

# **„Was nützt die Liebe im Virtuellen?“**

Adoleszenz, Sexualität und der virtuelle Erfahrungsraum des Internet

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg  
zur Erlangung des Grades  
einer Doktorin der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)

genehmigte Dissertation

von

Silke Burda

aus

Ludwigsfelde

Fach: Erziehungswissenschaft  
Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Sylvia Buchen  
Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Cornelia Helfferich

Tag der mündlichen Prüfung: 28. Januar 2008

## Danksagung

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen eines vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geförderten Projekts im interdisziplinären Forschungsverbund „Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft (KGBI)“ mit Sitz an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.<sup>1</sup>

Ich möchte an dieser Stelle all jenen Personen und Institutionen danken, die auf unterschiedliche Weise an der Entstehung dieser Dissertation beteiligt waren, die mich unterstützt, gefördert und gefordert haben.

An erster Stelle gilt meine ganz besonderer Dank Frau Prof. Dr. Sylvia Buchen und Frau Prof. Dr. Cornelia Helfferich, die mir als Betreuerinnen stets zur Seite standen. Ausdrücklich möchte ich ihnen dafür danken, dass sie sich die Zeit genommen haben, mich immer wieder konstruktiv zu begleiten. Vor allem Frau Prof. Dr. Cornelia Helfferich, die die inhaltliche Betreuung von Anfang an als Projektleiterin übernommen hat, verdanke ich viele weiterführende Ideen.

Beim Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg möchte ich mich für die finanzielle Unterstützung des Projekts, in dem ich 3 Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin angestellt war, bedanken. Insbesondere danke ich dem wissenschaftlichen Beiratsmitglied Frau Prof. Dr. Heidi Schelhowe, die mich in besonderer Weise in meiner Promotionsabsicht ermutigte.

Allen Mitgliedern des Kompetenzzentrums (KGBI) danke ich für eine kollegiale Zusammenarbeit und stets nette und anregende Atmosphäre im Rahmen der internen und offiziellen Workshops und Tagungen. Bedanken möchte ich mich bei allen Mitwirkenden am sexualpädagogischen Projekt: Monika Götsch, Sebastian Klus und Georg Reißler als feste studentische Hilfskräfte, Norbert Götz von pro familia Freiburg als Kooperationspartner für die Durchführung der schulischen Lerneinheiten und den Studierenden, die dabei geholfen haben, dass die parallel stattfindenden Gruppendiskussionen bewerkstelligt werden konnten. Ohne die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schülerinnen und Schüler hätten die Lerneinheiten und die Studie so nicht durchgeführt werden können. Auch ihnen sei für die Kooperation gedankt.

Maja S. Maier, Ingo Straub, Robert Baar, Nina Wehner und Stefanie Rager danke ich als Kolleginnen und Kollegen für die freundschaftlichen Gespräche, gegenseitigen Ermunterungen und manchen praktischen Ratschlag. Weil die Promotion für mich oft mehr als nur eine Qualifikationsarbeit war, möchte ich mich für das offene Interesse und die unterstützende Aufmerksamkeit bei Freundinnen und Freunden bedanken.

Und schließlich gilt ein eigener und großer Dank meinen Eltern. Auch von ihnen habe ich mein Interesse an sozialgesellschaftlichen Verhältnissen mit auf den Weg bekommen.

---

<sup>1</sup> Az.: 24-729.18-1-22

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>KULTURELL-HISTORISCHE ASPEKTE VON SEXUALITÄT ALS KONTEXT VON JUGENDSEXUALITÄT.....</b>	<b>11</b>
2.1	KONSTRUKTION VON SEXUALITÄT IM SOZIALHISTORISCHEN KONTEXT .....	13
2.1.1	<i>Sexualität als soziale Konstruktion und Diskursprodukt .....</i>	<i>13</i>
2.1.2	<i>Zum Verhältnis von Liebe, Sexualität und Geschlecht unter besonderer Kennzeichnung des romantischen Liebesideals .....</i>	<i>16</i>
2.1.3	<i>Zum Verhältnis von Sexualität, Körperlichkeit und Geschlecht .....</i>	<i>17</i>
2.1.4	<i>Sexualität als Scharnier von Privat- und Öffentlichkeitssphäre .....</i>	<i>20</i>
2.2	JUGENDSPEZIFISCHE ASPEKTE VON SEXUALITÄT .....	23
2.2.1	<i>„Pass auf“ – Zum Gefahren- und Gewaltdiskurs in der Sexualität.....</i>	<i>24</i>
2.2.2	<i>Sexualität als Aufgabe und Bewältigung im Entwicklungsbezug.....</i>	<i>26</i>
2.2.3	<i>„Das erste Mal“ – sexuelle Initiation und Selbstsozialisation in der Adoleszenz.....</i>	<i>30</i>
<b>3</b>	<b>NEUE MEDIEN UND DER VIRTUELLE RAUM .....</b>	<b>34</b>
3.1	ZU BEGRIFF UND THEORIE DER NEUEN MEDIEN .....	34
3.1.1	<i>Neue Medien im allgemeinen Mediendiskurs.....</i>	<i>34</i>
3.1.2	<i>Zum Begriff ‚Neue Medien‘ .....</i>	<i>37</i>
3.1.3	<i>Zu den Besonderheiten computergestützter Medien zur Generierung des virtuellen Raums.....</i>	<i>39</i>
3.2	HISTORIZITÄT UND KONSTRUKTION VON VIRTUALITÄT.....	43
3.2.1	<i>Einführung in den Begriff des ‚Virtuellen‘ .....</i>	<i>43</i>
3.2.2	<i>Abriss philosophischer Konzepte zum Virtuellen.....</i>	<i>44</i>
3.2.3	<i>Wirklichkeit ist real - die wissenssoziologisch-konstruktivistische Perspektive .....</i>	<i>48</i>
3.3	CYBERSPACE UND DIE RENAISSANCE DES RAUMS.....	50
3.3.1	<i>Zur Historizität und Konstruktion von Raum- und Zeitvorstellungen.....</i>	<i>51</i>
3.3.2	<i>Absolutistische und relationale Raumkonzepte .....</i>	<i>53</i>
3.3.3	<i>Der interaktiv hergestellte Raum .....</i>	<i>55</i>
3.3.4	<i>Verstrickungsverhältnis und mixed reality.....</i>	<i>57</i>
<b>4</b>	<b>DER VIRTUELLE LERN- UND ERFAHRUNGSRAUM IM INTERNET IM KONTEXT ADOLESCENZTER SEXUELLER ENTWICKLUNG .....</b>	<b>59</b>
4.1	DER VIRTUELLE ERFAHRUNGSRAUM FÜR SEXUELL KONNOTIERTE GESCHLECHTERBEGEGNUNGEN IN DER ADOLESCENZ.....	61
4.1.1	<i>Der Aushandlungsaspekt – Anonymität, Täuschung und Kanalreduktion im Text.....</i>	<i>64</i>
4.1.2	<i>Der Selbstaspekt: Virtueller Selbstentwurf als gemeinsamer Akt.....</i>	<i>66</i>
4.1.3	<i>Körper und Geschlecht als virtueller Selbstentwurf.....</i>	<i>68</i>
4.1.4	<i>Der Intimitätsaspekt: Internet als „dritter Ort“ zwischen Privatheit und Öffentlichkeit .....</i>	<i>71</i>

4.2	DER VIRTUELLE RAUM ALS INFORMATIONSRAUM FÜR SEXUALITÄTSBEZOGENES WISSEN .....	75
4.2.1	<i>Technische Implikationen des virtuellen Raums als Informationscontainer ...</i>	76
4.2.2	<i>Zum möglichen Mehrwert sexualitätsbezogener Angebote im Internet .....</i>	80
4.2.3	<i>Sexualpädagogische Informations- und Beratungsangebote im Internet .....</i>	81
4.2.4	<i>Qualitätssichernde Kriterien zur Orientierung im „Internetschunzel“ .....</i>	88
<b>5</b>	<b>METHODISCHER ZUGANG: JUGENDLICHE DISKUTIEREN ÜBER SEXUALITÄT UND INTERNET .....</b>	<b>91</b>
5.1	KONTEXT UND GENESE DER TEXTDATEN .....	92
5.1.1	<i>Zum Forschungskonzept des Ausgangsprojekts .....</i>	92
5.1.2	<i>Vom Zugang zu den Gruppen bis zur Durchführung der Diskussionen .....</i>	93
5.1.3	<i>Der Datenfundus .....</i>	95
5.2	GRUPPENDISKUSSIONEN ALS ZUGANG ZU ADOLESZENTEN KONSTRUKTIONEN VON „INTERNET UND SEXUALITÄT“ .....	97
5.2.1	<i>Das Gruppendiskussionsverfahren als eine qualitative Methode der Sozialforschung .....</i>	97
5.2.2	<i>Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens für den Erkenntnisgegenstand ...</i>	98
5.2.3	<i>Konzipierung und Reflektion der Diskussionsanreize .....</i>	100
5.2.4	<i>Zum Auswertungsvorgehen der Gruppendiskussionen .....</i>	104
<b>6</b>	<b>JUGENDLICHE SICHTWEISEN ZU SEXUALITÄT UND INTERNET – EMPIRISCHE BEFUNDE UND INTERPRETATIONEN .....</b>	<b>108</b>
6.1	SEXUELL KONNOTIERTE GESCHLECHTERBEGEGNUNGEN IM INTERNET .....	109
6.1.1	<i>Kategorien von Sinnkonstruktionen in Gruppendiskussionen .....</i>	110
6.1.2	<i>Erklärende Kategorien zur besonderen Kennzeichnung virtueller Begegnungen .....</i>	137
6.2	VON DER (UN-)MÖGLICHKEIT, SICH IM INTERNET ZU VERLIEBEN .....	155
6.3	SEXUELLER INFORMATIONS- UND WISSENSERWERB IM VIRTUELLEN RAUM .....	172
6.3.1	<i>Distanzierung: sexualitätsbezogene Internetnutzung ist nicht „cool“ .....</i>	174
6.3.2	<i>Besonderheiten virtueller Öffentlichkeit .....</i>	184
6.3.3	<i>Erfahrungen in Theorie und Praxis: „wie man Sex macht, das lernt man alleine“ .....</i>	187
6.4	KONZEPTE ZUR RELATION VON VIRTUELLEM UND REALEM ERFAHRUNGSRAUM... 193	
6.4.1	<i>Präferenz eines Raums: Vorzüge des virtuellen Erfahrungsraums gegenüber dem realen Erfahrungsraum .....</i>	194
6.4.2	<i>Präferenz eines Raums: Vorzüge des real-life-Erfahrungsraums gegenüber dem virtuellen Erfahrungsraum .....</i>	194
6.4.3	<i>Nutzung beider Räume: Zwei strikt getrennte Welten mit je eigenen Vorzügen .....</i>	195
6.4.4	<i>Parallelisierung virtueller und realer Erfahrungsräume .....</i>	196
6.4.5	<i>Ein Vergleich der vier Sichtweisen .....</i>	196
6.5	AUF DEM WEG ZU EINER KONTEXTGEBUNDENEN INTERPRETATION .....	198
<b>7</b>	<b>PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN – VORSCHLAG EINER DIDAKTISCHEN FORTBILDUNGSEINHEIT .....</b>	<b>207</b>
7.1	DEFINITION VON GENDER- UND MEDIENKOMPETENZ IN DER SEXUALPÄDAGOGIK UNTER EINBEZUG DES VIRTUELLEN ERFAHRUNGSRAUMS .....	207
7.2	DAS INTERNET IM LERNSETTING SCHULISCHER SEXUALPÄDAGOGIK .....	209
7.3	EINE FORTBILDUNGSEINHEIT „INTERNET IN DER GESCHLECHTSBEWUSSTEN SEXUALPÄDAGOGIK“ .....	210

7.4	DREI DIDAKTISCHE VORSCHLÄGE ZUR UMSETZUNG DER PÄDAGOGISCHEN ZIELVORSTELLUNG „MEDIEN- UND GENDERKOMPETENZ IN DER SEXUALPÄDAGOGIK“ .....	213
7.4.1	<i>Vorschlag 1: Sexualpädagogische Internetangebote: Nutzung und Umgang</i>	214
7.4.2	<i>Vorschlag 2: Virtuelle Kommunikation und Geschlechterbegegnung</i> .....	218
7.4.3	<i>Vorschlag 3: Sexualität und Internet im pädagogischen Diskurs</i> .....	223
<b>8</b>	<b>SCHLUSS</b> .....	<b>228</b>
	<b>LITERATUR</b> .....	<b>230</b>
	<b>ANHANG</b> .....	<b>249</b>

# 1 Einleitung

„Liebe (denn darum geht es!) bleibt ein schwieriges Spiel, ein Spiel mit einer ernsten Dimension.“ Das behauptet der Volkskundler Hermann Bausinger (2003, 61) in einem Aufsatz „Zur Kulturgeschichte der Annäherungsstrategien“. Als der direkteste Weg einer Kontaktaufnahme zwischen Menschen gilt wohl das Gespräch. Medien – wenn diese einer privaten Nutzung zugänglich sind – gelten seit je her als (er-)weiterte Kommunikationsmöglichkeit, die sowohl zur Übermittlung von Liebesbotschaften als auch zur Erzeugung sexuellen und erotischen Begehrens eingesetzt werden.<sup>2</sup>

Die Medien Computer und Internet haben sich zu einem überaus intensiven „Kontakt- und Beziehungsmedium“ (Höflich/Gebhard 2001) entwickelt. Immer mehr Menschen lernen sich inzwischen im virtuellen Raum des Internet kennen und lieben (vgl. Döring, 2003a), ob z.B. beim „unverbindlichen“ Chatten oder auf der gezielten Partnerschaftssuche in einem der zahlreichen Datingportale. Hier findet sich einer der Vorteile mediatisierter Annäherung, die Burkard darin sieht, dass um „... eine intime Beziehung zwischen zwei Menschen herzustellen, (...) ein geschützter Bereich wichtig (ist), der das fragile und schwierige Geschäft der Paarwerdung ohne Einblick und Eingriffe Dritter ablaufen lässt“ (Burkard 2003 20).

Die Arbeit möchte einen Beitrag zur Entwicklung der Schnittstelle von Medien- und Sexualpädagogik leisten und wählt einen bestimmten Ausschnitt aus dem Themenfeld sexualitätsbezogener Internetnutzung: es geht um Jugendliche im Alter von 16-18 Jahren, die im Rahmen einer sexualpädagogischen, schulischen Unterrichtseinheit über „Sexualität, Liebe und Internet“ diskutiert haben. Neben der Internetnutzung zur Erschließung von Kontakten und Bekanntschaften, wird das Internet auch als Medium der Sexualaufklärung (Erwerb von Wissen über Sexualität) beleuchtet.

Die Betrachtung der Potentiale einer sexualitätsbezogenen Internetnutzung insbesondere für Jugendliche erscheint folgerichtig, wenn man beachtet, dass Medien als Artefakte immer auch eine wichtige Sozialisationsinstanz Jugendlicher sind. Um einen ersten Eindruck zu geben, im Kontext welcher fachlichen Diskussion diese Arbeit angesiedelt ist, sollen einige Medien- und Sexualforscherinnen und -forscher zu Wort kommen:

Anfang des 20. Jahrhunderts finden sich in Publikationen zur Jugendsexualität mehrere Hinweise darauf, dass es angesichts des Erscheinens neuer Medien zu einem Bedeutungswandel von Sexualitätskonzepten kommen könnte. So fragt Volkmar Sigusch:

„Bleiben das erotisch-sexuelle Chatten, das Möglichkeiten der Erregung und Begegnung bietet, die es bisher nicht gegeben hat, und natürlich der Cybersex im engeren Sinn, der allerdings nach wie vor mehr Fiktion als Realität ist? Momentan noch ungefährdet wie der Pilot, der am Flugsimulator trainiert (...) [oder] (...) offenbart sich möglicherweise am

---

<sup>2</sup> Der Ausstellungsband „liebe.komm – Botschaften des Herzens“ des Museums für Kommunikation Frankfurt gibt einen Überblick zur „Geschichte der romantischen Liebe als Geschichte ihrer Medien“ (vgl. Burkard 2003).

Cybersex ein generelles Umschreiben der Sinnlichkeits- und Wahrnehmungsstrukturen, das mit dem Übergang von einer Kultur des Wortes nicht nur eine Kultur des Bildes, sondern eine Kultur des Zeichens zusammenhängt.“ (Sigusch 2001, 26f.)

Patrick Walder, der die Inszenierung von Körperlichkeit in Jugendkulturen wie der Technoszene beobachtet, mutmaßt, dass Sex einmal der „direkte, digitale Austausch sexueller Phantasien“ werden könnte (Walder 2001, 142).

Gunter Schmidt, Vertreter der empirischen Sexualwissenschaften, der über viele Jahre das Sexualleben Jugendlicher und junger Erwachsener erforscht hat, weist darauf hin, dass Sexualerhebungen möglicherweise in die Irre gehen, „wenn sie das Sexuelle im Sexualverhalten suchen, wo es sich längst nicht mehr oder nicht mehr so oft aufhält“ (Schmidt 1999b, 17). Schmidt plädiert dafür, Phantasiekonsum und das Zelebrieren der Phantasie, die zu einem eigenen wichtigen Bereich des Sexuellen geworden seien, nicht als Ersatz für Realität, sondern als etwas Eigenes anzuerkennen (vgl. ebd., 15).

Für Nicola Döring, die in zahlreichen Publikationen über Sexualität im Internet berichtet hat, zeigt sich an den sexuellen Aktivitäten in der virtuellen Realität einmal mehr, wie sehr Phantasie ein Bestandteil der Sexualität ist, die in der virtuellen Realität nun gemeinschaftlich verbalisiert werden kann. Sie verweist auf kommunikative Erleichterungen angesichts von „realweltlichen Sprechverboten“, was dazu führt, dass Sexualität oft nur abstrakt thematisiert werden könne, und auf die Sorgen und Nöte Heranwachsender in ihrer sexuellen Entwicklung, denen das Internet nun mit konkreten sexualbezogenen Informationen zur Seite stehen kann (vgl. Döring 1998a, 131 und 141ff.).

Sherry Turkle, die aus sozialpsychologischer Sicht Beziehungen zwischen Technik, insbesondere Computer und Menschen, untersucht, gelten die virtuellen Welten als Probehühne und Experimentierfeld, auf denen kommunikative Praktiken tentativ ausprobiert werden können und die für das „wirkliche“ Leben nutzbar sind (vgl. Turkle 1998, 366ff.).

Inzwischen finden nicht nur sexuelle, sondern auch sexualpädagogische Begegnungen zunehmend in virtuellen Räumen statt. Neben den kommunikativen Möglichkeiten, die laut quantitativer Nutzungsstudien bei der Internetnutzung von Jugendlichen den Hauptanteil ausmachen, gibt es inzwischen zahlreiche Informations- und Beratungsangebote, die sexualitätsbezogene Informationen und Unterstützung speziell auch für Jugendliche anbieten. Die Nutzungsfrequenz der professionellen Angebote<sup>3</sup> ist in den letzten Jahren stetig gestiegen.

#### *Zum Hintergrund der vorliegenden Arbeit*

Die Dissertation ist eng verbunden mit dem Projekt „*Neue Medien in der sexualpädagogischen Arbeit in der Schule. Internetnutzung und Geschlechterinteraktion im Entwicklungsbezug*“, das an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg von Mitte 2003 bis Ende 2006 durchgeführt wurde (Projektleitung: Prof. Dr. Cornelia Helfferich) und zugleich

---

<sup>3</sup> Z.B. die Nutzung des Angebots der BZgA „Loveline“ oder das Angebot von pro familia „sextra“ (vgl. dazu Abschnitt 4.2 und im Anhang).

Teil des Großprojekts „Hochschulartenübergreifendes Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft (KGBI)“ (Leitung: Prof. Dr. Sylvia Buchen) (vgl. 5.1).<sup>4</sup>

Die Arbeit verortet sich an der Schnittstelle von Medienpädagogik und Sexualpädagogik unter Berücksichtigung einer Geschlechterperspektive, da in Aussagen über Sexualität implizit auch eine Aussage über Geschlecht getroffen wird.<sup>5</sup> Als pädagogisches Ziel sollen Kompetenzdimensionen für eine sexualitätsbezogene Internetnutzung formuliert werden. Ein besonderes Augenmerk wird in dieser Arbeit auf das Verhältnis von virtual reality und real life gelegt und die Kompetenz, sich in und zwischen diesen Welten zu bewegen.<sup>6</sup>

Für die allgemeine Einordnung, insbesondere des empirischen Parts in dieser Arbeit, sind noch folgende Vorbemerkungen wichtig, die auf den spezifischen Kontext der Studie hinweisen:

- das schulische Setting der Erhebung; d.h. das empirische Material ist auch eine Dokumentation über „Schule als Ort sexueller Kommunikation“ (Schmidt/Schetsche 1998).
- Zielgruppe der Untersuchung waren 16-18jährige Schülerinnen und Schüler (Gymnasium und Berufsvorbereitungsjahr); d.h. es geht um den Kontext sexueller Entwicklung, in den verschiedene Ersterfahrungen mit erotischen und sexuellen Geschlechterbeziehungen fallen, für die auf wenig vorgängige Erfahrungen zurückgegriffen werden kann.

Thematisch werden die Sichtweisen zu zwei Nutzungsweisen des Internet untersucht, die im Rahmen sexualpädagogischer Arbeit berücksichtigt werden können: das Internet als Ort sexuell konnotierter Geschlechterbegegnungen (insbesondere Chat-Kommunikation, also im sogenannten pädagogisch abstinenter Raum) und das Internet als Informationsquelle für den Erwerb sexualitätsbezogenen Wissens. Außer Betracht bleiben im empirischen Beitrag der Arbeit Aspekte expliziter sexualpädagogisch-psychosozialer Beratungsangebote (E-Mail-Beratung, Chat-Beratung, Foren-Beratung). Sie werden nur innerhalb der sexualpädagogischen Informationsplattformen thematisiert.

### *Forschungsinteresse und Präzisierung der empirischen Fragestellung*

Das konkrete Forschungsinteresse der hier vorliegenden empirischen Untersuchung zielt auf die kollektiven Sichtweisen von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz, auf ihre Konzeptionen einer sexualitätsbezogenen Nutzung des virtuellen Erfahrungsraums im Internet. Diese subjektiven und gleichwohl kollektiven Vorstellungen werden als Beitrag zur

---

<sup>4</sup> Es handelt sich um einen interdisziplinären Forschungsverbund mit insgesamt fünf Einzelprojekten zu den gemeinsamen Themen „Neue Medien – Jugend – Geschlecht – Schule“. Als Mitarbeiterin des sexualpädagogischen Projekts war ich sowohl am gesamten Forschungsprozess inklusive der Erhebung des empirischen Materials beteiligt, das mir zur Bearbeitung meiner Dissertation zur Verfügung stand. Schwerpunkt sowohl im Projekt als auch in dieser Arbeit bilden die Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern.

<sup>5</sup> Ein Anliegen der Genderforschung ist es festzustellen, wie sich kulturelle Selbstverständlichkeiten der Vorstellungen von Geschlecht, Geschlechterbeziehungen, Körper etc. verändern und ob hier neue Medien Prozesse forcieren, in denen Kategorien und Begriffe aufgelöst oder fließend werden (vgl. Touati 1999, 6).

<sup>6</sup> Hier in Anlehnung an den allgemeinen Sprachgebrauch, der einen Unterschied zwischen virtual reality und real life macht. Weiterführend siehe insbesondere Kapitel 3.



Gestaltung und Bewältigung sexueller Entwicklung dechiffriert.

In einer Reihe von weiteren Fragen lässt sich das Forschungsanliegen präzisieren:

- Was bedeutet es, wenn Jungen und Mädchen heute ihre Erfahrungen mit Liebe und Sexualität auch im Internet, also virtuell, machen und gestalten könnten?
- Was denken Jungen und Mädchen in der Adoleszenz selbst über die mit dem Internet verbundenen Möglichkeiten zum Kennen lernen, zum Flirten oder auch zur Beziehungsanbahnung? Kann man sich im Internet verlieben?
- Welche Bezüge stellen Jugendliche zwischen Erfahrungen im Virtuellen und denen im Realen her? Gibt es Analogien, Brüche oder Vermittlung zwischen virtuellen und realen Erfahrungen? Wie werden mögliche Übergänge vorgestellt?
- Welchen Gewinn und welche Herausforderung halten die neuen Medien für die Jugendlichen und die Sexualpädagogik bereit?
- Welche sexualitätsbezogenen Nutzungsstrategien werden von den Jugendlichen im virtuellen Erfahrungsraum benannt und diskutiert?
- Wie nehmen die Jugendlichen sexualpädagogische Aufklärung im Internet wahr?
- Daran anschließend war zu überlegen, wie eine „Kompetenzvermittlung“ für die pädagogische Praxis auszubuchstabieren ist, damit diese an die Lebenswelt von Mädchen und Jungen anschließen kann? Wie lässt sich sexuelle Medienkompetenz für den virtuellen Erfahrungsraum definieren?

### *Zum Aufbau der Arbeit*

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen, methodisch-empirischen und praxisbezogenen Teil.

*Der theoretische Teil* der Arbeit nähert sich in drei Kapiteln den Besonderheiten des virtuellen Erfahrungsraums im Internet für adoleszente sexuelle Erfahrungen an. Hierzu wird die wissenssoziologische Perspektive eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses bezogen auf Medien, Sexualität und Virtualität zugrunde gelegt. Um sich der Frage eines möglichen Bedeutungswandels von Sexualität im Zuge der virtual-reality-Technologien anzunähern, wird durchgängig eine sozialhistorische Dimension aufgezeigt, welche die Konstruiertheit und zugleich Veränderlichkeit von Begriffen und Zuordnungen verdeutlichen kann. In Kapitel 2 liegt der Fokus auf dem sexualhistorischen Aspekt. Dazu wird auf theoretische Ansätze aus den Bereichen der Sexualforschung/-wissenschaft und der neueren Geschlechterforschung zurückgegriffen und damit der gesellschaftliche Rahmen skizziert, in dem Jugendsexualität diskutiert wird. Kapitel 3 stellt die notwendigen Grundlagen und Anschlussstellen auf Seiten der Medientheorien zusammen. Dabei werden Diskurse und Überlegungen aus solchen Medienkonzepten in den Blick genommen, die insbesondere die Entwicklung neuer Medien in Hinsicht auf die dort generierte virtuelle Realität aufgreifen. Dazu muss etwas ausgeholt werden, um Begriffe wie Virtualität, virtueller Raum und virtual reality zu klären, damit die (neuartigen) Besonderheiten herausgestellt werden können. Kapitel 2 und 3 werden zusammengeführt in einer Beschreibung des virtuellen Erfahrungsraums, die in Kapitel 4 erfolgt: einmal mit Fokus auf sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen und einmal

bezogen auf das Internet als Informationsquelle. Betrachtet werden jeweils die kommunikativen und informatorischen Besonderheiten bei der sexualitätsbezogenen Nutzung des virtuellen Raums. Die Beschreibung fokussiert insbesondere auf die für die adoleszente sexuelle Entwicklung in Kapitel 2 thematisierten Kontexte. Zudem wird in einem Exkurs auf den Diskurs „Pornographie und Internet“ eingegangen.

*Der methodische und empirische Teil:* Nachdem in Kapitel 5 der methodische Zugang, der empirische Fundus und das Auswertungsverfahren sowohl theoretisch als auch im praktischen Vorgehen expliziert werden, findet sich in Kapitel 6 die Darstellung und Analyse des empirischen Materials aus den Gruppendiskussionen. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt in drei getrennten Abschnitten, die innerhalb dieser Arbeit einen eigenen Stellenwert haben, was sich einmal in der Darstellungsweise und zum anderen in den Überlegungen zur Interpretation widerspiegelt. Der Abschnitt 6.1 beinhaltet die kategoriengeleitete Analyse von Sinnkonstruktionen zu sexuell konnotierten virtuellen Geschlechterbegegnungen. Abschnitt 6.2 schließt direkt mit einer Untersuchung zu Geschlechterbegegnungen im Konnex von Liebesvorstellungen an. Abschnitt 6.3 widmet sich dem Aspekt des Internet als Informationsraum und Raum des sexuellen Wissens. Die empirischen Befunde aller drei Abschnitte finden Eingang in Abschnitt 6.4. Hier werden die in den Gruppendiskussionen rekonstruierten subjektiven Konzepte zum Verhältnis von virtuellem und realem Erfahrungsraum darstellt. Anschließend erfolgt ein Vergleich der typischen Muster. In Abschnitt 6.5 werden die empirischen Befunde im Kontext adoleszenter Geschlechterbeziehungen und sexueller (Erst-)Erfahrungen und des virtuellen Erfahrungsraums zusammenfassend interpretiert und ein Fazit gezogen.

*Der praxisbezogene Teil* geht der Frage nach, wie die erhobenen Befunde in die Praxis transformiert werden können, damit Jungen und Mädchen im Zuge ihrer sexuellen Entwicklung den virtuellen Erfahrungsraum angemessen und sicher nutzen können. In enger Anlehnung an die empirischen Materialien (Fallvignetten) und Befunde wurde eine Fortbildungseinheit für (sexual-)pädagogische Fachkräfte entwickelt, die im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung erprobt werden konnte. In Kapitel 7 werden diese Fortbildungseinheit und die Rückmeldungen der Teilnehmenden dazu dokumentiert.

## 2 Kulturell-historische Aspekte von Sexualität als Kontext von Jugendsexualität

Der in Kapitel 1 eher assoziative Einblick in die Diskurse an der Schnittstelle von Medien- und Sexualpädagogik zeigt, dass die Veränderungen, die mit der Implementierung und Verbreitung neuer Medien einhergehen, auch die im wissenschaftlich-sexualpädagogischen Bereich kursierenden Konzepte von Sexualität, Liebe und Partnerschaft sowie der Bedeutung von Körperlichkeit und Phantasie etc. herausfordern. Eine wissenschaftliche Reflexion kann sich dem nur stellen, indem sie „Sexualität“ als historisch fundierte Konstruktion re-konstruiert und essentialistische Einengungen öffnet.

In Anlehnung an Schmidt und Schetsche (1998) ist der hier gewählte Ausgangspunkt ein sozialkonstruktivistisch-interaktionistisches Verständnis von Sexualität mit einer spezifischen Fokussierung auf Jugendsexualität unter Geschlechterperspektive. Die soziale Komplexität dessen, was wir Sexualität nennen, unterstreichend, definieren Schmidt/Schetsche Sexualität:

„... als soziales Konglomerat überlieferter Institutionen und Wissensbestände, Normen und Handlungsanleitungen (, das) bestimmt, wann wir sexuell empfinden und handeln. Was wir für erotisch halten, wann wir sexuell aktiv werden und wie wir unser Handeln (das eigene ebenso wie das des Gegenübers) deuten, ist demnach primär sozial bestimmt.“  
(Schmidt/Schetsche 1998, 187)

Damit grenzen sie sich ab von einem Verständnis von Sexualität, das sich über die biologische Grundausstattung der Körper und in Hinblick auf die Gebärfähigkeit der Frauen definiert. Hauptsächlich suggeriert die naturalistische Sichtweise, dass Sexualität, Körper und Geschlecht eine Einheit bilden und dabei einer natürlichen Ordnung folgen sollen. Platenkamp ernüchtert solche Naturalisierungsversuche, denn „was als objektive Ordnung der Natur proklamiert wird, ist vor allem ein ideologisches Konstrukt, ein Versuch, spezifische Ideen von Mensch und Gesellschaft im Universalen zu verankern“ (Platenkamp 1999 zitiert nach Sprenger 2005).<sup>7</sup> So ist der Begriff einer authentischen Natur selbst als „hochgradig fiktives“ Konstrukt zu betrachten, denn wir finden „Natur immer in einer vergesellschafteten Form“ vor (Helfferich 1992, 24). Sigusch hält es für „gefährlich, am Sexuellen einen konstanten von einem variablen Anteil zu trennen. Selbst das, was wir gelegentlich etwas vorlaut ‚Naturbasis‘ genannt haben, ist zur gesellschaftlichen Seite hin nicht blind“ (Sigusch 1982, 172).

Das bedeutet für eine Spezifizierung auf Jugendsexualität zweierlei: Einerseits sind Jugendliche mit der kulturellen Geschichte von Sexualität als sozialem Tatbestand konfrontiert und andererseits gilt auch, so hat Schmidt einmal den theoretischen Reiz an der Erforschung von Jugendsexualität begründet, „dass Jugendliche zu denjenigen Gruppen

---

<sup>7</sup> Die Auffassung von einer Sexualität als Naturtrieb, der sich der Zählung durch die Gesellschaft im Kern widersetzt und sich lediglich in sozial verträgliche Bahnen lenken lässt, entstammt dem 19. Jahrhundert (vgl. Sprenger 2005, 12). Freud stellt dazu der triebhaften Sexualität (Naturzwang) das Kulturprodukt Liebe

gehören, bei denen gesellschaftliche Veränderungen der Sexualität besonders schnell und unmittelbar in Erscheinung treten, weil neue soziale Bedingungen hier weniger mit alten Einflüssen und Strukturen konkurrieren müssen“ (Schmidt 1993, 1). Das heißt, dass Jugendliche in einer für sie aktuellen Weise mit den strukturellen Gegebenheiten umgehen und diese aktiv in Interaktionen und Praktiken konstruieren und modifizieren können.

Der Inhalt dieses Kapitels orientiert sich an den für die Interpretation der empirischen Ergebnisse benötigten Gesichtspunkten und wird in zwei Teilen abgehandelt.

Zunächst wird allgemein Sexualität als soziales Konstruktions- und Diskursprodukt begründet (Abschnitt 2.1). Dabei wird insbesondere auf die Arbeiten von Michel Foucault zur Geschichte der Sexualität zurückgegriffen. Die historisch-gesellschaftliche Perspektive richtet die Aufmerksamkeit auf den Wandel von Sexualitätskonstruktionen und -diskursen, die im Zusammenhang mit neuen Medien besondere Aktualität haben (2.1.1). Weil in der empirischen Untersuchung die Themen Liebe und Verlieben zentral sind und Sexualität für die meisten Jugendlichen in „Liebesbeziehungen“ organisiert wird, wird eine ausführliche Diskussion zur romantischen Liebe eingefügt (2.1.2).<sup>8</sup> In diesem Abschnitt wird auch das Verhältnis von Sexualität, Körper und Geschlecht thematisiert (2.1.3). Die Geschichte der Sexualität, so Foucault (1977, 159ff.), ist auch die Geschichte der Körper. Foucaults Arbeiten ermöglichen, Sexualität im virtuellen Raum des Cyberspace z.B. in der Geschichte der Disziplinierung der Körper, als Ausweitung des Sexualitätsdispositivs im virtuellen Raum weiterzudenken.

Die gesellschaftlich-politische Verknüpfung von Sexualität und biologischem Körper führte gesellschaftlich-historisch zur Konstruktion bipolar angeordneter Geschlechtskörper als „kulturell erzeugte Natur“ (Villa 2000, 63) und einer strukturellen Organisation von Geschlecht in voneinander getrennten Lebenssphären. Es stellt sich dann die Frage, wie diese Zusammenhänge in den Deutungen der Jugendlichen über virtuelle Realität aufgegriffen werden. Insbesondere die (de-)konstruktivistische Geschlechterforschung hegte auch die Hoffnung, dass Körper und Geschlecht in den Besonderheiten des virtuellen Raums so modifiziert werden können, dass sie hinterfragbar und brüchig werden (2.1.3).

Ein weiterer Punkt, der später im empirischen Material relevant wird, ist – ebenfalls in Anschluss an Foucault diskutiert – die Verortung von Sexualität im Kontext der Konstruktion von Privatheit/Intimität und Öffentlichkeit, die im virtuellen Raum Verschiebungen erfährt.

Wichtig für die Interpretation der empirischen Ergebnisse ist die Berücksichtigung des jugendlichen Alters der Probanden und Probandinnen; die Ergebnisse sind im Kontext der Entwicklungsphase der sexuellen Adoleszenz zu interpretieren. Daher werden in Abschnitt 2.2 dieses Kapitels die Aspekte des Themas behandelt, die als typisch für die Adoleszenz gelten. Hierzu gehören die Konstruktion einer sexualitätsbezogenen Gefährdung von Jungen

---

(Sozialzwang) gegenüber und festigt darin zugleich die Trennung von Körper und Geist sowie Natur und Kultur (vgl. Burkart 1998, 29).

<sup>8</sup> Burkart konstatiert, dass in den Diskursen und der Ideengeschichte zur Liebe, das Ideal der romantischen Liebe eine exponierte Stellung einnimmt (vgl. Burkart 1998, 21ff.). Zum Wandel von Jugendsexualität zählt eine Romantisierung von Geschlechterbeziehungen (vgl. Hunfeld 1997, 108).

und Mädchen (2.2.1), die Rahmenbedingungen sexueller Adoleszenz, die im Kontext des Modells des Entwicklungsaufgabenkonzepts beschrieben werden (2.2.2) und die Besonderheiten sexueller, partnerorientierter Ersterfahrungen (2.2.3).

## **2.1 Konstruktion von Sexualität im sozialhistorischen Kontext**

In einer hierarchisch zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft sind in die Konstruktionen von Sexualität Formen einer kulturell geformten Geschlechterdifferenz eingelassen. Es finden sich verschiedene Konstruktionen von Sexualität mit jeweils unterschiedlichen Bewertungen: eine vorgeblich weibliche und männliche Sexualität, Homosexualität, Hetero- oder Bisexualität.

Die gesellschaftliche Zulassung von nur zwei Geschlechtern mit der Annahme einer bipolaren Komplementarität der Geschlechter, wurde von der Queer Theory<sup>9</sup> auf den Schlüsselbegriff „Heteronormativität“ gebracht. D.h. heterosexuelle Konzepte dominieren und konnten sich als soziale Wirklichkeit normgebend durchsetzen. Doch, so Hackmann, um als „vermeintliches Original“ (Hackmann 2003, 23) gelten zu können, bedürfen sie auch ihres Gegenteils bzw. einer Kopie. „Homosexualität als das Andere“, so Aigner, wird benötigt „zur Bestätigung von Heterosexualität“ (Aigner 2004, 61). In Anschluss an Wittig (1980) hat Butler den Zwangscharakter des Konzepts der Heteronormativität im Modell der „heterosexuellen Matrix“ beschrieben. In dieser Matrix werden drei Dimensionen aufeinander bezogen: körperliche Geschlechtsmerkmale, Geschlechtsidentität und sexuelles Begehren (vgl. Butler 1991, 38f.). Sie definiert dieses Arrangement wie folgt: „Damit die Körper eine Einheit bilden und sinnvoll sind, muss es ein festes Geschlecht geben, das durch eine feste Geschlechtsidentität zum Ausdruck gebracht wird, die durch die zwanghafte Praxis der Heterosexualität gegensätzlich und hierarchisch organisiert ist“ (Butler 1991, 220).

Wenn im Folgenden von Sexualität die Rede ist, wird nicht von heteronormativer Sexualität als gegeben ausgegangen, sondern gerade der Prozess der eingrenzenden Konstruktion, Regulierung und Normierung dieser Sexualität verfolgt.

### **2.1.1 Sexualität als soziale Konstruktion und Diskursprodukt**

Die Geschichte der Sexualität ist für Michel Foucault im Wesentlichen die Geschichte ihres Diskurses. Die Forschungen Foucaults zeigen eindrücklich, wie die Diskursivierung von Sexualität zugleich ihre Regulierung und Normierung bedeutet.

Sein 1976 erschienenes Werk zur (westeuropäischen) Geschichte der Sexualität<sup>10</sup> stellte einen Paradigmenwechsel<sup>11</sup> in der Forschung zur Sexualität dar und gab ihr eine stärker

---

<sup>9</sup> Die Queer Theory versteht sich auch als politisches Programm, das gegen die binär-geschlechtliche Einengung und für die Multiplikation und Vieldeutigkeit der Geschlechter eintritt. Sie ist beeinflusst von der feministischen Theorie (vgl. Jagose 2001).

<sup>10</sup> Die deutsche Übersetzung erschien 1977.

