] trieben die sicher nicht erst von gestern stammenden Lurchballen mit Bartwischen vor uns her wie der Wind die Tumbleweeds durch die Geisterstadt eines Ronald-Reagan-Westerns [...]“, „Ich weiß nicht warum, aber ich stülpte meinen Charme zunächst über die falsche Frau“, alle S. 24).

Auch das distanzierende erzählende Ich wird an mehreren Stellen schon vorher deutlich spürbar (z. B. in der Vorausdeutung: „Das sah so aus, daß ich an den folgenden Abenden Marion mit Ignoranz belegte, mich nur Andrea widmete [...]“, S. 25). Die Metaphorik und bildliche Darstellung in der Liebesszene verschüttet nicht so stark die sinnliche Komponente in der sprachlichen Darstellung wie die überzogene Bildersprache in einzelnen Textpassagen in »Amor kam in Leinenschuhen« von Doris Meißner-Johannknecht (siehe im Abschnitt über gleichgeschlechtliche Beziehungen).

Doch diesmal sprach sie mit mir – ungehindert halblaut – ernst und viel, wobei ich kaum verstand, was sie sagte, aber tief und beruhigend spürte wie. Ihre sanften Hände begleiteten ihre Worte, und ich begann zu begreifen, daß es Wichtigeres gibt, als „seinen Mann“ zu stehen, daß es um etwas ganz anderes geht als darum, daß man es schafft, ob etwas funktioniert oder nicht, und daß einander zu spüren nicht vom Grad der Erregung und schon gar nicht von der Fitneß abhängig ist. Fast unbewußt folgte ich ihr Stufe für Stufe einer schwindelnden Wendeltreppe, an deren Ende nur mehr ein endlos weiter klarer Himmel lag. Ich fiel hinein als wäre das selbstverständlich, als hätte ich mich nur dorthin begeben, wohin ich immer schon gehört hatte. Langsam, vorsichtig, kostete ich jede Empfindung aus, bis meine Bewegungen mit dem Rhythmus der Glückswellen zusammenfielen, die von innen her gegen meine Rippen drängten, und Andreas Haare wie die Seitenarme eines Wildbachs über das Weiß des Polsters flossen. Ich hatte das Gefühl, daß etwas aus mir strömte und uns umschloß, dicht und ungreifbar wie ich mir als Kind die menschliche Seele vorgestellt hatte. Noch lange lagen wir ineinander vergraben. Aus unerklärlichen Gründen mit Tränen in den Augen. (S. 33)

Trotzdem stellt sich auch hier die Frage, warum diese wesentliche Erfahrung im Leben des Protagonisten so euphemistisch dargestellt wird, wo es auch in lockerer und direkterer Weise ebenso dem Charakter der Hauptperson entsprochen hätte, warum das erzählende Ich gerade im lustvoll erlebten ersten Geschlechtsverkehr des erlebenden Ichs existentielle Erkenntnisse bzw. lebenskluge Reflexionen ein-

fließen lassen muß, die die Sinnlichkeit des Vorgangs erheblich beeinträchtigen. Ganz anders, als literarisches Mittel der Irritation, der Ablenkung, das Oberflächlichkeit vielleicht geradezu fordert, kann sich diese Erzählweise natürlich bei von den Protagonisten negativ erlebten ersten Intimitäten darstellen (vgl. dazu besonders die Analyse zur Textpassage aus »Viel Glück, mein Kind« von Rodrian weiter unten).

## **Szenisch-dialogische Darstellungen**

Im folgenden Abschnitt möchte ich zwei szenisch orientierte Darstellungsweisen besprechen, wobei einzelne Hinweise auf Formen von Klischeehaftigkeit gegeben werden. (Hier ist allerdings einzuräumen, daß sich in diesen Wertungsbereichen subjektive Sichtweisen nicht zur Gänze ausklammern lassen.)

»Forever« von Judy Blume (1975, dt. 1979) ist nach lesepädagogischen bzw. sexual-pädagogischen Gesichtspunkten ein vielgepriesenes Buch, ein Klassiker, eine unterhaltsam-freizügige amerikanische „Sittenlehre“ auf dem Gebiet der Jugendsexualität. Zweifelsohne werden in der Geschichte sämtliche Bereiche der jugendlichen Sexualität in lockerem Jugendjargon vorwiegend in Dialogform zur Sprache gebracht.

Zweifelsohne werden jugendliche Protagonisten gestaltet, die zeigen, daß man über sexuelle Dinge ruhig reden kann und soll. Unbestritten dieser positiven Wertungen wirken manche Stellen gerade in den narrativen Teilen (Erzählbericht), die Sexualverhalten schildern, konstruiert und klischeehaft. Dazu zwei Beispiele: Die Gelegenheit zum ersten Geschlechtsverkehr ergibt sich für Kathi und Michael, als sie den Schlüssel für die Wohnung ihrer Schwester bekommen. Am ersten Tag im Appartement kommt es zwar nur zu einem intensiven Petting, Kathi ist noch zu ängstlich. Nach einem aufgeweckten Dialogteil und kurzer Zärtlichkeiten wird beider Orgasmus knapp festgestellt:

„Ja ... ja ...“, stöhnte ich, als ich kam. Michael kam auch. Wir deckten uns mit der Flickendecke zu und ruhten uns aus. Michael schlief ein. Ich betrachtete ihn und dachte, je mehr man jemanden kennt, desto mehr kann man ihn lieben. (S. 107)

Die sonst durchaus anschaulich-sinnliche Darstellungsweise setzt beim sexuellen Höhepunkt aus und flüchtet sich in den narrativen Textteilen meist in die Formel „er/sie kam“ (siehe auch Textbeispiele weiter unten).

Ein anderes regelmäßig wiederkehrendes und auch erzählerisch nicht überzeugendes Klischee ist das ständige Einschlafen des männlichen Partners nach dem Orgasmus, auch wenn es früher Abend ist. Für das „erste Mal“ bedarf es zweier Anläufe. Am nächsten Abend im Appartement nimmt Michael ein Kondom. Kathi ist zufrieden.

Wir küßten uns wieder. Als er auf mir lag, fühlte ich Ralf an meiner Hüfte. [Ralf = Kosenamen für Michaels Penis]

Gerade, als ich dachte: O Gott, wir tun es wirklich, stöhnte Michael auf: „Nein ... nein! tut mir leid. Es tut mir so leid ...“

„Was ist los?“

„Ich bin schon gekommen. Ich weiß nicht, wie das passiert ist. Ich bin gekommen, bevor ich drin war. Ich hab's verpatzt. Ich habe alles verpatzt.“ (S. 110)

Nachdem Kathi ihn beruhigt hat, schlägt Michael vor: „Laß uns jetzt ein bißchen schlafen, [...] dann können wir es noch einmal versuchen.“ (S. 110) Kathi ist aber nicht müde, sie holen sich ein paar Hamburger von einem Schnellimbiß und versuchen es dann ein zweites Mal, diesmal wird es ihr „erstes Mal“, allerdings ebenfalls etwas vorschnell und für Kathi nicht befriedigend:

Ich spürte, daß er halb in mich eindrang, und dann flüsterte er: „Kathh ...“

„Ja?“

„Ich glaube, ich komme schon wieder.“

Ich fühlte einen kräftigen Stoß, gefolgt von einem scharfen Schmerz, der mich den Atem anhalten ließ. Michael stöhnte auf. Ich kam nicht. Ich war nicht einmal nahe davor.

„Tut mir leid“, sagte Michael. „Ich konnte es nicht mehr zurückhalten.“ Er bewegte sich nicht mehr. „Du hast nichts davon gehabt, oder?“ (S. 111f.)

Auch später nach wochenlanger Enthaltbarkeit wegen Krankheit wiederholt sich die Szene auf ähnliche Weise. Das Motiv des Einschlafens erscheint als überstrapaziertes Raffungsmittel.

Wir umarmten uns auf dem Badezimmer Teppich, aber gerade, als ich richtig erregt wurde, kam Michael. Ich fragte mich, ob es je mit uns klappen würde.

„Tut mir leid“, sagte Michael. „Ich konnte einfach nicht mehr warten ... es ist schon ein paar Wochen her.“

„Ach, das macht nichts.“

Wir gingen ins Bett und schliefen ungefähr eine Stunde. Als wir aufwachten, war Ralf wieder hart. Diesmal nahm Michael sich mehr Zeit, und ich wurde so mitgerissen, daß ich Michael umfaßte und versuchte, ihn noch tiefer in mich hineinzustoßen. Ich spreizte meine Beine, so weit ich konnte, ich hob meine Hüften hoch und bewegte mich im gleichen Rhythmus wie er – immer wieder –, bis ich endlich kam, unmittelbar vor Michael. Ich stöhnte dabei genau wie meine Mutter. Michael auch.

Während er noch auf mir lag und nach Atem rang, mußte ich lachen. „Ich bin gekommen! Ich bin wirklich gekommen!“ (S. 145)

Die Raffung/Aussparung nach dem mißglückten Versuch („Wir gingen ins Bett und schliefen ungefähr eine Stunde) wirkt konstruiert wie in einem naiven Schüleraufsatz, da es etwa halb neun Uhr sein dürfte. Unmittelbar nach dem nun aber erfolgreichen zweiten Versuch, kehrt das gleiche Klischee wieder (Mann schläft ein, Frau denkt nach, betrachtet versonnen). Die Katze (Tasha) springt zu ihnen ins Bett.

Michael streichelte sie einen Augenblick, dann legte er den Arm um mich und schlief gleich wieder ein. Ich betrachtete ihn [...] (S. 146)

Ist Blumes Geschichte auch vorwiegend vom Erzählprofil her dialogisch gestaltet, so werden doch die entscheidenden sexuellen Szenen mit Unterstützung narrativer Blöcke allerdings etwas formelhaft gestaltet. Eine andere Art der dialogischen Darstellung findet man bei Harry Mazer. In seiner Geschichte »Marcus Rosenbloom und die Liebe« (1981, dt. 1983) zieht sich die Darstellung des ersten Liebesaktes immer mehr auf den Dialogteil zurück.

Nachdem sich der 17jährige Marcus seiner Kindheitsfreundin mit seinen Partnerproblemen anvertraut hat und in einer Art „vertraglich geregelter Liebesbeziehung“ sich die Gefühle zueinander und die Sicherheit in sexuellen Dingen weiterentwickelt haben, kommt es schließlich aus einem der üblichen witzig-saloppen Geplänkel heraus zur lang erwünschten intimen Begegnung.

Sie legte ihren Arm um seinen Hals. Sie küßten sich und lagen eng aneinander geschmiegt auf dem Bett.

„Du wirst dir eine Erkältung holen“, sagte er.

„Ist mir egal. Ist es nicht schön, wieder zusammen zu sein? Ich hab dich vermißt.“

„Weißt du, daß ich nach dem letzten Mal daran gedacht hab, ein Mönch zu werden, mein Sexualeben völlig aufzugeben, mein Leben nur noch dem Schreiben zu widmen!“

„Du bist nicht der Typ dafür. Laß uns lieber ein bißchen was ausziehen, willst du?“

Das war die dümmste Frage, die er je gehört hatte. [...]

Sie drückte ihn runter und beugte sich über ihn. Nach einer Weile sagte sie: „Marcus, meinst du, es gibt noch jemand, der so langsam und unerfahren ist wie wir?“

„Das bezweifle ich, aber wir machen Fortschritte.“ Sie küßten sich wieder, berührten sich, küßten sich und rollten auf dem Bett herum. Sein Atem ging schneller. Er fummelte, aufgeregt und ein bißchen ängstlich. „Wendy, ist es in Ordnung? ... Soll ich? ... Ist es in Ordnung?“

„ja, ja, ja ... bitte.“

„Wir können jeden Moment aufhören. Du mußt es nur sagen und ich hör auf. Willst du, daß ich aufhöre? Ich tu’s, es macht mir nichts aus.“

„Hör auf, so viel zu reden, Marcus. Es ist schön ... ja ...“

„Oh ... O Wendy, mach ich ... ist es gut so?“

„Ich glaub schon. Ja, ich glaub schon ... ja ... gut ... ja, ja, ja ...“ Sie lachte. „Es ist so lustig. Meine Güte, Marcus, wir machen es!“

Später, als das Rouleau wieder hochgezogen war und die Tür offen, saßen sie sich auf den entgegengesetzten Enden des Bettes gegenüber und sahen sich an. (S. 147f.)

Die Unmittelbarkeit des sich anbahnenden intimen Erlebnisses wird durch die zunehmende Beschränkung auf dialogische Teile verstärkt, ohne die Vorgänge mit euphemistischer oder klischeehafter Begrifflichkeit eines außerhalb der Situation befindlichen Erzählers unbegründet zu verbrämen.