<sup>11</sup> Der Wechsel der Paradigmen verläuft von „einer ‚natürlichen‘ triebgebundenen Sexualität“ zur „Sexualität der sozialen Interaktion“ (Stich/du Bois-Reymond 1999, 6) und zur Historisierung und Denaturalisierung (vgl. Eder 2002, 12).

soziologische Ausrichtung (vgl. Stich/du Bois-Reymond 1999, Eder 2002). Als Ausgangspunkt seiner Untersuchung setzt Foucault<sup>12</sup> die These einer „Diskursivierung des Sexes“ gegen die Vorstellung von einer Repression gegen den Sex, welche besagt, dass Sexualität unterdrückt sei und eine Befreiung in einer Enttabuisierung der Sexualität (z.B. im Reden über Sexualität) liege. Nach Foucault gilt es daher, „den Fall einer Gesellschaft zu prüfen, die seit mehr als einem Jahrhundert lautstark ihre Heuchelei geißelt, redselig von ihrem eigenen Schweigen spricht und leidenschaftlich und detailliert beschreibt, was sie nicht sagt...“ (Foucault 1977, 18). Ohne in Abrede zu stellen, dass Sexualität auch unterdrückt sei<sup>13</sup>, zeigt er, dass seit dem 17. Jahrhundert ein „Mechanismus zunehmenden Anreizes“ in Gang gesetzt wurde, wie den „Geheimnissen des Verborgenen“ auf die Spur zu kommen sei (vgl. Wrede/Hunfeld 1997, 39). Nicht ein Verbot oder Tabu reguliere das Sexuelle, sondern ein Sprechen darüber, mit dem eine Wahrheit des „Sexes“ geschaffen werde (vgl. ebd., 38). Das Tabu erzeuge dabei die Anreizung des weiteren Diskurses.

Foucault analysiert die Geschichte der Sexualität als Sujet der Mechanismen und Wirkungen einer Macht als „Wissens-Macht“ (Foucault 1978, 103) und zeigt, dass Sexualität ein Produkt dieses Wissen-Macht-Apparats ist. Zentral ist dabei seine Konzeption einer Macht als nicht negativ wirkend: „anders als sonstige Verbote sind sexuelle Verbote regelmäßig mit der Verpflichtung verbunden, die Wahrheit über sich selbst zu sagen“ (Foucault 1993, 24). Dabei, so Foucault, haben sich ganze Wissensbereiche und Technologien (z.B. Sexualwissenschaft, Pädagogik und Demographie) und zahlreiche Institutionen (z.B. Familien, Bildungsanstalten) um die Sexualität bemüht (vgl. Foucault 1977, 140). Insbesondere gilt sein Interesse den Kontrollmechanismen, die er als „Verbindung zwischen den Technologien der Beherrschung anderer und den Technologien des Selbst“ analysiert (Foucault 1993, 27).

Sexualität als Diskursprodukt hat sich historisch erst innerhalb des Sexualitätsdispositivs<sup>14</sup> als eine „komplexe Idee“, welche die Sexualität in der Moderne regeln will, herausgebildet. Foucault spricht dabei von „Sex“ (als sexuelle Praxis) und „Sexualität“ (als Erkenntnisbereich, der sich am Sex ausgebildet hat)<sup>15</sup>, wobei der Sex von der Sexualität mitdefiniert wird. Ein Dispositiv sorgt für die Akzeptanz eines bestimmten Wissens und es stellt den Individuen Wissen bereit, das sie dazu bringen kann, sich in entsprechend „angemessener Weise“ zu sich und zur Welt zu verhalten oder wie Honegger schreibt: es sorgt dafür, dass Menschen dazu gebracht würden, ‚ihrer Lust‘ eine Norm und ein System zu geben (vgl. Honegger 1980, 7).

Mit dem Einbezug immer weiterer Bereiche des menschlichen Lebens durch das

---

<sup>12</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen auf „Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1“ von 1977 und auf „Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit“ von 1978.

<sup>13</sup> „Es geht nicht darum, das sexuelle Elend zu leugnen, aber es geht auch nicht darum, es negativ mit einer Repression zu erklären“ (Foucault 1978, 180).

<sup>14</sup> Mit Dispositiv ist ein strategisches Netz gemeint, das durch verschiedene Institutionen und Instanzen geschaffen wird. Das Sexualitätsdispositiv entwickle sich jedoch so zentral, weil es auch den Zugang zum individuellen Körper und zur Bevölkerung ermögliche. Ihre Technologie ist die Bio-Macht (vgl. Foucault 1977, 140ff., zur Bio-Macht siehe Fußnote 21).

Sexualitätsdispositiv wurde die Identitäts- und Wahrheitssuche des modernen Menschen sexualisiert (vgl. Eder 2002, 13). Der Sex selbst werde, so Giddens in Anlehnung an Foucault, zu einem „Geheimnis, sowohl durch Texte, die ihm abschwören, als auch durch solche, die ihn feiern“ (Giddens 1993, 31). Dem „Eindringen in dieses Geheimnis“ wird dabei die Bedeutung eines „Hervorbringen(s) von ‚Wahrheit‘“ gegeben. Erotische Lust, schreibt Giddens weiter, werde in dem Maße zu Sexualität gemacht, in dem ihre Erforschung Texte, Handbücher und Übersichten hervorbringt, die die ‚normale Sexualität‘ von ihren pathologischen Formen unterscheidet (vgl. ebd.).

In den Worten Foucaults lautet die Diagnose am Ende von „Der Wille zum Wissen“:

„Mit der Schaffung dieses imaginären Elementes ‚Sex‘ hat das Sexualitätsdispositiv eines seiner wesentlichsten inneren Funktionsprinzipien zustandegebracht: das Begehren nach Sex: ihn zu haben, zu ihm Zugang zu haben, ihn zu entdecken, ihn zu befreien, ihn diskursiv zu artikulieren, seine Wahrheit zu formulieren. Das Sexualitätsdispositiv hat ‚den Sex‘ als begehrenswert konstituiert.“ (Foucault 1977, 186)

Mit der Ausweitung des Sexualitätsdispositivs lernen die modernen Individuen in den „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993, 24ff.), sich immer mehr über Sexualität selbst zu definieren. Historisch steht Liebe in einem relationalen Verhältnis zur Sexualität, das sich immer wieder wandelt. Wie bei der Sexualität handelt es sich ebenfalls um ein kulturelles (Diskurs-)Produkt und eine sozialhistorische Konstruktion, in die geschlechtsspezifische Zuweisungen eingelassen sind.<sup>16</sup>

Es wurde bereits in Anlehnung an Foucault dargestellt, dass der Sexualität im Zusammenhang mit dem Sexualitätsdispositiv eine zentrale Rolle für die Identität der Individuen zukommt, indem es dem Sexualitätsdispositiv als Wissen- und Machttechnologie gelingt, identitätsstiftende Bedeutung zu erlangen.

In der Analyse zu den Entstehungsbedingungen des Sexualitätsdispositivs weist Foucault auf eine andauernde „Verhäkelung“ von Allianzdispositiv und Sexualitätsdispositiv hin (vgl. Foucault 1977, 128ff.), wobei das „Sexualitätsdispositiv heute dahin tendiert, das Allianzdispositiv zu überlagern“ (ebd. 130). Beide Dispositive stehen in einem geschichtlichen Verhältnis zueinander. Während das Sexualitätsdispositiv auf die Durchdringung der Subjekte, ihrer Körper und Lüste zielt, übernimmt das Allianzdispositiv die gesellschaftliche Regulierung von Sexualbeziehungen im System des Heiratens, verwandtschaftlicher Beziehungen und „der Weitergabe von Namen“. Die bürgerliche Familie wird im 18. Jahrhundert „ein obligatorischer Ort von Empfindungen, Gefühlen und Liebe“ und der „Kristall im Sexualitätsdispositiv“ (Foucault 1977, 131 und 134). In ihrer

---

<sup>15</sup> Diese Unterscheidung ist die von Wrede (1997, 38), während Marti von einem „willkürlichen Umgang“ Foucaults mit den Begrifflichkeiten von „Sex“ und „Sexualität“ spricht (Marti 1999, 103).

<sup>16</sup> Vor allem wurde Liebe als kulturelle Ideengeschichte umfassend thematisiert (nachzulesen u. a. bei Burkart 1998, 16ff.; Klotter 1999; Giddens 1993). Studien über „Liebe als Praxis“, als Interaktionen von „liebenden“ Geschlechterbeziehungen als eine besondere Erlebens- und Handlungsform, sind demgegenüber rar (Burkart 1998, 41).

Verknüpfung verstärken sich beide Dispositive (vgl. Foucault 1977, 132ff.; Ott 2000, 179). Die Verhäkellungen von Allianz und Sexualität werden in der Moderne komplex und vielschichtig, weil Liebe im romantischen Ideal zum einzig legitimen Grund für Familie/Ehe/Partnerschaft geworden ist und Sexualität mit eindenkt. Die heteronormative Bipolarität von Gesellschaft bestimmt die Geschlechterpositionen in der Liebe. So fordert Ott, das Allianzdispositiv solle nicht auf die Familie verkürzt werden (Ott 2000, 178). Denn trotz eines vielmals diagnostizierten Zerfalls klassischer Familienarrangements wirkt das Allianzdispositiv auch heute noch stabilisierend auf die herrschende Ordnung (vgl. Foucault 1977, 128). Das Sexualitätsdispositiv, so könnte es auch gesagt werden, hat sich auf die Liebe ausgeweitet und bemächtigt sich der Körper, Gefühle und Seele.<sup>17</sup>

### **2.1.2 Zum Verhältnis von Liebe, Sexualität und Geschlecht unter besonderer Kennzeichnung des romantischen Liebesideals**

Die Herausbildung des Ideals der bürgerlich-romantischen Liebe wird zur Liebe „katexchoen“ (Dux 1994, 21). Sie gilt als Synthese verschiedener Liebeskonzepte in einem „platonisch-leidenschaftlich-romantischen Komplex“ (Burkart 1989, 24). Die romantische Liebe verleibt sich zwar die Sexualität ein, die affektive Zuneigung (Seelenverwandtschaft) – das Kennzeichen der erhabenen Liebe – hat jedoch Vorrang vor dem sexuellen Begehren (vgl. Giddens 1993, 51). Wichtig sind individuelle Charaktereigenschaften, die das Gegenüber auszeichnen und die „Person als Ganzes“ einzigartig machen. Nicht vorgegebene Eigenschaften sind von Belang, sondern „Liebe“ muss „auf ihre eigene Faktizität gegründet werden“ (Luhmann 1982, 174). Zum Mythos der romantischen Liebe gehört auch die spontane Anziehung einer „Liebe auf den ersten Blick“, die jedoch eine andere als die sexuell/erotische Attraktivität der leidenschaftlichen Liebe ist (vgl. Giddens 1993, 51). Das überragende Kennzeichen dieses Mythos der romantischen Liebe ist es, dass sie sich rationalen Erwägungen entzieht. Aus diesem Grund stellt die romantische Liebe von Beginn an auch die Frage nach Intimität und Privatsphäre (Giddens 1993, 51, vgl. 2.1.4).<sup>18</sup>

Lenz (2003a, 261ff.) gibt eine Übersicht zum Konzept des romantischen Liebesideals (anhand des bürgerlichen Romans), die hier nur aufgelistet wiedergegeben werden kann. Romantische Liebe ist gekennzeichnet von:

- einer Einheit von Liebe, Ehe und Elternschaft
- einer Einheit von sexueller Leidenschaft und affektiver Zuneigung
- Aufrichtigkeit eines liebenden und auf Dauer angelegten Gefühls
- Individualität und Exklusivität
- Reziprozität, denn erst die erwiderte Liebe wird zur eigentlichen Liebe

Zu unterscheiden sei zwischen einer Idealkonzeption, z.B. in Romanen und ihrer Umsetzung und Wirkung in Beziehungsnormen: „Die romantische Liebe ist mehr als ein

---

<sup>17</sup> Hegener konstatiert, dass Foucault zwar kaum „explizit“ von der Liebe spricht, dass jedoch im Sexualitätsdispositiv die „Sexualität gleichsam zum Gefängnis der Liebe“ werde (vgl. Hegener 1999, 125).

<sup>18</sup> Wenn im Folgenden von romantischer Liebe die Rede ist, dann nicht in einem essentialistischen sondern in einem konstruktivistischen Verständnis.



bloßes Ideal. Mehr zu sein als ein Ideal, dazu ist die romantische Liebe prädestiniert, da Sexualität, Ehe und Elternschaft in ihr kulturelles Programm integriert sind“ (Lenz 2003a, 264). Vor allem hätte sich erwiesen, so Lenz weiter, dass das in der literarischen Fassung des bürgerlichen Romans befindliche Merkmal der Androgynie keine Umsetzung als Beziehungsnorm gefunden habe: „in diesem Aspekt verharrte die romantische Liebe auf einer Realisierungsstufe, die der aus geschlechterhierarchischer Arbeitsteilung gespeisten und durch die kulturell dominanten Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder gestützten Geschlechterpolarität Raum lässt“ (ebd., 266).<sup>19</sup> Unter Geschlechterperspektive ist die romantische Liebe zwar „feminisierte Liebe“, aber der „männliche Zynismus“ gegenüber der romantischen Liebe unterstützt die beschriebene Geschlechteraufteilung in der Liebe weiterhin (vgl. Giddens 1993, 54f.) und hat sich als ideal und konstituierend für die geschlechtshierarchische Strukturierung der Gesellschaft erwiesen (vgl. Lenz 2003a, 270ff.).

Zum „kulturellen Programm“ der romantischen Liebe gehört auch die Vorstellung des „richtigen Verliebens“ (Lenz 2003a, 291). Lenz beschreibt dabei Vorstellungen von der „Liebe auf den ersten Blick“, welche damit korrespondiert, dass sich das Verlieben als plötzliches Ereignis, quasi „Naturereignis“, einstelle. Einerseits widersprechen rationale Überlegungen dem (romantischen) Verliebtsein. Andererseits jedoch kann Verliebtheit auch ein „Legitimationsmuster“ sein, den Übergang von einer Ein- in eine Zweisamkeit in einer sozial respektierlichen Weise vor anderen zu rechtfertigen (ebd., 292).

Das Alltagsverständnis zum Verhältnis von Sexualität und Liebe lässt es manchmal offen, ob hier von einem gemeinsam oder getrennt Gedachten die Rede ist („Liebe machen“ ist gleich auch Redewendung für „Sex haben“) oder, ob, wer Liebe sagt, nicht doch anderes meint als eben Sex. Es existiert sowohl die Vorstellung einer „Sexualität mit Liebe“ und einer „Sexualität ohne Liebe“, welche häufig auf einer Distinktion zwischen „körperlicher Liebe“ und „geistiger Liebe“ (platonischer Liebe) basieren.

### **2.1.3 Zum Verhältnis von Sexualität, Körperlichkeit und Geschlecht**

Eine historisch-konstruktivistische Sichtweise distanziert sich von der Annahme einer biologischen Disposition von Sexualität und essentialistisch anmutenden Annahmen, dass es etwa einen soliden Kern der Sexualität gebe, ohne leugnen zu wollen, dass Sexualität auch eine körperliche Seite hat, mit der sexuell gehandelt und erlebt werden kann (vgl. Lindemann 1993). Stattdessen, so Sigusch, sei die Sexualität des Menschen stets in der Gesellschaft zu verorten: „Der Mensch ist von Natur aus gesellschaftlich und seine Sexualität ist es auch. Sexualität ist eine Gesellschafts-Kategorie“ (Sigusch 1982, 170). So wird auch nachvollziehbar, dass jede Zeit ihr eigenes Verständnis und ihre eigenen Vorstellungen von dem, was Sexualität ist und wie diese zu sein hat, hervorbringt und jede Gesellschaft ihre eigenen Konstrukte zu Sexualität (auch) als Begehren der Geschlechter entwirft und regelt. Sexualität ist somit niemals a-historisch.

---

<sup>19</sup> Eine typische Geschlechterzusprechung findet sich bspw. im Bild von: Männer machen Erfahrungen (oder „stoßen sich die Hörner ab“) und Frauen warten auf den Richtigen.

In den neueren Sozialwissenschaften gehört es zum breiten Konsens, dass die Verbindung von Körper-Geschlecht-Sexualität ein kulturelles Konstrukt sei.<sup>20</sup> Nach Foucault kann die Geschichte der Sexualität auch als eine Geschichte des Körpers gelesen werden.

Mit der Konstitution der „Bio-Macht“<sup>21</sup> beobachtet Foucault eine „Vereinnahmung des Lebens“ (Foucault 1976), welche sich erfolgreich an die Disziplinartechniken der Körper anschließen konnte (Foucault 1977, 167). Diese hatten mit Beginn der Industrialisierung vor allem das Ziel, die Körper zu effektivieren und den gesellschaftlichen Arbeitskräfteanforderungen zuzuführen. Die „anatomischen Machtwirkungen“ (Kenning 2004, 53) sind deshalb besonders effektiv, da das Sexualitätsdispositiv hier zwei Ziele miteinander verknüpfen kann: „(Individual-)Disziplinierung und Bevölkerung(s-Regulierung)“ (Ott 2000, 49). Ihre Mächtigkeit gewinnt die Bio-Macht aber nicht nur durch institutionelle Verortungen<sup>22</sup>, sondern insbesondere durch die Diskurse, mittels derer normierte Vorstellungen darüber entstehen, was „erlaubte und verbotene Sexualität, normale und anormale Sexualität, die der Frauen und die der Männer, die der Erwachsenen und die der Kinder“ sind (Foucault 1978, 106).<sup>23</sup>

Durch die Disziplinartechniken entstehen zwei Erkenntnisbereiche: ein Wissen über den Körper und ein Körperbewusstsein. Sexualität ist nach Lindemann (1993) der Bereich, an dem es zu einer Verschränkung von sozialem Körperwissen und leiblicher Erfahrung kommt. Sie geht davon aus, dass „Sexualität ohne ein eindeutiges oder gar mit einem ‚falschen‘ Geschlecht kaum vorstellbar ist“ (vgl. Villa 2000, 196).<sup>24</sup>

Bührmann sieht Sexualität, Körper und Geschlecht in einem interdependenten Verhältnis, so dass sie in Anlehnung an Foucault von einem „Geschlechterdispositiv“ spricht, mit dem sie die Behauptung der biologischen Zweigeschlechtlichkeit bezeichnet. Dabei unterscheidet sie zwischen diskursiven Praktiken als die „kulturell hervorgebrachten Bilder, Normen und Identitätskonzepte“ und nicht-diskursiven Praktiken als „die alltagsweltlichen Inszenierungen

---

<sup>20</sup> Duden hat kulturhistorisch die Veränderungen von Körpererfahrungen und -wahrnehmungen beispielsweise im Zusammenhang mit reproduktiven Körpertechnologien rekonstruiert (vgl. Duden 1991).

<sup>21</sup> Die Bio-Macht ist die „Macht zum Leben machen“ und hat ihre zentrale Rolle aus dem Sexualitätsdispositiv entwickelt. Dabei besetzt die Bio-Macht den Schnittpunkt zwischen Individuum und Bevölkerung. Sie ist entstanden mit der systematischen Erfassung der Demographie, in deren hauptsächlichen Interesse vor allem der Aspekt der Geburtenkontrolle liegt (vgl. Herlitzius 1995, 36).

<sup>22</sup> Exemplarisch wären z.B. sozial-medizinische Einrichtungen wie Gesundheitsämter, Schwangerschaftsberatungsstellen, Krankenkassen zu nennen.

<sup>23</sup> Das Bürgertum, so Maihofer mit Bezug auf Honegger (1991), nimmt die Dominanz der Frauen in der höfischen Kultur und feudalen Politik zum zentralen Kritikpunkt für die Herausbildung seiner eigenen Gesellschaftsvorstellungen (vgl. Maihofer 1995, 23). Der zweigeschlechtliche, biologische Körper wird damit zum Merkmal der gesellschaftlichen Organisation der Sexualität. Dass das Verstrickungsverhältnis von Geschlecht, Körper und Sexualität sich zu dem Zeitpunkt zu einer heteronormativen und dichotomen Denkweise weiter verfestigt, stellt Maihofer in den Zusammenhang mit der Ausrufung der Menschen- und Bürgerrechte, welche grundsätzlich auch „die Anerkennung der Frau als Freie und Gleiche wie als Bürgerin“ ermögliche (ebd.). Braun zeichnet dies sehr eindrucksvoll anhand der Debatten um die Zulassung von Frauen zum akademischen Studium nach, deren Diskurs gegen Ende 1900 in einem Buch nachgezeichnet ist (Braun 1998, 293ff.).

<sup>24</sup> Ott schreibt darüber hinausweisend: „Wenn das durch die Disziplinen gesteigerte Körperbewusstsein auch zu einer Steigerung des Lust-/Unlust-Empfindens beiträgt, weckt jede Disziplinierung auch Kräfte, die einer bloßen Unterwerfung Widerstand bieten und u. U. Phantasien und Handlungen motivieren könnten, die nicht nur Repetitionen von Macht sind“ (Ott 1998, 43).

der Individuen als Männer und Frauen (...), die leiblich-affektiven geschlechtsspezifischen Körpererfahrungen, die Identifizierungs- und Klassifizierungsmethoden von Personen als männlich oder weiblich“ (Bühmann 1998, 76 zit. nach Kenning 2003, 55).

Mit Butler kann davon ausgegangen werden, dass jedes Sexualitätskonzept meist unausgesprochen ein bestimmtes Geschlechterkonzept, welches die Differenzierung und Hierarchisierung von als männlich bzw. weiblich imaginerter Sexualität generiert (vgl. Bauer 2003, 238). Die Ordnung der Geschlechter werde soweit verinnerlicht, dass diese zur Herausbildung unterschiedlicher somatischer Kulturen von Männern und Frauen führt (vgl. Rodenstein 1984, 104f.).

### *Exkurs: Entkörperlichung - pro und contra*

In der subjektiven und kollektiven Wahrnehmung fungiert der eigene Körper dabei als Vermittler zwischen Selbst und Welt: die anderen sehen (bzw. imaginieren) ihn und selbst spürt man ihn: „Der Körper des anderen ist immer schon dem Blick ausgesetzt, während man den eigenen Leib nur spüren kann. Das Spüren ist die wesentliche Erkenntnisform in Bezug auf den eigenen Leib“ (Böhme 1992, 58 zit. nach Schmuckli 2001, 221). Der (eigene) Körper, so hat es den Anschein, ist das Konstante und Bleibende, dennoch ist auch er – wie bereits ausgeführt – eine Konstruktion. So betont Schmuckli: „Die Art und Weise, wie der Körper in den Blick genommen und/oder tastend erfahren wird, konstituiert das individuell unbewusste als auch das kollektiv imaginäre Körperbild und schreibt sich in die Körpergeschichte(n) ein“ (Schmuckli 2001, 199).

Angesichts der Verfügbarkeit von virtuellen Kommunikationstechnologien beschäftigen sich die Sozialwissenschaften erneut mit einer möglichen Bedeutungsumschreibung des Körpers auch für sexuelle Erfahrungen (vgl. Schmidt 1999b, bezogen auf Geschlecht: Funken 2000). In diesem Zusammenhang wird in der neueren Sexualwissenschaft auch die These vom „sexuellen Lustverlust“ diskutiert, die ihre Belege auch in den „körperlosen“ Kommunikationstechniken des Cyberspace finden, in denen es zu einer Entkörperlichung (und Entsexualisierung) zwischenmenschlicher (sexueller) Beziehungen komme (vgl. Bauer 2003, 11).

Die Hoffnungen auf eine Überwindung der „körperlichen Last“ können jedoch als eine historische Konstante – u.a. in der Figur des Asketen – belegt werden. Sie berufen sich auf die cartesianische Trennung von Körper und Geist. Es gebe jedoch das Novum, so Braun, wonach die Proklamierung einer digitalen Körperlosigkeit anders als die technische Beherrschung einer Enthaltbarkeit bei den Asketen, nun auch ein Vergnügen sei (vgl. Braun 1998, 305). Da die Grenzziehung zwischen Natur und Kultur – analog der von Körper und Geist – so entscheidend an der heteronormativen Struktur der Gesellschaft und des Geschlechterverhältnisses mitwirkt, sieht Haraway in der Möglichkeit einer digitalen Körperlosigkeit ein Post-Gender-Zeitalter anbrechen (vgl. Huber 2000, 6). Die neuen Körpererfahrungen werden auch zu einer Infragestellung von Männlichkeit und Weiblichkeit

führen, so Haraway (1995, 35).<sup>25</sup>

An diesen Überlegungen schließen auch Beobachtungen in der Technoszene Anfang der 1990er von Klein (1990) an. Sie interpretiert den Körper mehr als ein „Ausdrucks- und Kommunikationsmittel“. Der Körper sei ein Gestaltungsobjekt. Zwar werde die Kategorie Geschlecht nicht überwunden, aber sie werde am Körper inszeniert (vgl. Bauer 2003, 83). Im Internet wurde vor allem die prominente Möglichkeit des „Genderswapping“, also einen Geschlechtswechsel vorzunehmen, indem ein „fiktives“ Geschlecht inszeniert werde, immer wieder diskutiert (zuerst von Turkle 1998).<sup>26</sup>

In Anschluss an Foucault könnte nun weitergefragt werden, ob das „selbstidentische Subjekt“ (entkörperlicht, virtualisiert im Gegensatz zum eindeutig, lokalisierbaren und physischen) damit in die Lage versetzt ist, sich von den Zwängen der Disziplinmacht zu lösen oder diese umzugestalten (vgl. Wunderlich 1999, 362). Dem kann jedoch entgegengehalten werden, dass die „angespannte Wahrheitssuche“ (Döring 2000, 21) auch als Ausweitung des Sexualitätsdispositivs betrachtet werden kann und die Lust, über die Lust alles wissen zu wollen, im Internet fortgesetzt werde (vgl. Bauer 2003, 250).

Nach Wunderlich, der Foucaults Diagnose der Machtausweitung folgt, ermögliche die Herstellung einer medialen Körper-Umgebung nun die subtilste Form einer Machtausübung (vgl. Wunderlich 2000, 220). Es verfeinere sich die von Foucault beschriebene Machttechnik im Digitalen zu einer Doppelstruktur des Raumes (als virtuelle und reale Ebene), die nun *zwei* Möglichkeiten der Kontrolle biete (vgl. ebd., 366).

#### **2.1.4 Sexualität als Scharnier von Privat- und Öffentlichkeitssphäre**

Ott konstatiert Sexualität als ein bevorzugtes Forschungsfeld für die Frage nach der Genese von Geschlechterhierarchie<sup>27</sup> (vgl. Ott 1998, 63). Zudem bestimmt sie ‚Sexualität‘ und ‚Geschlecht‘ als „Deutungs- und Handlungskontexte, Verfahrenspraktiken und Aneignungsformen von Körperlichkeit und Lust, die einander stets zu zitieren scheinen und enge Verbindungen eingehen“ (ebd., 176).

Sexualität hat als ein „Universales“ (Foucault 1977, 153) eine Bedeutung für die Konstruktion getrennter Lebenssphären. Die Verbannung der Sexualität aus der Öffentlichkeit steht für Foucault im Zusammenhang mit der Herausbildung des Bürgertums, das sich dabei in einem Distinktionsvorgang nach zwei Seiten als eigene Klasse etablieren wollte: Zuerst

---

<sup>25</sup> Hier setzt auch die Kritik Haraways an der Unterteilung in „sex“ (biologisches Geschlecht) und „gender“ (soziales Geschlecht) an, welche die binäre sexuelle Differenz aufrecht erhält, weil sie die biologische Tatsache als neutral versteht, was sie jedoch, wie gezeigt, nicht ist (vgl. Maihofer 1995). Der Gefahr des konstruktivistischen Ansatzes zur Reifizierung von Geschlecht, welche die Sex/Gender-Differenz beinhaltet, steht jedoch entgegen, dass diese Unterscheidung nach wie vor in der politischen Auseinandersetzung um „Geschlechterunterschiede“ im Alltag gebraucht würde. Insofern wird die Sex-Gender-Differenz als eine Hilfskonstruktion verstanden (vgl. dazu Gildemeister/Wetterer 1992).

<sup>26</sup> Während im real life ein Genderswapping nur sehr aufwendig zu machen ist, erübrigen sich im virtuellen Raum zunächst einmal viele dieser Hürden (z.B. Mimik, Gestik).

<sup>27</sup> Die Hierarchie ist eingelagert in die Heteronormativität dieser Gesellschaft. D.h. mit Ott, „die Geschlechterdifferenz bezieht ihre normative Stabilität aus einer Sexualität, die sich auf das Geschlecht richtet und umgekehrt“ (Ott 1998, 177).

bemühte sich das Bürgertum um seine Distanzierung gegenüber der Aristokratie, dann ging es darum, seine erkämpfte und *kostbare* ‚Eigenart‘ zu verteidigen (vgl. Foucault 1977, 153f.). Während es im ersten Schritt darum ging, eine Sexualität zu „begründen“, lautet der Diskurs später, dass die Sexualität unterdrückt und schweigsam (tabuisiert) sei (ebd.).<sup>28</sup>

In den sich historisch herausgebildeten Lebenssphären von Privatheit/Intimität und deren Gegenhorizont Öffentlichkeit findet das Sexualitätsdispositiv Anschlussmöglichkeiten, mit denen es seine Macht vermehren kann. Folgt man Foucault, so markiert sich an der Sexualität sowohl in strategisch widersprüchlicher Weise eine Grenzziehung als auch ein Scharnier zwischen Privatheit und Öffentlichkeit: „das Sexualitätsdispositiv, das sich zunächst an den Rändern der familiären Institutionen (in der Seelenführung, in der Pädagogik) entwickelt hatte, konzentriert sich allmählich auf die Familie. (...) Die Eltern, die Eheleute werden in der Familie die Hauptagenten eines Sexualitätsdispositivs, das sich außen auf die Ärzte, die Pädagogen, später die Psychiater stützt und das im Inneren die Allianzbeziehung doubliert...“ (Foucault 1977, 132f.). Die bürgerliche Familie bildet innerhalb der Privatsphäre nun die intimste Einheit und sie schafft ihrerseits noch intimere Orte der Sexualität (z.B. das Schlafzimmer).

Zum Vorschein tritt die Doppelstrategie des Tabus: einerseits „Sex als unheimliches Geheimnis“, das bewahrt werden muss, andererseits „die Agenten des Sexualdispositivs“, die dann die „ungeheure Gefährlichkeit“ der Tabuisierung kanalisieren, indem sie bei der Wahrheitssuche behilflich sind (Foucault 1977, 154f.). Dabei werde der Glaube erzeugt, dass im unbedingten Sprechen über Sexualität ein Entzug und zugleich eine Emanzipation von einer repressiven Macht erfolgen. Dem setzt Foucault jedoch entgegen, dass dieser Glaube mit zum Spiel der Macht des Dispositivs gehöre. Die Macht bleibt nämlich nur erfolgreich, wenn es Möglichkeit gibt, sich dieser zu entziehen. Dies geschehe im Glauben daran, dass im Sprechen eine Befreiung liege:

Die Geschichte dieser Disziplinierung der Sexualität beginnt mit der Geständnispraxis seit dem Mittelalter, indem Menschen dazu angehalten sind, sich über ihre Sexualität zu definieren und dies zugleich als Akt der Befreiung aufzufassen. Die Geständnispraxis weitet sich im Laufe der Geschichte auf weitere Institutionen aus und führte bis heute zu einer kontinuierlichen Ausweitung des Dispositivs mit einer Vervielfältigung der Orte und einer Expansion der zu gestehenden Inhalte:

„Auf jeden Fall ist seit knapp hundertfünfzig Jahren ein komplexes Dispositiv installiert, um wahre Diskurse über den Sex zu produzieren: ein Dispositiv, das die Geschichte weit umspannt, da es den alten

---

<sup>28</sup> Ein ausschlaggebender Faktor hierfür war zunächst die „Entfamiliarisierung der Ökonomie“ im Übergang von der Feudalgesellschaft in die Industrialisierung (Klinger 2000, 39). Dieser Prozess brachte eine Einengung des Familienbegriffs mit sich, indem „Gesinde und Dienerschaft aus der Familie“ (ebd.) als nicht Blutsverwandte ausscheiden. Die Trennung von Individuum und Gesellschaft wird zum Grundprinzip der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Daraus ergibt sich folgerichtig die Sichtweise, dass ein Individuum einzigartig und individuell ist. Anschließend kommt dem aufstrebenden Bürgertum eine besondere Rolle bei der Herausbildung von Privatheit und Öffentlichkeit zu. Das Bürgertum markiert und repräsentiert gewissermaßen diese Idee.

Geständniszwang mit den Methoden des klinischen Abhorchens zusammenschaltet.“ (Foucault 1977, 87)

Dementsprechend bietet die Macht Techniken (Methoden der Wissens- und Wahrheitsproduktion in Anwendung der Geständnistechiken) an – und das ist die Doppelstrategie des Tabus –, damit Diskurse erzeugt werden, die ihr scheinbar zuwiderlaufen, um darin zugleich einen Anreiz für weitere Diskurse zu schaffen, die einen Informationszuwachs über den Sex produzieren:

„Die Verpflichtung zum Geständnis wird uns mittlerweile von derart vielen verschiedenen Punkten nahegelegt, sie ist uns so tief in Fleisch und Blut übergegangen, daß sie uns gar nicht mehr als Wirkung einer Macht erscheint, die Zwang auf uns ausübt, im Gegenteil scheint es uns, als ob die Wahrheit im Geheimsten unserer Selbst keinen anderen ‚Anspruch‘ hegte, als den, an den Tag zu treten (...). Das Geständnis befreit, die Macht zwingt zum Schweigen.“ (Foucault 1977, 77f)

Das Tabu sorgt für eine Anreizung der Lüste, die in der *scientia sexualis*<sup>29</sup> einzig dem Ziel verpflichtet sind, Wissen zu produzieren und zu regulieren. Die Sexualität selbst, so zeigt es Foucault, verbindet sich in der Moderne mit Individualität und Identität zum erstrebenswerten Wissensobjekt (vgl. Foucault 1977). Das Reden über das sexuelle Begehren erweist sich in diesem Sinne als eine Anreizung, aber auch Regulierung und Disziplinierung von Phantasie, die damit den zugewiesenen Ort der Intimität (vgl. oben) auch wieder verlässt. Was das Tabu an Lücken der Realisierung des Sexes hinterlässt, zieht sich in die intimen Schlupfwinkel der Phantasie zurück bzw. bedeutet ihre Anreizung, welche wiederum in den Disziplinierungstechniken reguliert und normiert werden.

Es wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass die kulturell, gesellschaftliche Normierung von Sexualität sich auch in den Geschlechtskörper einschreibt. Am Körper symbolisiert sich noch einmal die Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit. Hier fungiert die „platzanweisende“ Scham als Regulierung: was darf öffentlich gezeigt werden, was bleibt im Verborgenen. Scham, schreibt Lautmann, sei ein Element sozialer Ordnung: eine klare Grenze kann dabei jedoch nicht definiert werden. Öffentlichkeit und Privatheit: „ihr Verhältnis zueinander bleibt variabel und prekär“ (Lautmann 2002, 410).

Solche Veränderungen hat Elias (1976) und ihm folgend Wouters (1989) als Informalisierung von „Geschlechterverhältnissen“ beschrieben.<sup>30</sup> Informalisierung ist für

---

<sup>29</sup> Der *scientia sexualis* stellt Foucault die *ars erotica* gegenüber. Zur *ars erotica* heisst es: „Hier wird die Wahrheit aus der Lust selber gezogen, als Erfahrung gesammelt, auf ihre Qualität hin analysiert und in ihren Ausstrahlungen im Körper und in der Seele verfolgt“ (Foucault 1978, 100).

<sup>30</sup> In Anschluss an Elias (1976) fasst Wouters „Informalisierung“ und „Formalisierung“ als „zwei Seiten einer Spannungsbalance in Zivilisationsprozessen“. Elias zeigte, wie sich die Formen menschlichen Verhaltens im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung wandeln: z.B. vom spontanen affektgeleiteten Handeln zu einem zunehmend regulierten Verhalten. Dabei verlagern sich einstmals öffentliche Gebräuche zunehmend in die Privatsphäre (kritisch anzumerken wäre an dieser Feststellung jedoch, dass das Mittelalter in diesen Prozessen insofern eine Ausnahme darstellt, weil hier „erreichte Standards zivilisierten Verhaltens“ unterbrochen wurden). Zunächst braucht es dafür gesellschaftliche Verbote und Sanktionen (Fremdzwänge), welche jedoch nur erfolgreich wirken, wenn diese von den Menschen verinnerlicht werden (Selbstzwänge)

Wouters ein Prozess, in dessen Verlauf die herrschenden Verhaltensstandards „elastischer, mannigfaltiger und differenzierter“ werden. Anhand der Untersuchung von Etikettbüchern vermutet er: „Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Nähe, in der Menschen miteinander zu leben gehalten sind, erhöhte sich der gesellschaftliche Zwang zum Selbstzwang, und diese stärkere Dauerbelastung erklärt den hohen Stellenwert, den die Verfasser der neueren Etikettbücher der Privatsphäre zuerkennen“ (Wouters, 1989, 524). Zugleich bedeuten Prozesse der „Demokratisierung und Egalisierung“ (im Sinne eines Wegfalls äußerer Regeln) nicht nur, dass die Menschen weniger förmlich miteinander umgehen, sondern dass sie auch eigene Regeln des Umgangs mit Scham, Privatheit und Öffentlichkeit finden müssen.

## 2.2 Jugendspezifische Aspekte von Sexualität

Die bisherigen Betrachtungen gelten sehr allgemein und beschreiben ausgewählte Dimensionen eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Sexualität ungeachtet dessen, was dies für Jugendliche bedeutet. Foucaults Arbeiten galten der Analyse von Machtstrukturen und ihren Wirkungen auf die Subjektwerdung. Weniger in den Blick nimmt er, wie die Individuen unter einem interaktionistischen Paradigma Sexualität konstruieren und welche eigenständigen Praktiken sie entwickeln. Damit bleibt der *Transfer von Machtstrukturen* auf der Ebene der gesellschaftlichen Vermittlung bei ihm offen.

Für die Interpretation der empirischen Befunde in Kapitel 6 ist es wichtig, adoleszenztypische Bezüge zum thematischen Forschungsgegenstand aufzuzeigen. Nachfolgend werden die Aspekte von Sexualität besprochen, die in besonderer Weise das sexuelle Aufwachen und Lernen sowie die sexuelle Sozialisation von Jugendlichen begleiten und bestimmen.

„Sexuelle Sozialisation“, so Stein-Hilbers, „vollzieht sich in und durch soziale Praktiken, die in einem kulturellen und zeitgeschichtlichen Kontext entstanden und als ‚sexuell‘ bezeichnet worden sind“ (Stein-Hilbers 2000, 10). Es gilt ein Verständnis sexueller Sozialisation zu entwickeln, das in den theoretischen Rahmen dieser Arbeit eingeordnet werden kann und der Fragestellung angemessen ist. Zum einen wird – in Anschluss an Foucault – auf den Gefahren- und Gewaltdiskurs im Zusammenhang mit der pädagogischen Bearbeitung von Jugendsexualität eingegangen, der die allgemeine Konstruktion von Jugend als gefährdet, vulnerabel und krisenanfällig (vgl. z.B. Steins 2003) auf eine spezifische Weise fortsetzt.

Die Fragestellung der Arbeit verlangt es aber auch, die subjektive Perspektive der Jugendlichen, die ihre sexuelle Entwicklung angesichts dieses Gefahrendiskurses gestalten, einzubeziehen. Dies geschieht, indem auf Konzepte der Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsbewältigung zurückgegriffen wird. Dabei wird nicht eine normative Variante dieses Entwicklungsaufgabenansatzes verfolgt (eine z.B. heteronormative Entwicklung wird vorgegeben und Entwicklungsbewältigung an der Anpassung an die normativen Standards

---

und so zu individuellen Regeln werden, die dafür sorgen, dass sich die Menschen gegenseitig „kontrollieren“.

gemessen), sondern sexuelle Praktiken und Initiationserfahrungen werden einerseits als Aspekt genommen dessen Aneignung Entwicklungsaufgabe ist, andererseits wird mit sexuellen Praktiken Entwicklung bewältigt.

### 2.2.1 „Pass auf“ – Zum Gefahren- und Gewaltdiskurs in der Sexualität

Sexualität im Zusammenhang mit Krankheit oder gar Tod zu stellen, hat eine lange Tradition<sup>31</sup> und sich als nützlich erwiesen, das Sexualtabu (Mäßigung und Selbstbeherrschung) aufrechtzuerhalten (vgl. Helfferich 1994, 35). Der Topos der Gefahr durchzieht die Geschichte der Sexualität und trifft dabei in besonderem Maße Mädchen und Frauen.<sup>32</sup> D.h. die Gefahr „wird der Physiologie der Frau angelastet und so eine soziale Gefährdung in den Körper der Frau projiziert“ (ebd. 43). Sie ist jedoch, wie Helfferich betont, auch ein Mythos, weil die beschworenen Gefahren nicht der realen Gefahr entsprechen. So seien Frauen, schreibt Helfferich weiter, immer weniger ihrem Körper als vielmehr Männern ausgeliefert gewesen, z.B. durch vorenthaltenes Wissen oder Restriktionen beim Zugang zu Verhütungsmitteln (ebd.).

Jugend gilt in unserer Gesellschaft als Statuspassage dafür, einen „erwachsenen“ Umgang mit Sexualität zu lernen. Ab der Pubertät treten Mädchen in die Tradition und den Mythos des Gefährdungstopos ein. Die Gefährdung als Wesensmerkmal mit biologischen Tatbeständen, wie Alter und Geschlecht, zu koppeln, bedeutet vor allem die doppelte Gefährdung für die, die „jung + weiblich“ sind (Helfferich 1994, 45). Daran ändert auch der Wandel in den Geschlechterbeziehungen (bei dem Mädchen ein größerer Handlungsspielraum zugemessen wird) nicht grundsätzlich etwas (vgl. ebd., 41).

Auch wenn der Anteil an Selbstsozialisation zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, werden Jungen und Mädchen pädagogische Angebote und Institutionen zur Seite gestellt, die dazu auffordern, sich mit Sexualität auseinanderzusetzen und dabei auch bestimmte Bilder von Sexualität anbieten. Ein Spiegelbild für die Gefährdungspotentiale ist die Geschichte der Sexualpädagogik, die ihren Status als ewige „Gefahrenabwehr-Pädagogik“ nicht losgeworden

---

<sup>31</sup> Bereits im antiken Griechenland gibt es eine Besorgnis um die Sexualbetätigungen. Foucault analysiert in diesem Zusammenhang drei „beunruhigende Themen: Gewaltsamkeit, Verausgabung und Tod“, die in der Diätetik zur Gesunderhaltung des Lebens thematisiert werden (vgl. Mazumdar 1998, 464 und 474ff.). Aus dem Jahr 1543 gibt es die überlieferte Geschichte von Karl V., der in einem Brief seinem Sohn riet, sich dem ehelichen Vergnügen nicht ohne Maß hinzugeben und sich nach dem Vollzug der Ehe ggf. auf eine längere Reise zu begeben. Die Missachtung der Ratschläge könne zu seinem Tode führen, heißt es weiter, unter Anführung eines entsprechenden verwandtschaftlichen Beispiels (der Onkel von Karl verstarb nach kurzer glücklicher (!) Ehe). In seiner „Sorge“ um den Sohn konnte sich der Kaiser zunächst einmal auf das physiologische Modell der Körpersäfte, die nicht durch übermäßige sexuelle Betätigung vergeudet werden sollten, berufen sowie auf religiöse Warnungen, welche Lust generell verdächtig machten. Aber weder das medizinische noch das religiöse Argument werden hier explizit angesprochen, sondern Sexualität allein konnte ein zerstörerisches Potential enthalten, wenn es nicht maßvoll gestaltet wurde (vgl. Herzog, 1996, 86ff.). Zum anderen wird eine geographische Distanz zur Ehefrau empfohlen, um das Maß halten zu erleichtern. Damit werden auch die eingelassenen Geschlechterstereotype erkennbar. Denn die Verführung des Mannes durch die Frau ist eine der großen kulturellen Sexualmythen, welche nicht selten ins Verderben geführt und destruktive Folgen hat (vgl. Springer 2005, 186ff.).

<sup>32</sup> Als 1889 der Begriff Sexualität als Eigenschaft des Menschen als Lexikonbegriff definiert wird, geschieht dies in Verbindung mit einer Beunruhigung über die Sexualität der Frauen (vgl. Giddens 1993, 33).



ist, aber durchaus kritisch reflektiert.<sup>33</sup>

In Anlehnung an Foucault kann allgemein behauptet werden, dass die Geschichte der Sexuaufklärung und -pädagogik (im Sinne von Lebensführung) immer auch die Geschichte von „Prävention“ ist; ein Risikodiskurs, der sich darauf richtet, Individuen dazu zu bewegen, verantwortungsvoll mit ihrer Sexualität umzugehen.<sup>34</sup>

Für die neuere Zeit und bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland dominierte bis in die 1960er Jahre eine repressive Sexualerziehung<sup>35</sup>. Mit den darauf folgenden liberalen Ansätzen der Sexualpädagogik kam es zu einer Milderung des Gefährdungstopos. So wurden Jugendlichen mehr sexuelle Handlungsspielräume zugestanden und Jugendsexualität wandelte sich sogar von etwas Verbotenem und Gefährlichem zu etwas Gebotenem. Die Themen der Sexualpädagogik blieben aber weiterhin: Vermeidung ungewollter Schwangerschaften - aktuell im Blickfang z.B. Maßnahmen zur Vermeidung von Teenagerschwangerschaften (vgl. pro familia Bundesverband 2006; Häußler-Sczegan/Wienholz/ Michel 2005)<sup>36</sup> und der Schutz vor Infektionskrankheiten (prominentes Beispiel der Kampf gegen die Ansteckung mit dem HIV-Virus).

In der öffentlichen Diskussion wird das Internet in Verbindung mit Sexualität vor allem und immer wieder hinsichtlich seiner Gefahrenpotentiale für Kinder und Jugendliche wahrgenommen. Nicht selten erhält das Internet hierbei den Stellenwert eines Sammelbeckens für vielerlei Perversitäten.<sup>37</sup> Auch für sexuelle Interaktionen – so die Viktimisierungsperspektive – ergeben sich im Internet nun (er-)weiterte Formen von Belästigung, Vergewaltigung und Cyberprostitution für Mädchen und Frauen (vgl. Döring 2000, 30, vgl. Abschnitt 4.2.5).<sup>38</sup>

Abgesehen von der Thematisierung von Gefahren im Zusammenhang mit Virtualität ist

---

<sup>33</sup> So betont Sielert auch die schwierige Aufgabe von Sexualpädagogik, dem imaginierten Fehlschluss entgegenzuarbeiten, dass Sexualität zunächst einmal immer mit Gefahren in Verbindung gebracht wird und es daher besser sei, ihr aus dem Wege zu gehen (vgl. Sielert 2004, 6).

<sup>34</sup> In seinen historischen Analysen findet Foucault dazu zwei Möglichkeiten auf Individuen einzuwirken: während das Christentum mit Verboten und normativen Konzepten das Sexuelle reglementierte, geben antike Autoren Ratschläge zum „Gebrauch der Lüste“ ohne normativen Zwang, aber in der Absicht eines maßvollen Einsatzes dieser. Beide Techniken ändern jedoch nichts daran, dass die Individuen grundsätzlich in den Machtstrukturen ihrer zeitgeschichtlichen Ethik verbleiben: „Ob ihnen die Praktiken eher vorgeschlagen, mehr nahe gelegt oder schlicht aufgezwungen werden, macht die jeweilige Art und Weise der Subjektkonstitution aus, die in unterschiedlichen Epochen höchst verschieden ist. Das mögliche Maß der Selbstkonstituierung in der antiken Gesellschaft wird dem ‚freien Mann‘ außerdem nicht aus Gnade gewährt, sondern weil die Idee vorherrscht, dass ein sich selbst kontrollierendes Wesen als Bürger ein brauchbares Mitglied einer funktionierenden polis ist“ (Schroer 2000, 107).

<sup>35</sup> Zur Geschichte von Sexuaufklärung und ihren Konzepten in der Bundesrepublik Deutschland: vgl. u.a. Wrede/Hunfeld 1997; Glück 1998.

<sup>36</sup> Ein weiteres Beispiel wäre auch der Umgang mit pornographischem Material, der angesichts der neuen Medien wieder aktuell wurde. Vergleiche dazu in Kapitel 4.2.

<sup>37</sup> „Denn per Klick kommt man heute, im elterlichen Zuhause, am helllichten Tag, ohne großen Aufwand sofort an konkreteste sexuelle Bilder und Szenen heran, die – auch an Erfahrung reichen Menschen – die Luft nehmen können. (...) In Sekundenschnelle hat jede/r wirklich alles auf einem Bildschirm, was Menschen sexuell zu leben in der Lage sind“ (Löbner 2004, 12).

<sup>38</sup> „Wie groß sind deine Titten?“, „Schon Sex gehabt?“, „Willst du CS (Cybersex)?“ sind nur die Einstiegsfragen. Ungebeten verschicken Online-Lüstlinge Videos von ihren Geschlechtsteilen und Masturbationsszenen, bestellen getragene Höschen und gelocktes Schamhaar bei ihren minderjährigen Chat-„Freunden“. Und oft versuchen sie, sich mit den Kindern zu treffen“ (DER SPIEGEL 2006/21, 62).

der Gefahrenaspekt von Sexualität seit einigen Jahren im öffentlichen Diskurs vor allem bezüglich „sexueller Gewalt“ und „sexuellen Missbrauch“ virulent (vgl. Schmidt 1996, Sigusch 2005).<sup>39</sup> Offen ist, ob es sich hier hauptsächlich um ein Sensibilisierungsproblem handelt, in dessen Folge mehr Delikte zur Anzeige gebracht wurden, oder ob eine tatsächliche Zunahme sexueller Delikte vorliegt. Aufgrund der schwierigen, unübersichtlichen und widersprüchlichen Datenlagen (bspw. einer hohen Dunkelziffer von angenommen 1:30, uneinheitlicher Definitionen zu sexuellem Missbrauch und sexueller Gewalt) lässt sich über einen tatsächlichen Anstieg nur spekulieren (vgl. Springer 2005; Sigusch 2005).

Der Geharendiskurs gibt eine Rahmenbedingung für sexuelle Entwicklung vor, er bildet aber nicht unbedingt die subjektive Sicht der Jugendlichen ab und sagt auch nichts darüber, wie sexuelle Sozialisation bzw. die aktive Gestaltung der sexuellen Entwicklung sich durch die Jugendlichen selbst vollzieht. Ein geeigneter theoretischer Zugang ist hier das Entwicklungsaufgabenkonzept mit einer kritischen Weiterentwicklung des Konzeptes aus Gender-Perspektive und eines Einbezugs des Entwicklungskontextes. Diese stecken den theoretischen Rahmen ab, der sich als Grundlage für die spätere Interpretation der Gruppendiskussionen im Sinn der Diskussion von subjektiven Konstruktionen von Geschlechterbegegnungen – im realen und virtuellen Raum - eignet.

## **2.2.2 Sexualität als Aufgabe und Bewältigung im Entwicklungsbezug**

Die Adoleszenz wird als Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsensein markiert, auch wenn diese Statuspassage in ihren zeitlichen Rändern verwischt und sich tendenziell ausgedehnt hat (zu nennen sind u.a. eine Verlängerung von Ausbildungszeiten, Flexibilität von Lebens- und Berufsbiographien).

Als Erklärungshintergrund für das soziale Geschehen und die psycho-dynamischen Prozesse während der Jugendphase wird insbesondere die Theorie des Entwicklungsaufgabenkonzeptes herangezogen. Deshalb soll an dieser Stelle auf die Prämissen des Entwicklungsaufgabenkonzept eingegangen werden: Der Begriff „Entwicklungsaufgaben“ wurde von Havinghurst (1948) geprägt. Die Idee seines Konzeptes (eine Operationalisierung von Entwicklungsaufgaben als Lernaufgaben: „development task and education“, so der Titel seines Buches) baut auf dem psycho-sozialen Ansatz von Erikson auf (vgl. Oerter/Montada 1995, 322ff.). Erikson hatte „Identitätskrise“ und „Identitätsfindung“ als Hauptkennzeichen der Adoleszenz und letzteres als Entwicklungsziel bzw. „phasenspezifisches Reifeziel“ (Helfferich 1994, 187) formuliert. Die Jugendforschung hat das Entwicklungsaufgabenmodell von Havinghurst weiter ausdifferenziert. Die dabei modifizierten Entwicklungsaufgabenkataloge umfassen je nach Autor unterschiedlich viele Aufgaben. Exemplarisch seien die von Dreher/Dreher (1985) und Hurrelmann (1995) hier angeführt. Sie benennen z.B. die folgenden einzelnen Entwicklungsbereiche: die Entwicklung neuartiger Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts, Loslösung vom Elternhaus, Aufnahme intimer Beziehungen, Entwicklung der eigenen Geschlechtsrolle, Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz,

---

<sup>39</sup> Geschichtlich weiter zurück, nämlich bis ins 16. Jahrhundert, geht Eder (2002, 51ff.).

Entwicklung eigener Handlungsmuster für die Nutzung des Warenmarktes und der Medien, Entwicklung eines Norm- und Wertesystems.

Ein Katalog von Entwicklungsaufgaben suggeriert ein funktionalistisches Verhalten, dass sich „alles was bei Jugendlichen vor sich geht, (...) als die Lösung oder eben Nichtlösung einer Entwicklungsaufgabe fassen (lässt)“ (Hagemann-White 1997, 69). Als Vorteil des Entwurfs der Jugendphase als „einen Satz von Entwicklungsaufgaben“, betont jedoch Hagemann-White, „ist der darin enthaltende Blick auf die Interaktionen zwischen äußeren Bedingungen und inneren Dispositionen“ (ebd., 70). Kritik seitens der Geschlechterforschung wurde v.a. hinsichtlich der normativen Reproduktion der Geschlechterordnung als Gelingenskriterium laut. Des Weiteren impliziere eine geschlechtsneutrale Formulierung, Jugendliche könnten die Aufgaben unter Absehung ihrer Geschlechtszugehörigkeit bearbeiten. Stattdessen bedeuten die Entwicklungsaufgaben für Mädchen und Jungen je etwas anderes, wie z.B. die Doppelorientierung von Mädchen auf Mutterschaft und Beruf veranschaulicht (vgl. ebd., 68). Inzwischen wurde das Modell der Entwicklungsaufgaben dahingehend weiter ausdifferenziert, dass insbesondere die Interaktion der Geschlechter und die Geschlechterpräsentation in besonderer Weise berücksichtigt werden (vgl. Helfferich 1994, Franzkowiak, Helfferich, Weise 1998, 36ff.).

Die „Suche nach sexueller Identität“ als ein Produkt von prozessualer Interaktion (d.h. die gegenseitige An- bzw. Aberkennung von Geschlecht) ist ein zentrales Motiv in der Adoleszenz (vgl. Helfferich 1994). Die Benennung solcher Prozesse mit „Over-Eye“ bringt, so Hagemann-White, unter Bezugnahme auf eine Studie über Mädchen von Annie Roger, ganz anschaulich das Gefühl zum Ausdruck, beobachtet, gesehen zu werden; das Aussehen rückt in die Mitte der Selbsteinschätzung. Keine der Aufgaben könne unter Ausblendung des eigenen Geschlechts betrachtet werden (vgl. Hagemann-White 1997, 73).

Sexualität kann in Anlehnung an die stärker soziologisch ausgerichteten Untersuchungen zur kollektiven Entwicklungsbewältigung in Jugendgruppen Anfang der 1990er Jahre<sup>40</sup> in einer doppelten Bedeutung bestimmt werden: Sie ist Entwicklungsaufgabe im Lebenslauf; zugleich können sexualisierte Interaktionsformen der Entwicklungsbewältigung dienen (vgl. Helfferich 2000a; 2004b). Die Anerkennung einer (inter-)aktiven Entwicklungsgestaltung oder -bewältigung (Silbereisen 1996, Hurrelmann 1983) als Leistung der Jugendlichen selbst ist heute gebräuchlich und entspricht der historischen Tendenz einer Zunahme von Selbstsozialisation (vgl. Zinnecker 2000, kritisch Krappmann 2002).

Helfferich hebt dabei besonders die Funktionalität symbolischer Lösungen und kollektiver Bewältigung hervor: „'Kollektiv' meint dabei, das die Mädchen oder Jungen, verstanden als soziale Gruppen nach Geschlecht und sozialer Lage/Herkunft, diese Probleme gemeinsam haben“ (Helfferich 1994, 9). Ferner weist sie auf die besondere Bedeutung von tentativelem Handeln zur Abfederung des Risikos in der Entwicklungsdynamik hin. Eine Unterscheidung zwischen den Altersphasen, also zwischen Früh- und Spätadoleszenz, zeigt

---

<sup>40</sup> Dabei wurde an Studien der englischen Jugendforschung angeschlossen, die subkulturelle Muster in ihrer Funktionalität für die Verarbeitung der kollektiven Situation männlicher oder weiblicher (v. a.: Arbeiter-)Jugendlicher interpretierten (vgl. Helfferich 2000a).

dabei andere (Be-)Deutungsmuster. Denn in der Spätadoleszenz steht „nicht die Verbotsüberschreitung oder ein tentatives Rollenspiel im Vordergrund, sondern die Präsentation einer (sexuellen) Identität“ (ebd. 66).

Drei Aspekte im Zusammenhang mit den adoleszenten Entwicklungsaufgaben sind im Rahmen dieser Arbeit und für die Analyse des empirischen Materials, den sexuell konnotierten Geschlechterbegegnungen im virtuellen Raum, relevant. Sie erklären die Rahmenbedingungen sexueller Adoleszenz und zeigen darin enthaltene Anforderungen, Risiken und mögliche Probleme „sexuell zu werden“. Insbesondere geht es aber darum, die Rahmenbedingungen für die Bearbeitung und Bewältigung der zentralen Aufgabe Sexualität darzustellen.

1.) Der Zusammenhang von „jugendlich sein“ und „sexuell werden“ ist auch deshalb so prägnant, da sich der Körper in der Pubertät für alle sichtbar verändert. Dem Aussehen kommt eine hohe Bedeutung zu (vgl. Roth 2003, 91ff.). Der Körper wird aber nicht nur nach den Maßstäben von Attraktivität bewertet, sondern er wird in sexualisierten Maßstäben der Attraktivität bewertet. Sexualisierungen (des Körpers, der Interaktion, des Selbst) kennzeichnen in besonderer Weise die Phase der Pubertät und Adoleszenz (vgl. Düring 1993; Winter 1993). Der Körper wird vom Umfeld, den Peers, aber auch von Erwachsenen als Träger sexueller Zeichen identifiziert. Eine der Entwicklungsschwierigkeiten liegt nun in der Eigendynamik der körperlichen Entwicklung, die nicht nach der psychischen Bereitschaft fragt, sich auf diese Veränderungen einzustellen und sich auf eine neue Weise als sexuelles Wesen zu begreifen. Mit der fehlenden Möglichkeit, die körperliche Entwicklung zu kontrollieren, ist ein wichtiger Aspekt der Interaktion – die Reaktion der anderen auf diesen Körper – nur begrenzt zu steuern.

2.) Im Laufe der Adoleszenz verlassen Mädchen und Jungen weitgehend die Struktur einer nach Geschlecht getrennten Gleichaltrigengeselligkeit. Sie gehen über zu sexuellen, eher ins private verlagerten Zweierbeziehungen. Die Peers fungieren dabei auf widersprüchliche Weise als „soziale Arena“: Einerseits besteht ein gewisser Druck, Erfahrungen zu machen und auf Erfahrungen verweisen zu können. Andererseits werden die ersten sexuellen Kontakte in der Öffentlichkeit – wie Schmidt und Schetsche eindrücklich beschreiben – von den Peers gnadenlos und verletzend kommentiert und können als Quelle der Beschämung genutzt werden (vgl. Schmidt/Schetsche 1998, 56f). Weil alle Beziehungen mit sexuellen Bedeutungen aufgeladen werden können, gibt es an sich keine „harmlosen“ Berührungen mehr.

3.) Im Zusammenhang mit der widersprüchlichen Rolle der Peers steht auch die neue Anordnung öffentlicher und privater Begegnungsräume. Es entsteht eine neue Privatheit als Privatheit der intimen Zweierbeziehung; der öffentliche und der private Erfahrungsbereich differenzieren sich aus. Der Rückzug in die intime Zweierprivatheit bedeutet auch einen Schutz vor der Öffentlichkeit, vor der „sozialen Arena“. In der Studie von Dannenbeck/Stich (2002) werden Beispiele genannt, dass ein Ausplaudern und Herausragen von in dieser intimen Zweierprivatheit mitgeteilten Informationen in die Peer-Öffentlichkeit als ein gravierender Vertrauensbruch empfunden wird. Negative Reaktionen der Peers können sich

gerade auf diese Verschiebungen beziehen, weil damit weniger Zeit für die „alten Freunde“ bleibt.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Der Anspruch in der Adoleszenz, Erfahrungen mit partnerorientierter Sexualität zu machen und auch zu sammeln, kann in der heutigen Zeit als normativ angenommen werden. Das heißt selbstverständlich nicht, dass alle Jugendlichen in dieser Phase tatsächlich auch sexuellen Ersterfahrungen machen.<sup>41</sup>

Kontext der sexuellen, partnerorientierten Ersterfahrungen ist die Adoleszenz. Es existiert eine Vielzahl von Adoleszenztheorien. Allgemein wird Adoleszenz<sup>42</sup> in unserer Gesellschaft als eine Statuspassage angesehen, in der ein Übergang vom Kindsein zum Erwachsensein gemeistert werden soll. Besonders die sexuelle Entwicklung ist eingebunden in ein Zusammenspiel von sozialen und individuellen Konstruktionsprozessen (vgl. Nestvogel 2004, 156). Neuere Sozialisationstheorien (wie das Modell zur „Entwicklung in Kontexten“, vgl. Silbereisen 1986) tragen diesem Wechselspiel Rechnung. Sozialisation wird demnach als ein „emergenter Prozess verstanden, in den Biologisches und soziale Erfahrungen eingehen und sich untrennbar verbinden (Verkörperung)“ (Bilden 2002, 29 zit. nach ebd., 151).

Auf biologischer Seite spielt dabei insbesondere die Veränderung des eigenen Körpers eine wichtige Rolle, die als äußerst bedeutsam in den sozialen Zuschreibungen und Interaktionen zwischen den Individuen beschrieben wird (vgl. Helfferich 1994 und 1998). Düring (1993) spricht dabei von einer „Sexualisierung“, d.h. einer Besetzung des Körpers mit sexueller Bedeutung, indem vormals als unverfänglich angesehene Berührungen ihre „Harmlosigkeit“ verlieren.

Weiter dokumentiert sich an der Sexualität besonders eingängig das Thema der Ablösung von der Herkunftsfamilie. Sexuelle Beziehungen müssen außerhalb der Familie gesucht werden. Dies gilt als zentrale Aufgabe der Adoleszenz und als Indiz einer gelungenen Ablösung. Die Peers werden dabei zum Ort von Lern- und Erfahrungsprozessen. Doch sie fungieren dabei auf widersprüchliche Weise auch als „soziale Arena“ zur Orientierungs- und Normgebung: einerseits hilfreich bei der Einordnung der individuellen Erfahrungen, andererseits können diese auch Quelle der Beschämung und Diskreditierung von Offenbarungen sein (vgl. Dannenbeck/Stich 2002, 139ff.).

Nicht zuletzt sind die Prozesse sexueller Entwicklung somit an vielen Stellen mit sozialen Ängsten und Verunsicherung behaftet. Sexualität, so Helfferich, erhält damit ein oft verkanntes Doppelgesicht: zum einen stellt diese eine Entwicklungsaufgabe dar, bei der *Eigenständigkeit* unter Beweis gestellt werden muss. Zum anderen kann Sexualität auch der

---

<sup>41</sup> Laut BZgA-Erhebung 2006 hatte in der Altersgruppe der 17Jährigen 27% der Mädchen und 34% der Jungen noch keinen Geschlechtsverkehr erlebt, und etwa jede(r) Siebte gibt für den ersten Koitus 14 Jahre oder jünger an (vgl. BZgA 2006, 86). Zur Bedeutung des ersten Mals in der Forschung über Jugendsexualität siehe 2.2.3.

<sup>42</sup> King erweitert den Begriff „Adoleszenz“ über eine Markierung als Lebensphase hinaus als „*potenzielle Qualität*“ dieser Übergangsphase, nämlich ein *psychosozialer Möglichkeitsraum* zu sein, der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen *Individuierung* im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen“ (King 2002, 28f., Hervorhebung im Original).

Entwicklungsbewältigung dienen, indem bestimmte sexuelle Praktiken eine bestimmte funktionale Bedeutung für die Gestaltung der eigenen Entwicklung haben (vgl. Helfferich 1998, 5). Auf die angesprochenen Dynamiken im Entwicklungsbezug wird im nachfolgenden Abschnitt gesondert noch eingegangen.

### **2.2.3 „Das erste Mal“ – sexuelle Initiation und Selbstsozialisation in der Adoleszenz**

Im Rahmen der sexuellen Sozialisation bzw. der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sexuelle Erfahrungen zu machen, spielen die Initiationserfahrungen eine besondere Rolle.<sup>43</sup> Wie in einem Brennglas werden hier Unsicherheiten und Ängste gebündelt und in spezifisch gestalteten Initiationsbeziehungen bearbeitet.

In der empirischen Forschung zu Jugendsexualität steht dabei am häufigsten das Ereignis des ersten Koitus im Fokus (also die Frage nach dem wann, mit wem und ob verhütet wurde oder nicht). Der erste Geschlechtsverkehr wird damit scheinbar zum Indikator für sexuelle Erfahrung gemacht und vernachlässigt damit eine Vielzahl von sexuellen und erotischen Erfahrungen. Zumeist völlig vernachlässigt werden bspw. homoerotische Kontakte für das „erste Mal“. Auch die Jugendlichen selbst sehen, nach Dannenbeck/Stich, retrospektiv weit weniger den ersten Geschlechtsverkehr als das zentrale Ereignis in ihrem sexuellen Erfahrungsprozess: „(eine) herausgehobene Betrachtung des ersten Geschlechtsverkehrs (entspricht) vielfach nicht einfach dem Erleben und den Deutungen der Mädchen und Jungen selbst“ (Dannenbeck/Stich 2002, 38). Stattdessen gäbe es „viele erste Male“ (ebd.). Der erste Kuss, ein erstes gegenseitiges Streicheln, die erste gemeinsam verbrachte Nacht mit dem Freund oder der Freundin unterstreichen das Gefühl „einen Schritt weiter“ zu sein (Helfferich 1994, 85).

Im Folgenden soll es um die Bedeutung sexueller, partnerorientierter Initiationserfahrungen im Jugendalter gehen. Für van Gennep folgen Initiationen einer dreiphasigen Abfolge: Trennung – Umwandlung – Angliederung. Die Übergänge welche durch Initiationen gemeistert werden, werden jedoch in kommunikativen Gesellschaften mehr und mehr verwischt (vgl. van Gennep 1986, 34). Initiationsrituale haben Bettelheim (1990) zufolge die Funktion einer Bewältigung von kollektiven Ängsten. Mit ihnen wird eine gesellschaftliche Organisation des Übergangs in den Erwachsenenstatus vollzogen, und Probleme des Übergangs können kompensiert und bewältigt werden (vgl. Helfferich 2005, 183f.).

Sexuelle Entwicklung bedeutet heute vor allem Lernen aus eigener Erfahrung (vgl. 2.2.2). Zinnecker definiert Initiationen als Aspekt von Sozialisation in Form einer Selbstsozialisation: „Die vielzitierte Tendenz einer Sozialisation Jugendlicher in eigener Regie (Selbstsozialisation) ist Teil des sich historisch verallgemeinernden Zwangs zum Selbstzwang“ (1987, 324).<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Die hohe Bedeutung, die als erstes Mal dem Koitus zugewiesen wird, lässt sich bspw. aus Jugendzeitschriften herauslesen (vgl. Dannenbeck/Stich 2002, 73).

<sup>44</sup> Nach Foucault setzt eine Änderung der sexuellen Initiationen mit der Geständnispraxis des Mittelalters ein, welche der „Kunst zur Initiation und dem Geheimnis des Meisters streng entgegengesetzt ist: es handelt sich

Der Umbau von festen Riten oder Arrangements, mit denen Erwachsene die Initiation von Kindern und Jugendlichen begleiteten, führte hin zur „Selbstinitiation der Initianden“ (Helfferrich 2005, 183). Es kann weiterhin davon ausgegangen werden, so Helfferrich weiter, „dass es sich bei den Initiationsbeziehungen um gesellschaftliche Formen handelt, den Übergang in den sexuellen Erwachsenenstatus zu organisieren, und zwar gerade auch dann, wenn junge Menschen vernehmlich ‚selbst entscheiden‘“<sup>45</sup> (ebd.).

Wenn sexuelle Entwicklung, wie oben erwähnt, Lernen aus eigenen Erfahrungen bedeutet und dabei auch die Praxis, wie Schmidt/Schetsche (1998) betonen, in zunehmenden Alter an Einfluss gewinnt, dann stellt sich die Frage, wie es zu solchen praktischen Erfahrungen kommt. Wie organisieren Jugendliche ihre ersten partnerorientierten sexuellen Erfahrungen, wenn ihnen dazu (noch) nicht die sexuellen Skripte als kulturelle gültige Deutungsmuster (vgl. Simon/Gagnon 2000, 70ff.) als Orientierung zur Verfügung stehen?<sup>46</sup>

Dannenbeck/Stich verweisen darauf, dass empirisch wenig darüber bekannt sei, auf welche Weise Jugendliche sexuelle Initiationsbeziehungen einleiten und auf welche Ressourcen sie dabei zurückgreifen (vgl. 2002, 163). In besonderem Maß gilt für Initiationen, was Gerhards und Schmidt für die ersten Kontakte bei sexuellen Begegnungen allgemein beschrieben haben. Sie haben intime Kommunikation analysiert und machen deutlich, dass gerade die ersten Begegnungssituationen „sozial unterstrukturiert“ sind und die Partner und Partnerinnen „in weitem Maße auf ihre Kompetenz angewiesen sind“, solche Begegnungen kommunikativ zu gestalten (vgl. Gerhards/Schmidt 1992, 24). Es fehlen hier Rituale, verbindliche Deutungsmuster und gemeinsam geteilte Symbole, welche eine Verständigung erleichtern würden. Das bedeutet, dass solche Begegnungen in hohem Maße von Unsicherheit und Ungewissheit begleitet werden. Diese müssen jedoch bewältigt werden, damit ein Sich-näher-Kommen überhaupt gelingt. Das gilt sowohl allgemein für alle „Erstbegegnungen“ und erst recht für Jugendliche, die noch über keine partnerorientierten sexuellen Ersterfahrungen verfügen.

Es geht also auch darum, in einer sich anbahnenden Beziehung eine kommunikative Leistung zu erbringen, damit eigene Wünsche und Vorstellungen gestaltend eingebracht werden können. Das bedeutet möglicherweise auch, sich zu öffnen, etwas preiszugeben und

---

um das Geständnis“ (Foucault 1977, 75). Mit der Aufforderung zur „Selbsterkenntnis“ und „Selbsttechnologie“ ändert sich auch der Diskurs über den Umgang mit der Pubertät (vgl. Foucault 1993, 28ff.).

<sup>45</sup> vgl. Dannenbeck/Stich 2002

<sup>46</sup> Die Theorie der sexuellen Skripte erklärt auf der Basis kollektiver Deutungsmuster wie intime Kontakte zustande kommen. Dazu stehen kulturelle Szenarien bereit, in denen sich Intimität entfalten kann und darf (z.B. One-night-stand, die große Liebe, das erste Mal). Sexuelle Skripte bestehen als kultur- und subkulturspezifische Bilder und Vorstellungen, die angeben, was Sexualität ist, und wie, wann, wo mit wem sie stattzufinden hat. Sie werden durch soziale Interaktionen und Vorbildwirkungen weitergegeben. Eine Situation oder Handlung wird also erst durch die ihr von den Handelnden zugeschriebenen Bedeutungen zu einer sexuellen – das, was getan wird, ist weniger entscheidend als die Bedeutung der Handlung selbst. So zeigte Straver (1984) am Flirtverhalten von Jugendlichen, dass Interaktionen zwischen Jugendlichen nicht automatisch sexuell sind, sondern auch erst von den Akteuren so gemeinsam zu definieren sind. Erst wenn die Situation als solche identifiziert sei, wird das entsprechende Skript abgerufen, um die Interaktion entsprechend weiter zu gestalten. Erfahrungen, die dabei in der Situation gewonnen werden, können anfängliche Skripte modifizieren (vgl. Schmidt/Schetsche 1998, 25f.).

sich gleichzeitig abzusichern. Eine große Rolle spielt dabei, sich auch der Absichten des Anderen/derAnderen zu vergewissern: Meint er/sie es ernst – so ernst wie man selbst? Die schwierige Situation der Intimkommunikation, wie sie Gerhards und Schmidts beschrieben haben, potenziert sich, wenn nicht auf frühere Skripte rekuriert werden kann.

Dem Ausprobieren und Experimentieren kommt damit eine besondere Rolle zu und sie wird den Jugendlichen auch mehr und mehr zugestanden. Sie erwerben darin die Kenntnis sexueller Skripte (vgl. Fußnote 46). Die Spielräume sexueller Begegnungen haben sich für Jungen und Mädchen grundsätzlich erweitert. Dannenbeck/Stich halten dies für die bedeutendste Veränderung im sexuellen Erfahrungs- und Lernprozess der letzten Jahre: „an die Stelle von verbindlichen, geschlechtsspezifisch angemessenen Verhaltensmustern und eindeutigen Verhaltensregeln, von Ver- und Geboten (...) (tritt) eine Vielfalt von Verhaltensmustern“ (Dannenbeck/Stich 2002, 139f.).

Trotz dieser allgemeinen Erweiterung werden für Mädchen und Jungen unterschiedliche (Be-)Deutungen zur Anbahnung von Initiationsbeziehungen festgestellt. Angst vor einem Versagen war das Thema der Jungen: „keines der Mädchen hat von einer vergleichbaren Befürchtung erzählt, von einem Jungen ausgelacht oder bloßgestellt zu werden oder das Gesicht zu verlieren. Die Ängste der Jungen scheinen sich primär aus anderen Quellen zu speisen als aus eigenen Erfahrungen“ (Dannenbeck/Stich 2002, 98). Eine quantitative Erhebung von Starke (2001) bei 16 bis 17Jährigen ergab ebenfalls Unterschiede in den Ängsten von Jungen und Mädchen: Abgesehen von den Ängsten vor ungewollter Schwangerschaft oder sexuell übertragbaren Krankheiten benannten Mädchen vor allem die Angst „vom Partner ausgenutzt, verletzt, enttäuscht, betrogen zu werden“, Jungen Ängste, beim Sex „etwas falsch zu machen“, „die Partnerin zu verletzen“ und „Impotenz“ (Starke 2001, 133 zit. nach Dannenbeck/Stich 2002, 104). Es gibt also auf beiden Seiten ein wahrgenommenes Risiko als individuellen Unsicherheitsfaktor, das bei der Anbahnung von sexuell konnotierten Kontakten eingegangen wird, das – wie schon gesagt – bewältigt werden muss (vgl. hierzu auch 2.2.2).

Es gibt unterschiedliche Formen von Initiationsbeziehungen (vgl. Helfferich 2005), von denen hier die in der Untersuchung von Dannenbeck/Stich Erhobenen angeführt werden: Erstens Initiationserfahrungen in bereits länger andauernden Beziehungen, und zweitens solche in flüchtigen Begegnungen. Beide verlangen je unterschiedliche Formen der kommunikativen Kompetenz. Die erste Form ermöglicht zwar Erfahrungen im Kontext einer gewachsenen Vertrautheit, in der gemeinsam Strategien entwickelt werden können, die auch Sicherheit geben. Auf der anderen Seite birgt die gemeinsame „biographische Hypothek“ aber auch die Gefahr, dass die gegenseitigen Erwartungen sehr hoch gesetzt sind, die es schwer machen mit möglichen Schwierigkeiten umzugehen. In der zweiten Form liegt für die Beteiligten vor allem dahingehend eine entlastende Funktion, weil diesen keine „zu große Bedeutung beigemessen“ werden muss, gerade weil „keine engere emotionale Beziehung besteht“. Hier kann mehr auch in „spielerisch-experimentierfreudiger Haltung“ ausprobiert werden (Dannenbeck/Stich 2002, 71 und 92).



## *Zusammenfassung*

Zweck dieses Kapitel war es, ein umfassendes, variables und übergreifendes Verständnis von Sexualität zu entwickeln. Hierzu bietet eine sozialkonstruktivistische und historische Perspektive auf Sexualität die wesentlichen Anknüpfungspunkte.

Sexualität wurde als ein sozialer Tatbestand genommen und als eine historisch sich wandelnde Konstruktion beschrieben. Darüber hinaus ist – in Anlehnung an die Geschichte der Sexualität von Foucault – Sexualität immer als das Produkt eines Diskurses zu verstehen. Diese Auffassung distanziert sich davon, Sexualität als naturalistisch, determiniert und eindeutig zu bestimmen.

Sexualität – so wurde hier dargelegt – steht in einem interdependenten und relationalen Verhältnis zu den Kategorien, die insbesondere eine heteronormativ konzipierte Gesellschaft strukturieren. Hierbei wurden die Verbindungen von Sexualität – (romantischer) Liebe, Sexualität – Körper – Geschlecht sowie Sexualität an der Schnittstelle von Privatheit und Öffentlichkeit unter einer sexualhistorischen Perspektive erläutert.

Die strukturalistischen Dimensionen eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses stellen auch den „allgemeinen“ Kontext von Jugendsexualität dar. Es gibt jedoch für die Zielgruppe der Jugendlichen darüber hinaus spezifische Aspekte. Dazu gehören der Gefahrenaspekt in der Sexualität/Sexualpädagogik, die Bewältigung sexueller Entwicklung (z.B. im Modell des Entwicklungsaufgabenkonzepts) und sexuelle Initiationserfahrungen.

Im Zusammenhang mit der Bewältigung sexueller Entwicklung wurde der konstruktivistischen Perspektive ein interaktionistisches Paradigma beigelegt, das davon ausgeht, dass Individuen ihre sexuelle Entwicklung aktiv gestalten und die strukturellen Gegebenheiten in eigener Weise miteinander verhandeln können.

### 3 Neue Medien und der virtuelle Raum

In diesem Kapitel geht es hauptsächlich darum, Basisinformationen sowie eine Einordnung zu den Termini ‚(Neue) Medien‘ – ‚Virtualität‘ – ‚virtueller Raum‘ zu geben. Als Orientierung der Zusammenstellung war dabei die Frage leitend, welche Vorinformationen hilfreich sind, um im Folgenden dann an die Beschreibung der Besonderheiten des virtuellen Lern- und Erfahrungsraums im Kontext adoleszenter sexueller Entwicklung anschließen zu können. Insbesondere sind hier der interaktive Charakter von Kommunikation und der Zugriff auf Informationen von Belang.

Kapitel 3 gliedert sich wie folgt: Ausgangspunkt ist eine Verortung neuer Medien in Mediendiskursen und eine begriffliche Bestimmung der „Neuen Medien“. Dabei geht es auch um die Besonderheiten des Computers als Trägermedium des virtuellen Raums im Internet (Abschnitt 3.1). Der folgende, zweite Unterpunkt beleuchtet die Historizität des Begriffs „Virtualität“ mit einem philosophischen Abriss als Exkurs, der verdeutlichen soll, dass die Versuche, das Virtuelle in Wirklichkeitskonzepten begrifflich zu fassen, nicht neu sind. Der erkenntnistheoretische Konstruktivismus hingegen erfasst die virtuelle Wirklichkeit des Internet nicht ontologisch, stellt aber die Frage nach der virtuellen Realität als neuem Erfahrungsraum (Abschnitt 3.2). Der dritte Unterpunkt verfolgt die Konzipierung des virtuellen *Raums* im Internet in vorhandenen Konzepten zur Raumwahrnehmung und -vorstellungen, ebenfalls auch mit einer historischen Perspektive (Abschnitt 3.3). Im Mittelpunkt steht dabei der Gedanke, dass es sich hier um einen interaktiven Raum mit einer besonderen Erlebnis- und Erfahrungsperspektive handelt, was dann im sich anschließenden Kapitel 4 über den virtuellen Lern- und Erfahrungsraum hinsichtlich seiner Besonderheiten auf Jugendsexualität konkretisiert wird.

#### 3.1 Zu Begriff und Theorie der Neuen Medien

##### 3.1.1 Neue Medien im allgemeinen Mediendiskurs

Mit Erscheinen und dem Aufschwung neuer Medien in beinahe allen Bereichen der alltäglichen Lebenswelt ist auch die Zahl der wissenschaftlichen Beiträge zum Mediendiskurs wieder rasant angestiegen.