## „Als er fertig war, stand er auf und zog sich an.“ – Negative erste sexuelle Erlebnisse aus weiblicher Perspektive

Die negativen Erlebnisse für die weiblichen Beteiligten entstehen vor allem aus der Ignoranz und Brutalität der männlichen Partner, aus dem mehr oder weniger intensiven Schmerzerlebnis, und aus der grundsätzlichen Kommunikationshemmung, über Dinge wie Angst vor dem ersten Geschlechtsverkehr, Angst vor Schwangerschaft oder über mögliche Verhütungsmaßnahmen bzw. Aids-Ansteckung zu reden.

Frustrationserlebnisse der männlichen Partner werden, wenn es sich um weibliche personale Erzählperspektive handelt, meist gar nicht thematisiert, sie steigen befriedigter aus der Sache aus, meistens handelt es sich bei ihnen auch nicht um das erste Mal. Allerdings werden auch Impotenzserlebnisse (Maria Marcus »Das Himmelbett«, S. 67f.) – wobei nicht selten die Partnerin mit Schuld- bzw. Minderwertigkeitsgefühlen reagiert – bzw. das Problem des vorzeitigen Samenergusses (Judy Blume »Forever«, S. 111 oder Kirsten Holst »Ganz nah und doch so fern«, S. 149) geschildert. Ein rücksichtsvolles Zurücknehmen der sexuellen Leidenschaft ohne gegenseitige Frustrationsvorwürfe findet sich in einzelnen Texten (Madeleine Kunze »Wie Adam und Eva«, S. 58).

In »Ulla, sechzehn: „Ich bin schwanger“« (1986) von Karin Bolte ist die erste und enttäuschende sexuelle Begegnung ein unter psychologischem Druck herbeigeführter Liebesbeweis, um den drängenden Freund nicht zu verlieren. Nach der resignativen Feststellung: „So schlief sie mit ihm.“ werden inhaltlich und sprachlich knapp Kernpunkte des Geschehens angeführt, um die negative Befindlichkeit der Protagonistin herauszustreichen:

Sie fand es scheußlich und Ralf ungeschickt und brutal. Sie wußte plötzlich, daß er genauso unerfahren war wie sie und daß sein ganzes Geprahle über seine erwiesene Männlichkeit Aufschneiderei gewesen war. Das tötete schon ein Stück Zuneigung zu ihm in ihr ab. Als er dann schwitzend und schnaufend versuchte, in sie einzudringen, und sie überhaupt nicht mehr wußte, ob er sie noch als Person wahrnahm, ging ein weiteres Stück Zuneigung kaputt. Sie lag nur noch teilnahmslos da und ließ ihn gewähren. Als er fertig war, stand er auf und zog sich an; sie betrachtete ihn gleichgültig. „Na, scharf bist du ja nicht gerade!“ sagte Ralf ärgerlich, und Ulla zuckte zusammen. (S. 34)

Die nüchterne Beiläufigkeit in der Syntax und die Anhäufung negativer Konnotationen (scheußlich, ungeschickt, brutal, unerfahren, Geprahle, Aufschneiderei, abtöten, schnaufend, kaputt, teilnahmslos, gleichgültig, ärgerlich, zusammenzucken) wirken mehr als triste. Annika Skoglund gestaltet in ihrer Erzählung »Ich will das Kind behalten« (1976) ebenfalls ein für die Protagonistin negativ gefärbtes sexuelles Erlebnis. Vor allem ihre ängstliche Sprachlosigkeit verhindert, daß über Verhütung und über eigenes Erleben gesprochen wird. Die sexuelle Begegnung verschwindet zunächst immer mehr in einer vernebelnden Befindlichkeitsschilderung, dann

werden die negativ erlebten Verhaltensweisen des Partners in einer Rückblende nachgeholt:

Seine Küsse bringen sie zum Schweigen, sie kann sich nicht mehr losreißen, will die Stimmung nicht zerstören. Bringt es einfach nicht über sich, ihre Unsicherheit, ihre Unerfahrenheit einzugestehen. Der Wein hat ihr die Hemmungen genommen, denn die hatte sie trotz allem. Sie fühlt sich ein wenig müde, aber glücklich, unfassbar glücklich. Eigentlich ist ihr alles ringsherum egal, die ganze Welt, das ganze Leben sind ihr egal. Jetzt gibt es nur sie und Ronny. Nachher, als sie an seiner Seite liegt, ist sie verwirrt und ein bißchen verschreckt. Er schläft ruhig und entspannt. Er liegt auf der Seite, die Hand unterm Kinn. Sie liebt ihn genauso wie vorher, dennoch ist sie ein wenig enttäuscht. Nichts war so, wie sie es erwartet hat. Obwohl er wollte – obwohl sie wollte. Und sie hatte gedacht ... hatte so viel darüber gelesen! Es war so schnell gegangen, er war grob gewesen und hatte nicht einmal innegehalten, als sie aufschrie, es täte ihr weh. Und hinterher? Hinterher hatte er sich einfach umgedreht und war eingeschlafen. Ein Kuß, ein Seufzer, ein Lächeln und ein paar Worte: „Lieber Himmel, das habe ich wirklich gebraucht.“ (S. 96f.)

Erzählerisch ähnlich verfährt Klaus Kordon in der Erzählung »Ich möchte eine Möwe sein« (1989), wenn Vera mit ihrer Urlaubsliebe nach dem Besuch der Freiluftdiscothek unter freiem Himmel ihr „erstes Mal“ erlebt.

Als sie über den Deich waren, wurde es ein wenig dunkler um sie. Er zog sie an sich, küßte sie und schob ihr das T-Shirt hoch. Sie ließ es zu, daß er ihr die Brüste streichelte, den Hals küßte, das Ohr und ihr dabei den Rock aufknöpfte. Sie küßte ihn auch, küßte seinen Hals, seine Brust, seinen Mund. Aber in Wahrheit wartete sie. Alles, was nun geschehen würde, hatte sie gewollt.

Es war, wie Mutter und Elfie es vorhergesagt hatten: Es hatte weh getan, sie hatte geblutet, und nichts daran war schön gewesen. Alles davor – das Streicheln, die Küsse, das Spielen mit dem anderen Körper – hatte sie genossen; aber als Jan sich über sie schob, hatte sie Angst bekommen, und danach war alles nur noch Schwitzen, Keuchen und Schmerz gewesen. Sie hatte gewußt, daß es so sein würde, trotzdem war sie enttäuscht. Es war eine einseitige „Bescherung“ gewesen. (S. 52f.)

Motivgleich mit Skoglund ist die fehlende Kommunikation vorher über ihre Unberührtheit, über Verhütung oder Aids-Ansteckung. Allerdings werden im nachhinein, wenn auch vorwurfsvoll, alle drei Aspekte im Gespräch thematisiert. Der sexuelle Akt selbst bleibt in der unmittelbaren Darstellung ausgespart, der Schwerpunkt der Zärtlichkeiten liegt im Bereich Küssen, ohne Nennung von Körperempfindungen oder Gefühlen.

Ein anderes Negativerlebnis, bei dem aus weiblicher personaler Erzählperspektive die sprachlose Befangenheit und wachsende Irritation bis zur völligen inneren Abwesenheit während des Geschlechtsverkehrs überzeugend gestaltet wird, ist in Irene Rodrians Jugendroman »Viel Glück, mein Kind« (1978) zu finden. Nach einem nächtlichen Bad im monderhellten Weiher, liegen Ingrid und Norbert am Ufer:

Als er ihre Hand ergriff, bewegte sie sich wie ein Automat. Ohne Brille und den hellen Himmel sah sein Gesicht erwachsen und gut aus. Kiesel drückten sich durch den Stoff in ihren Rücken, irgend etwas piekste sie, Norbert war schwer, als er sich über sie legte.

„Ich liebe dich“, flüsterte er. Sie hätte gern seine Augen gesehen, aber er hatte sie geschlossen, bestand nur noch aus Händen und einem harten knöchigen Körper. „Ich liebe dich“, sagte er noch einmal, ächzte, war kaum zu verstehen, klemmte ihre Haare ab, als er sich neben ihr aufstützte, drückte sie mit seinem Knie, suchte, tastete ungeschickt an ihr herum. Sie wollte ihn streicheln, seine Haut war kalt und naß. Er schien nichts zu spüren. Nebenan im Gebüsch raschelte etwas. Insekten summten, ein Uhu schrie, Ingrid fühlte sich nackt, allein und verloren.

Ihr Kopf schien sich vom Hals abzulösen, wegzuschweben, dachte an ihr Zimmer daheim und den einäugigen Teddybär, dessen Fell so schön muffig-warm nach Plüsch roch. Ihre Beine hoben sich wie von selbst, der Kieselstein drückte immer noch, und der kurze dünne Schmerz, mit dem Norbert sie erreichte, war nicht so deutlich wie sein Keuchen neben ihrem Ohr, mit dem er ihr fast das Trommelfell sprengte.

Als er plötzlich still wurde und neben ihr zusammenfiel, registrierte sie erleichtert, daß er ihre Schulter losließ, und überlegte, ob sie an der Stelle wohl morgen einen blauen Fleck haben würde.

Er saß neben ihr, seine Brust hob und senkte sich, als wäre er schnell gerannt, seine Augen schauten auf den Weiher hinaus. „Entschuldige bitte“, sagte er leise, „es tut mir leid“. (S. 22f.)

In einem raschen Wechsel von erzählerischen „Einstellungen“/Perspektiven wird ein intensives Negativerlebnis gestaltet. Ausschließlich negativ besetzte Begriffe repräsentieren Sinneseindrücke bzw. Körperempfindungen. Das Nicht-bei-der-Sache-Sein wird durch die akustische Ablenkbarkeit (Geräusche des Waldes), durch Kontrastphantasien (Teddybär) und Reflexionen über banale Folgen vermittelt.

Daß sich diese Liebesszene einfach aus der (einseitigen) Stimmung heraus ergibt und auch keinerlei Kommunikation über Ängste oder Verhütung stattfindet, rächt sich im Roman mit der Schwangerschaft der 16jährigen Ingrid. Weitere erzählerisch interessante, für die weiblichen Protagonisten negative Darstellungen finden sich bei Dagmar Chidolue in »Diese blöde Kuh!« (S. 45ff.) und in Mirjam Presslers »Zeit am Stiel« (S. 148ff.).

### **„Nichts auf der Welt gleicht der Zartheit einer Frau.“ – Zur Darstellung gleichgeschlechtlicher weiblicher Intimität**

Hier möchte ich zwei Erzählpassagen vergleichen, die gleichgeschlechtliche weibliche sexuelle Begegnungen gestalten. Damit sollen auch zwei Beispiele für einerseits anschaulich-sinnliches Erzählen und andererseits unangebrachtes metaphorisch verschleiernendes Erzählen gegeben werden.

Die Überschrift dieses Abschnitts ist die Erkenntnis der 16jährigen Charlotte während der Zärtlichkeiten des „ersten Mals“ mit ihrer 35jährigen Geliebten Laura in »Der weite Horizont. Vom Beginn einer Frauenliebe« (1992) von Regina Faerber.

Am Beginn des Romans schildert ein erzählendes Ich das dringende Bedürfnis, die „ganze Geschichte“ dieser Liebesbeziehung in einer Rückerinnerung erzählen zu müssen. Diese Mittelbarkeit hebt sich zwar im Laufe der Erzählung immer mehr auf, bildet aber den erzählerischen Hintergrund, wodurch distanzierende metaphorische Passagen nicht aus der Erzählsituation herausfallen.

Das intime Geschehen wird den LeserInnen durch die jugendliche Ich-Erzählerin in einer ausgewogenen Mischung von Vorgangsbeschreibung, Sinneseindrücken, Körperempfindungen, Gefühlen und Gedanken nahegebracht.

Das Vorspiel zur ersten intensiven sexuellen Begegnung bahnt sich schon beim Spaziergang in der winterlichen Landschaft an. Ein erster intensiver Kuß wird zu einem umwerfenden Erlebnis. Sinnlichkeit und Körperempfindungen (gegenseitiges Streicheln, Haut und Brust) spielen eine wesentliche Rolle.