Aus der Vielzahl der vorliegenden, in sich geschlossenen Medientheorien, die je für sich zumeist in der Tradition einer bestimmten gesellschaftstheoretischen Position stehen<sup>47</sup>, sind hier all die Ausschnitte interessant, welche die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien diskutieren und dabei die Potentiale der Netzkommunikation ins Blickfeld rücken. Am häufigsten nehmen Abhandlungen, welche diese Kriterien aufgreifen, zumindest assoziativ Bezug auf Marshall McLuhan, der mit seinen Schriften

---

<sup>47</sup> Weber gibt einen Überblick zu Medientheorien und den ihnen zugrunde liegenden gesellschaftstheoretischen bzw. -kritischen Prämissen, wie der Psychoanalyse (u.a. Lacan, Zizek), der (Radikal-)Konstruktivisten (u.a. Watzlawick, Schmidt), der Systemtheorie (u.a. Luhmann, Esposito), der Poststrukturalisten (u.a. Baudrillard, Virilio) oder des Feminismus (u.a. Haraway, Butler) (vgl. Weber 2003).

(1962: *The Gutenberg Galaxy* und 1964: *Understanding Media*) den Anstoß für eine neuere Sicht auf Medien gab. McLuhan vertritt einen sehr weiten Medienbegriff.<sup>48</sup> Neben den semiotischen Medien, als deren „Basismedien“ (Schanze 2001, 211) Bild und Text (Schrift) sowie Ton (Sprache) als klassische Medien für Kommunikationsprozesse gelten, zählt McLuhan auch Artefakte als Hilfsmittel des alltäglichen Lebens (z.B. Kleidung, Brille oder eine Glühbirne) oder Instrumente (z.B. Barometer, Fernrohr, Mikroskop) dazu. Ein besonderes Augenmerk in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften hatten Medien vor allem als Massenmedien unter einer gesellschaftskritischen Perspektive (z.B. Buch, Zeitung, Fernsehen) (vgl. Schneider 1997).

Generell kann gesagt werden, dass Medien dem Menschen als Mittel der Welterschließung dienen. Hervorgehoben ist dabei ihre Funktion, (räumliche und zeitliche) Distanzen zu überwinden. Für McLuhan ist alles, was die Menschheit als Medien erschafft und besitzt, eine „*Extensions of Man*“, gedacht als eine Ausweitung des Individuums und Körpers: „dass alle Techniken Ausweitungen unserer Körperorgane und unseres Nervensystems sind, die dazu dienen, Macht und Geschwindigkeit zu vergrößern“ (McLuhan 1992, 109). Die Beziehung zwischen Mensch und Medium steht im Mittelpunkt dieser Betrachtungsweise, wenn auch eingewandt werden kann, dass der Mensch als Akteur seiner gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit von McLuhan weniger Beachtung findet (vgl. Krotz 2001, 80). Seine Sichtweise drückt sich wohl am markantesten in dem bekannten Zitat, dass „das Medium die Botschaft ist“ aus (McLuhan 1992, 17): Bote und Botschaft sind eng aneinander gekoppelt. Somit wirken Medien nicht nur mit ihren vermittelten bzw. reproduzierten Inhalten auf Menschen ein. Prominent sind hierzu die Erfahrungen von Friedrich Nietzsche geworden, die dieser bei der Benutzung einer Schreibmaschine macht und in einem Brief 1882 an seinen Freund und Mitarbeiter Heinrich Köselitz wie folgt mitteilt: „Sie haben Recht, unser Schreibwerkzeug wirkt mit an unseren Gedanken“ (Nietzsche 1882).<sup>49</sup> Medien sind keine neutralen Artefakte, denn sie prägen unsere Formen der Weltaneignung (vgl. Reich/Sehnbruch/Wild 2005, 2). Den Einfluss eines Mediums auf den Menschen als Rezipienten bestimmt McLuhan durch eine Einteilung in „heiße“ und „kalte“ Medien. Heiße Medien lassen den Rezipienten kalt, es wird wenig Beteiligung verlangt, da das Medium viele Sinneskanäle und wenig eigene Vorstellungskraft für die vermittelten Botschaften beansprucht. Dagegen regt ein kaltes Medium beim Rezipienten viele Sinneskanäle an und lässt auch der Vorstellungskraft viel Spielraum. Der Rezipient muss die „Lücken des Medium“ mit eigenen Interpretationsprozessen, z.B. durch Imagination und Phantasie, füllen (vgl. Krotz 2001, 67f., Döring 2003, 233).

Daneben haben Medien eine historische Dimension und Gesellschaften unterscheiden sich darin, welche Medien sie benutzen. Medien sind also „wirksame Metaphern“ (McLuhan 1992, 74) und die menschliche Weltwahrnehmung hängt von der jeweils kulturell realisierten

---

<sup>48</sup> Ein eng gefasster Medienbegriff versteht Medien bspw. als Behälter, mit dem Informationen transportiert werden. Die Weiterentwicklung konzentriert sich dann vor allem auf die technische Bewerkstelligung einer störungsfreien Übertragung (z.B. Radio, Fernsehen: als Massenmedien Telefon: individuelles Kommunikationsmedium).

<sup>49</sup> Der Brief ist digital hinterlegt auf der Webseite der Stiftung Weimarer Klassik und Kunstsammlung unter: <http://ora-web.swkk.de/swk-db/niebrief/index.html> (up-date: 29.03.2007).

medialen Technizität ab (vgl. Hartmann 2003, 57). Dabei ist das elektronische Zeitalter – in das die Netzwerktechnologie gehört und welches mit der Telegraphie begann – abzugrenzen vom mechanischen Zeitalter (geprägt durch den Buchdruck). Das mechanische Zeitalter ist geprägt von der Schulung des Sehsinns, während die anderen Sinne zurückgestellt wurden. Die elektronischen Medien (Fernsehen) ermöglichten wieder eine Schulung der audiovisuellen Wahrnehmung über Medien. In der elektronischen Epoche komme es zu einer Wiederentdeckung aller Sinne. Bereits dieses Zeitalter betitelt McLuhan mit dem Paradoxon vom „globalen Dorf“. Der Begriff wird später dann auch auf das Internet übertragen. Speziell am Massenmedium Fernsehen explizierte McLuhan, dass die Menschen durch telematische Medien, welche räumliche und zeitliche Begrenzungen überwinden, zu einer virtuellen Gemeinschaft verbunden werden können, wobei der Körper selbst in seiner materiellen Substanz entkörperlicht ist (vgl. Hörisch 2003, 20f.). Schneider, die die Rolle des Körpers im Zusammenhang von Medienentwicklungen und sozialen Prozessen untersucht, sieht hier eine „doppelte Bewegung voraus: Distanz im Physischen und Nähe im Virtuellen“ (Schneider 2000, 33). Dies bedeute einerseits, dass dichotome Festschreibungen zwar nach wie vor existieren (Nähe vs. Distanz, virtuell vs. real). Auf der Ebene der Wahrnehmung – verstanden als einen physischen Erkenntnisprozess – könnte dies andererseits bedeuten, dass diese dichotomen Kategorien zu „Effekten unserer Wahrnehmung“ (ebd.) werden. Dies ist nur ein Beispiel für die Erwartung einer ganzen Reihe von sozialen Veränderungen, welche durch die fortwährende Nutzung von Computer- und Netzwerkmedien von den meisten Autoren geäußert werden. Zur Diskussion stehen dabei zuvorderst die sozialen Dichotomien oder zumindest ließen sich die widersprüchlichen Beobachtungen anhand solcher Dichotomie besonders eindrücklich beschreiben (vgl. Schetsche 2001).

Umfassend konzipiert Castells (2001) in Fortführung an die Grundgedanken McLuhans „Das Informationszeitalter“ und die Epoche „computervermittelter Netzkommunikation“ (auch als „Turing-Galaxy“ betitelt). Castells postuliert als entscheidendes Merkmal der Netzkommunikation „die potentielle Integration von Text, Bild und Ton in ein System an vielerlei Punkten zu beliebiger Zeit, (...) (in Echtzeit oder mit Verzögerung)“ (Castells 2001, 375f.). Da Kultur sich auch auf der Grundlage von Kommunikation bestimmt, wird unser kulturelles System durch das neue technologische System grundlegend verändert werden<sup>50</sup>. Castells resümiert aus dieser Beschreibung eine „Kultur der realen Virtualität“. Damit macht er deutlich, dass das historisch Spezifische für ihn nicht die Einführung der virtuellen Realität sei, sondern eben die Konstruktion einer „realen Virtualität“ (ebd., 425). Im Zentrum stehen die Auswirkungen der Integration verschiedener, ehemals auch getrennter, Medienformate. Damit ist man bereits bei einer Beschreibung dessen, was neue Medien insbesondere auszeichnet und von den meisten Autoren in den Mittelpunkt ihrer Analyse gestellt wird: ihr Hybridcharakter. Nicht nur in einer medientechnischen, sondern auch mediensoziologischen Phänomenologie bedeutet dies: „Netzkommunikation sollte als ein Phänomen der Hybridisierung analysiert werden, indem es zu einer Verkettung, Verknüpfung von

---

<sup>50</sup> Zur Bedeutung des Zusammenhangs von Kultur und Kommunikation schreibt Postman: „Unsere Sprache sind unsere Medien. Unsere Medien sind unsere Metaphern. Unsere Metaphern schaffen den Inhalt unserer Kultur“ (Postman 2002, 25).

Bekanntem mit Neuem (...) kommt“ (Schneider 1997, 30). Dabei wäre, so Schneider, eine wichtige Feststellung, dass die Konstruktion von Weltvorstellungen und Erkenntnissen entlang eingefahrener Dichotomien diesen Beobachtungen nicht mehr gerecht werden (vgl. ebd., 34). Ein Beispiel: Konnte die Tageszeitung bislang als ein Massenmedium gelten, so findet sich heute auch eine personalisierte bzw. individualisierte Variante davon. Die Netzeitung „daily me“ informiert ihre Leser und Leserinnen nach deren persönlichen Rubrikwünschen täglich über das Neueste. Eine Folge solcher Möglichkeiten ist es dann, dass beim Austausch über persönliche Medienerfahrungen und –wissen weniger auf Gemeinsames rekrutiert werden kann. Ähnliches ließe sich für den Zusammenfall von Sprache und Schrift in der Chat-Kommunikation anführen. Damit einher geht auch, dass Sprache und Schrift zunächst einmal unterschiedlich funktionieren, z.B. bezogen auf die Kategorien Mündlichkeit/Schriftlichkeit, Situationsbezug, Normiertheit, Rückkoppelung sowie Produktion/Reflexionszeit (vgl. dazu weiterführend Beißwenger 2001; Orthmann 2004). Was aber, wenn eben diese kategorialen Regeln nicht mehr eindeutig sind? An dem Netzeitungsbeispiel klingt zugleich die Frage nach den möglichen Auswirkungen auf die dichotome Kategorie von Privatheit und Öffentlichkeit (oder auch die Unterscheidung zwischen Massen- und Individualmedien/-kommunikation) an.

### **3.1.2 Zum Begriff ‚Neue Medien‘**

Eine einheitliche Definition dessen, was unter ‚neuen Medien‘ verstanden wird, findet sich in der Fachliteratur nicht. Auch die Frage nach dem Neuen der ‚neuen Medien‘ wird unterschiedlich beantwortet. Die Bezeichnung ‚Neue Medien‘ wird derzeit jedoch am häufigsten für eine auf digitaler computertechnischer Basis arbeitende und vernetzte Multimediatechnologie verwendet. In Hinblick auf die kommunikativen und sozialen Implikationen sowie ökonomischen und medienpolitischen Dimensionen werden folgende Eigenschaften und Fähigkeiten neuer Medien hervorgehoben: Digitalität, Vernetzung, Globalität, Mobilität, Konvergenz und Interaktivität (vgl. Hüther 2006, 345f.).

#### *Exkurs: Zur Entwicklung von Computer und Internet*

Als Idee und mathematische Grundlage, die zur Entwicklung des Computers führte, wird „Die Turing Maschine“ (1936) angesehen. Alan Turing beschreibt hier ein Programm, mit dem durch nur drei Operationen auf einem unendlichen Band alle prinzipiell lösbaren Probleme gelöst werden können. Unabhängig davon stellte Konrad Zuse 1938 den ersten elektrisch angetriebenen und programmierbaren Rechner her.<sup>51</sup> Ab den 1980er Jahren hielt der Computer Einzug in die ersten Haushalte und Büros. Mit der Entwicklung einer graphischen Benutzeroberfläche bekam die Verbreitung des Computers einen weiteren Anstoß (vgl. Hüther/Schorb 2006). Heute verdankt der Computer seine Popularität wohl vor allem auch dem Internet, dessen materieller Bestandteil er darstellt (vgl. Schetsche 2001).

Die Entwicklung des Internet nahm ihren Ausgang Ende der 1950er Jahre im Kontext von

---

<sup>51</sup> Zur ausführlichen und umfassenden Entstehungsgeschichte des Computers sei auf die Dissertation von Erhard Tietel (1995, 19ff.) hingewiesen.

Militärforschung. 1968 schlossen sich vier Computerzentren zum ARPANET zusammen. Anfang der 1980er Jahre wurde dann das Netzwerk für die wissenschaftliche Nutzung freigegeben. 1984 wurde Deutschland an das Netz geschlossen, mit dem es möglich war, über einen elektronischen Postdienst zu kommunizieren und Daten auszutauschen (E-Mail-Dienst).

Seinen derzeitigen großen Erfolg verdankt das Internet jedoch nicht nur diesen Funktionen, sondern wohl vor allem der Einführung des World Wide Web mit seinen verschiedenen Diensten, welche neue Formen der Betätigung im Internet ermöglichen (googeln, chatten, bloggen). 1991 stellte der Physiker Tim Berners-Lee kostenlos ein Programm ins Netz, das als ein Vorläufer des Netscape Navigators bezeichnet wird. Berners-Lee dürfte damit als Erfinder des World Wide Web (WWW) gelten (vgl. Kirchmair 2001, 111ff.).

Im Zentrum stehen die Netzwerkmedien Computer und Internet, die beispielhaft in vorderster Front als neue Medien gelten. Ihre Besonderheiten zur Kommunikation, Interaktion und Begegnung sowie zum Informationserwerb enthalten wesentlich technische Prämissen, die für eine Beschreibung einer ganzen Reihe von diskutierten sozialen Veränderungen von Gewicht sind.

#### *Zur Besonderheit von Computermedien*

Der Computer gilt derzeit als das universale Medium, dessen Charakteristikum es ist, Maschine und Medium in einem zu sein. Im Folgenden werden die Spezifika des Computers beschrieben, sie bilden den Rahmen und Grundlage all dessen, was im virtuellen Raum des Cyberspace machbar ist.

Bühl (1997) entwirft ein „soziologisches Modell des Rechners“ und unterscheidet vier Zweckfestlegungen – in Abhängigkeit von der jeweils verwendeten Software –, die den Computer zu einer Universalmaschine werden lassen. Der Computer kann damit potentiell anwendungsoffen in die vier Richtungen fungieren, als:

- ein Werkzeug; z.B. in der Nutzung als Schreibmaschine
- ein Denkzeug; der Computer simuliert Denkprozesse, z.B. bei der Eingabe ungeordneter Daten, welche vom Rechner verarbeitet werden und etwas Neues ausgeben
- ein Medium; der Computer ist in der Lage wiederum neue Medien zu erzeugen, wie das Internet mit seinen diversen Kommunikationsdiensten prominent beweist
- eine virtuelle Maschine; der Computer kann „begehbare Wirklichkeitsumgebungen“ simulieren. Stichworte sind virtual reality und Multimedia (vgl. Bühl 1997, 41ff.).

Schröter kommt zu der Schlussfolgerung, dass man bei Computern jeweils nur vom „*Computer als ...*“ sprechen könne (Schröter 2004, 11). In der Literatur werden unterschiedliche Begriffe verwendet, die in Abwandlungen jedoch alle die Besonderheit von Computermedien in ihrer Multifunktionalität und -medialität betonen: ein „Hypermedium“ (Coy 1994, 30ff.), ein „Hybridmedium“ (Höflich 1997, 85: bezogen auf die Verschmelzung von Massen- und Individualkommunikation), ein „allumfassender Computer“ (Seel 1998,

224ff.). Sowohl die Zusammenführung verschiedenster Kommunikationsformen, Anwendungen und Dienste in einem Medium als auch die Fähigkeit ein „digitaler Integrator aller vorherigen Medien“ zu sein, verleihen dem Computer das Image eines neuen Mediums (Coy 1994, 30).

Nach Rammert (1999) entfaltet der Computer jedoch erst im Internet sein volles multitasking-Potential und werde dort zum „Universalmedium“, weil hier alle Medien der Kommunikation simuliert werden können:

„Er fungiert mal als Fernschreiber, Faxgerät oder elektronische Post. Er wird mal als Ort für Tratsch und Klatsch, als Flugblattverteiler für politische Szenen und als öffentliches Anschlagbrett benutzt. Er bietet mal die Bühne für Stegreifkomödien, ein Diskussionsforum für wissenschaftlichen Austausch oder eine Plakatfläche für Werbung und Selbstdarstellung.“ (Rammert 1999, 39)

Das Hybrid als Merkmal des Internet wurde und wird im Folgenden immer wieder thematisiert werden, weil sich hier die Erweiterung als neue Qualität in vieler Hinsicht zeigt:

- Bild, Ton, Schrift: Gleichzeitigkeit von Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Individual-, Gruppen- und Massenkommunikation: Privatheit und Öffentlichkeit
- Multifunktionalität: Lexikon-, Kommerz- und Kommunikation-Funktion.

In Hinblick auf die Fähigkeit von Computern ein virtuelles Kommunikationsmedium zu sein, konstatiert Rammert die folgenden Merkmale als konstituierend: Interaktivität, verteilte Programmierbarkeit, Multimedialität und simulierte Perspektivität (vgl. Rammert 1999, 37).

### **3.1.3 Zu den Besonderheiten computergestützter Medien zur Generierung des virtuellen Raums**

Drei Schlüsseltechnologien können als technisch-materiale Ebene für das Internet gelten: Elektrizität, Telefon und Personalcomputer (vgl. Schetsche 2001). Millionen von Computerrechnern bilden heute die technische Basis des Informations- und Kommunikationsraumes im Internet.

Mit der Fortentwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien war es möglich, dass es den virtuellen Raum des Cyberspace – so wie er heute über das Internet zugänglich ist – gibt, und er für viele Menschen zugänglich ist.<sup>52</sup> Der Computer ist die Ausgangs- bzw. Trägertechnologie für all das, was im virtuellen Raum des Cyberspace möglich ist und was nicht.

Die folgenden Ausführungen heben die Informationen über Computer und Internet

---

<sup>52</sup> Die Arbeitsgemeinschaft Online-Forschung e.V. ermittelt für 2006 57,2% der deutschen Bevölkerung, die regelmäßig online sind. Bei den 14-19Jährigen sind inzwischen noch 6,6% keine Internetnutzer/innen. Da die Nutzungserfahrungen mit dem Internet steigen, kann mittlerweile von einem routinierten Umgang mit den Neuen Medien gesprochen werden. Das Internet – so die übereinstimmende Aussage vieler Online-

hervor, die notwendig sind, um die darin angelegten Determinanten für Kommunikation und Interaktion im virtuellen Raum zu erkennen. Für die Qualität neuer Medien, einen – durch Computer und Internet generierten – neuen Kommunikations- und Interaktionsraum mit eigenen Realitätsqualitäten zu schaffen, sind im Rahmen dieser Arbeit insbesondere die Merkmale Digitalität, Interaktivität und Immersion wichtig.

### *Neue Medien sind digitale Medien*

Das was die elektronischen Medien als „Neue Medien“ charakterisiert, ist das ihnen zugrunde liegende digitale Datenformat. So hieß ein Schlagwort der 1990er Jahre „Digitale Revolution“ (Schröter 2004, 8). Nur Informationen, die den Prozess digitaler Codierung und Entcodierung durchlaufen, finden Eingang ins Internet. Prinzipiell können dabei alle Informationen zu Daten werden, sowie sie sich in einem binären Code darstellen lassen. Dies ist durchaus eine neue Qualität, da sich in dieser Weise abgebildete und dargestellte Informationen auch „problemlos“ wieder verändern und neu erzeugen lassen (vgl. Schetsche 2001).<sup>53</sup>

In Anschluss an McLuhan wird Digitalisierung häufig als eine weitere Stufe zur Kompensierung menschlicher Unzulänglichkeit verstanden, da es die (technisch und medial vermittelten) Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten in vielfältiger Hinsicht erweitert. Digitalisierung trägt grundlegend zum breiten Erfolg des Internet bei.

Kennzeichen digitalisierter Übertragung für die technisch vermittelte Kommunikation sind ihre hohe Transportgeschwindigkeit, die beliebige Erweiterung der Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die Dokumentation und automatische Analyse der Kommunikation sowie die hypertextuelle Verknüpfung (vgl. Döring 2003, 158). Digitalisierung gestattete den Transport und die Verarbeitung großer Datenmengen in kurzer Zeit und ermöglichte damit die Veralltäglicung von Internetnutzung. Die Aufmerksamkeit für das Digitalisierungsmerkmal lenkt auch den Blick auf die technischen Optionen und Risiken von Netzkommunikation. Eine Auflistung der in sozialer Hinsicht mit Digitalisierung verbundenen Vor- und Nachteile gibt es jedoch bislang nicht. Döring geht aber davon aus, dass die Effekte des digitalen Datenformats auf Information und Kommunikation ambivalente und polyvalente Merkmale aufweisen (vgl. Döring 2003, 160). Digitalität determiniert u.a. auch die interaktiven Komponenten und begrenzt insofern Kommunikation.

### *Neue Medien sind interaktive Medien*

Interaktivität ist zu einem Schlüsselbegriff dafür geworden (Bieber 2004), wenn es um die sozialen Phänomene des virtuellen Begegnungsraumes geht. Das Merkmal Interaktivität richtet den Blick vor allem auf eine (medien-)soziologische Betrachtung. Hierbei steht vor

---

Studien – hat sich damit zu einem etablierten Medium neben anderen Medien entwickelt (vgl. <http://www.agof.de>).

<sup>53</sup> „Inhalte verändern, Inhalte neu arrangieren, in andere Programme übernehmen, Austausch von Daten. Was mit Papier gar nicht ginge, Spuren hinterlasse oder Doppelarbeit erforderte, geht hier – im Prinzip – nahtlos“ (Riehm u.a. 1992, 240f.) und die erweiterte Möglichkeit zur „Manipulierbarkeit der Inhalte“ wird zu einem weiteren Spezifikum des Computers als Medium (vgl. Tietel 1995, 37).



allem die fortgesetzte synchrone Kommunikation und „unmittelbare“ Interaktion in künstlichen Sozialräumen im Vordergrund, die möglicherweise eigene Regelsysteme und spezifische virtuelle Handlungspraxen etablieren (vgl. Schetsche 2001).

Etwas allgemein soll mit der Betonung auf die Interaktivität der neuen Medien ausgesagt werden, dass aus den „nur“ rezipierenden Nutzerinnen und Nutzern der Massenmedien nun aktive interagierende Nutzerinnen und Nutzer werden können, die auf ein mediales Geschehen individuell Einfluss nehmen können.

Unschärf ist oft die Abgrenzung von Interaktion und Interaktivität. Während Interaktivität mehr die medientechnische Feedback-Fähigkeit (Dialogform) bezeichnet, hat der Terminus „Interaktion“ eine lange soziologische Tradition und zielt auf die Wechselwirkungen zwischen Individuen, Gruppen oder Institutionen (als Handlungspartnern und -partnerinnen) verbunden mit dem Kriterium einer unmittelbarer Anwesenheit ab. Insofern ist die Verwendung des Begriffs nicht ganz unproblematisch, da dieser eine gewisse Nähe zu sozialen Handlungs- und Interaktionstheorien impliziert, die jedoch so häufig nicht eingelöst werden können. Verlauf und Aushandlungen als ein gemeinsam definiertes Ergebnis bewegen sich in digitalen Medien immer in einem vorgegebenen Programmrahmen und beschränken diese. Besonders deutlich wird dies beim Abrufen von Informationen im Internet und ist vermutlich weniger präsent bei einer synchronen Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen in einem Chat – einmal abgesehen von den medialen Besonderheiten für die Wahrnehmung des Gegenübers. Einige Autoren sprechen daher lediglich von einer Simulation<sup>54</sup> interaktiven Geschehens (vgl. Hüther 2006, 349).

Roesler und Stiegler stellen einen Boom des Begriffs „interactivity“ seit den 1980/1990er Jahren in den Medienwissenschaften fest, ohne dass es dabei zu einer „festumrissenen Definition der Bezeichnung oder zur Entwicklung einer geschlossenen Theorie gekommen wäre“ (Roesler/Stiegler 2005, 110f.).

Interaktivität – als Spezifikum des digitalen Mediums – verbindet soziale und technische Implikationen von Computer und Internet (vgl. Schelhowe 2006), was zu einer Reihe von Neubewertungen über und zum Umgang mit Medien und den dort erzeugten Inhalten führt. Schelhowe fordert dem folgend von einer Medienbildung im Informationszeitalter auch mehr als nur die Fähigkeit, Technik (Computer) bedienen zu können, sondern man sollte sie auch verstehen können:

„Dem Charakter des neuen Mediums als einem Digitalen Medium wird dies jedoch nicht gerecht: Hier werden technische Prozesse nicht nur dafür eingesetzt, einen Inhalt zu kodieren mit dem Ziel, ihn möglichst unverändert wieder herzustellen. Software dient als semiotische Technologie auch dazu,

---

<sup>54</sup> Der Terminus der Simulation durchzieht in unterschiedlichen Varianten die medienwissenschaftliche Geschichtsschreibung, bspw. als Repräsentation oder Inszenierung. Ebenso wie die Begriffe Imitation, Fiktion, Imagination oder Illusion führen diese als unausgesprochene Begleiter den Terminus ‚Wirklichkeit‘ mit sich. Simulationen zielen darauf, die Wirklichkeit so genau wie möglich abzubilden bzw. nachzuvollziehen, so dass die Unterscheidung zwischen ihnen verschwindet. Wenn etwas als „similis“, also als ähnlich, bestimmt wird, dann wird also immer etwas ins Verhältnis gesetzt, z.B. Original und Imitation (vgl. Karpenstein-Eßbach 2004, 154ff.).

Medieninhalte zu generieren, zu bearbeiten und zu verändern.“ (Schelhowe 2006, 76)

Ähnliches ließe sich auf das soziale Geschehen im virtuellen Raum übertragen: Faßler vertritt die Ansicht, dass die virtuelle Wirklichkeit des Cyberspace erst in dem Moment existiert, „indem man sie benutzt“ (Faßler 1999b, 58). Wer nicht interagiert, ist eben auch „nicht drin“. Interaktivität symbolisiert jedoch auch gegenüber anderen massenmedial erzeugten Wirklichkeiten eine Besonderheit, da „in der virtuellen Welt die Trennung zwischen Spieler und Zuschauer weitgehend aufgehoben“ (Rammert 1999, 35) sein kann. Die virtuelle Realität unterscheidet sich von der Welt des Filmes, Buches oder Theaters dadurch, dass man sich „in den Ablauf der Handlungen einschalten kann“ (ebd.).

#### *Neue Medien können einen immersiven Charakter haben*

Es wurde bereits gesagt, dass es eine Leistung der Neuen Medien ist, einen Raum zu generieren, den es so vorher nicht gab. Dieser Raum kann auch die Illusion evozieren, man bewege sich in einer eigenen Welt, was zu einem „Versenken in diese Welt“ führen könne (Halbach 1997, 163). Solche Immersionsfertigkeiten im Sinne des Eintauchens in eine virtuelle, simulierte Welt sind, so Döring, daran gebunden, „Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auf die netzinterne Ebene zu verlagern und die realweltliche Ebene der physischen Körper und kopräsenten Personen auszublenden“ (Döring 2003b, 249). In diesem Zusammenhang hat etwa auch die Psychologie diesen Raum beispielsweise zur Therapie von Ängsten entdeckt, indem sie die Erkenntnis ausnutzt, dass man auch in virtuellen Welten wirklich empfinden könne, weil „virtuelle Realitäten unseren kognitiven Apparat direkt über Perzeptionen ansprechen“ (Halbach 1997, 163). Verbunden wird damit jedoch auch die Sorge, dass man zwischen den simulierten Realitäten und der Wirklichkeit nicht unterscheiden könne.

Es wird deutlich, dass es sich bei Immersion vor allem um eine Eigenschaft der virtual-reality-Technologie handelt (vgl. Bühl 1997, 50). Allgemein gehört es zur Maxime neuer Technologieentwicklung, dass die Sichtbarkeit von technischen Funktionen immer mehr in den Hintergrund getreten ist, sozusagen „hinter“ die Oberfläche/das Interface.

Alle Autoren bestimmen jedoch unterschiedliche Typen von virtueller Realität im neuen Medium, die jeweils auch einen unterschiedlichen Grad an Immersion aufweisen. So wird für „Desktop-Systeme“ oder „Windows on world“ als einfachste Form der virtuellen Realität (virtuelle Welt wird nur auf dem Bildschirm dargestellt, z.B. textbasierte Kommunikation oder multimediale Spielwelt) noch keine Immersion angenommen (vgl. Halbach 1997, 163). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Löw, die den virtuellen Raum unter raumsoziologischer Perspektive betrachtet (vgl. Löw 2001, vgl. 3.3).

## 3.2 Historizität und Konstruktion von Virtualität

Die Auseinandersetzung mit dem Begriffen ‚Virtuelle Realität‘, ‚Virtualität‘ oder auch ‚Virtualisierung‘<sup>55</sup> ist seit ca. zwei Jahrzehnten sehr umfassend und vielseitig belebt worden. Dabei könnte man vor allem den Eindruck gewinnen, dass das Virtuelle eine Erfindung der Weiterentwicklung neuer Medien wäre. Anders als der Begriff des ‚Cyberspace‘<sup>56</sup>, der sich mit der Entwicklung des digitalen Mediums und seinem Potential immaterielle, virtuelle Welten mit eigenem Realitätsstatus zu erzeugen, erst herausgebildet hat, durchzieht die Beschäftigung mit dem Begriffsfeld zum Virtuellen in „unterschiedlichen Nuancierungen die philosophische Tradition“ (Roesler/Stiegler 2005, 244). Aus einer medienphilosophischen und kommunikationshistorischen Perspektive kann auch davon ausgegangen werden, dass Kulturgeschichte auch als eine „Geschichte der Virtualität“ geschrieben werden könnte, wenn man davon ausgeht, dass der menschliche Zeichengebrauch sich medialer Abstraktionstechniken bedient (vgl. Palm 2004, 65).<sup>57</sup>

### 3.2.1 Einführung in den Begriff des ‚Virtuellen‘

Abgeleitet vom etymologischen Ursprung des mittellateinischen „virtualis“ wird mit ‚virtuell‘ das verbunden, „was nach Anlage oder Vermögen der Möglichkeit nach vorhanden“ ist, also „mögliche Wirklichkeit“ oder „mögliche Möglichkeit“. Aus der europäischen Geistesgeschichte bringt Virtualität damit die Konnotation eines dynamischen Möglichkeitsspielraums mit sich. In diesem Sinne ist das ‚Virtuelle‘ möglich, aber eben (noch) nicht aktualisiert, also eine verborgene Möglichkeit. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird ‚virtuell‘ auch synonym zu ‚praktisch‘ oder ‚so gut wie‘ verwandt. Im technischen Sprachgebrauch kennzeichnet ‚virtuell‘ etwas, das nicht wirklich real ist, aber so funktioniert, als ob es real ist. Der technische Vorgang hierzu wäre die Simulation. Sowohl die technische als auch die alltagspraktische Begriffsverwendung drückt aus, dass es wohl darum geht, das Virtuelle am Realen zu messen (vgl. Welsch 2000, 27).<sup>58</sup>

‚Virtualität‘ wird des Weiteren auch als Kontrastbegriff zu einer angenommenen Realität verwendet; dies wirft die philosophische Frage zum Verhältnis von Sein und Schein, wirklich und nicht wirklich auf. Aus (medien-)philosophischer Betrachtung erhält daher mit einer durch neue Medien technisch generierten Virtualität als ‚Virtueller Realität‘ die Frage nach Wirklichkeit eine neue Aktualität. Sie ist aber nicht neu. Es sei eines der zentralen Elemente,

---

<sup>55</sup> Nach Roesler und Stiegler lassen sich bei der Beschäftigung mit dem Begriff ‚Virtualität‘ zwei Linien verfolgen, die sich jedoch auch nicht voneinander trennen lassen: ‚Virtuelle Realität‘ zielt auf die technische Generierung einer multimedialen Welt, während mit ‚Virtualisierung‘ Konsequenzen der neuen Technik (Stichwort: Digitalisierung) in den Blick genommen werden (2005, 244f.).

<sup>56</sup> Zum Begriff ‚Cyberspace‘ siehe Kapitel 3.3.

<sup>57</sup> Nach Baudrillard (1972) beruhen alle Formen der Kommunikation auf der Produktion und Konsumtion von Zeichen, daher gibt es keine Trennung zwischen der Wirklichkeit und ihrer symbolischen Repräsentanz. Die erfahrene Welt ist daher immer virtuell, weil sie durch Symbole wahrgenommen und der Praxis Sinn verleihen (vgl. Castells 2001, 425f.).

<sup>58</sup> Die Gefahr einer technisch generierten Virtualität läge nun darin, dass der Einzelne die Fähigkeit verliere, Grenzen von Realem, Virtuellem und Simuliertem zu erkennen. Die Skepsis gegenüber den digitalen, virtuellen Welten erwächst nach Flusser (1991, 147) auch daraus, dass diese als selbst entworfen und nicht als etwas (natürlich) Gegebenes angesehen werden.

die zum „Mythos Internet“ führten, weil hierbei vor allem impliziert würde, dass es sich um eine zur Alltagswelt konkurrierende neue Realität handelt (vgl. Münker 1997, 115).

Der Begriff ‚Virtualität‘ bzw. ‚virtuell‘ ist anschlussfähig an kultur- und sozialhistorische Konstruktionen von Wirklichkeitskonzepten, die Virtualität als anthropologische Konstante von Welterfahrung verstehen. Eine Differenzannahme klammert eine Virtualitätsperspektive von Wirklichkeitserfahrungen aus, die es auch bereits vor dem digitalen Medium und dem virtuellen Raum schon gab.

Das korrespondiert mit der Sichtweise von Schneider, dass die „Debatten über problematisch gewordene basale Dichotomie wie wirklich versus nicht-wirklich nicht erst im Zeitalter von virtual reality präsent (sind). All diese Probleme gewinnen eine andere Dimension angesichts von Netzkommunikation, aber die Probleme sind als solche nicht neu“ (Schneider 1997, 39f). Immer gab es bei der Einführung eines neuen Mediums Fragen, die die Bedeutung von Medien im Verhältnis zum Menschen betreffen. Ein Exkurs zu Konzepten des Verhältnisses vom Virtuellen zum Realen soll die Historizität der Bedeutung des Virtuellen verdeutlichen und zugleich zeigen, welche Anschlüsse und Ausschlüsse für eine heutige Sicht sich bei dem technisch geprägten Begriff ‚Virtualität‘ finden lassen.

### **3.2.2 Abriss philosophischer Konzepte zum Virtuellen**

Der hier unternommene kurze stationsartige Exkurs in das Terrain einer Philosophiegeschichte zur Virtualität dient dazu, sich den unterschiedlichen Ansichten anzunähern, die es heute um die Begriffe ‚Virtualität‘ und ‚Virtuelle Realität‘ gibt und zeigt zugleich die damit verbundenen historischen Implikationen, die mit diesem Terminus verbunden sind.

Eine Annahme könnte es sein, dass, wenn klar wäre, was Wirklichkeit ist, dies auch zu einer Bestimmung von Virtualität führe. Genau das aber, die Frage um die Verfasstheit unserer Wirklichkeit, gehört zu den umstrittenen Fragen vor allem der erkenntnistheoretischen Philosophiegeschichte als auch der Geisteswissenschaften. Das Weltbild des Konstruktivismus würde Fragestellungen, die auf den ontologischen und objektiven Wirklichkeitscharakter zielen, für verworfen halten. Berechtigt scheint jedoch die Frage, ob angesichts der virtuellen Realität – als einem inhärent paradoxalen Begriff im dichotom-begrifflichen Denken – neue Perspektiven auf Wirklichkeitskonstruktionen möglich werden (vgl. Abschnitt 3.2.2).

In dem Bemühen, sich dem Virtuellen anzunähern, sollen nun vier Auffassungen von Wirklichkeitskonstruktionen aus der Philosophiegeschichte erläutert werden.

### 3.2.2.1 Virtuelle Welten zwischen Abschaffung und Verschiebung von Wirklichkeit

Eine Möglichkeit virtueller Welten im Internet ist es, dass man sich in diese derart involviert und dazu bspw. Avatare<sup>59</sup> für sich handeln lassen kann. Damit verschmelzen, so Münker (1997), die von der Philosophie zur Unterscheidung von Wirklichkeit eingeführten Kategorien von real möglich und logisch möglich.<sup>60</sup> Nicht was etwas ist, sondern wie etwas ist, wird zur bestimmenden Frage der virtuellen Realität, womit es um den ontologischen Charakter geht und sich hieraus erklären würde, ob virtuelle Realität als Alternative oder Konkurrenz zur realen Realität zu beurteilen wäre. Friedrich Nietzsche gibt in der „Fröhlichen Wissenschaft“ bekannt, „es gibt für uns keine Wirklichkeit“ (Nietzsche 1982, 83: zuerst 1882). Nietzsche schafft damit die ‚Wirklichkeit-an-sich‘ ab. Mit einer „Abschaffung der wahren Wirklichkeit“ (Münker 1997, 118) gäbe es dann mehrere Welten nebeneinander, die völlig autonom betrachtet werden können, weil sie nicht auf eine allumfassende Wirklichkeit rekurren. D.h. auch, dass es nur eine Binnenperspektive der jeweiligen Perspektive gibt; würde man die Perspektive wechseln, so wäre man nach Nietzsche in einer ganz anderen Welt. Und es könnten auch Fiktionen sein, die eine Welt begründen, wenn sie eine neue Sicht und Erfahrung von Wirklichkeit hervorbringen (vgl. Welsch 1998, 200).

Die Ansicht, dass es verschiedene Perspektiven von Wirklichkeit geben kann, ist bereits eine Erkenntnis seit Entdeckung der Zentralperspektive<sup>61</sup>. Hier lässt sich Kants Modell von Wirklichkeit nennen: Kant vertritt die Multiplizierung und Pluralisierung von Weltanschauung mit dem Primat einer unerkennbaren Wirklichkeit an sich. Damit kann Wirklichkeit an sich nicht pluralisiert werden. So kann es verschiedene Anschauungen auf ein und dieselbe (unanschauliche) Wirklichkeit geben, jede neue Perspektive ist aber nur ein neues Bild ein und derselben Welt; es gäbe aber im Vergleich zu Nietzsche keine neuen Welten. Während es also bei Kant um die Relativierung von Weltanschauung geht, ist es bei Nietzsche die Relativierung von Welt überhaupt. Ein Anschluss an Kant bedeutet eine Ontologie der Verschiebung. Die virtuelle Realität würde in der Realität bleiben. Münker nennt dies den ästhetischen Status. Im Anschluss an Nietzsches Perspektivismus heißt es, sich völlig voneinander unabhängige Welten vorzustellen, die gewechselt werden können und damit einander auch ablösen (Ontologie der Ablösung) (vgl. Münker 1997, 122f.).

---

<sup>59</sup> Avatare sind Stellvertreter (oder Doppelgänger), die in dreidimensionalen graphischen Umgebungen (z.B. Graphik-Chats) genutzt werden. Derzeit prominentes Beispiel ist die Avatarewelt von „Second Life“ (vgl. dazu Titelstory im Spiegel 8/2007).

<sup>60</sup> Real logisch ist das, was sich in unser je geltendes Bild der Wirklichkeit umstandslos einfügt. Logisch möglich ist etwas, wenn wir es uns nicht wirklich vorstellen können (z.B. weil es nicht Naturgesetzen entspricht), aber zugleich nicht logisch widersprüchlich und damit denkbar ist (vgl. Münker 1997, 112).

<sup>61</sup> Die Zentralperspektive wurde in der Malerei der Renaissance (wieder-)entdeckt und meint die Darstellung eines räumlichen „Bildes“ auf einer zweidimensionalen Fläche. Die räumliche Perspektive hatte Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Welt, denn sie ließ den Betrachter erkennen, dass es sich bei dem Bild lediglich um die Perspektive des Autors handelt, die von der eigenen different war. Die Hypostasierung der Zentralperspektive (Verdinglichung) geht einher mit dem Prozess der Bewusstheit von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Während die vormodernen, realistischen Bilder (z.B.) im alten Ägypten ihren Zusammenhang erst in der aktiven Einbeziehung des Betrachters erhalten, weil diesem nicht eine Perspektive des Autors angeboten (auch aufgedrängt) wird, machten die realistischen Bilder einen Einbezug des Betrachters möglich (vgl. Esposito 1995a; 2001).

### 3.2.2.2 *Virtualität zwischen Sein und Schein*

Die Markierung einer Realität als virtuelle Realität kann implizieren, dass es mehrere – zumindest zwei – Realitäten gibt, die sich jeweils anders bestimmen. Die Vermutung einer alternativen Wirklichkeit wird im Zusammenhang mit virtual reality gerade auch als deren besonderer Reiz proklamiert. Weil aber auch die unterschiedlichen Realitätsweisen als gegensätzlich bewertet gelten, können sie auch zueinander in Konkurrenz treten. In diesem Zusammenhang wird Wirklichkeit zum Grundbegriff der kategorialen Dichotomien von real und wirklich, Sein und Schein, wahr und falsch, Körper und Geist. Auf der Suche nach der Wirklichkeit werden diesen Wirklichkeitszuständen entsprechende Bedeutungen zugewiesen (vgl. Munker 1997, 122f.).

Diese Denkfigur findet ihre Wurzeln bereits bei den Vorsokratikern. Die formale Logik des Parmenides von Elea (um 500 v.u.Z.) beschreibt das unbewegte und unveränderliche Sein (im Gedicht über das Wesen des Seins und Seienden) bei dem es kein Werden gibt: „Das Sein ist *so*, dass es *ist*. Und was *ist*, kann nicht *nicht* sein. Für alles Seiende folgt daraus: ‚Entweder ist es, oder es ist nicht.‘ Diese klare Differenzierung soll es erlauben, die Identität des Seins zu bestimmen“ (vgl. ebd., 116; Hervorhebung im Original). Alles was anders ist, ist nach Parmenides dann Schein. Es beginnt ein einflussreicher Diskursstrang um die Erkenntnismöglichkeit, bei dem sich Wahrnehmung und Vernunft trennen. Dabei stehen die Aussagen des Parmenides in starker Diskrepanz zu den Alltagserfahrungen, denn kaum etwas „scheint“ die Bedingungen des Seins zu erfüllen. Deshalb postuliert Parmenides die Sinne als trügerisch und Sinneserfahrungen als bloßen Schein. Wirklichkeit kann demnach nur durch formale Logik, das Denken, erkannt werden. Die Folge ist eine Trennung von empirischer und rationaler Erkenntnismöglichkeit. Auch Platon hat später die Scheinhaftigkeit der gewöhnlichen Welt und eine Wirklichkeit der Ideenwelt gelehrt. In dieser Sichtweise gäbe es die virtuelle Realität nicht (vgl. Munker 1997, 117f.; Palm 2004, 66f.).

Die Kennzeichnung jedoch einer Realität als „bloß Virtuelle“ muss davon ausgehen, dass es eine ursprüngliche Realität gebe, zu der die Virtuelle nun hinzutritt und mit seiner Ausdehnung oder Anerkennung in der Logik des Parmenides in Konkurrenz zur wahren Wirklichkeit (vgl. Welsch 1998, 199) tritt – der Schein das Sein ersetzt oder gar verdrängt. Vereinfacht gesagt bedeutet diese „Zweiweltenlehre“ immer die Annahme eines Vorhandenseins einer wahren Überwirklichkeit, die in Gefahr steht, nicht mehr erkannt zu werden.

### 3.2.2.3 *Virtualität als die verborgene Möglichkeit*

Für Aristoteles (384-322 v.u.Z.) entfaltet sich Wirklichkeit prozesshaft, indem sich die jedem Wesen inne liegende Möglichkeit („dynamis“) zur Aktualisierung („energeia“) virtualisiert.<sup>62</sup> Jedes Wesen lässt sich in den Begriffen Wirklichkeit und Potentialität beschreiben. Virtualisierung ist ein Herstellungsprozess, in dem das Mögliche des Materials

zu seiner Verwirklichung strebt. Damit sind die in der Wirklichkeit eingeschlossenen Potentialitäten nur noch freizulegen. Priorität und Erwünschtheit haben in diesem Modell auch das Wirkliche (vgl. Welsch 1998, 200). Das Reale ist demnach die verwirklichte Möglichkeit. Aristoteles ‚Potentialität‘, aus der sich später der Begriff Virtualität entwickeln wird, ist in diesem Konzept keine Erwiderung zur Wirklichkeit, sie ist Verbindungsteil zur Wirklichkeit, geht jedem tatsächlichen Zustand vom Realen voraus (vgl. Welsch 2000, 28).

Diese Betrachtungsweise hält sich auch im Mittelalter. Thomas von Aquin gibt dem Virtuellen eine erneuerte Richtung, indem ‚virtual‘ sprachlich-synonym für ‚potential‘ eingesetzt wird. Hier findet sich der Ursprung des heutigen Gebrauchs ‚virtuell‘.<sup>63</sup> Etymologisch zeigt sich die Verbindung zum lateinischen ‚virtus‘, was für Kraft, Tugend, Tüchtigkeit steht und somit auch die Antriebskraft des Möglichen (Potenz) betont, bei dem das Virtuelle dazu tendiert, Realität bzw. Sein zu werden (vgl. Welsch 2000, 29).

Beyer/Dichanz formulieren ‚virtuell‘ dann auch als Geschichte eines Relationsbegriffs und verweisen ebenfalls auf die Spätscholastik, in der ‚virtuell‘ durch seine Gegenüberstellung mit dem Begriff ‚realiter‘, im Sinne einer Ergänzung von real und virtuell bzw. einer Ergänzung des Wirklichen/Seienden durch das Mögliche/Scheinbare, verwandt wird (2004, 45). Die virtuelle Schnittstelle liegt damit zwischen dem Möglichen und seinen Aktualisierungen (vgl. Palm 2004, 23).

#### 3.2.2.4 Wirklichkeit als inhaltliche Kohärenz

Einen anderen Zugang zur Wirklichkeitsfrage, die mehr auf Pragmatik als auf letzte metaphysische Sicherheit setzt, findet sich bei Leibnitz (vgl. Welsch 2000, 30). Leibnitz bietet mit einem Serienmodell eine relationale Perspektive auf Wirklichkeitsverhältnisse, indem er die Frage nach einer Unterscheidung von realen und imaginären Phänomenen stellt: real sei all das, was sich einfügt und Anschluss findet an eine Reihe von Erscheinungen. Imaginär ist das, was mit der Serie von Erscheinungen bricht. Dieser Grundgedanke führt eher weg von ontologischen Annahmen eines Wirklichen hin zu einer Kohärenz, wobei Wirklichkeit dabei einen formalen Charakter hat und mehrere Wirklichkeiten möglich werden – parallel laufende, komplementäre, auch miteinander unvereinbare. Ob es das eine oder das andere ist – also real oder imaginär –, zeige sich allein aus einem Zusammenhangscharakter. Das stärkste Kriterium, etwas als Wirklichkeit zu bestimmen, finde sich in der Übereinstimmung mit dem ganzen Verlauf des Lebens und in der Bestätigung durch andere Menschen. Als Gedankenexperiment sei die Bedeutung eines Traums angeführt: Der Traum einer Nacht ist noch imaginär, gibt es aber eine Fortsetzung des Traums, so könnte er genauso existent werden wie das Tagelben, wenn diese sich nicht in die Quere kommen. Wirklichkeit als Fortsetzungsgeschichte und Serienprodukt hebt damit den kategorischen Unterschied

---

<sup>62</sup> Mit Bezug auf Aristoteles erklärt Munker (1997, 112): „Möglich ist das Wirkliche – und das noch nicht Verwirklichte“, was eine Variabilität von Wirklichkeit bedeutet und zugleich ist „die Welt der realisierten Möglichkeiten, die wir kennen, nur eine mögliche Welt.“

<sup>63</sup> „virtualis“ leitet sich ab vom altlateinischen Terminus „virtuosus“ und wurde später auch ins Französische „virtuel“ und Englische „virtual“ übernommen. Üblich im deutschen Sprachgebrauch ist auch hier die Anlehnung an das Englische.

zwischen wirklich und imaginär auf. Leibnitz bezieht sich also auf eine in der Literatur zahlreich verwendete Pointe, dass unser Leben auch immer ein Traum und imaginär sein könnte (vgl. Welsch 1998).

Mit diesem Metadiskurs über die Wirklichkeit geht Leibnitz mit einer relationalen Sichtweise über einen dualen Ansatz von Wirklichkeitskonzepten hinaus. Die Orientierung auf einen Zusammenhangscharakter kommt einer konstruktivistischen Sicht von Lebenswelten am nächsten und soll im Folgenden erläutert werden.

### 3.2.3 Wirklichkeit ist real - die wissenssoziologisch-konstruktivistische Perspektive

Der Sozialpsychologe William Isaac Thomas stellt folgende These Anfang der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts auf: „Wenn Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real“ (zit. nach Hitzler 2003, 290). Die These, dass menschliches Handeln maßgeblich einen subjektiven und situationsgebundenen Anteil hat, wird das „Thomas-Theorem“ genannt. Hier schließt der symbolische Interaktionismus an, indem er untersucht, wie eine solche soziale Wirklichkeit von den Individuen wechselseitig ausgehandelt wird.

Auch konstruktivistisches Denken beschäftigt sich mit den okzidentalischen Grundbegrifflichkeiten Wahrheit und Wirklichkeit, wendet sich jedoch davon ab, etwas jenseits des eigenen Erlebens zu erkennen (vgl. Glaserfeld 2005). Somit gibt es keine außerhalb eigener Erfahrungen stehende Wirklichkeit; das hat auch Maturana (1987), neben Glaserfeld ein Mitbegründer des Radikalen Konstruktivismus, so befunden: „Die (...) zugängliche Welt ist mithin (...) eine kognitive Welt, nicht eine Welt ‚so, wie sie ist‘. – Wir erzeugen daher buchstäblich die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben (und damit beobachten)“ (zit. nach Halbach 1997, 159). Dennoch, so Glaserfeld, „will auch der Konstruktivist zwischen ‚Illusion‘ und ‚Wirklichkeit‘ (...) unterscheiden“ (2005, 32).<sup>64</sup>

Schütz und Luckmann haben darauf aufmerksam gemacht, dass alle Formen von Wirklichkeit gedankliche und soziale Konstruktionen sind. Der „virtuelle Wirklichkeitsbereich“ ist ein weiterer Sinnhorizont eines Individuums, wie die alltägliche Lebenswelt, Wissenschaft, Kunst oder auch die Traumwelten. Der „Realitätsakzent“ einer Erfahrung ist nach Schütz und Luckmann abhängig von ihrer Deckungsgleichheit zwischen vorgängiger Erfahrung und einem spezifischen Erlebnis- und Erkenntnisstil. Sie betonen dabei, dass „Wirklichkeitsordnungen nicht durch eine etwaige ontologische Struktur ihrer Objekte, sondern durch den Sinn unserer Erfahrungen konstituiert werden“ (Schütz/Luckmann 1975, 42).

Fritz unterscheidet im Konzept der realen Lebenswelt zwischen medialer, mentaler und virtueller Welt. Er geht davon aus, dass Menschen die Eindrücke ihrer Lebenswelten

---

<sup>64</sup> „Da dies aber nicht durch Berufung auf eine ontologisch begründete Welt gemacht werden kann, müssen diese Unterscheidungen aus dem Aufbau der Erlebenswelt hervorgehen“ (Glaserfeld 2005, 32). Wie sich diese Erlebenswelt jedoch aufbaut und was als Wirklichkeit gilt, liegt im subjektiven Urteil des erlebenden Menschen und ergibt sich, so Glaserfeld und damit ähnlich dem Gedanken von Leibnitz, auch aus einem Zusammenhang von Erlebtem.



verstehen, zuordnen, abschätzen und ggf. in Übereinstimmung bringen wollen. Durch „Realitätskonstruktionen“ legen Menschen fest, was innerhalb dieser Welt wahrgenommen werden kann und welche Vorstellungen über die Realität gelten. Diese unterschiedlichen Welten müssen dem Konzept der realen Lebenswelt hinzugefügt werden. Die „virtuellen Welten“ zeichnen sich nach Fritz dadurch aus, dass an ihnen aktiv teilgenommen werden kann, dass eigenes Handeln in virtuellen Welten entscheidend ist. Es kann dabei geprüft werden, wie sich das eigene Handeln in der virtuellen Welt auswirkt. Mit den medialen Welten verbindet die virtuelle Welt, dass beide nicht unentrinnbar sind (vgl. Fritz 1997, 13ff).

Da sich aus konstruktivistischer Perspektive die Suche nach dem ontologischen Wirklichkeitscharakter als wenig aussichtsreich gestaltet, betont auch Luhmann:

„Der Name virtual reality begünstigt den Irrtum, dass es trotzdem noch eine wirkliche Realität gebe, die mit der natürlichen Ausrüstung des Menschen zu erfassen sei, während es schon längst darum geht, diese natürliche Ausrüstung als nur einen Fall unter vielen möglichen zu erweisen.“  
(Luhmann 1995, 243)

Geschlussfolgert wird, dass die Komplexität von Wirklichkeit wächst, weil mehr Wirklichkeitsalternativen zur Verfügung stehen, die zwar nicht alle zugleich realisierbar sind, aber alle potenziell zugleich gegeben sind.

Die konstruktivistische Perspektive fragt danach, welche neuartigen Erlebnisqualitäten in den neuen Erfahrungsräumen der virtuellen Realität – als „Wirklichkeiten besonderen Zuschnitts“ (Moser 2000, 49) oder als „Sonderwirklichkeiten“ (Rammert 1999) – möglich sind.<sup>65</sup> Der virtuelle Raum wird hier verstanden als eine weitere Ebene einer ohnehin vielschichtigen Realität des Menschen und somit als ein Bestandteil einer realen Erfahrungswelt der Menschen. Das Neue an der heutigen virtuellen Realität im Vergleich zur traditionellen Virtualität sei Zizek zufolge, dass „... die Virtualisierung, die bisher in sich war, ein Mechanismus, der implizit ablief als die verborgene Grundlage unseres Lebens, (...) nun explizit und als solcher postuliert (wird), was entscheidende Folgen für die Realität selbst hat“ (Zizek 1995, 128). Ob die neuen Kommunikations- und Interaktionsräume mit eigenen Realitätsqualitäten Auswirkungen auf unsere Konstruktion von Wirklichkeit sowie auf das lebensweltliche und wissenschaftliche Verständnis davon, was als Realität gilt, haben, so wie dies einige Autoren prognostizieren (vgl. Schetsche 2001; Moser 1997), sei an dieser Stelle dahingestellt. Zumindest aber kann konstatiert werden, dass es einen ausführlichen Diskurs darüber gibt.

In dieser Arbeit geht es darum, die unterschiedlichen Sichtweisen Jugendlicher auf reale und virtuelle Welten zu analysieren. Für Jugendliche ist virtuelle Realität vor allem relevant als ein Begegnungs- und Handlungsraum. Der empirische Untersuchungsgegenstand ist somit die Konstruktion eines virtuellen Erfahrungsraums. Im Folgenden soll daher, die virtuelle

---

<sup>65</sup> „Das Leben mit den und durch die Medien hat, so scheint es, eine andere Qualität angenommen. Schon für Kinder sind Computerspiele wohl nicht einfach eine Spielmöglichkeit unter anderen, sondern Hilfsmittel bei der Initiation, in andere, früher nicht bekannte Wirklichkeiten“ (Bausinger 1996 zit. nach Huber 2000, 21).

Realität – in der neuartige Erfahrungen vermutet werden – als Raumphänomen beschrieben wird.

### 3.3 Cyberspace und die Renaissance des Raums

Von Beginn an wurde das Internet mit einer räumlichen Semantik wie „Cyberspace“, „Datenautobahn“ und „Chatroom“ charakterisiert und konstituiert. Palm weist darauf hin, dass bereits der Name „Cyberspace“<sup>66</sup> mehr eine Raumlogik, denn eine Zeitlogik impliziert (Palm 2004, 98f). „Cyberspace“ ist eine Wortneuschöpfung, die auch darauf verweist, dass es sich hier um einen neuartigen Raum handelt, der erst geschaffen wurde und der zuvor nicht existierte.

Im Vergleich zu unseren klassischen – auf dem euklidischen Raumkonzept beruhenden – Raumvorstellungen, wird der Cyberspace als entmaterialisiert, unendlich und ungeschlossen „imaginiert“. Pateau vermutet, dass sich mit dem Cyberspace und den darin nicht mehr vorfindbaren Komponenten unserer alltäglichen Raumvorstellungen, räumliches Wahrnehmungsverhalten verändert und es dabei zu einer Veränderung der Semantik des Raums kommt (vgl. Pateau 1997, 104). Damit verbunden ist eine erneute Auseinandersetzung mit Raumkonzepten, die nicht mehr die Ortsgebundenheit und Abgeschlossenheit des Raumes zum Ausgangspunkt nehmen.

Für die Raumsoziologin Löw haben Erfahrungen, die in virtuellen Räumen gemacht werden, eine neue Qualität, weil unsere bisherigen Raumvorstellungen irritiert werden, wenn Grenzen von Simulation und Realität verwischen (vgl. Löw 2001 94). Unter Cyberspace subsumiert sie verschiedene Technologien, die alle ermöglichen, dass Menschen in simulierten Umgebungen interagieren können. Dabei unterscheidet sie drei Bereiche: 1. alle internationalen Computernetzwerke, insbesondere das Internet, 2. eine simulierte Umgebung, an der die Akteure eine Wahrnehmung aktueller Präsenz entwickeln, 3. fiktionale Zukunftsentwürfe einer vollkommen computergesteuerten Welt.<sup>67</sup>

Die Bereiche haben jeweils andere Auswirkungen auf die Nutzer und Nutzerinnen solcher virtuellen Systeme. Während die Nutzerinnen und Nutzer von virtuellen Umgebungen mit Datenhelm und Handschuh (Punkt 2) ihre reale Umgebung vergessen könnten, bleibt beim Klicken mit der Maus oder beim Tippen eines Textes (Punkt 1) die reale Umgebung sichtbar und die virtuellen Räume erscheinen, ähnlich wie beim Fernsehen, abgrenzbar. Gemeinsam ist diesen beiden Bereichen, dass durch die vor dem Computer getätigten Eingaben (sei es durch Körperbewegung oder Texteingabe), Reaktionen an einem anderen „Ort“ als dem körperlich präsenten Ort hervorgerufen und verfolgt werden können. Weiterhin zentral bei der

---

<sup>66</sup> Erstmals 1984 benutzt der Science-Fiction-Autor William Gibson den Begriff ‚Cyberspace‘ als Metapher für den virtuellen Raum. Inzwischen wird Cyberspace häufig synonym auch speziell für das Internet verwendet. Begriffsgeschichtlich handelt es sich bei ‚Cyberspace‘ um eine neue Wortschöpfung. ‚Cyber‘ entlehnt aus dem Griechischen für ‚kybernetes‘ („Steuermann“) und ‚space‘ aus dem lateinischen ‚spatium‘ für Raum. 1948 hatte Norbert Wiener mit dem Begriff ‚Kybernetik‘ eine neue, interdisziplinäre Wissenschaft bezeichnet, die sich mit Kommunikations- und Steuerungsmechanismen bei Menschen und Maschinen befasste (vgl. Roesler/Stiegler 2005, 59).

<sup>67</sup> Vor allem der dritte Bereich hat für die Fragestellung dieser Arbeit keine Bedeutung.

Nutzung virtueller Räume zur interpersonellen Kommunikation ist, dass der virtuelle Raum erst im Moment seiner aktiven Nutzung für die Nutzerinnen und Nutzer existiert. Daher bilde sich beispielsweise der Eindruck, man könne in diesen Raum „eintreten“ oder aber man „geht in“ einen Chatraum. Diese Erfahrungen beim Interagieren im virtuellen Raum haben zur Folge, dass zwei Merkmale der Raumerfahrung gemacht werden können, die unseren bisherigen Alltagsvorstellungen von Raum weitgehend nicht entsprechen: einmal die synchrone Gleichzeitigkeit von Räumen (Multilokalität), und zum anderen ist die Abhängigkeit der Kontinuität von Raum von einer gemeinsam hergestellten Interaktion abhängig (vgl. Löw 2001).

Wie solche Raumerfahrungen Eingang in theoretische Konzeptionen über den Raum finden, soll im Folgenden dargestellt werden. Dazu ist es notwendig etwas weiter auszuholen, weil nur so deutlich werden kann, welche elementaren Annahmen durch den virtuellen Raum des Cyberspace zur Disposition stehen.

### **3.3.1 Zur Historizität und Konstruktion von Raum- und Zeitvorstellungen**

Historisch betrachtet war eine theoretische Beschäftigung mit dem ‚Raum‘ vor allem Aufgabenfeld der philosophischen Naturwissenschaften, insbesondere der Physik und Mathematik. Erst in den letzten Jahren ist der ‚Raum‘ auch als Gegenstand der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften entdeckt worden. Die Bedeutung des Raums als Bedingung für gesellschaftliches Geschehen wurde nicht berücksichtigt, sondern beschränkte sich auf das „Sozialitätskriterium“ von interpersonellen Beziehungen und blendete damit eine Beschäftigung mit den sogenannten „non-social-objekts“, also den „Artefakte[n] der Kategorie Geräte zusammen mit naturgegebenen Umweltbedingungen“, weitgehend aus (Linde 1972). Zugleich wurde damit suggeriert, dass Raum eine naturgegebene und festgeschriebene Größe: statisch, einheitlich, lokal und konsistent sei (vgl. Läßle 1991).

In einer erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung mit dem Zeitbegriff analysierte Norbert Elias (1984) einen ahistorischen und individualistischen Ausgangspunkt. Er zeigt, dass das, was ‚Zeit‘ heißt, Resultat einer menschlichen Syntheseleistung ist: Naturabläufe (wie z.B. Jahreszeiten) führen zu menschlichen Konstrukten (wie Kalender etc.) und bewirken in der Folge eine Standardisierung und einen essentialistischen Anschein. Zeit wird so zu einem „sozialen Symbol“, das der Orientierung dient und menschlicher Kommunikation förderlich ist. ‚Zeit‘ ist also das Produkt eines Ineinandersetzens zweier oder mehrerer Geschehensabläufe. Ähnlich, so Elias, verhalte es sich auch mit dem ‚Raum‘, weil dieser mit der Zeit in einem positionalen Verhältnis stehe, denn jede Veränderung im Raum ist auch eine Veränderung der Zeit.<sup>68</sup> Beide Begriffe, Raum und Zeit, sind damit keine voneinander unabhängigen Größen bei der Konstitution von Gesellschaft und müssten damit auch ein Bestandteil einer gesellschaftswissenschaftlichen Theoriebildung sein (vgl. hierzu Läßle

---

<sup>68</sup> „Man lasse sich nicht durch die Annahme irreführen, man könne im Raum stillsitzen, während die Zeit vergeht. Man selbst ist es, der dabei älter wird“ (Elias 1984, 74).

1991).<sup>69</sup> Gesellschaftliche Prozesse haben somit die Dimensionen Raum und Zeit<sup>70</sup> und prägen diese unsere Raumkonzeptionen.

Daraus müsste zunächst einmal folgen, Raum als einen dynamischen Begriff auszuweisen und anzuerkennen, und dass wir einerseits im Raum verankert sind (Raum über unseren Körper wahrnehmen), andererseits unsere Raumdefinitionen konstruieren, und diese das Produkt eines geschichtlichen und gegenwärtigen weltanschaulichen Kontextes sind (vgl. Läßle 1991; Löw 2001, 17ff.).

Für die Wahrnehmung von Raum- und Zeitvorstellungen spielt der technologische Fortschritt eine wesentliche Rolle. Und schon immer waren konzeptionelle Veränderungen der gesellschaftlichen Raumvorstellungen mit Befürchtungen oder Hoffnungen verbunden, wie das Heine 1843 zur Eröffnung zweier Eisenbahnlinien in Paris empfand, dass die „Elementarbegriffe von Zeit und Raum (sind) schwankend geworden sind“ (Heine 1843/1910 in Läßle 1991, 203). So konstatieren Funken und Löw (2005) – wie schon erwähnt – dass sich die gesellschaftswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Internet überwiegend mit Fragen zum Raum beschäftigen.

Wertheim zeigt in ihrem Buch „Die Himmelstür zum Cyberspace“ (2000), wie stark unsere Vorstellungen von Raum einem historischen Wandel unterliegen. Dabei konnte sich eine euklidische Konzeption vom Raum selbst erst umfassend im 19. Jahrhundert durchsetzen. Dies hat sich dann aber als „erkenntnistheoretische Vorherrschaft einer historischen Imagination“ behauptet (Helfferich 2000b, 152 mit Verweis auf Soja 1991) und beeinflusst auch die heutigen Ansichten und Phantasien über den virtuellen Raum des Cyberspace. Den weltanschaulichen Kontext unseres derzeitigen Raumbildes liefert dazu das cartesianische Weltverständnis<sup>71</sup>, welches die physische Konkretetheit des Raumes in einer mechanistischen Philosophie in den Vordergrund rückte und eine materialistische Sicht auf die Wirklichkeit etablierte. Dieser in der Renaissance antizipierte euklidische Raum beanspruchte eine alleinige Realität. Die alleinige Realität der materiellen Wirklichkeit verstärkte sich noch einmal durch die Annahme, dass der Raum unendlich (Newton vollzog damit eine Abkehr vom antiken – geozentrischen – Weltbild) sei und sich in alle Richtungen ausdehnte. Damit gab es keinen Platz mehr außerhalb dieses einen Raumes und ein Raumgedanke jenseits von Materie ging verloren. Der mittelalterliche Kosmos war noch endlich gedacht, mit einem Raum der jenseits des endlichen physikalischen Raums gelegt wurde. Der Mensch stand im Zentrum einer dichotomen Weltordnung von Seele/Geist und Körper/Materie, der auch eine Realität eines immateriellen, nichtphysikalischen Bereichs anerkannte. Dieser mittelalterlich-christliche „Seelen-Raum“ war die Utopie des Mittelalters, auf ihn wurden Hoffnung aber auch Ängste projiziert. Zwar gibt es, wie noch zu zeigen sein

---

<sup>69</sup> Elias, der zwar die enge Verflechtung von Raum und Zeit erkennt, hält jedoch nur die Zeit für „bewegt“ und den Raum für „starr“ und widmet sich erkenntnistheoretisch der Zeit für die Analyse von Gesellschaft zu (vgl. Löw 2001, 136f.).

<sup>70</sup> Im Folgenden steht nur noch der Raum im Vordergrund der hier gemachten Betrachtungen.

<sup>71</sup> Die Unterscheidung, die Descartes im 17. Jahrhundert vornahm, war, die Wirklichkeit in zwei Kategorien einzuteilen: *res extensa* und *res cognita*. Descartes selbst muss jedoch beide Kategorien als unbedingt verbunden angesehen haben, was zum Ausdruck kommt in seinen Satz: „Ich denke, also bin ich“. Descartes Unterscheidung war jedoch Begründung für eine dualistische Naturphilosophie (vgl. Wertheim 2000).

wird, keine einfache Iteration des mittelalterlichen „Seelen-Raums“ im virtuellen Raum des Cyberspace. Anhand der historischen Veränderlichkeit von Raumkonzepten kann Wertheim zeigen, dass die Idee von einem imaginären Raum jenseits von Materialität nicht erst eine Erfindung des virtuellen Raums im Cyberspace ist. Durchgesetzt hat sich jedoch die Zurückweisung alles Nichtanschaulichen zugunsten des Anschaulichen, eingebunden in ein Konzept dichotomen Denkens, das zwischen Virtualität und Realität bewertend unterscheidet (vgl. Wertheim 2000).

Die Irritationen unserer Raumvorstellungen über einen durch die Technikentwicklung neuartig generierten Raum sind damit eher Ausdruck einer abendländischen Kulturgeschichte des Raumes und können als „neueste Iterationen eines sich (immer wieder) wandelnden Raumkonzepts“ (Wertheim 2000, 20) gelten. Weil der Mensch von seinem Wesen her an Raum und Zeit gebunden zu sein scheint, wird mit der Erforschung von Raumkonzepten auch etwas über die „veränderlichen Konzepte von Menschheit“ ausgesagt (ebd., 29).

Was die technisch generierten virtuellen Welten von Vorstellungen über einen neuartigen „Seelen-Raum“ entschieden unterscheidet, ist das Ineinander-versetzt-Sein von virtuellem und realem Erfahrungsraum. Denn man kann sich heute mit Anderen in virtuellen Räumen treffen, mit ihnen kommunizieren und interagieren und zugleich im realen Raum verankert bleiben (vgl. Theunert/Eggert 2003, 6). „Insofern existieren keine virtuellen Welten neben der realen, sondern nur in der realen Welt“ (ebd., 10; Hervorhebung im Original). Damit stellt sich die Frage, wie eine solche Verknüpfung zwischen Räumen gedacht werden kann.

### **3.3.2 Absolutistische und relationale Raumkonzepte**

Um die Irritationen über den virtuellen Raum zu verstehen, ist es hilfreich, zwei Raumkonzepte genauer zu betrachten. Die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung mit Raumkonzepten bezieht sich vor allem auf zwei Vorstellungen vom Raum: absolutistische und relationale Raumkonzepte.<sup>72</sup> Die folgende kurze Darstellung der Grundgedanken des absolutistischen und relationalen Raumkonzeptes soll deutlich machen, wo die Grenzen eines substantialistischen Raumkonzepts für den Aspekt ‚Raum‘ des Cyberspace liegen.

Das absolutistische Raumkonzept veranschaulicht sich als „Container“ mit euklidisch vermessbaren Rändern. Der Raum existiert unabhängig vom Handeln. Im „Behälter-Raum-Konzept“ (Läpple 1991, 189) hat der Raum den Status einer der Körperwelt übergeordneten Realität, die auch unabhängig von materiellen Körpern existiert. Raum gilt lediglich als Behälter aller körperlichen Objekte. Dies trifft in gleicher Weise auf die in Räumen stattfindenden sozialen Prozesse zu. Damit wird Raum zur „starrten Folie“ und herausgelöst aus dem sozialen Handlungskontext seiner Entstehung. Raum und Handeln werden dann als zwei verschiedene Realitäten angesehen (Löw 2001, 130f).

Im relationalen Raumkonzept konstituiert sich Raum aus den Beziehungen zwischen Körpern und ist daher als keine unabhängige Größe zu verstehen. Eine Anknüpfung an

---

<sup>72</sup> Beide Konzepte stellen eine „freie Schöpfung der menschlichen Phantasie, Mittel, ersonnen zum leichteren Verstehen unserer sinnlichen Erlebnisse“, dar (Einstein 1980 zit. nach Läpple 1991, 30).

relativistische Raumvorstellungen bedeutet damit, dass Handeln und Raum nicht als zwei verschiedene Realitäten gelten müssen. Daraus folgt auch, dass ein Raum niemals nur „rein physisch“ konstituiert ist,

„sondern er erhält seine Prägung durch soziale Kräfte, welche ihn bestimmen und formen. Diese räumliche Struktur ist gleichzeitig die Basis für soziale Handlungen. Der Raum ist Produkt menschlichen Handelns, wie auch Bedingung und Einschränkung für weiteres Handeln.“ (Friedrich 1999, 272 in Helfferich 2000b, 143)

Bei diesem Raumkonzept gibt es einen dichten Zusammenhang zwischen der Aktivität des Handelns und der Entstehung von Räumen.

Einigkeit besteht darin, dass die mit einem absolutistischen Verständnis verbundenen Raumvorstellungen es nicht möglich machen, bestimmte Veränderungsprozesse, wie z.B. die als Folge neuer Technologie entstandenen virtuellen Räume, zu erfassen. Außer Acht blieben hier immer die Konstitutions- und Konstruktionsprozesse (Herstellungsprozesse) von Raum, wie sie gerade für den virtuellen Raum paradigmatisch sind.

Zur etymologischen Bedeutung von „Raum“ gibt das Grimmsche Wörterbuch an, „einen Raum, d.h. eine Lichtung im Wald schaffen“ (zit. nach Läßle 1991, 202). Raum ist demnach Produkt eines aktiven gesellschaftlichen Herstellungsprozesses, der in der Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Natur (oder Technik) entsteht. Damit sind Räume schon einmal nicht nur wirklich, sondern werden auch ermöglicht.

Um nun theoretische Anschlüsse für die Beschreibung der Prozesse und Konstitution zum virtuellen Raum zu machen, zeigt Läßle (1991) – und Löw (2001) erweitert sein Konzept –, dass dies nur mit einem relationalen Raumkonzept möglich ist.<sup>73</sup> Aufbauend auf einer relationalen Raumvorstellung entwirft Läßle den „Matrix-Raum“ als Konzept für eine gesellschaftliche Raum(er-)fassung, deren wesentliches Merkmal „ein sich selbst gestaltgebender und strukturierender Raum“ ist (Läßle 1991, 197). Dieser Matrix-Raum enthält folgende sich gegenseitig aufeinander beziehenden Komponenten:

- ein materiell-physisches Substrat gesellschaftlicher Verhältnisse, also das durch Gesellschaft produzierte Substrat, eine sogenannte Oberflächen(-struktur) oder das Interface
- gesellschaftliche Interaktions- und Handlungsstrukturen (bzw. die gesellschaftliche Praxis der mit der Herstellung, Nutzung und Aneignung des Raumsubstrats befassten Menschen)
- ein institutionalisiertes und normatives Regulationssystem, das zwischen dem materiellen Substrat und der angeeigneten Praxis (also den ersten beiden Punkten) vermittelt
- ein mit dem materiellen Substrat verbundenes räumliches Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem, wodurch unter anderen eine kognitive Erkennbarkeit ihrer sozialen Funktionen und eine affektive

---

<sup>73</sup> Vorstellungen, die den Raum nicht als Rahmen festschreiben, wie relationale Raumkonzepte, galten lange Zeit als Spezialwissen (vgl. Löw 1997, 21).

Identifikationsmöglichkeit vermittelt werden kann (eine sogenannte Semiotik des Raumes) (vgl. Läßle 1991, 196f.).

Löw (2001, 158ff.)fügt dem Konzept von Läßle zwei Prozesse der Raumbildung hinzu: das „Spacing“ und die „Syntheseleistung“, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, weil damit wichtige Komponenten zum Raumbegriff hinzugefügt werden, welche virtuelle Räume mit einschließen. In diesem Konzept wird Raum auch als nicht objektives und konsistentes Produkt vorstellbar.

Die Annahme, dass Raum ‚an sich‘ existiert, steht entgegen der Vorstellung von einer Verknüpfung von Räumen, wie sie gerade für die Fragestellung der Arbeit nach dem Zusammenhang von virtuellem und realem Erfahrungsraum interessant ist. In diesem Zusammenhang wird weiter unten noch auf das Verhältnis von Ort (als ‚verdinglichtem Raum‘) und Raum eingegangen, denn wenn Raum – wie im absolutistischen Verständnis – als an sich existent gesetzt wird, stellt sich die Frage, wie dann mehrere Räume an einem Ort entstehen können.

### **3.3.3 Der interaktiv hergestellte Raum**

Löw und Funken plädieren dafür, reale und virtuelle Räume – analog zum Materiellen und Sozialen – als ein „Verstrickungsverhältnis“ zu denken und dabei den Cyberspace nicht unabhängig von der Platzierung der Nutzerinnen und Nutzer zu diskutieren, denn „auch das elektronische Netz ist Teil des im Alltag konstituierten Raums“ (vgl. Löw/Funken 2002, 89 in Dekker 2004, 213). Dies lehnt sich, wie oben gezeigt, an das Konzept einer von den Sozialwissenschaften lange Zeit vernachlässigten Sichtweise der „relationale(n) (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ an (Löw 2001, 271).

Als wesentliches Spezifikum des virtuellen Raums im Cyberspace gilt dessen interaktiver Herstellungsprozess, über den wir den Raum unmittelbar wahrnehmen und mitgestalten können. Eine Konzeption des virtuellen Raums muss diesen zunächst als nicht abgeschlossen bestimmen, aber auch seine Prozesshaftigkeit wie eine Konstitution durch Kommunikation anerkennen.

Hine (2000) kritisiert, dass der Annahme von einer Auflösung des Raums ein zu kurz gefasstes Verständnis unserer Räumlichkeitsvorstellungen zugrunde liegt:

“Spatiality, in a sociological sense, refers to more than physical proximity and distance. Spatiality (...) becomes a way of thinking through the mutual availability an shared coherence of situated practices, interpretations and accounts.” (Hine 2000 zit. nach Bräuchler 2005, 16)

Raum ist damit auch ein kognitiver und sozialer Ort, nicht bloß ein geographischer. Das entspricht dem Verständnis von Luhmann (1995), der Kommunikation als konstitutiv für Sozialität hält, die für ihn keine Frage von Unmittelbarkeit oder Ferne ist (vgl. Pateau 1997, 117).

Löw definiert als Raum ein interaktiv im Handeln hergestelltes Produkt.<sup>74</sup> Sie findet – ergänzend zum Konzept von Läßle – zwei zu unterscheidende Prozesse der Raumbildung: erstens das „Spacing“ als Anordnung und Platzierung von sozialen Gütern, welches das „konkrete“ Handeln beschreibt und Strukturen schafft. Zweitens die „Syntheseleistung“ als Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsleistung, die auch als Abstraktionsleistung vollbracht werden kann. Spacing als Anordnungsleistung beinhaltet u.a. ein Positionieren von Menschen gegenüber anderen Menschen oder durch die Vernetzung von Computern auch ein Positionieren von Räumen. Das Spacing benötigt beim Anordnen zum Raum die Syntheseleistung als Verknüpfungsleistung, die es ermöglicht, das Angeordnete zu Räumen zusammenzubringen. Beide kommen im alltäglichen Handeln gleichzeitig vor. Die Syntheseleistung als Abstraktionsleistung kann für sich bestehen, muss also nicht in einem Spacing münden (vgl. Löw 2001, 158f.). Das besondere an den Konstitutionsprozessen der virtuellen Räume ist die Hervorbringung einer Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Räume und ein Verstrickungsverhältnis mehrerer Räume an einem Ort. Sowohl den Aspekt der Gleichzeitigkeit als auch das Verstrickungsverhältnis von Räumen gilt es im Folgenden zu erläutern.

#### *Exkurs: Foucaults Raumtypen und Möglichkeitskonstruktionen*

Bereits Foucault dachte sich Räume als Beziehungen zwischen Punkten und Orten und definierte sie als Netzwerke oder Machtgeflechte (vergleichbar dem „Spacing“ bei Löw). In seinem 1967 erschienen Aufsatz „Andere Räume“ findet Foucault eine Denkfigur, die Aufschluss zum Verstrickungsverhältnis des virtuellen Raums mit anderen Räumen bringen kann. Foucault erkennt zwei Raumtypen. Diese Räume nennt er einmal Heterotopien und einmal Utopien, die in jeder Kultur der dominanten Raumerfahrung gegenübergestellt sind, die sich auf diese beziehen und das Gesamte der räumlichen Bezüge in Frage stellen können. Weil etablierte Machtverhältnisse in diesen zwei Räumen außer Kraft gesetzt sind, unterscheiden sie sich von der „dominanten“ Raumerfahrung. Als Utopien gelten Platzierungen ohne wirkliche Orte. Heterotopien dagegen sind wirkliche und wirksame Orte, z.B. auch tatsächlich realisierte Utopien.<sup>75</sup> Es gibt nun einen „Misch-Ort“ an dem Utopie und Heterotopie ein besonderes Verhältnis eingehen: im Spiegel (vgl. Foucault 2000).

In der Utopie „Spiegel“ erkennt sich das Subjekt an einem Ort, wo es nicht ist und erblickt sich, wo es abwesend ist. Der Spiegel bleibt ein unwirklicher Raum. Dennoch existiert der Spiegel – und das ist die Heterotopie –, und das Spiegelbild zeigt den Ort an dem ich mich befinde ganz wirklich verbunden mit einer „realweltlichen“ Umgebung (vgl. Dekker 2004, 214).

Um noch einmal die Schnittstelle zwischen Virtualität und Realität zu verdeutlichen: Die Nutzer und Nutzerinnen virtueller Räume sehen sich (z.B. als Text) an einem Ort agieren, wo sie nicht wirklich sind (als Utopie). Dennoch ist die Situation vor dem Computer ganz

---

<sup>74</sup> „Raum“ versteht sie als eine begriffliche Abstraktion, die den Konstitutionsprozess beschreibt. Dabei ist „Raum an sich“ empirisch niemals erhebbbar, sondern immer nur einzelne Räume (Läßle 1991, 163; Löw 2001, 131).

<sup>75</sup> Beispielfhaft sind hier u. a. Orte wie Gefängnis, Psychiatrie, Theater genannt.



wirklich, denn sowohl der Computer existiert als auch der realweltliche Kontext bleibt erhalten (als Heterotopie). Körper und materielle Realität (als realweltliches Eingebundensein) bleiben als Referenz.