Dann nahm Laura meine Hand, die rechte, und führte sie behutsam zu ihrer Brust. Mir war ganz liebevoll, und ich ließ es geschehen. Als meine Hand das weiche Rund berührte, schloß ich die Augen. [...] Unter ihrem Pullover war ein Hemd, ich öffnete die Knöpfe vorsichtig, mit geschlossenen Augen; Lauras Hand war immer bei mir. Dann führte ihre Hand meine Hand die Haut hinab, bis zu den Brustspitzen. Ich berührte sie, erst scheu und dann fester, sie wurden hart unter meinen Fingern; es war ein unbeschreibliches Gefühl. Alle Frauen dieser Welt sind so, dachte ich in diesem Moment, sind so wunderbar, alle Frauen haben so wunderbare weiche Brüste, die sich verändern können und die sagen: Ich will dich – und das war ein Augenblick, in dem ich unendlich viel begriff. Nichts auf der Welt gleicht der Zartheit einer Frau. (S. 116)

Laura und Charlotte gehen in Lauras Wohnung. Zur Schilderung des Höhepunktes greift Faerber sparsam zur metaphorischen Ausdrucksweise.

Laura, mit ganz liebevollen, kleinen Bewegungen, brachte mich dann irgendwie zum Knien und war ganz dicht hinter mir, ich konnte ihren Bauch und ihre Brüste an meinem Rücken spüren. Sie griff mit einer Hand vor und mit der anderen hinter meinen Schoß und streichelte mich, dazu bewegte sie sich sanft und stieß mir manchmal mit dem Körper in den Rücken; später faltete sie die Hände unter meinem Schoß; ich konnte ihren Pulsschlag an meiner empfindlichsten Stelle spüren. Wir wurden schneller, immer schneller, bis der Himmel über meiner Stirn aufriß und ich meinen Schrei hören konnte. Wir atmeten beide schwer; erst jetzt merkte ich, daß auch Laura gefühlt haben mußte. (S. 119/120)

Ganz anders wirken die ebenfalls durch eine jugendliche Ich-Erzählerin geschilderten intimen Szenen bei Doris Meißner-Johannknecht in »Amor kam in Leinenschuhen« (1993) nach Wochen der zarten Annäherung an die geliebte Freundin.

Die Geschichte ist fast ausschließlich aus der Innenperspektive der Hauptfigur, der 16jährigen Johanna (Jojo), erzählt. Mit vielen inneren Monologen durchsetzt und mit lebendiger oft elliptischer Syntax wird unmittelbar und anschaulich die Befindlichkeit des erlebenden Ichs geschildert. Das erlebende Ich ist wie in der personalen Erzähl-

situation eine „Reflektorfigur“, man hat nur an wenigen Stellen das Gefühl, daß hier ein Ich erzählt (erzählendes Ich aus einer fiktiven späteren Position heraus), vielmehr hat man Anteil am Bewußtsein der im erzählten Vorgang aufgehenden Protagonistin. Auch die Zeitform Präsens unterstützt diese Unmittelbarkeit.

Ein schöner Morgen. Blau der Himmel. Klar die Luft. Eine ruhige Gegend. Viel Grün. Alte Bäume. Gepflegte Häuser. Viel Luxus. Und die Fußwege – die sind so breit wie bei uns die Hauptstraßen. Mein Rucksack ist leicht. So leicht wie nie. Notizbuch, Stifte, Stadtplan, Portemonnaie, Umweltticket [...] In diesem kleinen Stück Papier steckt die Freiheit dieser Riesenstadt, wenn ich es nicht verlier. Ein paar Meter noch. Ich sehe schon das große blaue Schild mit dem weißen U. Erste Station. Mein Herz klopft. Blöd so was. Aber wenn man nur Auto und Fahrrad gewöhnt ist [...]. (S. 8)

Aus diesem erzählerischen Rahmen fallen aber gerade die Passagen der sexuellen Begegnungen zwischen den beiden Mädchen heraus, weil sie eine erzählerisch unmotivierte Distanz zum Leser herbeiführen. Außerdem wirken sie stilistisch überzogen.

Johanna übernachtet zum ersten Mal bei Franziska im Landhaus. In dieser Textpassage fällt die unmotivierte Ausklammerung bestimmter optischer Eindrücke der Reflektorfigur auf, wenn es um die Sinnlichkeit erregenden Körperstellen der geliebten Freundin geht. Johanna sieht etwas befangen Franziska beim Auskleiden zu.

Franziska zieht sich aus. Hemd und Hose liegen schon auf dem Boden. Natürlich habe ich sie schon in T-Shirt und Slip gesehen. Jeden Mittwoch im Umkleideraum der Turnhalle. Aber jetzt zieht sie sich das schwarze T-Shirt über den Kopf und – nein, ich kann nicht weggucken, obwohl ich es gerne tun würde – ich sehe ihren nackten Rücken mit den geraden Schultern...sie dreht sich um, da steht sie vor mir, und ich kann meinen Blick nun gar nicht mehr abwenden, so schön ist sie!

Mir wird schwindlig. Ich lasse mich aufs Bett fallen. Da legt sie sich zu mir. (S. 83)

Das erste intensive sexuelle Erlebnis wird so geschildert:

Eine Ewigkeit liegen wir einfach so nebeneinander. Hand in Hand, ganz nah. Mein Atem wird ruhig, und damit kann ich alle verborgenen Ängste verjagen. Am liebsten würde ich aufspringen, soviel Freude ist in mir, aber ich bleibe ganz einfach liegen ...

Irgendwann suchen meine Lippen ihren Mund, begeben sich meine Hände auf die Reise. Meinen Kopf mit all seinen Bedenken und Fragen schalte ich aus. Franziska küßt mir die letzten Grübelfalten weg. Unsere Hände, unsere Lippen: ein Spaziergang ohne Ende! Mit Landschaften und Wegen, neu und schön. Entdeckungen von Mund und Hand. Wir gehen gemeinsam, trennen uns, suchen uns immer wieder neu. Dem Schild „Betreten verboten“ begegnen wir nicht. Ich lasse mich fallen in mein Glück, spüre es in jeder Pore meiner Haut, mit jeder Faser meines Körpers. Ich schaukle auf seichten Wellen, in der Ferne die Brandung. Ich versinke – tiefer, immer tiefer, lasse mich fortreißen, der Strudel, der mich verschlingt, spült mich aus – ich liege am Ufer, auf warmem Sand, die Sonne streichelt mein Gesicht – ich bin angekommen. Und ganz betrunken vor Glück!

Und sie nimmt noch immer kein Ende, unsere Reise ... sie beginnt immer wieder neu ...

Als Moritz uns am Morgen die Fensterläden zurückklappt, sollte eigentlich die Nacht anfangen ...

War ich jemals so müde? Nein! Ich war aber auch noch nie so glücklich! (S. 84f.)

Eine weitere intime Begegnung während einer Filmvorstellung im Kino überzieht die Metaphorik an die Grenze des Kitsches:

Unsere Hände gehen schon wieder auf Wanderschaft ... Die Kinossessel mit ihren Möglichkeiten und Grenzen ... [...]

„Dein Film geht gleich los!“ flüster ich ihr ins Ohr.

Sie aber schließt die Augen und läßt sich von meinen Lippen streicheln. Dann fliegen wir davon, unter dem Licht der Sonne, unter uns das Meer, eine sanfte Landung auf Felsenklippen, dann ein neuer Flug ...

Das grelle Licht des Kinosaals holt uns auf die Erde zurück. Alle Knöpfe geschlossen? (S. 92f.) [...]

„Franziska, ich muß dich etwas fragen!“ sage ich und hoffe, sie möge meine Frage erraten ...

Aber sie tut mir den Gefallen nicht. Statt dessen geht sie mit ihren Fingerspitzen auf meinen Händen spazieren, erobert jeden Zentimeter meiner Haut, versinkt in meinen Augen. Ich könnte schon wieder davonfliegen. Aber meine Frage steht auf der Abflugrampe. (S. 93)

In einer auf Unmittelbarkeit angelegten Ich-Erzählung – das erzählende Ich verschmilzt mit dem erlebenden Ich, mit der Figur des erzählten Geschehens – wirken metaphorische Konstruktionen als sprachliche Darstellungsformen, die ja eine gewisse zeitliche und auch psychische Distanz von der Situation voraussetzen, gerade in Situationen, die unmittelbare Betroffenheit, Ekstase, Orgasmus betreffen, wie eine erzählerische Bruchlinie. Die unmittelbare Darstellung von körperlichem Geschehen in dieser Intensität in einer Ich-Erzählsituation dieser Art verlangt nicht analoge Sprechweise in dieser überhöhten Metaphorik – solche sprachlichen Bilder sind erinnernder, reflektierender sprachlicher Überbau und im Text heißt es sogar: „Meinen Kopf mit all seinen Bedenken und Fragen schalte ich aus“, – die Darstellung der ekstatischen Situation würde vielmehr die Einbeziehung von Körperempfindungen bzw. konkreten Sinneseindrücken, ihre direkte Nennung, bestenfalls einzelne, den aktuellen Körperempfindungen direkt entsprechende assoziativen Vergleiche erfordern.

Sicherlich haben die poetisch ausgeführten Motive des „Reisens“, der „Wanderung“, des „Fliegens“, des „Fallens“ u. a. auch tiefenpsychologischen Stellenwert und auch gewisse ästhetische Qualitäten, man bekommt aber an diesen Stellen den Eindruck, die Autorin möchte die intimen Begegnungen künstlich entsinnlichen, entsexualisieren oder zumindest durch überzogene Metaphorik vernebeln. Gerade gleichgeschlechtliche Sexualität sollte aber – um ein außerliterarisches Argument zu strapazieren – aus dem Ghetto der Vorurteile durch ehrliche und offene Darstellung herausgeholt werden.

## „Ich spüre ohne Angst, daß ich schwul bin.“ – Eingeschränkte Sinnlichkeit in der Darstellung gleichgeschlechtlicher männlicher Sexualität

Das „erste Mal“ in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung steht meist im Zusammenhang mit der eigenen endgültigen Klärung, einem manifesten Selbsteingeständnis, welcher Geschlechtsausrichtung man nun angehört, obwohl die betroffenen männlichen Protagonisten es natürlich schon vorher unterschwellig gefühlt bzw. in einem Gefühlszwiespalt gelebt haben.

In der Kurzgeschichte »Berts Bruder« (1996) von Lutz van Dijk fasziniert Michael, ein Einzelgänger im Fußballverein, aber ein anerkannt guter Spieler, den Ich-Erzähler und weckt in ihm eine „irre Sehnsucht nach diesem Jungen“. Nach einer Feier nach einem Auswärtssieg warten sie aufeinander.

Ich bleibe stumm, traue mich aber endlich, seine Hand zu nehmen. Ich spüre, daß sein Körper genauso bebt wie meiner.

„Komm!“ flüstert er mir leise ins Ohr. [...] Am Rand einer kleinen Wiese hält Michael mich plötzlich an meiner Lederjacke fest, und beide purzeln wir aus dem Laufen über den Rasen.

Unser Atem geht schwer, und doch berühren wir uns trotz aller aufgestauten Sehnsucht mit unglaublicher Sanftheit. Mit seiner warmen Hand streichelt Michael meinen Rücken unter dem Pullover. Unsere Körper glühen so, daß wir die Kühle des feuchten Rasens kaum spüren. Noch nie habe ich die Haut eines anderen Jungen so nah und überall gespürt ...

Es ist schon verrückt: Zwei Jungen von vierzehn und fünfzehn Jahren lieben sich mitten in der Nacht auf einer Wiese im Stadtpark – und ich spüre mit einer nie gekannten Ruhe, daß genau das völlig normal ist, daß ich gerade etwas erfahren durfte, das viel tiefer geht als alle Äußerlichkeiten und unsinnigen Vorurteile. Ich spüre ohne Angst, daß ich schwul bin. Und daß es etwas verdammt Schönes ist, wenn man überhaupt auf dieser komischen Welt lieben kann ... (S. 73f.)

Im zweiten Beispiel (»Jim im Spiegel« – 1983, dt. 1985 – von Inger Edelfeldt) lernt Jim, der Ich-Erzähler, der seit seinem vierzehnten Lebensjahr mit der bedrückenden Gewißheit lebt, schwul zu sein, als Achtzehnjähriger auf einer Party einen Jungen kennen, der sich beharrlich um ihn kümmert und zu dem Jim sich stark hingezogen fühlt. Ein paar Tage später kommt es in Mats Wohnung am Vorabend von Jims Abiturientenfeier zur ersten, befreienden intimen Begegnung.

Seine Hand auf meinem Oberschenkel, sein Atem an meinem Hals. [...]

Ich war völlig hilflos. Ich hatte bisher nie geahnt, was für ein Gefühl es sein könnte, mit einem anderen Menschen zusammenzusein. Ich hatte nicht geahnt, auf was ich zu verzichten bereit gewesen war. Es war, als wäre ein Damm in mir geborsten; als könnte die befreite Flutwelle alles nur Denkbliche mit sich reißen.