### 3.3.4 Verstrickungsverhältnis und mixed reality<sup>76</sup>

Die Komponenten „Syntheseleistung“ und „Spacing“ im soziologischen Raumkonzept von Löw ermöglichen es, virtuelle Raumphänomene zu betrachten, weil hier die Fähigkeit über Kognitionsprozesse Räume miteinander zu verknüpfen herausgestellt wird.

Im Moment des Chattens oder beim Surfen nach Informationen bleiben die Nutzerinnen und Nutzer in ihrer Alltagsumgebung vor dem Computer verankert, zugleich interagieren sie im virtuellen Raum. Es kann daher angenommen werden, dass es eine Schnittstelle zwischen virtuellem und realem Raum geben muss: zunächst der Computer als „Fenster“ zum virtuellen Raum und dann die Nutzer und Nutzerinnen selbst vor dem Bildschirm, die dort im Cyberspace nach Informationen suchen, im Chat-Raum anderen Nutzerinnen und Nutzern begegnen und mit ihnen kommunizieren können. Sie machen damit die Erfahrung der Gleichzeitigkeit von Räumen. Nach Löw (2001) ist dies zum einen an sich nicht neu, weil Menschen mit der Erfahrung der Pluralität von Räumen sozialisiert sind. Neuartig wäre nun aber, dass wir von einem Ort aus mitverfolgen können, was unsere Aktionen in einem anderen Raum bewirken und auf ein Geschehen in erweiterter Weise Einfluss zu haben. So können an einem Ort mehrere Räume auftreten.<sup>77</sup>

#### *Zusammenfassung*

Vorhaben dieses Kapitels war es in erster Linie, Begrifflichkeiten (Neue Medien-Virtualität-Raum) zu klären und zu öffnen, um so aus der Vielzahl vorliegender Konzepte und Theorien über neue Medien im Rahmen dieser Arbeit eine Basis zur Diskussion der Besonderheiten neuer Medien und insbesondere zum virtuellen Erfahrungsraum zu schaffen.

Mit Hilfe einer historischen Perspektive wurde auf kulturelle Veränderungen im Kontext des technologischen Fortschritts fokussiert. Dies geschah explizit mit Verweis auf die medientheoretischen Ausführungen McLuhans, der das enge Verhältnis von Mensch und Medien in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellte. Medien sind in dieser Verbindung keine neutralen Artefakte, sondern prägen – auch jenseits der durch sie vermittelten Inhalte – die Wahrnehmung und Erschließung von Welt.

Die neuen Medien standen hier vor allem als Basis und Erzeuger der virtuellen Realität des Cyberspace im Vordergrund. Zuvor wurde der seit einigen Jahren schillernde Begriff

---

<sup>76</sup> Der Begriff „mixed reality“ stammt von Milgram/Kishino 1994 und meint, dass es bei der medialen Verknüpfung von Virtualität und Wirklichkeit nicht um zwei Welten geht, sondern es geht um eine, die aus Verbindungen mit unterschiedlichen Handlungsrahmen besteht (vgl. Höflisch 2004).

<sup>77</sup> Wenn nun Raum verstanden wurde als begriffliche Abstraktion, die einen Konstitutionsprozess benennt und als Anordnung von Menschen und sozialen Gütern gilt, lässt sich zeigen, dass Raum nicht gleich Ort ist, auch wenn Raum und Ort nicht zu trennende Kategorien sind. Denn um Platzieren zu können, muss es Orte geben, an denen platziert werden kann (Spacing). Ein Ort kann einmalig sein oder er kann sich verfestigen. Castells (2001) spricht von flüchtigen, privilegierten und peripheren Orten.

‚virtual reality‘ mit einem philosophisch-geschichtlichen Abriss näher unter die Lupe genommen. Dabei konnten die gedanklichen Implikationen, die auf dem Virtualitäts-Begriff ‚lasten‘, aufgezeigt werden. Es hat sich außerdem gezeigt, dass die Versuche Virtuelles in Wirklichkeitskonzepte zu fassen, nicht neu sind. In Anlehnung an eine konstruktivistische Sicht von Lebenswelt stellte sich die Frage, wie die virtuelle Realität von den Individuen konstruiert und strukturiert wird. Dies lässt sich noch einmal konkreter fassen.

Diese Konkretisierung bezog sich auf die Frage der Konzeptionierung des virtuellen Erfahrungsraums, da die der neuen Medien vor allem als Raumphänomen und -qualität wahrgenommen wird. Der neue Raum des Cyberspace steht dabei vor dem Problem, dass bisherige Konzepte und Vorstellungen der Raumwahrnehmung nicht auf diesen passen und daher geöffnet werden müssen. Hierbei wurden zwei Anknüpfungspunkte vorgestellt: der interaktiv hergestellte Raum und die Konstruktion des ‚mixed reality‘.

Offen und weitgehend empirisch ungeklärt ist, wie die möglichen Erfahrungen, die in virtuellen Welten gemacht werden können, in die subjektiven Konzepte von Lebenswelt eingeordnet werden.

## 4 Der virtuelle Lern- und Erfahrungsraum im Internet im Kontext adoleszenter sexueller Entwicklung

Quantitative Nutzungszahlen zeigen, dass das Internet ein integraler Bestandteil im Alltag der meisten Jugendlichen ist.<sup>78</sup> Mit dem virtuellen Raum des Internet steht den Jugendlichen ein weiterer „Erfahrungshorizont“<sup>79</sup> auch für eine sexualitätsbezogene Auseinandersetzung zur Verfügung, den sie aktiv ihren Erfahrungs- und Erlebenswelten hinzufügen können. Aufgrund seiner Besonderheiten bietet der virtuelle Raum seinen Nutzern und Nutzerinnen jedoch nicht nur weitere sondern auch neuartige Begegnungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die – so die Hypothese – gerade auch für Jugendliche im Zusammenhang mit der sexuellen Entwicklungsaufgabe und -bewältigung interessant sein könnten.

Schmidt hebt als Besonderheit einer internetbasierten Kommunikation vor allem die Möglichkeit von intimer Kommunikation bei gleichzeitiger Anonymität der Beteiligten hervor, die das Internet gerade für die Sexualpädagogik interessant macht (vgl. Schmidt 1999a, 17). Zu dieser Vermutung hat Schmidt aufgrund der empirisch bestätigten Erkenntnis Anlass, die besagt, dass sexualitätsbezogene Kommunikation und Aufklärung mit und unter Jugendlichen nach bestimmten Mustern und vor allem geschlechtsspezifischen Thematisierungsregeln verläuft, bei denen die Jugendlichen bestimmte Themen entweder nur mit bestimmten Personengruppen (Freunden und Freundinnen, Mutter) erörtern können oder manchmal auch gar keine Ansprechpartnerinnen und -partner zur Verfügung haben, wobei vor allem die Jungen nur wenig emotionale und praktische Unterstützung erhalten (vgl. Schmidt/Schetsche 1998; Dannenbeck/Stich 2002). Allerdings wird das Internet von den meisten Pädagoginnen und Pädagogen eher distanziert und vorrangig risikobehaftet gerade für die (sexual-)pädagogische Nutzung wahrgenommen (vgl. Burda/Helfferich 2005). Auf diesen Zusammenhang wird an mehreren Stellen dieser Arbeit noch näher eingegangen (vgl. Abschnitt 4.2; vgl. Kap. 7).

In diesem Kapitel soll in Anschluss an Kapitel 2 und 3 eine Beschreibung des virtuellen Lern- und Erfahrungsraums vorgelegt werden. Sexualpädagogische Untersuchungen und die qualitative Jugendforschung vernachlässigten bisher weitgehend das Internet<sup>80</sup> und seine spezifischen Informations- und Kommunikationsangebote im Zusammenhang adoleszenter sexueller Entwicklungsaufgaben. Es stellt sich für die Sexualpädagogik die Frage, inwieweit der virtuelle Erfahrungsraum eine qualitative Änderung und Erweiterung des bisherigen zur Verfügung stehenden (medialen) Unterstützungsrepertoires bedeutet, und ob dabei

---

<sup>78</sup> Laut JIM-Studie 2006 (Jugend-Information-(Multi-)Media) hat sich das Internet bei den 12 bis 19-Jährigen zunehmend in den Alltag integriert. 77% nutzen das Internet mehrmals in der Woche (Jungen: 80%, Mädchen 73%). Jugendliche nutzen das Internet vor allem als Kommunikationsmedium (am häufigsten über ICQ oder MNS). Chaterfahrungen geben 53% der Jugendlichen an, wobei ca. ein Viertel (Mädchen 27%, Jungen 24%) mehrmals die Woche chattet. Das am häufigsten genannte Motiv ist „Knüpfen und Pflegen von Kontakten und Bekanntschaften“. Allerdings gewinnt auch das Netz als Informationsmedium an Bedeutung (Mädchen 29%, Jungen 39%) (mpfs 2006). Für 2005 wurde die Medienreferenz für bestimmte Themenkomplexe erfragt. Die Themenkompetenz zu „Liebe und Freundschaft“ wurde am häufigsten Zeitschriften zugesprochen, gefolgt vom Internet (vgl. mpfs 2005; auch BZgA 2006).

<sup>79</sup> Im Sinne von Schütz/Luckmann (1975) (vgl. 3.2.3).

beispielsweise auch die im Realweltlichen von der Sexualpädagogik diagnostizierten kommunikativen Hindernisse erleichtert werden können.

Der Fokus der empirischen Analyse liegt auf den Kombinationen, mit denen virtuelle und reale Erfahrungswelt einander ins Verhältnis gesetzt werden. Eine Differenzierung zwischen realweltlichem und virtuellem Raum soll sich in dieser Arbeit darauf beziehen, dass Erfahrungen Online wie Offline gemacht werden können, bei gleichzeitiger Anerkennung „der medialen und sprachlichen Konstruiertheit dessen, was wir als Realität begreifen“ (Becker 1997, 165).

In Analogie einer Konzipierung des virtuellen Raums als sozialem Raum kann Netzkommunikation grundsätzlich als ‚echte‘ Kommunikation aufgefasst werden:

„Wenn die ‚Virtualität‘ der ‚Realität‘ oder die ‚Netzwelt‘ dem ‚wirklichen Leben‘ (real life) gegenübergestellt werden, will man damit zurecht andeuten, dass sich soziale Erfahrungen ‚im Netz‘ von denen ‚außerhalb des Netzes‘ unterscheiden und drückt sich doch insofern irreführend aus, als auch Netzkommunikation ‚echte‘ soziale Kommunikation darstellt durch die wir Wirklichkeit konstruieren, Identitäten aushandeln, soziale Beziehungen und Gemeinschaften bilden – oder dabei scheitern, wie das auch sonst üblich ist.“ (Döring 1999, 345)

Auch wenn man dem Gedanken der sozialen Konstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit folgt, ist jede Art von Wirklichkeit gedanklich und sozial konstruiert und das Reale nicht dem Virtuellen entgegengesetzt (vgl. Schütz/Luckmann 1975). Zugleich werden auch von Schütz und Luckmann unterschiedliche Sinnhorizonte benannt, die alle einen Realitätsstatus besitzen (vgl. 3.2.3). Dem angelehnt werden in der Arbeit also zwei Realitätsebenen zugrunde gelegt und deren Beziehung zueinander betrachtet. Interaktionen im Internet werden dabei als ebenso real verstanden wie alle anderen Formen der Interaktion.

Die Besonderheiten des virtuellen Erfahrungsraums für die adoleszente sexuelle Entwicklung werden als zwei Aspekte eines umfassenden Verständnisses von Sexualpädagogik in diesem Kapitel beschrieben:

- als Kommunikations- und Interaktionsort für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen (bezogenen auf textbasierte Chats) (Abschnitt 4.1),
- als Wissenscontainer mit sexualitätsbezogenen Informations- und Unterstützungsangeboten (Abschnitt 4.2).

---

<sup>80</sup> Bekannt ist mir hier lediglich die Arbeit von Alexandra Klein, welche die Nutzungsweisen von Onlineberatungsangeboten für Jugendliche untersucht (vgl. Klein 2006, 165).

## 4.1 Der virtuelle Erfahrungsraum für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen in der Adoleszenz

Die Rahmenbedingungen adoleszenter sexuell konnotierter Geschlechterbegegnungen können im Kontext virtueller Kommunikation und Interaktion als modifiziert gelten. Eine oft vermutete Annahme über den virtuellen Raum ist es, dass dort stattfindende Kontakte und Begegnungen aufgrund der spezifischen Strukturen virtueller Kommunikation für die Nutzerinnen und Nutzer besonders geschützt sind. So schreibt Döring allgemein über den Verlauf virtueller Begegnungen im Internet:

„Selbstoffenbarung im Sinne der Preisgabe persönlicher Informationen über die eigene Person erfolgt (...) im Verlauf von Beziehungen wechselseitig in kleinen Schritten. Im Netz kann die Selbstoffenbarung viel schneller erfolgen, da unter den Bedingungen von Anonymität und der Abkoppelung vom Alltagsleben die persönlichen Informationen sich kaum missbrauchen lassen. Gratifikationen der Intimität und Leidenschaft lassen sich in unverbindlichen Cyberromanzen ausleben, ohne dass sie mit besonderen sozialen Kosten verbunden sind (...). Prekäre Selbstaspekte lassen sich probeweise im Schutzraum des Netzes präsentieren.“ (Döring 2003a, 248)

Blickt man dabei auf die sozialen Kontextbedingungen, in denen Jugendliche (erste) sexuell konnotierte Kontaktabbahnungen zum anderen oder gleichen Geschlecht im Realweltlichen machen, dann finden sich hier Anhaltspunkte, warum sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen im Netz interessant sein können. In Kapitel 2 wurden für sexuell noch unerfahrene Mädchen und Jungen<sup>81</sup> die Sichtbarkeit und Wahrnehmung des Körpers und die Risiken der Ausbeutung und der Beschämung durch die Peers („soziale Arena“) als möglicherweise prekäre Rahmenbedingungen für die Geschlechterbegegnungen im realweltlichen Erfahrungsraum beschrieben. Folgende Punkte wurden herausgestellt:

- Der Körper wird nicht nur nach den Kriterien von Attraktivität, sondern auch in sexualisierten Maßstäben bewertet (vgl. Döring 1993). Mit der fehlenden Möglichkeit, die körperliche Entwicklung zu kontrollieren, ist ein wichtiger Aspekt der Interaktion – die Reaktion der anderen auf diesen Körper – nur begrenzt zu steuern.
- Die Peers fungieren auf widersprüchliche Weise als „soziale Arena“ (Schmidt/Schetsche 1998, 35): Einerseits besteht ein gewisser Druck, Erfahrungen zu machen und auf Erfahrungen verweisen zu können. Andererseits werden die ersten sexuellen Kontakte in der Öffentlichkeit von den Peers kommentiert und können als Quelle der Beschämung genutzt werden. Generell werden alle Beziehungen mit sexuellen Bedeutungen aufgeladen – ein weiterer Aspekt der Sexualisierung, den Döring (1993) erwähnt hat – und es gibt keine „harmlosen Berührungen“ mehr.
- Mit der Anbahnung erster sexueller Beziehungen findet ein Rückzug in die intime Zweierprivatheit statt. Er bedeutet einen Schutz vor der Öffentlichkeit und vor der „sozialen Arena“ der Peers. Hier mitgeteilte Informationen stehen

---

<sup>81</sup> In Anbetracht des Alters der Jugendlichen, die in der empirischen Untersuchung befragt wurden, ist zu erwarten, dass sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen auch im Kontext erster Intimkontakte thematisiert werden. Diese sind aber nicht gleichzusetzen mit Koituserfahrungen (vgl. 2.2).

zugleich in der Gefahr, aus der intimen Zweierprivatheit in die Peer-Öffentlichkeit heraus getragen zu werden. Daneben sind die Peers aber wichtig bei der Einordnung und Orientierung von sexuellen Erfahrungs- und Lernprozessen (Dannenbeck/Stich 2002, 134).

Die Analyse der Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen gibt späteren Aufschluss darüber, ob und inwieweit sich die Aussage von Döring auf Jugendliche übertragen lässt und ob diese im virtuellen Raum einen „Schutz- und Freiraum“ für die Bewältigung ihrer sexuellen Entwicklungsaufgabe gewinnen (vgl. Kap. 6).

### *Zum Verlauf virtueller Begegnungen im Chatraum*<sup>82</sup>

Als prädestiniert für eine unverbindliche Kontaktaufnahme bis hin zur Beziehungsanbahnung als auch für den Austausch erotischer Botschaften gelten insbesondere Chats, die eine synchrone Telekommunikation bieten (z.B. bezogen auf Jugendliche auch Fix 2001, umfassend Döring 2000a, 2004a,b).<sup>83</sup> Hier stehen wiederum die rein textbasierten Chatrooms aufgrund ihrer leichten und kostengünstigen Zugänglichkeit sowie recht einfachen Anwendung deutlich im Vordergrund. Videobasierte Chaträume spielen derzeit (noch) eine marginale Rolle (Döring 2003b, 96). Im Rahmen dieser Arbeit interessieren vorrangig die Besonderheiten der textbasierten<sup>84</sup> synchronen Kommunikation als Ausgangspunkt einer virtuellen Geschlechterbegegnung und Kontakthanbahnung.<sup>85</sup>

Im Kanon von virtuellen textbasierten Kommunikationsangeboten im Internet sind Chats allgemein zu unterscheiden von anderen Kommunikationsdiensten, wie beispielsweise der E-Mail-Kommunikation oder von MUDs (multi user dungeon) (vgl. Fußnote 98). So handelt es sich bei der E-Mail-Kommunikation um eine asynchrone Kommunikation, bei der gewöhnlich keine Pseudonyme verwendet werden und die dabei mehr dem herkömmlichen Briefwechsel ähnelt. In MUDs steht vor allem das synchrone Spielen von Geschichten (z.B. aus dem Phantasie- oder science fiction-Bereich) im Vordergrund, bei denen sich die Nutzer und Nutzerinnen in eine bestimmte Rolle hineinversetzen. Demgegenüber haben Chats einen stärkeren alltagsweltlichen Bezug (vgl. Funken 2000), die als virtuelle Treffpunkte auch mit einer „realweltlichen Kneipe“ (Fix 2001, 49) verglichen werden, in denen zunächst das unverbindliche Gespräch dominiert.

Wer sich in einen zuvor ausgewählten Chatroom mit einem selbst gewählten Nickname einloggt<sup>86</sup>, hat die Möglichkeit dort auf andere Nutzerinnen und Nutzer zu treffen und auf eher „beiläufige und unkomplizierte“ Weise mit diesen in Kontakt zu treten (Eichenberg

---

<sup>82</sup> Ein Chatroom (umgangssprachlich „Chat“) ist ein virtueller Raum im Internet, in dem sich Nutzerinnen und Nutzer zum chatten treffen. Wer vorhat zu chatten (engl. Übersetzung ist „plaudern“), der muss sich zunächst einmal für einen der zahlreichen Chatrooms entscheiden. Laut Angabe von webchat.de, das nach eigenen Angaben ein Verzeichnis aller deutschsprachigen Chats aufzeigt, ist ein Zugriff auf über 2.000 Chats, bei denen sich nochmals eine Vielzahl von weiteren thematischen Channels befindet, möglich.

<sup>83</sup> Laut EMNID-Studie „Kontakt und Liebe im Internet“ (N.N. 2001) kommen 66,4% aller Netzkontakte in Chaträumen zustande (vgl. Willand 2002, 12).

<sup>84</sup> Zur Webcam-Kommunikation vgl. Neumann-Braun (2002).

<sup>85</sup> Auf die textbasierte synchrone Kommunikation mit ICQ wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen (vgl. dazu Fußnote 153). ICQ hat andere Prämissen: es geht darum einen realweltlichen Kontakt im virtuellen fortzusetzen, während Kommunikation in Public-Chats zumeist Kommunikation unter Unbekannten ist.

<sup>86</sup> Zuvor muss jedoch in den meisten Chatrooms eine persönliche Registrierung erfolgen.

2001, 85).<sup>87</sup> Ähnlich wie in der realweltlichen Begegnung kommt es meist zu einem kurzen „Briefing“ durch „typische“ Kennenlernfragen (z.B. nach Alter, Geschlecht, Wohnort oder „Was machst du hier?“) des Gegenübers, dessen Aufmerksamkeit man auf sich gezogen hat oder die man selbst für Andere bekundet hat. Die medialen Effekte eines virtuellen Kennenlernens sind verstärkt, wenn die Beteiligten zunächst auf den Austausch von Fotos verzichten, was – so die Annahme – Prozesse des Phantasierens und Imaginierens des Gegenüber bis hin zu der Frage, wer sich hinter dem Text auf dem Bildschirm verbirgt, fördert. Es ist einzig ein maschinenschriftlicher Text, der eine Anwesenheit im Chat bekundet. Aufgrund der gegenseitig eingeschränkten Sinnkanäle zur Wahrnehmung des Gegenübers haben die Nutzenden die Möglichkeit, über eine (variable) Preisgabe ihrer „alltagsweltlichen Persönlichkeit“ selbst zu entscheiden. Um die Aufmerksamkeit der anderen Teilnehmenden auf sich zu ziehen und um im Chatroom wahrgenommen zu werden, ist zudem ein „offenes, originelles und sprachgewandtes Kommunikationsverhalten“ notwendig (Eichenberg 2001, 85). Dabei können Intonationen oder Gefühle mit Emoticons wie Smilies etc. zum Ausdruck gebracht werden.

In den meisten Chatrooms besteht die Möglichkeit des Rückzugs in ein *Separée*, um intimer kommunizieren zu können. Damit wird gewissermaßen auch eine Trennung von öffentlicher und privater Sphäre auch im Chatroom nachgezeichnet. Ob jedoch die Zweisamkeit im *Separée* mit der „Einsamkeit“ vor dem Bildschirm übereinstimmt, ist durch die Nutzer und Nutzerinnen wieder nicht überprüfbar. *Separées* werden zur Anbahnung eines Medienwechsels, z.B. zum Austausch von E-Mail-Adressen oder Telefonnummern genutzt. Da es vor allem in Flirt- und Single-Chats immer häufiger die Möglichkeit gibt, die gewünschten Chatpartnerinnen und -partner regional einzugrenzen, steigt damit ggf. auch die Wahrscheinlichkeit, ein Treffen außerhalb des Chats zu realisieren.<sup>88</sup> Viele im Chat begonnene Internet-Bekanntschaften sind von einem schrittweisen Medienwechsel (Foto, E-Mail, Telefon) begleitet, deren größter Schritt der Wechsel zu einem realweltlichen Treffen ist (vgl. Döring 2003b, 455ff.).

Übergänge vom virtuellen zum realweltlichen Kennenlernen werden dabei von Döring als prekäre Situationen beschrieben, die nicht immer komplikationsfrei sind: z.B. wenn die realweltliche Begegnung den virtuellen, imaginären Vorstellungen nicht entspricht, oder wenn bei solchen Treffen negative, unangenehme Erfahrungen gemacht werden (Belästigung, Aufdringlichkeiten) oder die virtuelle Bekanntschaft zu einem verabredeten Treffen erst gar nicht erscheint (vgl. Döring 2003a; mpfs 2006, 44).

Aber längst nicht alle Online-Bekanntschaften führen auch zu einem realweltlichen Kennenlernen. Es gibt jedoch wenige Erkenntnisse darüber, was aus Online-Bekanntschaften wird, die beim realweltlichen Treffen enttäuscht werden, weil sich die Erwartungen der Personen als nicht kompatibel erweisen, obwohl sie im Virtuellen als positiv erlebt wurden.

---

<sup>87</sup> Zur Bedeutung der Personenanzahl in einem Chat für die Kommunikationssituation siehe Runkehl u.a. (1998).

<sup>88</sup> Die Hälfte der aktiven Chat-Nutzer- und Nutzerinnen finden die Option der Regionalisierbarkeit wichtig. Ca. ein Viertel der Jugendlichen haben dann auch eine virtuelle Bekanntschaft getroffen, wovon 38% zuvor einen telefonischen Kontakt hergestellt hatte (vgl. mpfs 2006, 43f).

Kann es dann eine Rückkehr in die Online-Beziehung geben?

#### **4.1.1 Der Aushandlungsaspekt – Anonymität, Täuschung und Kanalreduktion im Text**

Im Unterschied zu unserer über den Körper mit allen Sinnesorganen vermittelten alltagsweltlichen Wahrnehmung von Raum ist die Konstitution von Raum im Computer maßgeblich über Abstraktionsleistungen hergestellt (Löw 2001, 195f. und vgl. ausführlich Kapitel 3.3). Schrift gilt als das erste Medium der Absenz, das eine verallgemeinerte Wahrnehmung der Anwesenheit erzeugt, ein generalisiertes, für alle geltendes Anderes (vgl. Faßler 1999a, 13). Andererseits weicht gerade die textbasierte Chat-Kommunikation von einer klassischen Unterscheidung zwischen mündlich und schriftlich ab: so legt die Synchronizität dieser Kommunikation eine Nähe zum unmittelbaren, informellen Gespräch nahe, dennoch findet diese schriftlich vermittelt statt (vgl. Orthmann 2004).

Während in der face-to-face-Begegnung mit einem gemeinsamen, unmittelbaren räumlichen und zeitlichen Kontext der Erfahrungsraum voller Wahrnehmungsmomente ist, gehört zur virtuellen Begegnungsrealität die Ausdifferenzierung von Kommunikation und Wahrnehmung als Bedingung für die Ermöglichung von virtueller Kommunikation (vgl. Esposito 2001). Das bedingt zugleich, dass nur die Person, die auch kommuniziert und interagiert, im virtuellen Textraum anwesend ist. Die Weiterentwicklung der Medien (z.B. Telefon) hat bereits die zeitgleiche Kommunikation in Telepräsenz ermöglicht und sich als soziale Alltagspraxis etabliert. Netzkommunikation geht im Vergleich zum Telefon noch weiter: In synchronen textbasierten Chats entfällt durch den Wegfall der Stimme ein weiteres sinnliches Wahrnehmungsmoment. Indiz einer Interaktion ist ein maschinenschriftlicher Text.<sup>89</sup>

Schmidt und Brnic zeigen, dass aus kommunikationstypologischer Sicht, dass Chatten eine Ähnlichkeit zu Alltagsgesprächen aufweist (z.B. synchrone Kommunikation, Variabilität der Anzahl von Kommunikationspartnern und -partnerinnen), aus interaktionstypologischer Sicht sich das Chatten jedoch in wesentlichen Merkmalen von einer face-to-face-Begegnung unterscheidet (textbasiert und anonym) (Schmidt/Brnic 2001, 189). Andere Kommunikationsregeln als in der face-to-face-Begegnung erlangen Geltung: Kommunikation unter den Bedingungen von Anonymität ist in textbasierten Chats auf der Basis von Pseudonymen (Nickname) möglich und üblich. Jugendliche können sich so mit einer selbstgewählten Persönlichkeit präsentieren, die auch fiktionale Züge enthalten kann und die in einer visuell validierbaren, also per Augenschein überprüfbar Kommunikation als Lüge verurteilt würde. Eine solche Täuschung wird in bestimmten Chats zumeist sogar als Regel angenommen und ist damit Ausgangspunkt einer virtuellen Begegnung im Chat: Sich mit wahrheitsgemäßen Angaben im Chat zu präsentieren, würde von den meisten Nutzerinnen und Nutzern auch nicht erwartet (vgl. Runkehl/Schlobinski/Siever 1998, 88f).<sup>90</sup> Die Billigung

---

<sup>89</sup> Weil das Gegenüber nicht als Person, sondern lediglich als (digitaler) Text vorkommt, könnte eingewandt werden, dass hier „Chiffreexistenzen“ (Krämer 1997, 96) miteinander kommunizieren, und es sich um eine künstliche Kommunikation handelt.

<sup>90</sup> Die normative Basis von Chats unterscheidet sich damit von der Email-Kommunikation, bei der keine Pseudonyme benutzt werden und von MUDs, in denen das Rollenspiel im Vordergrund steht.



eines Außer-Kraft-setzens der „Kommunikationsmaxime der Wahrheit“ (Grice 1975) erlaubt für die Chat-Kommunikation damit die „strategische Täuschung“ und die Nutzerinnen und Nutzer können eine wechselseitige Selbstdarstellung unabhängig vom Realitätsbezug akzeptieren (Döring 2003a, 249). Dies betonte auch die Mehrheit der Interviewten in einer qualitativen Untersuchung von Höflich und Gebhardt (2001). Ein Befragter bringt es dort wie folgt zum Ausdruck: „Im Chat gehe ich ja von vornherein den Deal ein, dass es eine virtuelle Verbindung ist und man also nicht erwartet, dass man sich unbedingt die Wahrheit sagt“ (Höflich/Gebhardt 2001, 33).

Gallery weist darauf hin, dass durch virtuelle Kommunikation neuartige Formen und Grade von Anonymität evoziert werden (Gallery 2000). Einerseits wird dies durch die technischen Gegebenheiten im Medium angelegt, andererseits von den Nutzern und Nutzerinnen selbst aktiv hergestellt und gestaltet. Das Duden Fremdwörterbuch definiert „anonym“ als all das, dessen Name wir nicht kennen. Ein Nickname ist jedoch die Voraussetzung zum Kommunizieren im Chat. Kommunikation mit einem Nickname würde uns dementsprechend nicht als anonym gelten, weil dieser bereits ein erstes Präsentationsindiz ist.<sup>91</sup> Dennoch kann bei der Chat-Kommunikation von einer Gleichzeitigkeit von personalisierter und anonymer Kommunikation gesprochen werden. War es in der (mediatisierten-) interpersonellen Kommunikation zuvor auch immer möglich, Anonymität aktiv herzustellen und zu variieren (z.B. mit einem absenderlosen Brief), hebt die Interaktivität der digitalen Medien den einseitigen Kommunikationsweg auf und Anonymität wird zu etwas Gegenseitigem. In einer telepräsenten und bilderlosen Kommunikation weiß jeder nur so viel vom Anderen, wie diese bereit sind, von sich preiszugeben. Die selektive Preisgabe persönlicher Informationen ermöglicht zudem eine optimierte Selbstpräsentation, wobei diese eine Rückkopplung erhält in Form von Bestätigung oder Zuwendung:

„Jeder Kommunikationsteilnehmer ist somit unter Berücksichtigung entsprechender Faktoren [technische Determinanten, sozial-normative Regeln; S.B.] in der Lage, den Grad der Anonymität weitestgehend selbst zu bestimmen. Unter Beachtung auch der mit Anonymität negativ verbundenen Konnotation stellt sich die Frage, inwieweit dem jeweiligen Nutzer dieser Anonymität ein Recht auf diese zugeschrieben wird.“ (Gallery 2000, 86)

Damit entlastet ein Kommunizieren aus der Anonymität zwar von möglichen Verbindlichkeiten, dennoch gibt es auch hier eine regulative Resonanz der Kommunikationspartner und -partnerinnen, damit Interaktion gelingt oder überhaupt entsteht (vgl. Becker 2004, 177). Entsprechend gibt es auch Interaktionsnormen, die auch zwischen den virtuellen Akteuren in der Chat-Kommunikation erwartet werden (z.B. als Chatiquette,

---

<sup>91</sup> Hahn weist darauf hin, dass „[d]ie prinzipielle ‚Einmaligkeitsunterstellung‘ für jeden Menschen (...) in normaler Alltagskommunikation dazu [führe], dass man kaum je im Zweifel ist, wer jemand ist. (...) Wir sehen eine uns bekannte Person und reden sie mit ihrem Namen an. Die Adressierung erfolgt spontan. Das schließt nicht aus, dass wir ansonsten vielleicht relativ wenig von ihr wissen. Einem Lehrer z.B. mögen die häuslichen Verhältnisse seiner Schüler gänzlich unbekannt sein. Er weiß, dass der hier vor ihm sitzende Schüler Ambrosius Meyer ist. Die *Identifikation* erfolgt also sicher, obwohl die *Identität* des Adressaten als das, *was* er ist, völlig nebulös sein mag“ (Hahn 2006, 343f., Hervorhebung im Original).

Reziprozität des Täuschens).<sup>92</sup>

Einerseits gilt Anonymität als wesentliches Plus virtueller Begegnungsrealität, die grundsätzlich variabel gestalt-, dosier- und steuerbar nutzbar ist. Andererseits beinhaltet Anonymität auch die Möglichkeit zur Täuschung, die als so genannter „Fake“ eine Spannweite von einer beschönigenden Beschreibung bis hin zur unmoralischen Identitätstäuschung bedeuten kann. Die Vergewisserung über eine übereinstimmende Reziprozität zwischen den am Chat Beteiligten dürfte damit eine besondere Prägnanz haben. Die Bedeutung der Vergewisserung unter den Teilnehmern und Teilnehmerinnen hängt dabei von der individuellen Situationsdefinition ab. Döring (2003a) unterscheidet dazu das gezielte, unverbindliche und beiläufige Kennenlernen im Internet.

Der aus der virtuellen und anonymen Kommunikation resultierende Freiraum ist somit nicht grenzenlos. Spätestens dann, wenn das Umfeld die Wahrheit einfordert, wenn ein Medienwechsel oder sogar eine Offline-Treffen in Betracht gezogen wird. Untersuchungen über Online-Chats zeigen, dass länger andauernde Chat-Kontakte beinahe unweigerlich auch auf einen Medienwechsel, mit dem Ziel, sich schrittweise einer realweltlichen Begegnung zu nähern, steuern. Dies befördere auch die Frage, wer sich „wirklich“ hinter dem Text auf dem Bildschirm verbirgt und verlangt die Darstellung einer konsistenten Authentizität auch im Chat. Dabei gelten – so Dekker – auch bereits zu perfekte Fotos<sup>93</sup> als verdächtig, getäuscht zu sein und auch eine Verweigerung auf ein Offline-Treffen oder eines Fototauschs lässt Ähnliches vermuten (vgl. Dekker 2004; Döring 2004).

#### **4.1.2 Der Selbstaspekt: Virtueller Selbstentwurf als gemeinsamer Akt**

Becker hat darauf aufmerksam gemacht, dass das Fiktive<sup>94</sup> schon immer bei der Herausbildung, Umformung und Ausprägung von Subjektivität eine Rolle gespielt hat. Sie findet im Rückblick auf die Mediengeschichte Hinweise auf fiktionale Momente – als situative Ausdifferenzierung verobjektivierter Imagination – von Subjektivität, welche die Annahme einer Unterscheidung von virtueller und realer Konstruktion des Selbst ebenso fragwürdig erscheinen lassen, wie die Annahme eines möglichen Kerns von Identität. In diesem Zusammenhang verweist Becker auf Foucault (1993, 37f.), der auf die Funktion des Schreibens als eine Selbsttechnologie hingewiesen hat. Hier sei z.B. an das Schreiben von Tagebüchern gedacht (Becker 1997, 170f). „Das Erschreiben eines fiktionalen Selbst in

---

<sup>92</sup> Chatiquette ist ein Auflistung, in der formale Vereinbarungen, bestimmte Umgangsformen und Verhaltensmaßregeln für einen Chatroom festgelegt sind (z.B. „Keine Beleidigungen und Schimpfworte“, „GROSSBUCHSTABEN oder Fettdruck symbolisieren im Chat ein lautes Schreien“). Es gibt keine Universalchatiquette! Ein Verstoß gegen die Chatiquette kann bis zum Ausschluss aus dem Chatroom führen. Darüber hinaus gibt es nicht-moderierte (von der Chatgemeinschaft selbstgesteuert) und moderierte Chats. In moderierten Chats gibt es eine Moderation, die insbesondere für die Einhaltung der Chatregeln zuständig sind und bei Verstößen einschreitet und die Chatverläufe überwacht.

<sup>93</sup> „Statt des eigenen Abbildes eine Modelaufnahme zu senden, ist zwar möglich, aber in der Regel unzweckmäßig, weil unglaubwürdig und somit unattraktiv“ (Döring 2004, 46).

<sup>94</sup> Zur Unterscheidung von Fiktion und Virtualität: „Fiktionen sind gegenüber der realen Welt autonome Darstellungen eines scheinhaften Als-ob. Virtualität eröffnet Möglichkeitsräume, in die wir überwechseln können wie in eine andere Welt“ (Karpstein-Eßbach 2004, 187f.). Bei Esposito ist die Virtualität eine

Texten“ – so Becker – wird dann „durch dieses Explizitwerden des Imaginären Gegenstand einer potentiellen Verfügbarkeit und (öffentlicher) Kontrolle“ (ebd., 180). Neue Medien als Illusionsproduzenten lassen sich in Hinblick auf sexuell konnotierte Geschlechterbegegnung medienhistorisch in die Tradition sexuell erotischer Briefkommunikation einreihen, in der es auch um die Selbstinszenierung und eine dabei erfolgende Imagination des Anderen geht (vgl. Huber 2001, 205).

Als ein Merkmal virtueller Begegnung in Chaträumen wurde dazu zunächst die Billigung der gegenseitigen personalisierten Anonymität, die als interaktiven Wahrnehmungsmoment einen maschinenschriftlichen Text zur Grundlage hat und produziert, festgehalten. Die „Theorie der Simulation und Imagination“ meint, dass die Reduktion auf den Text dem Einzelnen große Kontrolle darüber bietet, welche Informationen preisgegeben werden. Zugleich können die Nutzerinnen und Nutzer die Freiheitsgrade der textbasierten Selbstdarstellung und Personenwahrnehmung ausloten und damit eine veränderte soziale Wirklichkeiten schaffen. Die ‚Theorie der Kanalreduktion‘<sup>95</sup> besagt auch, dass aufgrund einer kanalisiert Wahrnehmung auf den Text, Leerstellen für Interpretationen bleiben und somit Raum für Phantasie und Imagination entsteht, was auch Illusionen und Wunschvorstellungen über das Gegenüber befördert. Gerade weil die Kommunikation vom Äußeren entlastet sei und die Akteure auch keine Folgesanktionen zu erwarten hätten, bedeute dies:

„Unter Unbekannten, die zunächst anonym bleiben können und vorwiegend durch ihre schriftlichen Textbeiträge füreinander präsent sind, kommt es im Sinne einer Enthemmung zu beschleunigter Selbstoffenbarung und verstärkter Idealisierung. Dies fördert das Erleben von Intimität und Leidenschaft.“ (Döring 2003a, 259)

Dies wurde bereits für das Telefon so beschrieben: Weil sich die Kommunikationspartner und -partnerinnen beim Telefonieren meist bekannt sind, kann ein Imaginieren über das Aussehen des Gegenübers im Regelfall entfallen. Andernfalls, so stellte Franziska Baumgartner schon 1931 fest, „eignete sich (auch) das Telefon so vorzüglich zum Flirt“, weil die „Ausschaltung des Körperhaften“ der „Phantasie freies Spiel lässt“ (zit. nach Bahl 2002, 41). Das Anfachen der Phantasie durch das „kalte Medium“ (McLuhan 1992) tritt dann um so deutlicher hervor, wenn im Chat angebahnte Kontakte in eine realweltliche Begegnung überführt werden sollen und die Gefahr besteht, dass die virtuellen Entwürfe als falsch entlarvt werden.

Eine weitere Möglichkeit in der Chat-Kommunikation ist es, von einem Moment auf den anderen und ohne Sanktionen befürchten zu müssen, die Kommunikation abbrechen zu können und dann wieder unter einem neuen Nickname in den gleichen Chat einzutreten. Auch dies begünstigt in der textbasierten Chat-Kommunikation einen Freiraum virtueller

---

lebensweltlich nicht gegebene zusätzliche Perspektive, die im Vergleich mit vorhandenem Wissen ein zusätzliches Wissen erzeugen kann, das dann auch lebensweltlich zur Verfügung steht (1995a, 201ff.).

<sup>95</sup> Die Kernaussage der Kanalreduktion lautet, dass wegen fehlender Sinneskanäle im Vergleich zur face-to-face-Kommunikation die computervermittelte Kommunikation defizitär und unpersönlich ist (Döring 2003b, 187).

Selbsterfindungen. Erprobungen in der Anonymität sind geschützt vor der Gefahr von Folgesanktionen (vgl. 4.1.4). Aber sind sie auch folgenlos? Chats werden daher auch als „unverbindliche Welten“ (Becker 1997, 166) angesehen.<sup>96</sup> Im Falle einer positiven Resonanz sieht Döring hier die Möglichkeit von Lernerfahrungen, die z.B. das Selbstwertgefühl stärken (vgl. Döring 2003a, 248).