Es machte mir beinahe angst.

Inmitten der Umarmung und des Rausches wußte ich dennoch, daß außerhalb der Liebeswärme eine ganz andere Wirklichkeit existierte. Nicht zuletzt die Stimme meiner Mutter

erinnerte mich daran, als ich sie anrief, um ihr zu sagen, daß ich die Nacht über wegbleiben würde.

Es war, als würde ein Scheinwerfer auf mich gerichtet. Ich sah tausend erhobene Zeigefinger, ich sah ihre Augen, ihre schockierten, ungläubigen Augen, und die meines Vaters, lodern vor kindischem Zorn. ✓

Denn zwei Männer lieben sich nicht. Zwei Männer lieben sich vor allem nicht körperlich. Seltsam, daß man nach einem verachtungswürdigen Erlebnis in einen so tiefen, harmonischen Löwenschlaf sinken kann. (S. 155)

Diese zwei Textbeispiele sind natürlich nicht repräsentativ für die Darstellung von schwulen Liebeszenen. Obwohl die spannungsgeladene Erwartung des Ersehnten, aber noch fremden Ereignisses, und innere Befindlichkeiten wie Zärtlichkeit und Leidenschaftlichkeit im Vordergrund der Erzählerabsicht stehen, bleibt die erzählerische Vermittlung von Sinnlichkeit und Körpergefühlen zaghaft und gewährt den LeserInnen kaum Einblicke „wie Männer lieben“. Passagen der metaphorischen Überhöhung zeigen sich deutlich bei Edelfeldt („Damm geborsten“, „Flutwelle“, „Rausch“, „Liebeswärme“), sexuelle Verhaltensweisen werden dagegen gänzlich ausgespart. Dem Bewußtsein der Außerordentlichkeit ihrer gleichgeschlechtlichen Neigung entspricht allerdings durchaus die Beimischung des Selbstannahmeaspekts bei Dijk bzw. des noch nicht bewältigten moralischen Rechtfertigungsdrucks bei Edelfeldt in Form von reflektierenden Einschüben des erzählenden Ichs am Ende des intimen Erlebnisses.

## **Schlußbemerkungen**

So eng begrenzt das Motiv „erster Geschlechtsverkehr“ auch vom realen Geschehen her zunächst erscheinen mag, in der kleinen Auswahl dieser Arbeit zeigt sich dennoch eine Palette von sprachlichen, erzähltechnischen und inhaltlichen Realisationen.

Die erzählerische Realisation reicht von ausgesprochen szenisch-dialogischen Darstellungen über unterschiedliche Erzählprofile bis zur reinen Tagebuchform.

Von den untersuchten Texten („Zufallsauswahl“, aber doch über drei Jahrzehnte gestreut) bedienen sich viele der Ich-Erzählsituation, wobei aus weiblicher und aus männlicher Sicht erzählt wird. Die Texte mit personaler Erzählsituation, wobei einzelne auktoriale Abschnitte immer wieder auftreten, handeln vorwiegend von weiblichen Protagonisten. Weiters läßt sich festhalten, daß insgesamt die meisten männlichen Protagonisten das „erste Mal“ ausgesprochen positiv erleben, wohingegen weibliche Protagonisten das „erste Mal“ sehr oft auch negativ empfinden.<sup>4</sup>

Die hier in Ansätzen vorgelegten stilistischen und erzählerischen Analysen sollten exemplarisch Hinweise auf literarästhetische Beurteilungsmöglichkeiten demonstrieren. Besonders die fiktive Erinnerungssituation bei Ich-Erzählsituationen und die damit verbundene Einmischung durch das erzählende Ich, ermöglicht auch eine glaubwürdige distanzschaffende metaphorische sprachliche Gestaltung in erlebnis-

intensiven Situationen. Mit den ausgeführten kritischen Beurteilungen einzelner Textpassagen im Zusammenhang mit der Erzählstruktur des jeweiligen Werkes sollte nicht zugleich eine Beurteilung des Gesamttextes ausgesprochen werden. Es kann sich nur um einen Beitrag aus einem speziellen, aber literarisch wichtigen Blickwinkel handeln.

#### **Literaturverzeichnis – Primärtexte**

- Blume, Judy: Forever. Geschichte einer ersten Liebe. Roman. Berlin: Klopp 1979 (engl. 1975)  
Bolte, Karin: Ulla, sechzehn, schwanger. Ravensburg: Maier 1986 (1979)  
Chidolue, Dagmar: Diese blöde Kuh! Roman. Frankfurt/M.: Fischer 1985  
Dijk, Lutz van: Lydias Lust. In: ders.: Anders, als du denkst. Geschichten über das erste Mal. Düsseldorf: Patmos 1996, S. 36–46  
Dijk, Lutz van: Berts Bruder. In: ders.: Anders, als du denkst. a.a.O., S. 67–76  
Edelfeldt, Inger: Jim im Spiegel. Ravensburg: Maier 1989 (schwed. 1983, dt. 1985)  
Faerber, Regina: Der weite Horizont. Vom Beginn einer Frauenliebe. Bad Homburg: Riedel 1992  
Gemain, Gitta: Wie ein Kartenhaus. – In: Fabricius, Volker (Hrsg.): a.a.O., S. 129–132  
Hemel, Wolfgang: Lakritzenkätzchen kratzen nicht. Wien: Dachs 1984  
Holst, Kirsten: Ganz nah und doch so fern. Würzburg: Arena 1995 (dän. 1987, dt. 1992)  
Kordon, Klaus: Ich möchte eine Möwe sein. Erzählung. Weinheim und Basel: Beltz: 1989  
Kunze, Madeleine: Wie Adam und Eva. In: Fabricius, Volker (Hrsg.): a.a.O., S. 56–58  
Marcus, Maria: Das Himmelbett. In: Fabricius, Volker (Hrsg.): Ich möchte so gerne mit dir. Geschichten vom „ersten Mal“. Frankfurt/M.: Fischer 1988, S. 61–70  
Mazer, Harry: Marcus Rosenbloom und die Liebe. München: dtv 1994 (amerik. 1981, dt. 1983)  
Meißner-Johannknecht, Doris: Amor kam in Leinenschuhen. Recklinghausen: Bitter 1993  
Nöstlinger, Christine: Pfui Spinne! Roman. Weinheim und Basel: Beltz 1993 (1980)  
Pressler, Mirjam: Zeit am Stiel. Roman. Weinheim-Basel: Beltz 1983  
Rodrian, Irene: Viel Glück, mein Kind. Jugendroman. Reinbek: Rowohlt 1978  
Skoglund, Annika: Ich will das Kind behalten (Auszug). In: Fabricius, Volker (Hrsg.): a.a.O., S. 88f.

#### **Sekundärliteratur**

- Materialien Jugendliteratur und Medien. Heft 25. Hautnah. Liebe und Sexualität in der Jugendliteratur. 1992. Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (VJA)  
Salchegger, Karin: „I don't know how to love ...“ Sexualität im „neuen“ Jugendbuch. In: 1000 und 1 Buch, Heft 6, 1989, S. 26–37  
Schmidt, Gunter: Das große DerDieDas. Über das Sexuelle. Reinbek: Rowohlt 1993  
Schmidt-Dumont, Geralde: Literarische Gestaltungsmittel von Jugenderzählungen zum Thema „Liebe und Sexualität“. In: JuLit, Heft 1, 1994, S. 19–36  
Sielert, Uwe: Sexualpädagogik. Konzeption und didaktische Anregungen. Weinheim und Basel: Beltz 1993  
Stanzel, Franz K.: Theorie des Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1979

#### **Weiterführende Primärliteratur – Textsammlungen zum Thema:**

- Bender/Kalike (Hrsg.): Liebe – was denn sonst. München: dtv 1995  
Canitz/Heidmann (Hrsg.): Seit wir beieinander sind. Signal Verlag 1983

- Dijk, Lutz van (Hrsg.): Anders als du denkst. Geschichten über das erste Mal. Düsseldorf: Patmos 1996
- Eltner/Wandrey (Hrsg.): Hundert Jahre Liebe. Reinbek: Rowohlt 1987
- Fabricius, Volker (Hrsg.): Ich möchte so gerne mit dir. Geschichten vom „ersten Mal“. Frankfurt/M.: Fischer 1988
- Tiger, Tina (Hrsg.): Haut auf Haut. Frankfurt/M.: Fischer 1989
- Wettern, Arnhold (Hrsg.): Kribbeln im Bauch. Büchergilde Gutenberg. 1986

### **Anmerkungen**

- 1) Zum Beispiel das vom Jugendschriftenausschuß der GEW erarbeitete Materialien- und Rezensionsheft „Hautnah. Liebe und Sexualität in der Jugendliteratur“, siehe Literaturverzeichnis.
- 2) „Eine *Reflektorfigur* reflektiert, d. h. spiegelt Vorgänge der Außenwelt in ihrem Bewußtsein wider, nimmt wahr, empfindet, registriert, aber immer stillschweigend, denn sie „erzählt“ nie, das heißt, sie verbalisiert ihre Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle nicht, da sie sich in keiner Kommunikationssituation befindet. Der Leser erhält, wie es scheint, unmittelbar, das heißt durch direkte Einschau in das Bewußtsein der Reflektorfigur, Kenntnis von den Vorgängen und Reaktionen, die im Bewußtsein der Reflektorfigur einen Niederschlag finden.“ (Stanzel, S. 193).
- 4) Vgl. dazu auch den Artikel von Karin Salchegger in „1001 Buch“, 6/1989, S. 35.

✍ *Erich Perschon ist AHS-Lehrer und Lektor an der Pädagogischen Akademie in Baden; Schloßgasse 48, 2500 Baden.*

*Gerda Elisabeth Moser*

## *Zum Bild der Sexualität in der Gegenwartsliteratur*

*Elfriede Jelinek und Werner Schwab*

Seit ihren Anfängen hat die bürgerliche Aufklärung versucht, dem Erotischen und seiner Darstellung mit zwei verschiedenen, miteinander nicht zu vermittelnden Standpunkten zu begegnen, dem Standpunkt der Prüderie und dem Standpunkt der Liberalisierung. Von Diderot etwa ist bekannt, daß er sich über den „Dirnenmaler“ Boucher ablehnend äußerte, indem er meinte, er habe schon „genügend Brüste und Hinterteile gesehen“. Von Diderot weiß man aber auch, daß er nicht dafür gewonnen werden konnte, „die obszönen Fakta“ zu unterdrücken bzw. sie „mit zweideutigen Periphrasen zu bemänteln“.<sup>1</sup>

Hinter den beiden Gegensätzen, hinter den beiden stets gegeneinander ausgespielten Positionen verbirgt sich dasselbe Problem: Es ist nicht selbstverständlich, mit dem Thema umzugehen. In den Augen eines Beobachters des frühen 20. Jahrhunderts, Eduard Fuchs, sind die Einstellungen so weit voneinander abgetrickt, daß angenommen werden muß, daß auch die Schwierigkeiten im allgemeinen groß geworden sind. Darlegungen einer „Nur-Erotik“, einer „Auch-Erotik“ oder einer „Gar-Nicht-Erotik“<sup>2</sup> in der Kunst weisen für ihn darauf hin, daß das Verhältnis insgesamt pathologisch geworden ist. Was den weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts betrifft, so hat der ‚Wärmebegriff‘ des Erotischen selbst, seine Markierung noch der einbrechenden Unvernunft, ihrer Kopflosigkeit, ihrer Berechnungen oder ihrer Verführungen, seine Bedeutung verloren und einer neuen, neu akzentuierten Irritation oder Fluchtbewegung Platz gegeben. Die gegenwärtigen Künste und die Diskurse über sie sprechen einem neutraleren, offeneren, deutlicheren und kälteren terminus das Wort, der ‚Sexualität‘. Ein Begriffsname wie dieser erweist sich als brauchbar sowohl für eine in ständiger Kommunikation und Rechenschaftsbereitschaft gehaltene als auch für eine in weitgehender Unbeteiligtheit und Gleichgültigkeit geführte Betrachtungsweise oder Diskussion. Daß – wie des öfteren noch moniert wird – Sexualität nicht explizit gemacht werden darf, muß heute nicht mehr als das größte Problem mit ihr angesehen werden.