Die Konzentration auf den Text sowie die Möglichkeit einer variablen, selbstdosierten Anonymität im virtuellen Raum befördert eine Kontrolle über das Selbst-Offenbarte, was Sicherheit und Handlungsspielräume der Kommunikationspartner und -partnerinnen erweitert, die gerade für Jugendliche von Interesse sein können, um sich auf einem noch heiklen Situations- und Kommunikationsfeld erproben zu können.

Die Befürchtung, dass es dabei auch zu Entgrenzungen im fiktionalen Selbstentwurf kommt, hält Becker für wenig realistisch. Sie weist auf die Digitalität des Mediums, Verhaltensregeln wie Chatiquette<sup>97</sup> und Beherrschung der Chatsprache sowie die Resonanz des Gegenübers hin, welche der virtuellen Selbsterfindung Grenzen setzen und womöglich auch als Imaginationshemmer wirken können. In diesem Zusammenhang ist auch in Erwägung zu ziehen, dass das Gegenüber im Text nicht als Anderes bzw. Fremdes wahrgenommen, sondern als imaginiertes Konstrukt in die eigenen Wunschvorstellungen integriert wird (Becker 1997, 182).

Die kommunikativ-interaktiven Internetangebote ermöglichen neben einer Probesthüne und Selbstbeobachtung der virtuellen Selbstentwürfe, so Becker, „gegenüber den traditionellen narrativen Strategien (...) eine sofortige Resonanz durch die Reaktion der Anderen, die zu Fremdbeobachtern werden und auf diese Weise Rückschlüsse über die Plausibilität und Wirksamkeit der jeweils gewählten Selbstkonstruktion erlauben“ (Becker 2004, 177). Und sie weist des Weiteren, aufgrund der Aussagen befragter Personen, darauf hin, dass „deren realweltliche Bedeutung offensichtlich nicht zu gering eingeschätzt werden sollte“ (ebd.). Daneben macht Becker deutlich, dass Internetkommunikation zudem auch der Bewältigung von gesellschaftlichen Anforderungen dienen kann.

### **4.1.3 Körper und Geschlecht als virtueller Selbstentwurf**

Mit den Möglichkeiten virtueller Geschlechterbegegnung mit einer „freigewählten“ Selbstpräsentation von Geschlecht im virtuellen Raum ließe sich annehmen, dass dies Auswirkungen auf die heteronormative Geschlechterordnung haben könnte. Zur Diskussion stehen also Geschlecht und Körper in der virtuellen Kommunikation bzw. als textliches Produkt und die Frage, ob die strukturellen Kategorien in einer bilderlosen Kommunikation aufgelöst werden (vgl. auch 2.1.3).

In Anlehnung an McLuhan ist von einem engen Zusammenhang von Körper- und Mediendiskursen auszugehen. Mit dem Eintreten eines neuen Mediums in die

---

<sup>96</sup> Anonymität eignet sich gut für die probeweise Übernahme von Identitäten, auch im Urlaub, im Internet, in einer fremden Stadt: ausprobieren, wie es sich anfühlt, ein anderer sein zu dürfen (vgl. Keupp 1999).

<sup>97</sup> vgl. Fußnote 92

Mediengeschichte (z.B. des Films) haben sich jeweils auch immer Rang und Bestimmung des Körpers verändert (vgl. Schneider 2000, 15). Die Möglichkeit einer von den Zwängen der physischen Interaktion entbundenen interpersonellen Kommunikation im virtuellen Raum befördert die Sichtweise, dass der Körper zum Verschwinden gebracht werden kann, dass Subjekt seinen Körper vergisst und frei ohne körperlichen Bezug im virtuellen Raum interagiert. Turkle hat in ihren Untersuchungen Anfang der 1990er Jahre auf die Möglichkeit des Genderswapping als weitreichenste Veränderung hingewiesen und erkennt darin, dass in den virtuellen textbasierten Welten nun postmoderne Theorien lebbar werden (vgl. Turkle 1998, 164). In der textbasierten Netzkommunikation können prinzipiell das Geschlecht selbst ausgewählt und Beschreibungen des Körpers erdacht und flexibel gestaltet werden. Die virtuelle Geschlechtsidentität beruht darauf, dass man Körper und Geschlecht – sowohl das eigene als auch das der anderen – liest (Selbstbeschreibungen und Nickname).

Empirische Ergebnisse haben aber Erwartungen einer Auflösung von Geschlecht bereits enttäuscht und widersprechen mehrheitlich der Annahme vom Verschwinden des Körpers und Geschlechts: Funken weist darauf hin, dass Geschlecht und Körper im Virtuellen „zentrale bipolar verankerte Ordnungsprinzipien [bleiben], wengleich mit neuen Vorzeichen“ (Funken 2004, 206). Die Darstellung und Wahrnehmung des Geschlechts bzw. Äußeren ist nicht mehr Ausgangspunkt der Kommunikation, sondern wird zum Resultat einer virtuellen Begegnung, bei der virtuell auch nicht endgültig zu klären ist, ob die Präsentation des Gegenübers stimmt. Die Präsentation des Körpers mit geeigneten Zeichen im virtuellen Raum lässt auf eine „Umschrift des ‚natürlichen‘ Körpers in ein mediales Konstrukt schließen, das die Akteure (...) selbst gestalten dürfen“ (Funken 2004, 208). Die Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses bleibt dennoch hinter den Möglichkeiten zurück, die mit der Konstruktion eines virtuellen Selbst auch neue Kommunikations- und Interaktionsverhalten erlauben würden. Funken findet in ihren Untersuchungen zu steckbrieflichen Kurzportraits in der Netzkommunikation geschlechtsspezifisch unterschiedliche Repräsentationsformen:

„Die männlichen Chatteilnehmer beschreiben sich allzu häufig mit sexuellen Attributen, wobei sich die Besitzer männlicher Potenz als machtvoll, weltgewandt, lässig und mutig auszeichnen. Sexuelle Vorlieben werden ostentativ ausgeflaggt und das eigene Verhältnis zur Welt erscheint souverän und omnipotent. Weibliche Selbstbeschreibungen sind zumeist nur dann sexualisiert, wenn diese sich auf lesbische oder sadomasochistische Praktiken beziehen und so nicht automatisch als gegeben vorausgesetzt werden können. Realweltliche oder z.B. auch romantische Wünsche oder Forderungen sind in Bezug auf sexuelle Inhalte bei den Frauen nur selten zu finden. Häufiger als Männer beschreiben sie sich als Partnerinnen oder Mütter, d.h. sozial integriert.“ (Funken 1999, 97f.)

Dies findet sich so auch in der flirt-, sex- und erotikbezogenen Chatkommunikation. Dekker u.a. haben hier Selbstpräsentationen untersucht, deren Ergebnisse zeigen, dass die Möglichkeiten z.B. auch Phantasiebilder jenseits der real-life-Norm zu entwerfen, in der Regel selten genutzt werden (vgl. Dekker u.a. 1998). Auch Susan Herring (1997, 2000) fand in ihren Studien Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die den in nicht-virtuellen Welten gefundenen Kommunikationsstilen ähnelten. Männer und Frauen bildeten dabei

verschiedene Diskursgemeinschaften mit unterschiedlichen kommunikativen Normen und Praktiken, die in den virtuellen Welten erhalten blieben (vgl. Wischermann 2004, 220f.).

Hinter der Annahme, dass virtuelle Räume „körperlose Räume“ seien, steckt die Sichtweise, dass eben reale und virtuelle Räume zwei unterschiedliche von einander abgrenzbare Entitäten wären, wobei die Verbindungen zwischen ihnen aus dem Blick geraten können (vgl. Dekker 2004, 213). Daraus folgend kann für Geschlechterpräsentation im Netz gefragt werden, was es bedeutet, den Körper doppelt zu denken: repräsentiert und real (vgl. Diprose/Ferrell 1991). Weil körper- und geschlechtsbezogene Präsentationen im Chat ihre Referenz im Realweltlichen behalten, wird Körper und Geschlecht als ein Doppeltes erlebt: Online wie Offline mit einer laufenden Erfahrung von Differenz, die zu einer Zunahme an Selbstreflexivität führt, da sich die Konstruktionsleistung des Selbst im virtuellen Raum einer zugespitzten Aufmerksamkeit bedienen kann (vgl. Dekker 2004, 216). Huber, die „Nutzer textbasierter virtueller Räume (MUDs und MOOs)<sup>98</sup> im Internet“ hinsichtlich der „Inszenierungen und Erfahrungen von Virtualität, Körper und Geschlecht“ untersucht hat, zitiert folgende Nutzerin:

„Wie kann der Körper jemals restlos verdrängt/ersetzt werden? Wir alle merken doch, daß der Körper, umso mehr wir VR (virtual reality) nutzen, immer intensiver und bewußter wird. Die leidenschaftlichsten erotischen Erfahrungen hatte ich mit Leuten, die ich im Netz kennen gelernt habe.“  
(Huber 2000, 4)

Lindemann (1996) greift auf die Unterscheidung von Leib und Körper zurück.<sup>99</sup> Sie begreift den Körper als soziales Konstrukt, das gedacht wird, in Bilder konstruiert wird und in Imaginationen gelernt wird. Die Verbindung und Wechselwirkung zwischen Leib und Körper ist, dass der Mensch Leib sei und zugleich erlebt, dass er diesen als seinen Körper habe. Dabei gibt es nun mehrere Ebenen: die Ebene der sozialen Praxis, auf der das Wissen über den Körper entwickelt wird, die Ebene der Leib-Umwelt-Beziehung, auf der das Körpergefühl zugewiesen ist. Als dritte Ebene unterscheidet sie noch die Diskurse über Körper (vgl. Huber 2000, 29).

Virtuelle Welten sagen uns somit einiges über Konstruktionsprozesse des Selbst und des Körpers und auch, dass der menschliche Körper schon immer ein Produkt unserer Körperwahrnehmung ist: „Angesichts solcher Erfahrungen [in virtuellen Welten, Anmerkung: S.B.], für die bislang nur in Ansätzen, die angemessenen Begriffe gefunden sind, ist es notwendig, die rückgekoppelten Interaktionen zwischen Körpererfahrungen, Körperrepräsentationen und Körpermarkierungen als diskursive Ordnungsprinzipien zu begreifen“ (Schneider 2000, 36f).

---

<sup>98</sup> MUDs (Multi User Dungeon) ist eine virtuelle Umgebung, die vornehmlich für Rollenspiele genutzt werden, MOOs funktionieren nach dem gleichen Prinzip wie MUDs, wobei aber weniger Rollenspiele im Vordergrund stehen. Es handelt sich um rein textuelle Umgebungen (vgl. Funken 2000).

<sup>99</sup> Die Unterscheidung der Begrifflichkeiten geht auf Helmuth Plessner zurück (vgl. Huber 2000, 29).

#### 4.1.4 Der Intimitätsaspekt: Internet als „dritter Ort“ zwischen Privatheit und Öffentlichkeit<sup>100</sup>

Kommunikationsmedien setzen da an, wo Distanz überwunden und Nähe hergestellt werden soll (vgl. Streisand 2005, 24). Neue Medien, so Castells, werden aufgrund ihrer integrativen Funktionsweise für verschiedenste Medienformate, den Charakter der Kommunikation fundamental verändern (Castells 2001, 375f.). In Erwartung eines weiteren Anstiegs der Nutzung<sup>101</sup> und Anwendung von computerunterstützter Kommunikation und Telepräsenz schlussfolgern viele Autoren (vgl. u.a. Halbach 1997; Schneider 2000; Höflich 2004), dass dies zu einer Transformation der bisherigen Organisationsformen von Gesellschaft und Öffentlichkeit führt (vgl. auch 3.1). Am Beispiel der Mobilkommunikation wird eindrücklich deutlich, dass die Möglichkeit via Handy private Kommunikation im öffentlichen Raum zu führen, die private, intime Situation häuslicher Kommunikation aufbricht und zugleich den öffentlichen Raum verändert (vgl. Burkart 2002).

Diskurse über Privatheit und Öffentlichkeit finden mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den soziologischen Teildisziplinen (Medien, Familie, Raum) vor dem Hintergrund einer Grundsemantik statt. Weintraub (1997) findet zwei fundamentale Semantiken der Begriffe „privat“ und „öffentlich“: „1. What is hidden or withdrawn versus what is open revealed or accessible. 2. What is individual, or pertains only an individual, versus what is collective, or affects the interests of a collectivity of individuals“ (vgl. Feldhaus 2000, 24).

Zur Begriffsbestimmung von Privatheit und Öffentlichkeit inklusive der sich darin befindlichen binären Zuordnung in der soziologischen Sexualforschung sei auf Kapitel 2 verwiesen. Dort wurde u. a. ausgeführt, dass (heteronormative) Sexualität zunächst einmal der „Intimität der Privatsphäre“<sup>102</sup> zugeschrieben wurde und dieser bestimmte Räume und Themen vorbehalten sind, die geschlechtsspezifisch konstruiert sind. Damit kann gefragt werden, ob eine ansichtslose Kommunikation und Begegnung im virtuellen Raum eine Trennung in private und öffentliche Lebenssphäre hinsichtlich einer geschlechtsspezifischen Raumanneignung überflüssig erscheinen lässt.

„Intimität“ nimmt im Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit einen besonderen Platz ein. Zugleich wird für Deutschland seit den 1960er Jahren eine verbreitete Darstellung von Intimem in der Öffentlichkeit diagnostiziert (vgl. Busch/Ebrecht 2000, 6). Streisand konstatiert: „Für die Kulturgeschichtsschreibung war soziale Intimität in ihren Forschungen über historische Veränderungen des Verhältnisses von Privatheit und Öffentlichkeit stets von besonderem Interesse“ (Streisand 2005, 13).

---

<sup>100</sup> Eine Verbindung der Thematiken Medien und Sexualität implizieren auch die disparaten Thematiken von Öffentlichkeit und Intimität. Das Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit ist ein Grundthema der Medienwissenschaft.

<sup>101</sup> Döring konstatiert: Bei der Internet-Liebe handelt es sich weder um eine exotische Randerscheinung noch um eine Massenphänomen, sondern um eine Erfahrung, die zum Alltag eines nennenswerten Anteils der (weiterhin wachsenden) Netzpopulation gehört“ (Döring 2003, 239).

<sup>102</sup> In einer geschichtlichen Rekonstruktion erkennt z.B. Streisand das Phänomen „Intimität“ als „Kerngehäuse“ der Privatheit (Streisand 2005, 14).

Einer eindeutigen Bedeutungsfestlegung entzieht sich der Begriff „Intimität“ und ist dennoch nach Streisand zugleich ein schillernder Begriff, „der immer etwas aufruft, was in irgendeiner Weise an das menschliche Gefühl appelliert“ (ebd., 12). Dudens Fremdwörterbuch bietet zum Begriff „Intimität“ folgende Definition an: 1. Vertrautheit und Vertraulichkeit, 2. sexuelle, erotische Handlungen, Berührungen, Äußerungen 3. gemütliche, intime Atmosphäre 4. Intimsphäre (als innerster persönlicher Bereich) und den Bereich der Genitalien betreffend. Rechtlich gilt die Privat- und insbesondere die Intimsphäre grundsätzlich als besonders geschützt (z.B. Briefgeheimnis) vor einem öffentlichen Eingriff. Charakteristisch ist Intimität verbunden mit einer Exklusivität in der Privatheit.

Im Rahmen dieser Arbeit (mit dem Fokus auf „sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen“) wird Intimität verstanden als eine Art der Kommunikation und als Aushandlung zwischen überwiegend zwei Personen, die in das Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit eingelagert ist. Aus dem bisher Gesagten sollte deutlich geworden sein, dass eine Zuordnung gesellschaftlicher Bereiche in privat und öffentlich nicht einfach vorzunehmen ist.

Chat-Kommunikation, so die Vorannahme, hat einen eigenen Status zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Röser spricht von einem „Prozess der Domestizierung des Internet“ (Röser 2005, 94), bei dem die globale Welt direkt nach Hause geholt werden kann und man direkt in einen kommunikativen Austausch mit ihr treten kann.

„Neben die physikalische, die massenmedial vermittelte und die akustische Nachbarschaft ist (...) die computervermittelte ‚digitale Nachbarschaft‘ (Negroponte 1997; 13) getreten, die den Globalisierungsprozess bis in die intimsten Winkel des Alltags für Privatpersonen konkret erfahrbar macht.“ (Willand 2002, 29)

Aber auch der umgekehrte Weg ist nachweislich sichtbar, denn im Internet werden eine bisher nicht gekannte Fülle von persönlichen Zeugnissen über das Liebesleben einzelner Personen öffentlich erhältlich (vgl. Döring 2003a, 259).<sup>103</sup>

Zum anderen: während Brief und Telefon als interpersonelle „one-to-one“-Kommunikation, bei der Dritte nicht eingeplant sind, fungieren, ist in textbasierten Chaträumen diese Beschränkung aufgehoben und die Kommunikationssituation um Konstellationen von „one-to-many“ oder „many-to-one“ erweitert.

„In der Netzkommunikation“ erkennt Schneider „an einem neuen, dritten Ort einen Zusammenstoß von Medienkommunikation [im Sinne von Massenkommunikation, Anmerkung S.B] und Formen personaler Kommunikation.“ (Schneider 1997, 45)

---

<sup>103</sup> Setzt sich hier das fort, was Sennett (1981) die „Tyrannei der Intimität“ nannte, indem Intimes öffentlich zur Schau gestellt wird, sich „das Subjekt“ zunehmend an die Stelle der Öffentlichkeit setzt und damit die „Zerstörung des öffentlichen Lebens“ und die „intime Gesellschaft“ heraufbeschwört (vgl. Schneider 2001)? Folgt dem „Zwang zum Selbstzwang“ nun der „Zwang zur Selbstdarstellung“ (Busch/Erbrecht 2005, 6).



Innerhalb der meisten Chats wird die Grenze öffentlicher und privater Kommunikation durch die Einrichtung von Separées nachgezeichnet. Im Vergleich zum (Festnetz-)Telefon als „Fern-Hören“ weist Höflich darauf hin, dass gerade die Ungewissheit über die Anwesenheit „Dritter“ in der Textkommunikation aufgrund der reduzierten Kanäle nochmals verstärkt wird, was gerade für eine intime Kommunikation von Bedeutung sein kann (vgl. Höflich 2004, 154). Genau das bedeutet für die Nutzenden auch, dass eine „Zweismkeit“ und die dort gewagten Vertraulichkeiten einer Intimkommunikation im Netz nicht garantiert sind.

Die Frage, ob intimes Kommunizieren und sexualbezogenes Handeln im Internet der öffentlichen oder einer privaten Sphäre zuzuordnen ist, lässt sich nicht eindeutig beantworten.

Ein weiterer Aspekt mit dem die strikte Trennung von Privatheit und Öffentlich zur Disposition steht, ist der Prozess eines ‚rapid intimacy‘, d.h. die aus einer anonymen, textbasierten Kommunikation im Internet resultierende beschleunigte Selbstoffenbarung und virtuelle Vertraulichkeit. So ist die situative Intimität einer interpersonellen Beziehung im virtuellen Textraum das Ergebnis eines gemeinsamen virtuellen Selbstentwurfs bzw. gemeinsam entworfener, geteilter und weiterentwickelter Phantasien (sowohl über den anderen als auch über sich selbst). Becker hat darauf hingewiesen, dass das Imaginäre im Unterschied zum Tagebuchschreiben im Virtuellen geäußert und geteilt wird und sich damit einer potentiellen Verfügbarkeit und (öffentlichen) Kontrolle aussetzt (vgl. Becker 1997, 180). Wie bereits verdeutlicht, kann in der auf einen Text beschränkten Kommunikation das Gegenüber nicht als das Andere, sondern auch als ein Teil des Eigenen empfunden (und reflektiert) werden.

Es handelt sich beim Chatten, darauf wurde bereits hingewiesen, auf der einen Seite um eine selbstbezogene Aktivität, die die soziale Arena der „alltagsweltlich bekannten“ Peers ausschließen kann.<sup>104</sup> Auf der anderen Seite handelt es sich um eine Interaktion, in der eine gemeinsame Wirklichkeit entsteht. Dies ist in besonderem Maße der Unterschied zu einer solitären Phantasie:

„im Unterschied zur Fantasiewelt können in der Virtualität durchaus Erwartungen enttäuscht werden und Konflikte entstehen ...;“ zugleich aber räumt die Autorin ein „... dafür werden Online-Erfahrungen in der Regel auch als interessanter und emotionaler erlebt als Tagträume.“ (Döring 2005)

Enttäuschungen erscheinen somit als Folge von Selbsttäuschungen. Sie sind aber häufig die Folge eines fehlenden Agreements über die Erwartungen und Gratifikationen an die virtuelle Begegnung, bzw. wenn eine mangelnde Reziprozität im Laufe der Begegnung festgestellt wird. Döring spricht hier von

„Rahmungskonflikten hinsichtlich Kommunikationsmaximen und Medienwahl, die (...) dafür verantwortlich (sind), dass einige Netznutzer sich enttäuscht und teilweise auch empört darüber äußern, wie oft im Netz

---

<sup>104</sup> Außer Betracht bleibt an dieser Stelle die Möglichkeit, gemeinsam mit den Peers zu chatten, da dies im Kontext von Spaß und in Distanzierung zu den möglichen Gratifikationen des Chattens konnotiert wird.

‚gelogen‘ wird und wie ‚feige‘ man sich Offline-Treffen entzieht.“ (Döring 2003a, 250)

Die Auswirkungen derartiger Enttäuschung sind dann auch sehr real, und zugleich kann sich das Gegenüber durch Anonymität von möglichen Vorwürfen entziehen. Dies betrifft auch mögliche Diskreditierbarkeiten, unterschiedliche Erwartungen eines fehlenden Agreements, allerdings mit anderen Effekten, als in einer unmittelbaren Begegnung.

Hartmann (1999) weist in seinem Artikel „Geplante Überraschung“ darauf hin, dass im Virtuellen zwar wie beim Briefschreiben auch ein Text als Produkt der Interaktion entsteht, allerdings hat die Person die Möglichkeit sich zu distanzieren und sich auf ihre virtuelle Inszenierung (als Regel virtueller Kommunikation) zu berufen oder die Interaktion als Spaß zu markieren. Insofern keine identitären Angaben gemacht wurden, die eine Identifizierung für das Offline ermöglichen, gibt es keine Möglichkeiten des Sanktionierens oder Einforderns von Rechtfertigung.

Die „Erweiterung“ von intimer Kommunikation und sexuell konnotierter Geschlechterbegegnung im virtuellen Raum erhält im Kontext von Sexualität/Sexualpädagogik Fragen zum Spannungsverhältnis von Intimität/Privatheit und Öffentlichkeit. Monika Götsch (2005), die Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema „Jugendliche Bilder von Sexualität und Geschlecht“ durchgeführt hat, konnte zeigen, dass die Jugendlichen sexuelles Handeln in private und öffentliche Räume geschlechtsspezifisch zuweisen, so wie sie in einer heteronormativen Gesellschaft sozial konstruiert werden. Die soziale Konstruktion einer – vorgeblich natürlichen – Scham (Beschämung) fungiert hier als Platzanweiser (vgl. Lautmann 2002, 414ff.). Die Frage ist, wie dies bezogen auf den virtuellen Raum von Jugendlichen konstruiert wird.

## 4.2 Der virtuelle Raum als Informationsraum für sexualitätsbezogenes Wissen

Im Folgenden soll der virtuelle Raum in seiner Bedeutung für den Erwerb sexualitätsbezogenen Wissens und als Lernmedium dargestellt werden. Weitgehender Konsens besteht darin, dass ein Wandel von Wissen im Zuge technisch-medialer Entwicklung aufgrund der zur „vollen Entfaltung (gelangten) informatischen Techniken“ (Coy 1997, 16) stattfindet. Die durch digitale Medien veränderten Rahmenbedingungen von Zugang, Umgang und Erwerb von Wissen verändern das Lernen und Lehren entscheidend. Dies bedeutet auch, dass „Jugendliche in neuen Lernwelten“ (Wahler/Tully/Preiß 2004) aufwachsen.

„Mit den menschlichen Kulturen änderte sich auch der Umgang mit und der Zugang zu Wissen. Doch es ist legitim, zu Beginn des 21. Jahrhunderts von einer neuen Rolle des Wissens in der Gesellschaft zu sprechen: Digital prozessiertes Wissen ist die dominierende soziale Ressource, es bestimmt die Entwicklung der Gesellschaft und die Partizipationschancen ihrer Mitglieder.“ (Schetsche/Lehmann/Krug 2005, 18)

Die Mehrung, Ordnung und Speicherung von Wissen hat für Menschen seit jeher große Bedeutung und kann zugleich ein Instrument der Machterhaltung sein. Coy nennt dabei allgemeine Merkmale der Bedeutung von Wissen für Gesellschaften:

„Wissen hat (...) nicht nur einen *inhaltlichen*, sondern auch einen zeitlichen und räumlichen Geltungsbereich. Wissen beruht auf der Kultur, in der es produziert wird. Die Ordnung des Wissens ist immer *auch* eine politische Ordnung.“ (Coy 1997, 15, Hervorhebung im Original)

„Sinnbild“ einer neuen Art kollektiver Wissensproduktion und -ansammlung im Internet ist z.B. die Online-Enzyklopädie Wikipedia. Dort ist es möglich, Wissen abzurufen, vor allem aber auch aktiv mitzugestalten: auf recht einfache Weise können Nutzerinnen und Nutzer die dort befindlichen Texte erweitern, korrigieren oder verändern. Wikipedia boomt, und hier finden sich nicht nur traditionelle Lexikonbegriffe, sondern auch Nischenwissen und aktuelle Tendenzen und Geschehnisse (vgl. Schlieker/Lehmann 2005, 253). Laienwissen tritt in Konkurrenz zu Expertenwissen.

Wenn sich Wege des Wissenserwerbs und der Umgang mit Wissen verändern – so wie es hier ein Vorannahme sein soll –, dann hat dies nicht nur für institutionell verfasste Bildungsangebote (wie die schulische Sexualpädagogik) Folgen, sondern auch für die außerschulische Jugendarbeit. Diese Feststellung beruht auf der These einer „Informalisierung“ von Lernen (u.a. Tully 2004; De Bois-Reymond 2004) und meint auch den Bedeutungszuwachs von außerschulischem Lernen.

Die Annahme, dass Jugendliche per se Interesse am und Fähigkeiten im Internet haben, hält sich im pädagogischen Diskurs – trotz einiger anders lautender empirischer

Erkenntnisse<sup>105</sup> – beharrlich. Dabei wird oft eine medientechnische Überlegenheit der (vor allem männlichen) Jugendlichen imaginiert, die sich ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit dem Internet vor allem im außerschulischen Bereich erworben haben und Zugang zu allen im Netz verfügbaren Informationen haben. Im sexualpädagogischen Feld potenziert sich diese Situation zusätzlich mit den Diskursen um die entgrenzte Zugänglichkeit zu Pornographie und Erotik im Internet und der Befürchtung, Aspekte thematisieren zu müssen, die in unserer Sexualkultur widersprüchlich und zwiespältig sind (vgl. Burda/Helfferich 2005). Zugleich wird damit aber auch die Chance einer Auseinandersetzung mit dem neuen Medium und einer Unterstützung der Jugendlichen, die das Internet bereits sexualitätsbezogen nutzen, vergeben.

Das Kapitel zum Wissensaspekt des virtuellen Raums baut sich wie folgt auf:

- Ausgehend von einigen technischen Strukturprinzipien des Internet wird auf die Besonderheiten hingewiesen, die das Internet für den Erwerb und Umgang mit Informationen und Wissen kennzeichnen. Bei dieser Beschreibung bildet sich auch ab, welche Merkmale und Qualitäten Lernen im Internet im Vergleich zu den klassischen Medien hat, die in der sexualpädagogischen (Schul-)Praxis berücksichtigt werden können.
- Im Internet findet sich inzwischen eine Vielzahl unterschiedlichster Informationsmöglichkeiten, die von Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer sexuellen Entwicklungsaufgaben erschlossen werden können. Ausgangspunkt ist die Geeignetheit und ein möglicher Mehrwert internetbasierter sexualpädagogischer Unterstützungsangebote. Neben einer allgemeinen, übersichtsartigen Beschreibung dieser Angebotsvielfalt werden drei Internetauftritte speziell für Jugendliche vorgestellt. Als „Sexuelle Hilfen im Internet“ benennt Döring sexualbezogene Unterhaltungs-, Informations- und Beratungsangebote. Zu den „Unterhaltungsangeboten“ zählt sie dabei erotische und pornographische Darstellungen wie Bilder, Filme und Geschichten (Döring 1998a; b).
- Weil – wie schon erwähnt – den Vorteilen sexualpädagogischer Internetangebote oftmals (und) schnell die Gefahren einer leichten und ungewünschten Zugänglichkeit von erotischen und pornographischen Inhalten (bei Döring (1998b): „sexualbezogene Unterhaltung“) gegenübergestellt sind<sup>106</sup>, werden ebenso einige empirische Feststellungen zum Thema „Internet und Pornographie“ dargelegt und der dazu kontrovers geführte Diskurs aufgegriffen. Auch hier reproduziert mediale Sexualität kulturelle Sexualitätskonstruktionen an der Schnittstelle von Veröffentlichung und Intimität (vgl. Kap. 5).

#### **4.2.1 Technische Implikationen des virtuellen Raums als Informationscontainer**

Mit einem Transfer medientheoretischer Überlegungen hat Schmidt-Kaehler das Internet auf seinen (zukünftigen) Stellenwert für die gesundheitsbezogene Patienteninformation und -beratung untersucht. Bei diesem Vorgehen treten Chancen und Möglichkeiten internetbasierter Angebote für ein spezifisches Praxisfeld hervor, aber es werden gleichzeitig auch Problematiken aufgezeigt (vgl. Schmidt-Kaehler 2005).

---

<sup>105</sup> vgl. Kutscher/Otto 2006

<sup>106</sup> Die zudem Lehrkräfte daran hindern, dass Internet im sexualpädagogischen Kontext zu thematisieren und einzubeziehen (vgl. Burda/Helfferich 2005)

Dieses Vorgehen lässt sich auch auf das Anliegen dieser Arbeit anwenden. Ausgehend von einigen zentralen Spezifika der technischen Infrastruktur des Internet wird dargestellt, welche Implikationen der virtuelle Raum für sexualitätsbezogene Informations- und Wissensprozesse bereithält. Wie in keinem anderen Medium (Buch, Radio, Fernsehen) zuvor, spielen bei den digitalen Medien gerade die technischen Strukturen und das Wissen über die Funktionsweisen eine wichtige Rolle und bestimmen eine gelingende Auseinandersetzung mit dem Medieninhalt (vgl. Schelhowe 2006, 82; vgl. 3.1).

### *Elektronische Datenverarbeitung*

Als neue Medien gelten digitale Medien. Ein erstes Charakteristikum der technischen Infrastruktur des Internet ist daher seine zugrunde liegende elektronische Datenverarbeitung. Digitalisierung ist ein wesentlicher Teil der Erfolgsgeschichte des Internet, weil sie den Transport und die Verarbeitung großer Datenmengen in kurzer Zeit ermöglicht und damit internetbasierte Kommunikations- und Informationsprozesse relativ schnell und kostengünstig bereit stellt. Der Blick auf das Digitalisierungsmerkmal bringt die technologischen Grundlagen einer Technik zum Vorschein, die darauf ausgerichtet ist, ihre technischen Arbeitsprozesse hinter der „Oberfläche“ verschwinden zu lassen und dabei zugleich „Inhalte generiert und (...) – abhängig vom Verhalten und in Reaktion jeweils auf die Eingaben der NutzerIn – unterschiedlichste Ausgaben [erzeugt]“ (Schelhowe 2006, 83). Am Beispiel der Verwendung einer Suchmaschine wird deutlich, dass diese als Produkt einer Suchanfrage, abhängig von der zuvor individuell getätigten Eingabe der Suchbegriffe und eines spezifisch für die Suchmaschine festgelegten Rankings, ein neu arrangiertes Ergebnis präsentiert. Die Verarbeitungsprozesse können dabei unerkant bleiben und lassen sich augenscheinlich nicht nachvollziehen. Dieses spezifische „Eigenleben“ computergestützter Medien begegnet den Nutzerinnen und Nutzern bspw. auch bei der Konfrontation mit Pop up´s<sup>107</sup> und unerwünschter Pornographie. Auch die Gefahr, ungewollt Datenspuren im Netz zu hinterlassen, deutet auf eine technikimmanente Unkontrollierbarkeit durch den Menschen hin und spielt gerade für interaktive Angebote wie z.B. E-Mail-Beratung eine Rolle. Döring kennzeichnet Digitalisierung als „genuines Merkmal des Internet“, bei der Vor- und Nachteile für die das Internet Nutzenden noch nicht systematisch erfasst sind. Kenntnisse über die Auswirkungen des digitalen Datenformats gehören in den Bereich von Medienkompetenz (vgl. Döring 2003b, 161).

### *Multimedia und Vernetzung*

Information und Wissen ordnet sich im Internet in qualitativ neuer Weise. Die Beschreibung des Computers als ein Universalmedium meint u.a. die Integration unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle in ein Medium. Neben Text werden Bild und Ton sowie Grafik und Video präsentiert. Weiterhin ist damit aber auch die Kombination unterschiedlicher Kommunikationsformen (Multimedialität) angesprochen, da das Internet mehrere Dienste zugleich anbietet wie E-Mail, www, Diskussionsforen, Chat etc. Aufgelöst

---

<sup>107</sup> Vgl. Fußnote 113.

ist dabei eine Grenzziehung zwischen Individual-, Gruppen- und Massenkommunikation. Dies spiegelt sich auch in den verschiedenen sexualpädagogischen Angeboten wider, die sich als Aufklärungsinformationen an ein allgemeines Publikum richten können und zugleich E-Mail-Beratung als Einzelberatung oder Foren für spezifische Zielgruppen zur Verfügung stellen (vgl. Schmidt-Kaehler 2005, 474).

Ein weiterer Aspekt, der zum Merkmal „Vernetzung“ gehört und für neuere Formen des Lernens von Bedeutung ist, ist die mögliche Auflösung der linearen Struktur des traditionellen Textes im digitalen Medium: „Genuin neue Merkmale erhält Textualität durch Digitalisierung zudem dahingehend, dass Texte nicht nur linear, sondern auch vernetzt sein können (Hypertext)...“ (Kaltenborn 2001, 44 in Schmidt-Kaehler 2005, 474). Dies verlangt internetspezifische Orientierungsstrategien, weil das hierarchisch gegliederte Prinzip des Textaufbaus im Netz durch einen assoziativen Zugriff auf Texte kompensiert werden kann. Der Leser muss dann nicht mehr einem (durch den Text führenden) Autor folgen, sondern lediglich seinem eigenen Interesse. Mit entsprechenden Links kann sogar von einem Text in einen anderen Text gesprungen werden. Hartmann spricht von der „Auflösung der Autorenrolle“ und einer neuen Rolle des Lesers, der „so in die Lage (gerät), permanent Entscheidungen zu treffen, welche möglichen Textwege er beschreitet und welche er außer Acht lässt“ (Hartmann 1999, 77). Für den Umgang mit Informationen und dem Erwerb von Wissen weist dies auf ein stärker eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen bei Internetnutzerinnen und -nutzern hin.

Hartmann konstatiert die Entwicklung und Verbreitung von multimedialen Konzepten im Bereich von Unterhaltung (Spiele) und Information (z.B. Vermittlung von wissenschaftlichen Theorien), die einen spielerisch-experimentellen Zugang zu Wissen und zu komplexen Sachverhalten ermöglichen, der in alten Medien so nicht möglich war (vgl. Hartmann 1999, 78). Das ist auch insofern neu, als bildliche Darstellungen immer wieder verdächtig waren, „eine Banalisierung und falsche Vorstellung des eigentlichen Sachverhaltes zu bewirken und zu einer Verkümmern von Vorstellungskraft und Phantasie zu führen“ (ebd., 79). Andererseits waren sie im pädagogischen Lehrbuch schon immer geduldet. Da Computerbilder nun aber „Repräsentationen des digitalen Codes“ sind (ohne den wie beim Foto oder Video direkten Wirklichkeitsbezug), sind diese dem Verdacht von Fiktionalisierung und Täuschung ausgesetzt. (ebd.).

### *Interaktivität und Niederschwelligkeit*

Interaktivität gilt als das herausgehobene Spezifikum des digitalen Mediums. Es meint, dass Nutzerinnen und Nutzer mit dem Medium aktiv in Beziehung treten können und so die (medialen) Produkte einer Recherche selbst mitbestimmen und beeinflussen (vgl. oben; Funktionsweise einer Suchmaschine). Bezogen auf die Aneignung von Informationen und Wissen bedeutet dieses Merkmal, dass nur die Inhalte ausgewählt, also angeklickt werden können, die persönlich interessant sind. Umgekehrt haben Anbieterinnen und Anbieter von Webseiten die Möglichkeit, auf die Nutzung zu reagieren und ihr Angebot entsprechend anzupassen. Dies wird bspw. durch Webstatistiken, wie Auszählungen einzelner Buttons ermöglicht. Ein Spiel, das der Webseite „Loveline“ vorgeschaltet war, brachte der BZgA so

Informationen über die Nutzungsgruppe wie Alter, Geschlecht, Schulform. Weiterhin könnten Anregungen der Nutzerinnen und Nutzer bei der Gestaltung und Pflege von Webseiten Berücksichtigung finden, wenn diese rückgemeldet werden. Als Vorteil gegenüber gedruckten Materialien ist somit die Anpassungsfähigkeit von Webseiten bezogen auf Aktualität und Themenerweiterung oder auch -fokussierung zu nennen. Als Beispiel, wie die Nutzerinnen und Nutzer Wissen aktiv mitgestalten können, wurde an anderer Stelle auf das Internetangebot Wikipedia verwiesen, welches auf dieser Basis arbeitet. Die Feststellung, dass Nutzerinnen und Nutzer im Internet eben auch Akteure sein können, lenkt den Blick auf das Potential des Internet und auf die Partizipationsmöglichkeiten.

Des Weiteren funktioniert der gesamte Bereich virtueller Beratung und des Erfahrungsaustausches auf der Grundlage von Interaktivität (vgl. Abgrenzung von Interaktion und Interaktivität). Je nach Präferenz kann hier zwischen unterschiedlichen Kommunikationsangeboten (synchron-asynchron, Expertinnen oder Experten, Peer-Beratung, Selbsthilfe) gewählt werden, um Unterstützung für persönliche Fragen zu erhalten. Die Nutzung von Interaktivität – besonders in einem oft als heikel empfundenen Bereich wie Sexualität und Liebesfragen – wird abgefedert durch die im Modell „Triple A“ aufgeführten weiteren Merkmale bezüglich des Reizes sexualitätsbezogener Information und Kommunikation im Internet. „Triple A“ meint Anonymity (Anonymität), Access (Zugänglichkeit) und Affordability (Erschwinglichkeit) (vgl. Eichenberg/Ott 2000).<sup>108</sup> Döring (2003b) ergänzt das Modell durch ein „Triple C“, welches für Community (Gemeinschaft), Communication (Kommunikation) und Collaboration (Unterstützung) steht. Während Triple A Begriffe zur Herabsetzung von Hemmschwellen liefert und damit Entgrenzungstheorien über das Internet belebt – gerade im Zusammenhang mit einem stark von Normen und Tabus durchzogenen Themas wie jugendliche Sexualität –, verweist Triple C mehr auf die Überwindung von Hemmschwellen zur Wahrnehmung der Unterstützungspotentiale virtueller Angebote.

Für die Betrachtung der medienspezifischen Wirkung erscheint im Zusammenhang mit Sexualpädagogik wiederum die Möglichkeit zur „anonymen Kommunikation“ (anonym: Wegfall sozialer Hintergrundvariablen) besonders interessant. Sich anonym mit persönlichen – auch schambesetzten Belangen – offenbaren zu können, erweitert Handlungsspielräume und gibt den Beteiligten Sicherheit. Die „Theorie der Simulation und Imagination“ (vgl. Döring 2003b, 167) geht davon aus, dass die Konzentration auf den Textkanal eine höhere Kontrolle darüber erlaubt, welche Inhalte und persönlichen Informationen offenbart werden, die nötig sind um ein Anliegen zu klären. Anonymität und Kontrolle sind damit ein entscheidendes Kriterium für die Überwindung einer Hemmschwelle bei der Inanspruchnahme einer virtuellen Unterstützung gegenüber einer face-to-face-Kommunikation. Zusätzlich kann sich der Ratsuchende möglichen Handlungserwartungen oder einem weiteren Offenbarungsverlangen entziehen, was die Autonomie über den Beratungsprozess auf Seiten des Ratsuchenden stärkt (vgl. Schmidt-Kaehler 2005, 476).