Für die Gegenwartsliteratur können zwei Autoren als paradigmatisch gelten: Elfriede Jelinek und der in der Neujahrsnacht von 1994 jung verstorbene Werner Schwab. Von Werner Schwab ist die Bemerkung überliefert, daß er „Sex“ für ein „hoffnungslos überschätztes Thema“<sup>3</sup> hält. Daß Schwab auf eine Darlegung je verzichtet hätte bzw. daß er jemals darauf hätte verzichten können, sollte daraus noch nicht geschlossen

werden. Im Gegenteil: Eine der zentralen Antriebskräfte für Werner Schwabs raschen, beispiellosen Erfolg zu Beginn der 90er Jahre ist es gewesen, daß er – im Gegensatz zu einer Autorin wie Elfriede Jelinek – Sexualität nicht mehr „thematisierte“, sondern ihre Bilder benützte, und daß er dabei nach wie vor auf ihren publikumswirksamen, provokativen, das Interesse an seinen Arbeiten steigernden Effekt vertraute.

Als *Elfriede Jelinek* vierzehn Jahre alt ist, werden die 50er Jahre von den 60er Jahren abgelöst. Zu dieser Zeit ist eines der sichersten und bequemsten Verhütungsmittel, die Anti-Baby-Pille, noch nicht im Verkauf, freiere Sexualität gerade auch aus diesem Grund kaum geduldet oder erlaubt. Eine konservative Aufklärungsbewegung macht es sich zum Ziel, vor allem auch die Jugendlichen vor allzu frühen oder gesellschaftlich nicht sanktionierten Kontakten zu 'beschützen'. Der seelisch-geistige Aspekt der Liebe, ihr Ideelles, wird besonders propagiert und hervorgehoben, das Körperliche hingegen erhält eine weitaus geringere Bewertung, es gilt als risikoreich und als beschämend und als wenig zivilisiert. Vor allem den Mädchen und Frauen wird nahegelegt, 'auf der Hut' zu sein, die 'wahre Liebe zu überprüfen' und sich nicht 'allzu schnell überrumpeln' zu lassen.<sup>4</sup> Mögliche tragische Erfahrungen, die von Elfriede Jelinek angesprochen werden und die Zugangsweisen, die sie wählt, zeigen sich herausgefordert von Erziehungsformen und Erlebnisweisen aus Kindheiten und Jugendzeiten wie diesen, und sie prägen – auch heute noch – einen großen Teil ihrer Arbeiten. Einige Interessensgebiete sind im Lauf der Jahre, vor allem mit und nach den Studentenprotesten von 1968, noch hinzugekommen: die Medien, die Unterschiede zwischen den sozialen Klassen und den Geschlechtern, die Differenzen zwischen den Generationen. Mit dem im Jahr 1989 veröffentlichten Roman »Lust« kulminieren die Bemühungen. Man könnte, weil sich die Muster ständig wiederholen, jede beliebige Stelle aus diesem Buch als eine der exemplarischen zitieren:

Der Mann kommt vom zweiten Rasieren, die Frau wie ein Schifferl vor seinem Schwall herzutreiben. Ihre Berge und Täler samt Gezweige sind zwar reichliche Entwürfe, doch es fehlt durch Entwürdigung der letzte Schliff daran. Der Mann erschafft, vom Wind emporgeweht, die Frau, er zieht ihr den Scheitel und wirft ihre Beine auseinander wie welke Knochen. Er sieht Gottes tektonische Verwerfungen an ihren Oberschenkeln, sie machen ihm nichts aus, er klettert in seinen Hausbergen herum auf sicherem gewohnten Steig, er kennt jeden Tritt, den er austeilt. Der stürzt nicht ab, der ist hier zuhaus. Endlich die Beine unter den Tisch strecken zu können, wer wünschte sich das nicht. Eigentum verpflichtet den Besitzer zu nichts, den Konkurrenten zu Neid. Diese Frau hat schon seit Jahren ihren Rückwärtsgang ins Buch des Lebens eingelegt, was erwartet sie noch. Er greift ihr unter den Rock, er prasselt durch die Wände ihrer Unterwäsche. Er will sich (die Familie ist unter sich, einer unter dem andern) in seine Frau hineinzwängen, damit er seine Grenzen spürt. Er würde über die Ufer treten, ich glaube bald, wenn ihm, dem Steuerlosen, nicht schwindlig würde auf seinem eigenen Pfad. Überhaupt, die Männer würden uns über den Kopf wachsen, wenn wir sie nicht manchmal in uns einschließen, bis sie klein und still von uns umgeben sind. Die Frau streckt jetzt unwillkürlich die Zunge heraus, denn der Direktor hat einen Muskel an ihrem Kiefer betätigt, mit dessen Hilfe eine Schlange jederzeit Gift kotzen könnte, man muß es ihr nur zeigen.<sup>5</sup>

Dem Geschlechtsakt eines heterosexuellen Paares folgend, werden einige sprachliche Variablen immer wieder neu auf den Punkt gebracht und notiert. Inhalt und Ziel der Aussage jedoch ändern sich nicht. Mit drastischen Vergleichen aus den Bereichen der Nautik, der Geographie, der Anatomie, der Meteorologie und der Biologie wird eine Bilderkette der Bedrohung durch Sexualität bzw. ihres von Rücksichtslosigkeit und Gewalt geprägten Einbruchs in das Leben der beiden Protagonisten entwickelt: ein „Schwall“, „vom Wind emporgeweht“, treibt ein „Schifferl“ vor sich her, ein Bergsteiger beklettert das „Gezweige“ der „Berge und Täler“, ein Scheitel wird gezogen, Beine werden auseinandergeworfen „wie welke Knochen“, der Regen „prasselt“ nieder, und eine Schlange speit Gift.

Vor allem der Mann zeigt sich dazu getrieben, seine Partnerin zu demütigen und zu verletzen, doch auch die Frau hegt, was angesichts der Lage, in der sie sich befindet, illusorisch ist, ihre eigenen, geheimen, kleinen Machtphantasien. Sie träumt davon, sozusagen dialektisch gesehen, selbst noch als Geknechtete ihrem Herrn gegenüber triumphieren zu können: „Überhaupt“, so spricht es in ihrem Kopf, „die Männer würden uns über den Kopf wachsen, wenn wir sie nicht manchmal in uns einschließen, bis sie klein und still von uns umgeben sind“. Ein neuer Angriff holt sie in die Realität zurück. Gereizt und gequält ekelt sie sich. Ihr Partner hingegen vermag das Abstoßende an ihr nicht wahrzunehmen. Er sieht „Gottes tektonische Verwerfungen an ihren Oberschenkeln“, und es berührt ihn nicht.

Geschlecht und Geschlechterfunktionen werden von Elfriede Jelinek nur in Extremen benannt und gemessen, und sie bleiben damit stets umschrieben. Die Bilder der Gewalt, die Bilder der Bedrohung und des Ekels haben die Logiken des Anatomischen außer Kraft gesetzt und verdeckt. Die Figuren folgen bedingungslos und blind den sie bedingenden Reflexen, und sie erweisen sich als die Schablonen von Sätzen, die über die Verabscheuungswürdigkeit des Sexuellen, seine Funktion und Wirkung gesprochen werden. Der Eingriff des Textes selbst, sein Kunstgriff selbst, ist die Übertreibung: So versucht der Mann als Ganzes, sich in die Frau 'hineinzu-zwängen', und auch die Frau träumt davon, den Mann als Ganzes in sich 'einzuschließen'. Gekoppelt und mehrschichtig angelegt an den sexuellen Übergriff, zeigen sich noch andere, zusätzliche, das Prekäre der Situation verschärfende, gesellschaftlich bedingte, geschlechter- und generationenbedingte Deformierungen. Die Erzählerstimme weist mit den im gesellschaftlichen Kontext üblichen Erklärungen darauf hin, sie ironisiert und kritisiert sie nicht, sie skandiert und höhnt sie selbst, sie macht sie lauter und stärker. Der Mann ist nicht nur ein Ehemann, sondern auch ein Fabrikdirektor, und er ist es gewohnt, über die Angebote des Arbeitsmarktes in ähnlicher Rücksichtslosigkeit zu verfügen wie über das sexuelle Angebot seiner Frau: „Endlich die Beine unter den Tisch strecken können, wer wünschte sich das nicht. Eigentum verpflichtet den Besitzer zu nichts, den Konkurrenten zu Neid.“ Die Frau wird, das zeigt die weitere Handlung des Romans, nicht nur von ihrem Ehemann vergewaltigt, sondern ebenso von einem Studenten, bei dem sie vor der Gewalttä-

tigkeit ihres Mannes Zuflucht sucht. Sie hat „schon seit Jahren ihren Rückwärtsgang in das Buch des Lebens eingeschoben, was will sie noch.“ Und gegen Ende des Buches bringt der ungleiche Kampf zwischen den Eltern dem gemeinsamen Kind, einem Sohn, den Tod. Er wird von seiner in die Enge getriebenen Mutter getötet. In der zitierten Stelle findet sich eine in dieser Hinsicht vorausschauende Bemerkung: „die Familie ist unter sich, einer unter dem andern“.

Elfriede Jelineks radikale literarische Diskursführung ist von Anfang an sowohl auf einige begeisterte Zustimmung als auch auf einige entrüstete Ablehnung gestoßen. Wer die Autorin lobte, der hob meist hervor, daß von ihr nun ausgesprochen zu sein schien, was sonst nicht ausgesprochen oder verleugnet wurde<sup>6</sup>, und wer die Autorin tadelte, der vermißte das Positive. Für eine eingehendere Analyse ist dies nicht unbedingt der Punkt. Übersehen wird, daß, was von Elfriede Jelinek ausgesprochen wird, einen traditionellen Ansatz bürgerlicher Erziehung zum Sexuellen darstellt: Sexualität wird – warnend – gleichgesetzt mit Erniedrigung und Gewalt. Ebensovienig berücksichtigt wird, daß die Autorin selbst dieser Einschätzung gegenüber keine Souveränität besitzt. Die Aussagen, die Elfriede Jelinek in den Interviews entlockt werden können, die Posen, die sie gerne einnimmt<sup>7</sup>, zeigen eine Persönlichkeit, die vor allem dadurch provoziert, indem sie das ‘falsche Bewußtsein’, das sie – wie man annimmt – ironisch ausstellt oder kritisiert, auch für sich selbst nicht distanziert und für sich selbst so radikal bestätigt, daß ihr eine Durchschnittsposition in eine Konsequenzführung wie diese nur nicht weiter folgen kann. So existieren, was die Frage der Sexualität betrifft, Bilder, die die Autorin in schwarzes, hochgeschlossenes Leder gekleidet zeigen, eine heimliche Domina zurückgebogen auf die patente, unnahbar und empfindsam gebliebene ‘Erzieherin’ und ‘Poetin’. So sind Aussagen zu hören wie jene berühmte, in der sie davon spricht, Männer „nicht zu mögen“, aber „sexuell auf sie angewiesen“<sup>8</sup> zu sein, eine Aussage, die die Ausgrenzungen des Körperlichen und die Diffamierungen, die mit ihm ausgesprochen werden, bestätigt und wiederholt, und die von einem ihrer Autorenkollegen prompt mit dem entsprechenden Spott behandelt worden ist.<sup>9</sup> So läßt sie sich, was das Verhältnis der Geschlechter zueinander betrifft, vor dem von ihrem Ehemann, dem Computerspezialisten, neu eingerichteten Computer photographieren und gibt ihrer Faszination dem Gerät gegenüber in kindischen Worten Ausdruck: „die Buchstaben leuchten so hübsch“.<sup>10</sup> So teilt sie, was die Frage der Generationenfolge betrifft, mit ihrer Mutter immer noch ein Haus in Wien und kommentiert die Tatsache, daß die Mutter die Etage über ihr bewohnt, mit der sarkastisch-resignativen Bemerkung: „Gott ist oben“<sup>11</sup>. Und so kommt sie, was die Frage des Gesellschaftlichen betrifft, als deklarierte Kommunistin auf die Burgtheaterbühne, um mit Gretchenfrisur und im Büßerkleid die Buhrufe der bildungsbürgerlichen Abonnenten entgegenzunehmen.

Mitte der 70er Jahre, als Elfriede Jelinek erste größere literarische Erfolge verzeichnet, ist *Werner Schwab* siebzehn Jahre alt. Die Anti-Baby-Pille ist schon einige wenige Jahre im Verkauf, freiere Sexualität gerade auch aus diesem Grund zuneh-

mend geduldet oder erlaubt. Eine progressiv gewordene, zunächst noch in der politischen Opposition operierende Aufklärungsbewegung macht es sich zum Ziel, die Praktiken des Körpers und des Geschlechts neu zu rehabilitieren und neu zu liberalisieren. Nicht zur Gänze entdämonisiert und wohl kaum ein Maß für sich selbst, reihen sie sich ein in die neuen Tugenden einer kritischen Moral, ihres damit verknüpften gesamt-politischen Widerstands und ihres damit verbundenen gesamt-gesellschaftlichen Engagements. Der Aufbruchsbewegung der späten 60er Jahre nachempfunden „betet“ man „obszön“ und „wild“ „für den Frieden“, man kämpft mit „Sex und Crime und Haß gegen die Generäle von Vietnam“.<sup>12</sup>

Mögliche tragi-komische Erfahrungen, die von Werner Schwab angesprochen werden, und die Zugangsweisen, die er wählt, zeigen sich herausgefordert und gefördert von Erziehungsformen und Erlebnisweisen aus Jugendzeiten wie diesen, und sie prägen – bis zu seinem Tod – einen großen Teil seiner Arbeiten. Der Autor kennt und schätzt auch schon die jüngeren und jüngsten Entwicklungen und treibt sie für sich selbst voran: Gegen Ende der 80er Jahre ist das Verhältnis zu den großen Themen der 60er und 70er Jahre distanzierter, nachlässiger, gleichgültiger oder zynischer geworden, die Reizschwellen für Provokationen liegen höher als früher, die Welt des postmodernen Konsums, ihres Geschmacks und ihres Genusses, erweist sich als einigermmaßen pluralistisch und variabel.

So versucht auch der im Jahr 1992 erschienene Prosaband »Abfall, Bergland, Cäsar. Eine Menschensammlung« neuen egomanischen, etwas rest-ideologiekritisch eingefärbten Idiosynkrasien ein gutes, weil zunehmend emotional abgeklärtes und distanzierteres Trainingsbuch zu sein. Nach Maßgabe ihrer weitgehend als enervierend sich gestaltenden Charakterbildungen, nach den Ausformungen der Durchschnittlichkeit ihrer Handlungs- und Ideenwelten und besonders auch nach dem Ausmaß der Gewöhnlichkeit der 'Schicksalsschläge', die für sie nur noch in Frage kommen, werden unterschiedliche Figuren in der Abfolge des Alphabets benannt und gereiht, und sie werden dabei allesamt einem ihnen gemäßen Unglücksfall, einem ihnen gemäßen Mordanschlag, einer ihnen entsprechenden Mordtat oder einem ihnen entsprechenden Selbstmord zugeführt. Mitunter hilft dabei auch das die „autorenschaft“ sich nennende, sich selbst aufdeckende und zur Sprache bringende Autoren-Ich tatkräftig mit. Es ist eine neue Distanz, die Werner Schwab dazu bringt, mit seinen Figuren auf diese Weise umzugehen, es ist eine – weitgehend zum Selbstschutz aufgebaute – Geste der Mitleidlosigkeit, die sich über die Gefahren einer neuerlichen Verletzung und Emotionalisierung erhebt. Das Verhältnis des Autors zu den Figuren bzw. zu den Themen, die mit ihnen angerissen werden, könnte mit einem Wort bezeichnet werden, das aus der neueren Umgangssprache stammt: 'abgehaßt'.

P ist alleine zuhause, und P ist so zuhause, wie ein kindischer sechzigjähriger eben zuhause ist, sagen wir, daß P deswegen alleine sein haus hütet, weil Ps frau ihren sie peinigenden unterleib unter den händen eines arztes zur schau tragen muß [...]

P hält ein aufgeschlagenes heftchen über die wirbelsäule der ziege wie eine partitur und

vertieft sich in es und die ziege. die ziege ist es gewöhnt, P ist es gewöhnt, und das blondinenlochbild ist es in dem Sinne gewöhnt, wie es eben für solchene gewohnheiten gemacht worden ist.

P entleert sich naturgemäß und knickt wie gewöhnlich ein dabei, das macht die zerfließende butter in den knien. die kuh murrte, weil sie Ps entleerungszeit mit ihrer eigenen fütterungszeit verwechselt und eben doch nichts hereinbekommt aus dem loch in der graskammer. die ziege rührt sich nicht, der erleichte P packt seine gerätschaft zusammen. in welches loch schmeißen wir also an dieser stelle den blaßbefriedigten P?

wir, die autorenschaft, ziehen uns diesmal mit mehreren variationen aus der affärenhaftigkeit.

in der ersten möglichkeit erschreckt eine hornisse die kuh, die darüber auf die seite des eingeknickten P springt und P mit einem huf am schädel trifft. die kuh von ihrem volltreffer irritiert, beginnt ein besessenes trampeln und zermalmt den befriedigten P. zum besseren verständnis des bildes: lassen wir die wieder einigermaßen ruhige kuh ihren schwanz heben und einen großen haufen auf die speisereste Ps machen [...]

in der zweiten möglichkeit wischt sich P sack und rüssel ab mit streu, versteckt die blonden heftchen, tätschelt abschließend den hintersinken der ziege, füttert sie und die kuh, holt sich aus der speis brot und selchwürstel und vertieft sich am küchentisch in die sogenannten landwirtschaftlichen nachrichten. [...]

in der dritten möglichkeit hat sich eine hahnenfeder- und cowboyhutbewehrte nachbarskindehorde im anschleichen an Ps stallfenster geübt und einfach alles beobachtet. und wie der ausgefickte P seines publikums gewahr wird, stürzt die gellend johlende kinderschar den hausberg hinunter in richtung wald. doch der wald ist weit und die dunkelgrüne offene viehfutterfläche zwischen ihm und dem haus groß und ertragreich, groß genug, um P eine zeit zu geben, seine im vorhaus, zwischen schirmen, stöcken und gummistiefeln lauernde flinte ruhig zu entsichern und am küchenfensterbrett in anschlag zu bringen. und alle untersteiermärkischen indianer und cowboys überschlagen sich nacheinander, das letzte geschmückte nachbarskind gerade noch am schönen waldesrand, denn P ist von geburt an ein guter schütze. [...]

in der vierten möglichkeit beugt sich der arzt über den zerfledderten unterleib von Ps frau, verzieht das gesicht, als hätte er bauchkneipen, blättert im röntgenbefund, deutet ihr, sich wieder mit gewand vollzuziehen, und schickt sie für P zu früh nach hause. mit hängenden schultern, ihre große handtasche vor ihren bauch haltend steht sie in der unersättlichen stalltür und betrachtet im sonntagsdirndl P und alles dazugehörige mit den augen, mit denen sie schon immer den Pschen hofhund betrachtet hat, nachdem er sie zum vierundneunzigstenmal gebissen hat. P ist freilich schon ein zeitbißchen voll verlegen [.] vom krieg weiß er, daß alles ... was von schmerzen gut und gern eingefriedet ist, vergessen werden muß, also muß er die verbleibende ehefrau heranpacken und gegen die körnige stallmauer dreschen, bis Ps frau alles vergessen muß und vergessen müssen wird für den unterleibsverkrebsten lebensrest.

aber in der wirklichkeit über allen möglichkeiten holt sich die wahrscheinlichkeit das geselchte würstel und einen brotbrocken, streut salz wie hagelkörner über alles und freut sich am anwesenden jahr, das eine kolossale ernte verspricht.<sup>13</sup>

P wie 'pervers' hält sich eine Ziege im Stall, und er beschläft sie auf lachhafte Weise als einen Frauenersatz, was bedeutet: er beschläft sie dann, wenn die eigene Frau krank und aus dem Haus gegangen und er selbst allein zu Hause gelassen worden ist. Mit Hilfe eines Porno-Heftes verschafft sich P die für ihn leidlich freudenvoll und – in seinem Alter – auch zunehmend kräfteraubend sich gestaltende Befriedigung, als die aggressive „autorenschaft“ beschließt, sich Ps Anblicks und seiner

Widerwärtigkeit mit einem Schlag gegen ihn zu entledigen. Einfallsreich wie sie ist, fallen ihr dazu mehrere Möglichkeiten ein. In der ersten Variation erweist sich der Stall, in dem die Ziege steht, als ein gefährliches, für einen Unglücksfall prädestiniertes Areal, in dem ein aufgestörtes Stück Vieh P zu Tode trampelt und als Abschluß seines Auftritts einen „haufen“ auf ihn setzt. In einer zweiten Variation dünken Tat und Umgebung der „autorenschaft“ als allzu profan und gewöhnlich, um das Geschehene mit mehr als dieser Profanität und Gewöhnlichkeit zu einem Ende zu bringen: P füttert seine Tiere im Stall, bereitet sich in seiner Küche eine fette Jause und schmökert in einer Zeitung, die seinen beschränkten, weil provinziellen Interessen entspricht. In der dritten Variation wird P von mehreren neugierigen Nachbarkindern beobachtet, wodurch P sich dazu veranlaßt sieht, die möglichen Zeugen durch einige hinterhältige und waffentechnisch perfekt ausgeführte Morde zum Schweigen zu bringen. In der vierten Variation wird P von seiner zu früh heimgekehrten Ehefrau entdeckt, worauf P die stets Duldsame so lang verprügelt, bis sie das Gesehene vergißt. Und in der fünften Variation als wirklichere Möglichkeit wird offengelegt, daß die aufgezeigten Möglichkeiten wohl kaum als wahrscheinlich angesehen werden können. In der Realität, so die halb zynische, so die halb sich als Entschuldigung gebende Entwarnung, gibt sich das Fressen selbst den Lustbarkeiten der Freßsucht hin, und es sind die Prüfungen des Wetters bzw. die Genüsse der landwirtschaftlichen Überproduktion, die in diese Freude eine ihnen entsprechende, sie ansprechende Würze bringen.

Werner Schwab entwickelt eine mit den Möglichkeiten subtiler, ausschweifender Phantasie und einer Vielfalt der Erzählstrategie ausgeführte, dynamisierte Abrechnung und Typisierung. Der Autor freut sich daran, vor allem den Motor der Erzählung selbst zu einer Hochleistung zu bringen. Daß P ein rechter 'Dreckskerl' ist, bzw. daß er sich als ein solcher noch erweisen kann, bringt das Schreiben erst so recht auf Touren, und P ist, auch wenn es einen wie ihn wohl gibt, auf derart offensichtliche und notwendige Weise neu erfunden, um sich von ihm abzustoßen bzw. um sich an ihm selbst schon abreagieren zu können. Dabei läßt nicht nur die sodomistische Ausrichtung der Szenerie die sich ausschließlich am Heterosexuellen orientierenden und abmühenden Beschreibungen von Elfriede Jelinek einigermaßen harmlos, blaß und witzlos erscheinen, auch Sexualität selbst hat das Bild des Gewalttätigen verloren, um von zunehmender Freude und Lust geprägt zu sein, einer kleinen, geilten Freude freilich, die in ihrer Heimlichtuerei und Halbherzigkeit den Praktiken der alten griechischen Tyrannen gegenüber als eine schäbig gewordene, kleinhäuslerische Hausmannskost erscheint. Dementsprechend und dem wie zur Strafe ist der Autor davon angetan, in der nun deutlicher geführten, nach wie vor abwertend und abschätzig akzentuierten Sprache „loch“ mit „rüssel“ zu kombinieren. Dementsprechend und dem wie zur Strafe und nicht, um eine neue bestätigende oder mit ausreichend Verständnis angelegte, kritische Aufarbeitung der dazugehörigen medialen, gesellschaftlichen, geschlechter- und generationenbedingten Defor-

mierungen zu versuchen, bekommt es P mit den Problemen bäuerlicher Haushaltsführung, mit neugierigen Nachbarskindern und einer stets zu Duldsamkeit bereiten Ehefrau zu tun, bzw. in einem neuen, interessanten Gegenzug, die bäuerliche Haushaltsführung, die neugierigen Nachbarskinder und die stets zur Duldsamkeit bereite Ehefrau mit einem P wie ihm.

### Anmerkungen

- 1) Zit. n.: Peter Gorsen: Sexualästhetik. Grenzformen der Sinnlichkeit im 20. Jahrhundert. Reinbek bei Hamburg 1987 (= rowohlt's enzyklopädie 447), S. 366.
- 2) Vgl. ebd.: S. 365.
- 3) Vernichten, ohne sich anzuputzen. Klaus Nüchtern im Gespräch mit Werner Schwab. In: Falter Nr. 40 (1992), Beilage zum Bücher Herbst 92, S. 4.
- 4) Vgl.: Peter Huemer: Die Angst vor der Freiheit. Ratschläge für Tisch und Bett: Anstandsbücher und Aufklärungsbroschüren als Spiegel des Jahrzehnts. In: die „wilden“ fünfziger Jahre. Gesellschaft, Formen und Gefühle eines Jahrzehnts in Österreich. Hrsg. von Gerhard Jagschitz und Klaus-Dieter Mulley. St. Pölten-Wien 1985, S. 208–218.
- 5) Elfriede Jelinek: Lust. Reinbek bei Hamburg 1989, S. 24.
- 6) „Gegen den schönen Schein“ lautet der Titel eines Buches mit Texten zu Elfriede Jelinek. Hrsg. von Christa Gürtler. Frankfurt/M. 1990.
- 7) Vgl. dazu auch: Juliane Vogel: Oh Bildnis, oh Schutz vor ihm. In: Gegen den schönen Schein, S. 142–161.
- 8) Elfriede Jelinek im Gespräch mit Sigrid Löffler „Ich mag Männer nicht, aber ich bin sexuell auf sie angewiesen“. In: Profil Nr. 13 (1989).
- 9) „Was will diese Frau mit den roten Flecken im Gesicht? Wie? Augenblick, ich höre nichts, wie auch, im plötzlichen Nebel, so jetzt aber: Daß sie sich nicht umbringen lassen werde – das hat SIE gesagt, wohlgemerkt –, daß sie den Felsturm nicht, wie ich, links, also östlich, ungehen werde, sondern westlich, also rechts, über das Schneefeld, über den kleinen Gletscher, daß wir uns also trennen würden, wenngleich nicht für immer, diesen Gefallen würde sie mir nicht erweisen... Männer stoßen mich ab, höre ich die Stimme, während sie sich über Schutt und Blockwerk entfernt, rufen, Männer stoßen mich ab, höre ich sie hinter einer Felsbiegung hervor, aber ich bin sexuell auf sie angewiesen...! – Mich stoßen Männer genauso ab, höre ich mich zurückgeben, ohne sicher zu sein, daß meine Antwort sie noch erreicht, das Beste aber: Ich bin sexuell *nicht* auf sie angewiesen ...!“  
Werner Kofler: Der Hirt auf dem Felsen. Ein Prosastück. Reinbek bei Hamburg 1991, S. 36f.
- 10) Vgl.: PC und Autoren: Texte wie im Fernsehen. In: trend-profil Extra Nr. 1 (1987), S. 27.
- 11) „Das kommt in jedem Porno vor“. Die Schriftstellerin Elfriede JELINEK im Gespräch über ihre Bücher, ihr Leben, ihre Gefühle und ihre politischen Ansichten. In: Profil Nr. 26 (1990), S. 80.
- 11) So die Wortwahl in der einleitenden Notiz der legendären Sammlung Fuck you (!). Underground-Gedichte. Frankfurt/M. 1980 (Erstausgabe 1968) (= fischer-taschenbuch 2254).
- 12) Werner Schwab: Abfall, Bergland, Cäsar. Eine Menschensammlung. Salzburg-Wien 1992, S. 98ff.

✉ Gerda Elisabeth Moser ist Forschungsassistentin zur Postmoderne am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, 9022 Klagenfurt.

# THEMA

---

## Lektüreempfehlungen

*Friedrich Janshoff*

### *Sexualerziehung im Deutschunterricht* *Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen*

Wie können Sexualität als Thema und Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip im Deutschunterricht dem Denken, Fühlen und Handeln von Schüler(inne)n und Pädagog(inn)en angemessen zur Sprache gebracht werden?

Die Beiträge im vorliegenden Heft versuchen, diese Leitfrage aus der Perspektive „Sexualität und Sprache“ zu beantworten, nachdem in den Aufsätzen eines vorhergehenden Hefts (3/89) bereits Antworten aus dem Blickwinkel „Liebe, Literatur, Schule“ gesucht worden waren. Querverbindungen zu den Heftthemen „Fach- und Sondersprachen“ (3/92), „Das gute Deutsch“ (3/93) und „Über Sprache nachdenken“ (4/94) ergeben sich über die Lernbereiche und Themenschwerpunkte des Deutschunterrichts. Denkbar ist auch die Einbeziehung des Themas „Sexualität und Gewalt“, mit der die Suche nach „Wege(n) aus der Gewalt“ (1/94) weitergeführt werden könnte.

Obwohl medial und kommerziell verwertet, in Text und Bild, Film und Ton nahezu allgegenwärtig veröffentlicht und gehandelt, unterliegen in unserer Gesellschaft weiterhin die verschiedenen Formen und Spielarten der Sexualität ebenso einer selbstverständlichen Tabuisierung, wie die vielfältigen Spielarten und Formen der Gewalt eine tabuisierte Selbstverständlichkeit sind. Für Sexualität, Liebe und Erotik scheint es einerseits keine individuell und gesellschaftlich akzeptable ‚Sprache‘ zu geben, während anscheinend andererseits strukturelle, physische und psychische Gewalt ein akzeptiertes Mittel zur Lösung von gesellschaftlichen und individuellen Problemen ist. Sexualerziehung in Schule und Freizeit, die als begleitende Hilfe beim sexuellen Erfahrungslernen Jugendlicher Informationen, Klärungen und Orientierungen zu möglichst vielen Fragen anbieten möchte, sollte daher sowohl die „helle“ als auch die „dunkle“ Seite der Sexualität berücksichtigen (vgl. Sielert 1993, 15 f.).

Ergänzend zu den Literaturverzeichnissen der Heftbeiträge sollen die im folgenden verzeichneten Veröffentlichungen aus den Jahren 1990 bis 1996 die Auseinandersetzung mit dem Thema „Sprache und Sexualität“ vertiefen und wichtige „Materialien für Jugendarbeit und Schule“ und einige „Sachbücher für Kinder und Jugendliche“ vorstellen.

## Wege aus der 'Sprachlosigkeit'

„Für den sexuellen Bereich ist unsere Sprache gestört, d. h. für eine Anzahl von sexuellen Vorgängen, Empfindungen und Betätigungen gibt es in der Umgangssprache keine Wörter. Als Ersatz dafür dienen entweder wissenschaftliche Fachwörter oder aber Ausdrücke, die öffentlich nicht verwendet werden. Die meisten dieser nicht anerkannten Ausdrücke gelten als schlecht, schmutzig, unsittlich oder schamverletzend, oder es handelt sich bei ihnen um eine Art Kleinkindersprache. Manche dieser Wörter gehörten früher einmal zur Umgangssprache, haben aber heute ihren ursprünglichen Sinn verloren und werden deshalb für gemein oder obszön gehalten (...). Manche dieser Bezeichnungen sind gut verständlich, weil sie beschreiben (...) und klanglich (...) oder bildhaft (...) angemessen sind. Dem üblichen Wortschatz der Erziehung fehlen einfache und allgemeinverständliche Wörter, die unverfänglich gebraucht werden können“ (Goldstein, Martin; McBride, Will: Lexikon der Sexualaufklärung. Frankfurt am Main: Fischer 1972, 74).

Zwei Arbeitsmittel bieten zahlreiche Vorschläge und Anregungen, wie unterschiedliche Altersgruppen ihr sprachliches, d. h. verbales, mimisches und gestisches Ausdrucks- und Wahrnehmungsvermögen verbunden mit Veränderungen der Handlungsfähigkeit spielerisch erweitern können.

Reichling, Ursula; Wolters, Dorothee: Hallo, wie geht es Dir? Gefühle ausdrücken lernen. Set mit 72 vierfarbigen Bildkärtchen, Ideenheft und Kopiervorlagen. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1994. ISBN 3-86072-180-1

Mebes, Marion: Stück für Stück. Sicher, stark und selbstbewußt. Arbeitsmittel für Mädchen- und Frauengruppen rund um persönliche Sicherheit. 3., überarb. Fassg. (Donna Vita) 1991.

Ein systematisch und ein alphabetisch geordnetes Nachschlagewerk ermöglichen einerseits Jugendlichen, sich lesend fundierte, offene und verständliche Antworten auf sach- und sprachbezogene Fragen zu Sexualität, Liebe und Erotik zu holen und andererseits Erwachsenen nicht nur ihren Wissensstand, Fragen und Antworten betreffend, sondern auch ihre Einstellung zur Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel zu überprüfen.

Die Leser(innen) „auf eigene Erfahrungen vorbereiten“ soll das Taschenbuch (Goldman 1996) mit Kapiteln wie „Dein neues Ich“, „Sex - ein Thema, viele Meinungen“, „Heißer Sex“ sowie „Kenn ich vom Hörensagen“ und einem Entscheidungsspiel zur Frage „Wie groß ist dein sexuelles Bewußtsein?“. Die 586 Stichwörter des Lexikons (Niemann 1995) reichen von „Abartig“ über „Missionarsstellung“ und „Schamgefühl“ bis „Zungenkuß“. Bemerkenswert sind dabei die differenzierten stilistischen Kennzeichnungen und Bewertungen, mit denen der Sexualpädagoge die sogenannten „erlaubten“ und „unständigen“ Wörter versieht.

„In diesem Buch stehen wahrscheinlich viele sogenannte unanständige Wörter. Sie werden so empfunden, weil es in unserer Gesellschaft den meisten Menschen schwerfällt, überhaupt über intime Dinge und besonders über Sexualität zu reden. Oft geschieht es nur in Andeutungen oder mit Fremdworten und umständlichen Beschrei-

bungen. Weil Sexualität über sehr lange Zeit ein absolutes Tabu-Thema war, konnte sich keine Sprache entwickeln, die allen gerecht wird. Statt dessen haben wir eine medizinisch-biologische Sprache, eine Kindersprache, eine verklemmte Erwachsenensprache und die sogenannte »Gossensprache«. Daraus stammen die meisten Worte, die deutlich und ehrlich sind. Deshalb werden sie von der Mehrheit als unanständig angesehen“ (Niemann 1995, 142).

Goldman, Jane: Sex - How? Why? What? Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1996. (Ravensburger Taschenbuch. 4141) ISBN 3-473-54141-9

Niemann, Bernd: Das Sex-Lexikon. Hamburg: Carlsen 1995. ISBN 3-551-20419-5

Zwei Modelle zum Umgang mit Sexualität und Sexualerziehung, die in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Information, Erziehung und Beratung miteinander verbinden, erlauben praxisbezogene Annäherungen. Konzeption, thematische Schwerpunkte mit didaktischen Anregungen, Entwicklung der Arbeitsfelder und -methoden einer sexualpädagogischen Einrichtung für Mädchen und junge Frauen sind einige Themen der aufschlußreichen Darstellung eines Modellprojekts geschlechtsspezifischer Sexualpädagogik (Preiß/Schwarz/Wilser 1996). Angeregt wird auch ein Partnerprojekt für Jungen, da es ihnen „aufgrund herrschender Kommunikationsstrukturen extrem schwerfällt, Fragen und Unsicherheiten so zu thematisieren, daß sie als solche kenntlich werden“ (159). Ausgehend von der Beschreibung der Situation von Sexualerziehung in der Jugendarbeit, entwickelt Sielert (1993) eine Konzeption, deren theoretische Grundlagen und didaktische Anregungen auch im Schulunterricht umsetzbar sind. Behandelt werden u. a. die Themen Sexualpädagogik als Wissenschaft, Jugendsexualität, Sexualmoral und sexualethische Orientierungen.

Preiß, Dagmar; Schwarz, Anne; Wilser, Anja: Mädchen - Lust und Last der Pubertät. Ein sexual- und gesundheitspädagogisches Modellprojekt zur Beratung junger Mädchen. Frankfurt am Main: dipa 1996. ISBN 3-7638-0367-1

Sielert, Uwe: Sexualpädagogik. Konzeption und didaktische Anregungen. 2., korr. Aufl. Weinheim: Beltz 1993. (Edition Sozial). ISBN 3-407-55763-9

„Sprache kann im Themenbereich Sexualität (...) zur Barriere werden, weil hinsichtlich der Bezeichnung von Sexualorganen und sexuellen Verhaltensweisen keinerlei allgemeine Übereinkunft besteht. (...) Viele Jugendliche und Erwachsene sind mit den 'üblichen' Begriffen (...) unzufrieden, weil sie entweder zu ungenau, verschämt oder zu medizinisch klingen. Zudem existiert in verschiedenen Jugendkulturen inzwischen eine Vielfalt von Sprachstilen, die dem jeweiligen Lebensgefühl und den verschiedenen Situationen entsprechen“ (Sielert/Keil 1993, 9 f.).

## **Sprache und Sexualität**

Kluge, Norbert (Hrsg.): Jugendliche Sexuelsprache - eine gesellschaftliche Provokation. Landau: Knecht 1996. (Landauer Universitätschriften, Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik. 6). ISBN 3-930927-09-8

Sabo, Peter; Wanielik, Reiner (Hrsg.): „Let's talk about Sex“. Eine sexualpädagogische Schrift als Streitobjekt. Eine Dokumentation der Vorgänge um die Sexualaufklärungs- und Aids-Präventionsbroschüre „Let's talk about Sex - Ein Sex-Heft für Jugendliche“. Mainz: Peter Sabo 1994. (Blickpunkt Gesundheit. 2). ISBN 3-927916-12-9

Loewit, Kurt: Die Sprache der Sexualität. Frankfurt am Main: Fischer 1992. (Fischer Taschenbuch. 10909). ISBN 3-596-10909-4

Borneman, Ernest: Sex im Volksmund. Der obszöne Wortschatz der Deutschen. Neuausg. Reinbek: Rowohlt 1991. (rororo, Handbuch. 6329). ISBN 3-499-16329-2

Nägele, Herbert: Literatur zur Sexualaufklärung für Kinder und Jugendliche. Eine Analyse ihrer Prinzipien und ihres Informationsgehaltes. Frankfurt am Main: Lang 1990. (Europäische Hochschulschriften, R. 11. 426). ISBN 3-631-42567-8

Wenzel, Susanne: Sexuelle Fragen und Probleme Jugendlicher. Dargestellt an den Leserbriefen Jugendlicher in der Zeitschrift „BRAVO“ (1968-1987). Frankfurt am Main: Lang 1990. (Studien zur Sexualpädagogik. 6). ISBN 3-631-42498-1

### **Materialien für Jugendarbeit und Schule**

Auf alle ausgewählten Materialien können die Kriterien bezogen werden, die Sielert/Keil (1993, 10) für die von ihnen herausgegebenen über 250 ausgearbeiteten Übungen, didaktischen Anregungen, Vorschläge und Arbeitshilfen geltend machen. „Die Gesamtheit der Materialien soll etwas von der Atmosphäre widerspiegeln, die für die sexualpädagogische Arbeit wichtig ist: Toleranz demgegenüber, was mir selbst (noch) fremd, für andere aber bedeutsam ist, die eigenen Besonderheiten und Interessen benennen und die Auseinandersetzung wagen.“ Behandelt werden u. a. die Themen Sexualität und Sprache, Körper- und Sexualaufklärung, Geschlechtsrollen, Sexuelle Gewalt und Pornographie, Normen und Werte und Aids-Prävention. An einzelnen Situationen, wie „Sturmfreie Bude“, „Vor der Ehe“, „Anmache“, „Pornos im Kinderzimmer“, werden beispielsweise in einer Broschüre (Eberhardinger 1994) für Eltern, Großeltern und Lehrer Verhaltensweisen und Werte aus konfessionsgebundener Sicht dargestellt, reflektiert und kommentiert. Annäherungen an das „Lernziel: Liebesfähigkeit“ (Baer 1993) können mit verschiedenen Mitteln und Methoden erreicht werden.

Das „Kondom-Curriculum“ (Harvey 1995) zeigt einen bemerkenswerten Weg für schulische Sexualerziehung, indem es „das bekannteste und lustigste Verhütungsmittel zum zentralen Unterrichtsgegenstand in mehreren Fächern und neuen Kombinationen“ macht. Im Deutschunterricht könnten u. a. folgende Arbeitseinheiten eingesetzt werden: „Kondom-Debatten“, „Das Kondom-Quiz“, „Lexikondom“, „Ein Spot für Kondome“ und „Das Kondom-Info“. Mit Heimlichkeit und Verlegenheit behaftet ist das Thema Menstruation. Eine umfangreiche Arbeitsmappe (Alvarado/Power 1994) bietet neben Hintergrundinformationen Mädchen und Jungen sowohl gemeinsam als auch getrennt Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit biologischen, persönlichen und gesellschaftlichen Faktoren, Vorstellungen und Erfahrungen.

Harvey, Ian: Kondome quer durchs Curriculum. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1995. ISBN 3-86072-191-7

Alvarado, Scilla; Power, Paula: Menstruation. Arbeitsmaterialien für Mädchen und Jungen. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1994. ISBN 3-86072-103-8

Eberhardinger, Traudi: Sprachlos? Sexualität als Thema zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Ulm: Süddeutsche Verlagsges. 1994. ISBN 3-88294-205-3

Baer, Ulrich; Schröder, Peter: Lernziel: Liebesfähigkeit. Spiele für Jugendliche und Erwachsene zu den Themen Sexualität, Partnerschaft, Mann und Frau... Remscheid: Robin-Hood-Versand 1993. (RAT - Remscheider Arbeitshilfen und Texte). ISBN 3-923128-03-7

May, Angela; Remus, Norbert: ... und dann kommt Licht in das Dunkel des Schweigens. „Sexueller Mißbrauch“ in der Praxis der Oberstufe. 2., überarb. Aufl. Berlin: Verlag die Jonglerie 1993. ISBN 3-9801140-8-2

Sielert, Uwe; Keil, Siegfried (Hrsg.): Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule. Weinheim: Beltz 1993. (Edition Sozial). ISBN 3-407-55761-2

„Zu leicht vergessen Lehrer, JugendarbeiterInnen und ErzieherInnen, daß bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen und persönliche Ziele in den Zusammenhang einer spezifischen Lebenswelt passen müssen, wenn sie hilfreich sein sollen. (...) Vertrauenswürdigkeit von Erwachsenen wächst, wenn sie mit den Gestaltungsformen jugendlicher Sexualität anders umgehen“ (Sielert 1993, 142).

## Sachbücher für Kinder und Jugendliche

„Übers Liebemachen zu sprechen ist nicht einfach, und obwohl ich über Sexualität rede und schreibe, verschlägt es mir oft genug die Sprache. Es ist noch nicht so lange her, da hat man überhaupt nicht darüber gesprochen. (...) Früher habe ich mich überhaupt nicht getraut, bestimmte Worte zu benutzen. (...) Mit der Zeit habe ich Worte rausgefunden, die für mich einen besseren Klang haben, meine Lieblings-Schweine-  
worte sozusagen.“ (Krauch/Kunstmann 1996, 11 f.)

Das Aufklärungsbuch (Krauch/Kunstmann 1996) löst seine Aufgabe mit einer Mischung aus informierenden und erzählenden Texten. Es wendet sich an Mädchen ab 12 Jahren, ist aber auch Jungen zur Lektüre zu empfehlen. An Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren wendet sich eine informativ und sachlich illustrierte, detailreiche Darstellung (Fenwick/Walker 1995), die hauptsächlich Wissen vermitteln will, das verbunden mit eigenen Erfahrungen helfen kann, eigenständige Entscheidungen in bezug auf Sexualität und Beziehungen zu treffen. Mädchen ab 12 Jahren finden in einem locker geschriebenen Ratgeber (Halek 1995) Informationen und originelle Tips für die „Zeit der körperlichen und seelischen Revolution“. Mit dem Thema Pubertät beschäftigt sich auch ein „Nothelfer in entscheidenden Fragen“ (Nitsch/Beil/Schelling 1995). Seine Besonderheit besteht darin, daß die meisten Kapitel in „Jugendseiten“ und „Elternseiten“ aufgeteilt sind, auf denen die gleichen Themen nicht nur aus dem jeweiligen Blickwinkel, sondern auch sprachlich unterschiedlich abgehandelt werden. In drei Frage-Büchern (Schneider 1994, 1993, 1992) werden die Zielgruppen Eltern, Jungen und Mädchen getrennt angesprochen und informiert, eine kommerziell geschickte Vorgangsweise, die nicht nur zu Vergleichen der jeweiligen Darstellungsweise, sondern auch der Themenschwerpunkte anregt.

Damit Jugendliche nicht länger „schlechten Geheimnissen“ (Marion Mebes) und den damit verbundenen sexuellen Gewaltrealitäten ausgeliefert bleiben und auch nicht mehr dazu veranlaßt werden können, „sie nicht wahrhaben zu dürfen und aus dem Bewußtsein zu verdrängen“ (Sielert 1993, 15), sind Bücher notwendig, die helfen, das Schweigen zu brechen und „Wege aus dem Labyrinth“ (Bain/Sanders 1992) des sexuellen Mißbrauchs zu finden. Sprachlich einfühlsam und genau und sachlich unmißverständlich werden Fragen und Antworten, Erlebnisse und Erfahrungen, Überlebensstrategien und Heilungsmöglichkeiten weiblicher und männlicher Jugendlicher für Jugendliche und Erwachsene vermittelt.

Krauch, Franziska; Kunstmann, Antje: Mädchen. Das Aufklärungsbuch. Sexualität und Erotik, Liebe und Lust, Angst und Frust. München: Kunstmann 1996. ISBN 3-88897-112-8

Fenwick, Elisabeth; Walker, Richard: Let's talk about Sex. Was Jugendliche über Liebe, Sex und Partnerschaft wissen wollen. München: Mosaik 1995. ISBN 3-576-10472-0

Halek, Tatjana A.: First time, first love. Was ihr schon immer über die Liebe wissen wolltet. Wien: Kerle 1995. ISBN 3-85303-078-5

Harris, Robie H.: Total normal. Was du schon immer über Sex wissen wolltest. Frankfurt am Main: Alibaba 1995. ISBN 3-86042-165-4

McBride, Will: Zeig Mal Mehr. Ein Bilder- und Aufklärungsbuch über Sexualität. Für Jugendliche und Erwachsene. 5. Aufl. Weinheim: Beltz 1995. ISBN 3-407-85106-5

Nitsch, Cornelia; Beil, Brigitte; Schelling, Cornelia von: Pubertät? Kein Grund zur Panik! Ein Buch für Töchter und Söhne, Mütter und Väter. München: Mosaik 1995. ISBN 3-576-10455-0

Starke, Kurt: Sex hoch drei. 216 Fragen und Antworten zum Liebesleben. Berlin: Neues Leben 1995. ISBN 3-355-01448-6

Ford, Michael Th.: Viren sind nicht wählerisch. AIDS - Fragen, Antworten, Erfahrungen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1994. (dtv pocket. 78052). ISBN 3-423-78052-5

Schneider, Sylvia: Das Eltern-Fragebuch. Alles, was Eltern über Seele, Körper, Beziehungen, Sexualität Heranwachsender wissen wollen. Wien: Ueberreuter 1994. ISBN 3-8000-1479-3

Schneider, Sylvia: Das Jungen-Fragebuch. Alles, was Jungen über Sexualität, Körper, Beziehungen, Seele wissen wollen. Wien: Ueberreuter 1993. ISBN 3-8000-1478-5

Bain, Quainé; Sanders, Maureen: Wege aus dem Labyrinth. Ruhmark: Donna Vita 1992. ISBN 3-927796-16-6

Reher-Juschka, Gabriele; Biebrach, Christel; Blutrot. Was Menstruation bedeutet. Ruhmark: Donna Vita 1992. ISBN 3-927796-12-3

Schneider, Sylvia: Das Mädchen-Fragebuch. Alles, was Mädchen über Seele, Körper, Beziehungen, Sexualität wissen wollen. Wien: Ueberreuter 1992. ISBN 3-8000-1474-2

Bell, Ruth (Hrsg.): Wie wir werden - was wir fühlen. Ein Handbuch für Jugendliche über Körper, Sexualität, Beziehungen. Überarb. u. erw. Neuausg. Reinbek: Rowohlt 1990. (rororo, Sachbuch. 8823). ISBN 3-499-18823-6

Einige der vorgestellten Bücher und Materialien enthalten umfangreiche Anhänge mit teilweise kommentierten Literatur- und Medienverzeichnissen und Adressen-

listen von Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen (Sielert/Keil, Hg. 1993, Medienliste, 338-351; May/Remus 1993, Anhang /kommentierte Literaturliste, 104-129; Bainé/Sanders 1992, Bücher zum Weiterlesen, 128-133; Alvarado/Power 1994, Anhang, 192-196; Krauch/Kunstmann 1996, Anhang, 163-198). Eine ausführlich kommentierte Bibliographie (Knoop-Graf/Wilhelm/Manske-Herlyn 1995) erschließt weitere wichtige, hauptsächlich für Kinder bestimmte oder auf sie bezogene Bücher und Materialien.

Knoop-Graf, Anneliese; Wilhelm, Bettina; Manske-Herlyn, Bernhild: Sexualerziehung und Prävention. Von sexueller Gewalt in Kindergarten, Hort und Schule. Kommentierte Bibliographie. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg 1995. (Ajs-Arbeitshilfen). ISBN 3-923970-21-8

Informationen und Empfehlungen in Text und Bild zu Veröffentlichungen über die helle und die dunkle Seite der Sexualität verbunden mit Bestellmöglichkeiten der Bücher und Materialien bietet der jeweils aktuelle Katalog, den Donna Vita als pädagogisch-therapeutischer Fachhandel (Postfach 5, Post Husby, D-24973 Ruhmark) unter dem Titel „Wissen macht Mut“ herausbringt.

*✍ Friedrich Janshoff ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der „ide“;  
Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf.*