---

<sup>108</sup> Das Modell geht zurück auf Cooper, Al (1998): *Sexuality and the Internet. Surfing in the New Millennium. Cyberpsychology and Behavior* 1. 181-187

Der Charakter und die Funktionsweise des Internet und damit Zugang zu Informationen und Erwerb von Wissen im virtuellen Raum unterscheiden sich von den „altbekannten“ Medien (wie Broschüre, Buch, Video etc.) durch die hier aufgeführten Merkmale. Dies hat Konsequenzen für pädagogische Konzepte, die ein verantwortungsvolles und emanzipatorisches Medienhandeln im Blick haben. Schelhowe weist darauf hin, dass dabei eine häufig auf den „Content“ (Inhalt) beschränkte Medienpädagogik nun auch bemüht sein muss, „ein mentales Modell“ davon zu haben, „was Computer tun“ (Schelhowe, 2006, 82).

#### **4.2.2 Zum möglichen Mehrwert sexualitätsbezogener Angebote im Internet**

Das Geheimnis um das Sexuelle, schaut man auf mediale Präsentationen und glaubt man den Einschätzungen und Befunde soziologischer Sexualwissenschaften, ist heute entzaubert, entmystifiziert und entdramatisiert (vgl. u.a. Schmidt 2005). Davon sollten Jugendliche profitieren können und in der Tat hielten Jugendliche in einer Akzeptanzstudie von Bravo-TV den Bedarf an Aufklärung für gedeckt (vgl. Hoffmann 2005, 38). Die überwiegende Fokussierung auf biologische Themen in der schulischen Sexualpädagogik, so ist zu vermuten, wird einem umfassenden Verständnis von Sexualität wenig gerecht. Das Lehrforschungsprojekt „Aufgeklärt, doch ahnungslos“, durchgeführt von der Universität Erlangen-Nürnberg, brachte zugleich Defizite zum Wissensstand sexualpädagogischer Themen ans Licht und bemängelt einen zu biologieorientierten Aufklärungsunterricht. Nur 14 Prozent der 14 bis 15jährigen Schülerinnen und Schüler hatten soziale, emotionale oder ethische Fragen thematisiert.<sup>109</sup>

Diese Ungleichgewichte, so ist anzunehmen, stehen auch in einem Zusammenhang zu Dynamik und Prozess sexualitätsbezogenen Lernens, in deren Folge nun auch die neuen Medien „im Verdacht“ stehen, Defizite der Praxis sexualpädagogischer Aufklärung abzudecken und zeigen des weiteren, dass mediale Darstellung und Inszenierung und das Kommunizieren über Sexualität, ob in Elternhaus, Schule oder Jugendarbeit, weit auseinander driften. Eine wahrgenommene Sexualisierung des Alltags hat möglicherweise wenig mit den Interessen und Anliegen von Jugendlichen zu tun.

Jugendliche, so das Ergebnis einer qualitativen Untersuchung von Klein, suchen und schaffen sich Vergewisserungsmöglichkeiten und nutzen dazu gezielt unter anderem auch mediale Angebote, wozu ihnen seit ca. 5-7 Jahren auch das Internet prinzipiell zur Verfügung stehen würde (vgl. Klein 2003, 58).

Weiterhin, so das Fazit vieler Jugendstudien, wünschen sich Jugendliche einerseits informelle, enge Beziehungen als Ressource zur Unterstützung alltäglicher Sorgen und Problemen (BZgA 2001). Andererseits kann die Nutzung dieser Ressourcen dann beschränkt sein, wenn z.B.

- Freunde oder Eltern als Verursacher der Probleme gesehen werden
- diese nicht als adäquate Ansprechpartner/-innen eingeschätzt werden

---

<sup>109</sup> vgl. im Internet unter: <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/87390/> (up-date: 25.02.2007).



- die bekannten Meinungen dieser Personen eine weitere Auseinandersetzung nicht möglich machen
- es sich um intime oder peinliche Probleme handelt (vgl. Klein 2004, 100).

Ausgangspunkt vieler Angebote zur Beratung und Aufklärung im Internet beruhen auf der Annahme, dass diese unter ‚idealen Bedingungen‘, weil ‚mitten in der Lebenswelt der Jugendlichen‘<sup>110</sup> verankert, besonders niederschwellig vonstatten gehen könnte (vgl. kritisch dazu Klein 2005). Die Begrenzungen von „face-to-face“-Unterstützungsressourcen führten zu einer Sichtweise des Internet als geradezu ein „Eldorado“ der Unterstützungsangebote und -suche, bei der sich eine neue Sorge breit machte, nämlich dass realweltliche Beziehungen an Bedeutung verlieren würden. Götz schreibt über E-Mail-Beratung, dass

„bei der virtuellen Beratung gesellschaftliche und soziale Hierarchien nivelliert werden [und] mittels der Anonymität, durch die sich ein Beratungsinteressent decken kann, (...) Barrieren des realen Lebens, wie Alter, Titel, Qualifikation oder Aussehen der Personen eine minimale Rolle [spielen].“ (Götz 2003, 36)

Und Hoffmann geht davon aus, dass nicht immer

„Jugendliche ihre Sorgen und Nöte mit einem realen Gegenüber besprechen, manchmal ist ihnen eine anonyme Problematisierung lieber, (denn ein) Onlineberatungs- und Informationsportal lässt keinen Gesichtsverlust oder Ähnliches befürchten, die Scham und die Ängste werden nicht öffentlich.“ (Hoffmann 2005, 39)

Mit der Darstellung von drei sexualpädagogischen Internetangeboten wird gezeigt, was Jugendliche im Netz an Information und Beratung (zusammengefasst als Unterstützungsangebote) finden können. Die exemplarische Auswahl von „loveline“, „sextra“ und „kids-hotline“ basiert darauf, dass diese einmal verschiedene Aspekte sexualpädagogischer Unterstützung abbilden und als so genannte sichere Angebote gelten können, die auch für den sexualpädagogischen Unterricht geeignet wären.

#### **4.2.3 Sexualpädagogische Informations- und Beratungsangebote im Internet**

Inzwischen finden sich im Internet eine Vielzahl sexualpädagogischer Unterstützungsangebote verschiedener Anbieter und Anbieterinnen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, bei denen Jugendliche sich beiläufig oder gezielt über die für sie relevanten sexuellen Themen informieren können. Welche Internetangebote für Jugendliche zur Verfügung stehen, soll hier beispielhaft dargestellt werden. Außer Acht bleiben in diesem Abschnitt sexualbezogene Unterhaltungsangebote unter die Döring (1998b) auch erotische und pornographische Angebote fasst. Diese werden im nächsten Abschnitt behandelt.

Unter Beratungsangeboten im Internet lassen sich sowohl Informationsvermittlung als auch konkrete Lebensberatung bis hin zu psychologischer Unterstützung in Krisensituationen

---

<sup>110</sup> Siehe unten zu Motivation der Entwicklung von BZgA Homepage „loveline“.

subsumieren (vgl. Gerö 2005). Eine grobe Unterscheidung der Angebote, in denen sexualpädagogische Themenfelder relevant und präsent sein können, ist möglich nach: a) inhaltlichen Schwerpunkten: Sexualität kann ausschließliches Thema oder ein Thema unter anderen Themen sein: z.B. Schulprobleme, Gesundheitsprävention, Drogen, Essstörungen, Unterhaltung, b) Unterstützung- und Beratungsformen: Wissensportale, FAQs, Webseite-Community, Foren, E-Mail, Chat (Einzel- oder Gruppenchat, also synchrone Kommunikationsform, c) Qualifikation und Profession der Beratenden: Professionelle, Selbsthilfe von Betroffenen für Betroffene oder Peerberatung.

Die meisten Angebote sexualpädagogischer Unterstützung operieren an der Schnittstelle von Kommunikation und Information. Unterschieden werden kann zwischen Anbieterinnen und Anbietern, die ihre Schwerpunkte entweder als informationsorientierte Unterstützung (z.B. das Angebot der BZgA: [www.loveline.de](http://www.loveline.de)) oder stärker beratungsorientiert auftreten (z.B. Pro familia bietet professionelle Beratung: [www.sextra.de](http://www.sextra.de), das Angebot des Kinderschutzbundes München bietet u.a. Peer-Beratung: [www.kids-hotline.de](http://www.kids-hotline.de)). Allgemein zeichnen sich sexualpädagogische Unterstützungsangebote dadurch aus, dass sie den Nutzerinnen und Nutzern auf ihrer Webseite verschiedene Beratungsformate zur Verfügung stellen (Beratungsmix). Klassischerweise wird unter Beratung die Kontaktaufnahme von Ratsuchenden in synchroner oder asynchroner Form verstanden, wobei FAQs sowohl den Stellenwert eines Informations- als auch Beratungsformats haben können.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium für www-Angebote ist die Herausgeberschaft: die Vielfalt reicht von der privaten Einzelperson und ehrenamtlich im Netz Aktiven, über Vereine und Initiativen (z.B. Selbsthilfebereich für „sexuelle Spezialkulturen“) oder wissenschaftlichen Einrichtungen, Behörden bis zum kommerziellen Unternehmen. Auch die generationsübergreifend bekannte Jugendzeitschrift BRAVO ist mit einer Rubrik ‚Fragen an Dr. Sommer‘ als Webangebot vertreten. Daneben finden sich auch Kooperationen wie die halbkommerzielle Unternehmung von [www.lovespace.de](http://www.lovespace.de). Ein Beispiel für ein rein-kommerzielles Unternehmen ist der Internetauftritt der Schering AG unter [www.pille.com](http://www.pille.com) (vgl. Kapitel 7 sowie im Anhang).

Zur Veranschaulichung sollen nun drei sexualpädagogisch ausgerichtete Angebote vorgestellt werden. Zur näheren Beschreibung der einzelnen Angebote wird auf Evaluationen, Auswertungen und Untersuchungen zurückgegriffen, die es über diese Internetangebote gibt (Schroll 2000; Wolz/Paschen 2006; Klein 2004) und die einen Einblick in diese Angebote und ihre Nutzung liefern.

## Beispiel: Informationsportal

www.loveline.de (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – BZgA)<sup>111</sup>



1997 brachte die BZgA als multimediales Angebot die CD-Rom ‚loveline‘ auf den Markt, die rund um die Themen Liebe, Partnerschaft, Sexualität und Verhütung auf anschauliche, entdeckende und spielerische Weise informiert. Ausgangssituation und -motivation für die Entwicklung und Konzeption der CD waren Forschungsdaten zur Jugendsexualität, die besagten, dass vor allem Jungen weniger Vertrauenspersonen zur Verfügung stehen, diese schlechter als Mädchen über Sexualität informiert seien und einen computerunterstützten Zugang zu Sexualitätsfragen nutzen würden. Ziel der CD-Rom war es, Jugendlichen (und vor allem Jungen) ein attraktives, modernes und akzeptiertes Medium zu Fragen der Sexualaufklärung zur Verfügung zu stellen (vgl. Schroll 2000, 69). Hieraus wurde später der Webauftritt www.loveline.de.

Seit Mai 2000 ist loveline auch im Internet präsent und versteht sich als ein Informationsangebot und ausschließlich nicht als Beratungsangebot. Bestandteile der Webseite sind ‚news‘ (für aktuelle Informationen über BZgA-Materialien, Ergebnisdarstellungen z.B. bei Nutzern und Nutzerinnen der Webseite). Ein Button ‚FAQs‘ führt zu den von Jugendlichen häufig gestellten Fragen. Orientierung bietet dabei eine Unterteilung in Themenfelder. Im ‚Liebeslexikon‘ kann nach Begrifflichkeiten und ihren Erklärungen geforscht werden. Der ‚Chat‘ steht nur zu ausgewählten Zeiten zur Verfügung und bei Bedarf kann ein Experte oder eine Expertin für das jeweilige Thema hinzutreten. Weitere interaktive und spielerisch-kreative Angebote finden sich in der ‚Liebesacht‘ (zeigt Möglichkeiten auf, wie man seinen Gefühle von Freundschaft und Liebe Ausdruck verleiht) oder beim ‚Liebesspiel‘, welches Kreativaktionen mit Gewinnmöglichkeiten bereithält. Besonderes Merkmal dieser Webseite ist es, dass es viele Seiten (ca. 500) gibt, die zu loveline verlinken, loveline selbst aber nicht zu anderen Anbieterinnen und Anbietern verlinkt.

Mittels eines der Webseite vorgeschalteten Spiels wurden von der BZgA ermittelt, wer die Besucher und Besucherinnen von loveline sind. Die Kerngruppe der Nutzerinnen und

<sup>111</sup> Die Informationen zur Nutzungsstruktur wurden 2003 in einem Gespräch mit einer BZgA-Mitarbeiterin, welche für das Angebot zuständig ist, erfragt.

Nutzer, so das Ergebnis, ist zwischen 14 und 16 Jahren alt. 90% der Jugendlichen hatten zu Hause einen Internetzugang. 38% der Befragten hatten Abitur bzw. strebten diesen Schulabschluss an, 25% gaben einen Hauptschulabschluss an. Inzwischen sind 1136 Jugendliche für den Chat registriert. Pro Chat nehmen aber höchstens 30 teil, davon auch viele ohne sich aktiv zu beteiligen. Der Experten- und Expertinnen-Chat wird deutlich mehr angenommen, als die themenfreien“ Chats. Einen Newsletter lassen sich mehr als 2800 Jugendliche zukommen.

Die Fragen wurden von 73% Mädchen und 27 % Jungen beantwortet. loveline ist eher ein Portal für heterosexuelle Jugendliche, bei speziellen Fragen zu Homosexualität wird dann auf entsprechende Beratungsangebote oder andere Seiten im Netz verwiesen (Zahlen auf Nachfrage bei der BZgA 2003).

### Beispiel: Beratungsangebote

*www.sextra.de (pro familia Landesverbände)*



Mit ‚sextra‘ stellt pro familia innerhalb ihrer Online-Beratung speziell ein Angebot für Jugendliche zur Verfügung. Der Schwerpunkt liegt hier wesentlich auf (asynchroner) E-Mail-Beratung. Mittlerweile gibt es ca. 90 – speziell für die virtuelle Beratung geschulte – Online-Berater und -Beraterinnen die zu unterschiedlichen Schwerpunkten die Anfragen bearbeiteten. Seit 2005 werden auch Themenchats angeboten. Sextra präsentiert sich gleich zu Beginn mit einer Vielzahl von FAQs. Daneben gibt es aber auch einige Wissensinformationen z.B. eine Verhütungstabelle. Schwierig kann ein Aufrufen der Seite werden, wenn ein Filter installiert ist der das Wort „sex“ blockt. Sextra gibt es seit 1998 und ist für Jugendliche ab 12 Jahren gedacht, Hauptnutzer und -nutzerinnen ist die Altergruppe der 18 bis 27Jährigen. Die laufende Auswertung über die Struktur der Nutzung ergab, dass sich der Altersschwerpunkt ab 2001 nach vorne verschoben hat. Die Möglichkeit der E-Mail-Beratung nutzen aber nicht nur Jugendliche. So sind mit 25,4% die 28 bis 40Jährigen und mit noch 5,5% auch die 41-60Jährigen vertreten. Sowohl Frauen als auch Männer sind bis auf die älteste Nutzer-Gruppe in den Altergruppen gleich vertreten.

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Themenanfragen wurde festgestellt, dass Männer mehr Anfragen im Sinne einer klassischen Aufklärung, Unsicherheiten bezüglich

ihres Geschlechtsteils und Beziehungskrisen stellen. Bei Frauen rangieren die Themen Verhütung und Schwangerschaft an erster Stelle (vgl. Wolz 2002, 4ff.). Hinsichtlich der Geschlechterverteilung hat sich die Zusammensetzung bei den Ratsuchenden vom Beginn der Seite bis heute verschoben. Stammten im Jahr 1998 noch zwei Drittel der Anfragen von männlichen Ratsuchenden, gingen im Jahr 2005 drei Viertel aller E-Mails – nach Selbstauskünften – von Mädchen und Frauen ein (vgl. Wolz/Paschen 2006, 5).

*www.kids-hotline.de (Kinder- und Mutterschutz e.V. München)*



„Wir beraten dich anonym und kostenlos zu allen Fragen in deinem Leben. Egal, ob es um Freundschaft, Liebe, Partnerschaft, Familie, Schule, Sucht, Gewalt oder Sinn und Leben geht.“ So präsentiert sich das Angebot von kids-hotline des Kinderschutz und Mutterschutz München e.V., das sich an Jugendliche bis 21 Jahren richtet und schwerpunktmäßig Beratung und Austausch in Foren anbietet. Die Foren sind thematisch aufgegliedert. Im Themenfeld, das sexualpädagogisch relevant ist, gibt es im Forum ‚Liebe und Sexualität‘ folgende vier Unterforen: ‚wenn Jungen Jungen lieben‘, ‚wenn Jungen Mädchen lieben‘, ‚wenn Mädchen Mädchen lieben‘ und ‚wenn Mädchen Jungen lieben‘. Das Forum Pubertät teilt sich in ‚Mädchen&Pubertät‘ sowie ‚Jungen&Pubertät‘. Des Weiteren gibt es auch die Möglichkeit zur Einzelberatung, die bei Wunsch in Anspruch genommen werden kann und „wenn es für (deine) Anfrage sinnvoll ist“, so der Hinweis auf der Eingangsseite von kids-hotline. Seit Juni 2006 wird auch eine Chatberatung und regelmäßige Themenchats für registrierte Nutzer angeboten.

Kids-hotline wurde 1999 auf Initiative von Studierenden gestartet. Die Resonanz ist groß: 2003 wurden ca. 600 neue Beratungsanfragen monatlich bearbeitet und die Seite 250.000-mal besucht. Es gibt ca. 13.000 registrierte User und über 79.601 öffentliche Beiträge in den Foren.

Wer bei kids-hotline sein Anliegen vorträgt, erhält eine Antwort entweder von einem anderen User, von Peerberatern und -beraterinnen oder von professionellen Beraterinnen und Beratern des kids-hotline-Fachteams. Zum Fachteam gehören vor allem Personen aus (sozial-)pädagogische Berufsgruppen, aber z.B. auch Ärzte und Ärztinnen oder Krankenpfleger und –schwestern, die alle ehrenamtlich tätig sind. Das Angebot finanziert sich überwiegend aus

Spenden.

Ein Durchklicken bei kids-hotline gibt einen guten Einblick in die Themen von Mädchen und Jungen und den Kontext in dem sie bearbeitet werden (können).

Zusammenfassend sei nochmals darauf hingewiesen, dass die ausgewählten Webseiten beispielhaft für sexualpädagogische Internetangebote mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen stehen und nur einen kleinen Ausschnitt seriöser Unterstützungsangebote im Netz abbilden. Zugleich waren diese Webseiten Bestandteil im empirischen Erhebungssetting der Unterrichtseinheiten an Schulen, auf die sich die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Jugendlichen beziehen konnten. Die weiteren Angebote, die im Rahmen des Projektes bei den Unterrichtseinheiten an Schulen eingesetzt wurden, werden übersichtsartig im Zusammenhang mit den Vorschlägen für ein Fortbildungsmodul für pädagogische Fachkräfte dargestellt.

#### *Exkurs: Sexualbezogene Unterhaltungsangebote und der Diskurs um Pornographie im Netz*

Erotisches und pornographisches Material liegt im Internet in Form von Bildern bzw. Fotos, Geschichten und Filmen vor, an die Interessierte aktiv über eine Internetrecherche oder über einen eigens vorgenommenen Eintrag in eine Mailingliste (z.B. auch Newsgroups für sexualbezogene Spezialkulturen) Zugang erhalten. Auch wer das Internet (gerade) nicht sexualbezogen nutzt (oder nutzen möchte), kann via SPAMS<sup>112</sup> im persönlichen E-Mail-Account oder durch ein sich öffnendes Pop Up<sup>113</sup> damit konfrontiert werden. Eine weitere Möglichkeit im Internet auch ungewollt pornographische Seiten zu öffnen, liegt daran, dass Anbieter nicht nur explizite sexuelle Begriffe als Domainname für pornographische Angebote verwenden, sondern auch Begriffe wie „maedchen“, „woman“ oder „girl“ und „boy“ (vgl. Döring 2003b, 291).

Pädagoginnen und Pädagogen, die das Internet in der medien- und sexualpädagogischen Praxis einsetzen möchten<sup>114</sup>, sehen sich häufig mit einem Internet-Sex-Diskurs auch als Pornographiediskurs<sup>115</sup> konfrontiert. Aber wie sex- und pornographielastig ist das Internet „eigentlich“? Die Antworten sind widersprüchlich und die wenigen empirischen Untersuchungen, die es hierzu gibt, zeichnen quasi noch einmal den bestehenden, stark polarisierenden Internet-Sex-Diskurs nach. Dieser Diskurs, so Döring, bewege sich hauptsächlich zwischen einer alarmierenden und beschwichtigenden Position (vgl. Döring 1998b, 70ff.; hat die populären Charakteristiken gegenüber gestellt) und ist zugleich populäres Thema in der Öffentlichkeit.

---

<sup>112</sup> „Spam“ oder „Junk“ (englisch für: „Abfall“) sind von den Empfänger/-innen unerwünschte Nachrichten, die diese zumeist über E-Mail erhält und die häufig erotische, pornographische Werbeangebote erhält. Spam-Filter unterbinden den Eingang bzw. sortieren diese Nachrichten aus.

<sup>113</sup> „Pop up’s“ sind visuelle Elemente eines Computers, die „plötzlich auftauchen“ und andere Bildschirmelemente verdecken. Pop-up-Blocker verringern bzw. unterbinden solche selbst aufspringenden Fenster.

<sup>114</sup> Vgl. Burda/Helfferich 2005.

<sup>115</sup> Die Debatte zum gesellschaftlichen Umgang mit Pornographie findet statt zwischen einer Forderung nach liberaler Akzeptanz, da Pornographie auch ein Ausdruck von Sexualität und Phantasie (z.B. Döring 1998b;

Die alarmierende Position besagt, dass es im Internet zu einer „Explosion von Pornographie“ komme, angesichts derer von einer „weiter zunehmenden Pornographisierung des Alltags“ die Rede ist (Heiliger 2005, 131ff.). Mehr als in anderen Medien sind Jugendliche im Internet ungewünscht mit (auch besonders harter) Pornographie konfrontiert. Hierzu weist die JIM-Studie 2004 aus, dass fast die Hälfte der jugendlichen Internetnutzer und -nutzerinnen schon mit pornographischen Seiten in Berührung gekommen sind (darunter auch erotische Angebote, weil diese aus Jugendschutzgesichtspunkten ebenfalls problematisch sind) (mpfs 2004).<sup>116</sup>

Die andere, beschwichtigende Position findet Belege dafür, dass im Internet nichts existiere, das es nicht auch im Realweltlichen gebe und zu dem sich Jugendliche „unterm Ladentisch“ Zugang verschaffen könnten (Schetsche 2002). Sowohl die von Schetsche bereits 1997<sup>117</sup> und die von Lewandowski (2003) durchgeführte quantitative Internetanalysen über die Verbreitung von Pornographie kamen zu dem Ergebnis, dass es gezielter Suchanstrengungen bedarf, um strafrechtlich relevantes Material zu finden.

Ob nun mit dem Internet „alles schlimmer“ geworden sei oder das „Alte nur neu aufgelegt“ werde, wird überaus unterschiedlich beantwortet und es gebe, schreibt Döring, keinen „homogenen Cybersex-Diskurs“ (Döring 2000b, 45). Stattdessen trete neben den „Jugendschutz-Diskurs“ (als Gefährdungsdiskurs; vgl. auch 2.2), der die leichte Zugänglichkeit zu sexualisierten Angeboten im Netz beklagt, der „Sexualerziehungs-Diskurs“, bei dem das Netz für seine erweiterten Möglichkeiten der Sexualaufklärung gewürdigt wird (ebd.). Döring schlägt in dem von starken Polarisierungen gekennzeichneten Internet-Sex-Diskurs als ein integratives Modell den ‚Empowermentansatz‘ vor, der im Kern auf einen Zugewinn an sexueller Handlungsmacht im Netz verweist, beide Perspektiven berücksichtigt und zugleich eine Polarisierung überwindet (ebd.).

Weitgehender Konsens ist es inzwischen auch aus Jugendschutz-Perspektive, dass Verbote nur bedingt greifen und Restriktionen im Netz immer nur bedingt erfolgreich sein werden, weshalb gefordert wird, präventiv bei Kindern, Jugendlichen, Eltern sowie pädagogischen Fachkräften anzusetzen. Präventiv kann hier die Förderung einer sexualpädagogischen Internetkompetenz meinen.

---

Gehrke 1990) darstellt und der Forderung nach einem Verbot von Pornographie, weil Pornographie eine gewaltsame und ausbeuterische männliche Sexualherrschaft verkörpere (z.B. Ashley/Ashley 2000).

<sup>116</sup> Im Strafgesetzbuch weitgehend offen definiert, liegt Pornographie dann vor, „wenn die Produkte ausschließlich und überwiegend auf die Erregung eines sexuellen Reizes bei dem Betrachter (zielen) und damit die im Einklang mit allgemeinen gesellschaftlichen Vorstellungen gezogenen Grenzen des sexuellen Anstands eindeutig überschreiten“ (Heiliger 2005, 131). Für Erwachsene ist der Konsum straffrei, beim Gesetzgeber als auch in der Praxis des Jugendmedienschutzes herrscht dagegen Einigkeit, dass Pornographie für Kinder und Jugendliche schädlich ist (vgl. ebd.).

<sup>117</sup> Bei der 1997 durchgeführten Untersuchung von Schetsche wurde binnen vier Wochen dem Internet ein möglichst breites Spektrum an sexualbezogenen Bildern entnommen. Ergebnis war, dass ca. die Hälfte der Bilder sich als Pornographie (§184, StGB, Koitusdarstellung mit sichtbaren Genitalien) und die andere Hälfte als Erotika (z.B. unbedeckte Frau mit bedeckten Genitalien) klassifizieren ließen. Harte Pornographie gemäß §184 StGB, also die Abbildung realer sexueller Handlungen mit Kindern, Tieren oder unter Gewaltanwendung waren dagegen kaum vertreten. Drei Bilder (von n=1082) zeigten eindeutig Kinder bei sexuellen Interaktionen (Schetsche 2002, 178).

#### 4.2.4 Qualitätssichernde Kriterien zur Orientierung im „Internetdschungel“

Ein „Wesenzug“ des Internet ist dessen Schnelllebigkeit und damit auch ‚Vergänglichkeit‘. So ist das Internet kein Wissensspeicher an sich, sondern ein ‚flexibles Netzwerk‘ und teils eher „flüchtiges Phänomen“ (Plass 2005, 43). Webseiten können veralten, weil sie schlichtweg nicht mehr aktualisiert werden oder sie werden abgeschaltet und gelöscht. Eine Webseite kann seine Inhalte ständig verändern: Informationen und Rubriken umschreiben und austauschen, neue Inhalte generieren, sein Angebot vergrößern. Im Durchschnitt soll die Lebensdauer einer Webseite 44 Tage betragen (Plass 2005).

Des Weiteren ist es aber auch wichtig, von der Existenz eines Onlineangebots zu wissen, damit es gezielt aufgerufen werden kann. Wer erst im Netz nach Unterstützungsangeboten sucht, für den ist es hilfreich zu wissen, nach welchen Prinzipien bspw. Suchmaschinen funktionieren. Bei einer unüberschaubaren und sich schnell wandelnden Anzahl von Webseiten ist es entscheidend – wollen diese Angebote als Unterstützungsressourcen Jugendliche erreichen – diese Angebote bekannt zu machen. Die Erreichbarkeit einer Webseite sollte wie etwa Transparenz über Herausgeberschaft und Fachlichkeit wesentliches Qualitätskriterium von Online-Information und -Beratung sein.

Angesichts eines kaum überblickbaren Angebots an Informationen im Internet ist eine „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (Schetsche/Lehmann/Krug 2005, 27) eines der wichtigsten Leitprinzipien im Netz. Suchmaschinen, am prominentesten derzeit ‚Google‘, müssen die Liste der Treffer auf ein bestimmten Suchbegriff hin strukturieren. Die strukturierenden Kriterien und Festlegungen sind dabei den Nutzern und Nutzerinnen nicht immer bekannt<sup>118</sup>. Nutzungsanalysen haben zudem gezeigt, dass nur die Treffer bzw. Links der Plätze 1-30 die Aufmerksamkeit der Nutzer und Nutzerinnen erreichen. Als Folge daraus entsteht ein Konkurrenzkampf um die begehrten vorderen Plätze, dem sich auch die nicht-kommerziellen Angebote stellen müssen, wollen sie nicht im „Informationsjahrmarkt“ untergehen (vgl. Schetsche, Lehmann, Krug 2005, 27).

Im Kontext von Sexualpädagogik brisant ist die Tatsache, dass bestimmte sexualbezogene Suchbegriffe ebenso erotische und pornographische Angebote aufrufen können. Diese bringen nicht nur die Schwierigkeit mit sich, dass sie Inhalte und Bilder darstellen, welche als die „Schattenseiten“ der Sexualität gelten und deren Konfrontation als schwer handhabbar von Pädagoginnen und Pädagogen in der Interaktion mit Jugendlichen empfunden wird. Sondern hier wird auch die Gefahr gesehen, dass dieses Terrain auf besonders geschickte Art und Weise ihre Kunden lockt und abzockt.

Dies sind nur einige Beispiele, um zu zeigen, wie dynamisch und veränderlich Informationen im Internet dargeboten werden. Neben einem Wissen um die Organisation und Platzierung von Inhalten im Internet spielt die Orientierung im virtuellen Informationsraum eine wichtige Rolle. Hilfreich ist es auch, dass die Nutzerinnen und Nutzer, wenn sie dann auf

---

<sup>118</sup> So listet die Suchmaschine Fireball etwas zum Suchbegriff „Frauen“ auf den ersten Plätzen ausschließlich pornographische Angebote für heterosexuelle Männer auf, während andere Suchmaschinen wie Altavista oder Google zum selben Suchbegriff Informationsangebote mit sozialpolitischen und emanzipatorischen Inhalten (z.B. Frauen und Technik) auf den vorderen Plätzen anzeigt (Döring 2003b, 292).



einer sie ansprechenden Webseite gelandet sind, die Informationen einschätzen, selektieren und damit bewerten können. Der Überlegung folgend, wie in der alltagsweltlichen Wirklichkeit Informationen eingeschätzt werden können, zeigt sich, dass zur kritischen Beurteilung von Informationen im Netz häufig Kontextinformationen zur Orientierung fehlen. Im Internet „landen wir auf der Suche nach einem Mantel sozusagen mitten im Regal. Wir wissen nichts über das Geschäft und das Viertel, in dem es liegt und das Personal ist uns unbekannt“ (Wilson 2004, 54). Daher ist es wichtig, dass ein Informationsbackground auf Webseiten transparent und präsent gemacht wird.

Die Europäische Kommission für gesundheitsrelevante Webseiten hat Leitlinien zusammen gestellt, die darauf zielen, sowohl Nutzerinnen und Nutzern als auch Anbieterinnen und Anbietern von Webseiten Kriterien an die Hand zu geben, die eine differenzierte Beurteilung von Informationen im Internet unterstützen. Die Kommission erarbeitete sechs Kernkriterien, die im Großen und Ganzen auch auf sexualpädagogische/sexualbezogene Unterstützungsangebote übertragbar sind:

- *Transparenz und Vertrauenswürdigkeit*; wer ist verantwortlich für das Angebot (z.B. eine Person oder eine Organisation etc.), welche Ziele und Zielgruppe hat das Angebot, wie wird das Angebot finanziert?
- *Urheberschaft*, Angabe aller Quellen; z.B. Angabe der Herkunftsquellen von Informationen, Angabe der Qualifikation der Personen, die die bereitgestellten Informationen bearbeiten
- *Datenschutz und Geheimhaltung*; z.B. Umgang mit den Datenspuren, die User im System hinterlassen
- *Fortlaufende Aktualisierung*; Angaben über den Turnus der Aktualisierungen und deren Umfang, Angabe über die letzten Aktualisierungen und welcher Seiten
- *Verantwortlichkeit*; bezieht sich auf die Möglichkeit von Feedback für Nutzerinnen und Nutzer als auch auf eine Offenlegungen über Kooperationen und Verlinkungen mit anderen Webseiten
- *Zugänglichkeit*; ist die Seite nutzbar oder müssen zusätzliche Downloads stattfinden. Dies betrifft aber auch Marketingstrategien z.B. eine gute Platzierung in den Suchmaschinen (Wilson 2004, 53f.; vgl. auch Gerö 2005, 48ff. bezogen auf Beratungsangebote für Jugendliche).

Auf der Angebotsseite kann die Verwendung und Beachtung von qualitätssichernden Kriterien ein Ausweis für deren Seriosität und Userfreundlichkeit bedeuten. Es ist allerdings zu beachten, dass auch die Einhaltung dieser vorgeschlagenen Kriterien noch kein Garant für (vermeintlich) gute (inhaltliche) Informationen bietet. Die Leitlinien können eine Qualifizierung auf der Angebots- wie auf der Nutzungsseite bedeuten. Einen Schritt weiter gehen Überlegungen zu einem Gütesiegel für Webseiten, die nach solchen Kriterien arbeiten. Die Kenntnis und das Wissen um Qualitätskriterien kann auch Jugendliche darin unterstützen, sich im virtuellen Raum zu orientieren.

## *Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurden die in Kapitel 2 und 3 vorgelegten Theoriestränge – einmal zu ‚Sexualität/Jugendsexualität‘ und einmal zu ‚Neue Medien/Virtualität/Raum‘ – in einer Beschreibung über den virtuellen Erfahrungsraum im Kontext sexueller Entwicklung zusammen geführt. Damit wurde u.a. bezweckt, den theoretischen Hintergrund für die Empirie weiter zu spezifizieren.

Vorgelegt wurde eine Beschreibung des virtuellen Erfahrungsraums in Hinblick auf ein umfassendes Verständnis von adoleszenter sexueller Entwicklung. In zwei getrennten Abschnitten wurde das Internet als Ort für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen und -beziehungen und Quelle für den Erwerb sexualitätsbezogenen Wissens beschrieben. Die Besonderheiten, welche eine adoleszente sexuelle Entwicklung kennzeichnen, wurden als Ausgangspunkt gewählt und gefragt, inwiefern die Spezifika, die eine Nutzung des virtuellen Erfahrungsraums auszeichnen können, dem entgegenkommen.

Insbesondere taucht in den theoretischen Abhandlungen immer wieder das Merkmal auf, der virtuelle Erfahrungsraum sei im besonderen Maße aufgrund seiner anonymen, telepräsenten Nutzung auch ein Schutzraum für sexualitätsbezogenes Handeln. Hier schließen sich eine Reihe von Beschreibungen an, die erweiterte Interaktionsoptionen aber auch mediale Einschränkungen in virtuellen Erfahrungsräumen vermuten.

In Hinblick auf Verliebtheitskonzepte war es wichtig, Merkmale aufzugreifen, die Anchlüsse für eine Beschreibung zur Anbahnung von virtuellen Liebesbeziehungen im Internet kennzeichnen: z.B. die Bedeutung der Imagination in einer bilderlosen Kommunikation oder die Ermöglichung von Intimität bei gleichzeitiger Anonymität.

Für die Konzeptionierung des virtuellen Raums als Wissensraum wurde eine Reihe von Anforderungen für ein anderes, neues Lernen thematisiert. Hierbei wurde der interaktive und informelle Charakter einer sexualitätsbezogenen Internetnutzung hervorgehoben.

## 5 Methodischer Zugang: Jugendliche diskutieren über Sexualität und Internet

Vor dem Hintergrund eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Sexualität (vgl. Kap. 2) stellen Gruppendiskussionen mit Jugendlichen eine dem Forschungsgegenstand angemessene qualitative Erhebungsmethode dar.

Das in dieser Arbeit angewandte methodische Verfahren zielt auf die Eruiierung von in kollektiven Aushandlungen hergestellten Sinnkonstruktionen.<sup>119</sup> Gegenstand der Sinnrekonstruktion sind die kollektiven Deutungen zu den Möglichkeiten und Erlebnisperspektiven im virtuellen Raum des Internet für sexuelle Lern- und Erfahrungsprozesse. Die Untersuchung wurde im schulischen Kontext angesiedelt.

Der Forschungsgegenstand lässt sich für zwei relevante Themenfelder eines umfassenden Verständnisses von Sexualpädagogik mit einer Dimension Geschlechterbegegnung und -beziehungen und einer Dimension sexualitätsbezogene Wissensaneignung aufschlüsseln:

- Das Hauptaugenmerk der empirischen Analyse richtet sich auf die Konstruktionen sexuell konnotierter Geschlechterbegegnungen im virtuellen Raum des Internet (insbesondere Chats). Dabei ist von Interesse, wie die Jugendlichen Virtuelles zum realen Begegnungs- und Erfahrungsraum ins Verhältnis setzten. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden aus dem Material Kategorien gewonnen, denen einschlägige Passagen aus den Gruppendiskussionen zugeordnet wurden. In einem gesonderten Auswertungsschritt wurde rekonstruiert, wie Jugendliche die Gelegenheit und Chance der Anbahnung von Liebesbeziehungen im virtuellen Raum deuten. Die Interpretation macht dann Vorschläge darüber, inwieweit die in den eruierten Sinnkonstruktionen verhandelten zentralen Thematisierungen adoleszenztypisch und typisch für eine Entwicklungsphase in der sexuellen Sozialisation sind.
- Das zweite Themenfeld eruiert die Sichtweisen einer Internetnutzung als Informationsquelle für eine sexualitätsbezogene Wissensaneignung und als Lernort. Diese Ergebnisse sind vor allem in Hinblick auf einen Einbezug des Internet als neustes Medium für die Sexualpädagogik von Interesse.

Zunächst werden Kontext und Genese, welche die hier vorliegenden Textdaten mitgeneriert haben, dargestellt. Dazu werden vorab die Eckpunkte des Projekts, in dessen Rahmen die Gruppendiskussionen erhoben wurden, vorgestellt und damit der durch das Projekt bedingte situative Entstehungskontext des empirischen Materials skizziert.<sup>120</sup> Es schließt eine Beschreibung vom Zugang zu den Gruppen und zum Ablauf der Durchführung der Diskussionen an. Anschließend wird auf die Besonderheiten einer qualitativen Forschung mit dem Gruppendiskussionsverfahren eingegangen und Möglichkeiten und Grenzen dieses

---

<sup>119</sup> Qualitative Forschung rekonstruiert „Sinn“ oder „subjektive Sichtweisen“ und beobachtet die Konstitution dessen (in Abgrenzung zur quantitativen Forschung, welche Sinn als gegebene Verständigungsgrundlage voraussetzt) (vgl. Helfferich 2004a, 19) „Sinn“ versteht sich als symbolische oder kognitive Struktur: „Über welches Deutungsmuster, welches Bezugssystem, welches Alltagswissen verfügt ein Person? Welchen impliziten Annahmen überliegen Texten und Diskursen?“ (Helfferich 2006) Es geht dabei um die Eruiierung eines beschreibenden und interpretativen Zugangs zur ‚Welt im Kopf‘ des Beforschten“ (ebd.).

<sup>120</sup> Darüber hinaus wird auf weitere im Projekt erhobene Daten (nachzulesen im Projektabschlussbericht: KGBI 2007) nur insofern eingegangen, als diese zur Einordnung der empirischen Befunde weiter behilflich sein können.

Verfahrens insbesondere für den hier verfolgten Erkenntnisgegenstand aufgezeigt. Ausführlich wird auf die konkrete Konzipierung des Forschungsinstrumentariums (Diskussionsanreize) und das hier speziell angewandte Auswertungsverfahren des Gruppendiskussionsmaterials eingegangen.

## 5.1 Kontext und Genese der Textdaten

### 5.1.1 Zum Forschungskonzept des Ausgangsprojekts<sup>121</sup>

Das Projekt „Neue Medien in der sexualpädagogischen Arbeit in der Schule. Mediennutzung und Geschlechterinteraktion im Entwicklungsbezug“ hatte zum Gesamtthema die Bedeutung des Internet für die (schulische) Sexualpädagogik und operierte an der Schnittstelle von Sexual-, Medien- und Geschlechterpädagogik. Der virtuelle Raum des Internet wurde als Option einer „erweiterten Interaktionssituation“<sup>122</sup> verstanden, die Jugendliche im Rahmen ihrer sexuellen Entwicklung nutzen können. Formen der Mediennutzung wurden dabei als sinnhaftes Kommunikations- und Interaktionsverhalten im Kontext einer aktiven Entwicklungsgestaltung als Mädchen und Junge verstanden.

Als Forschungsrahmen wurde eine nach Schulen systematisch variierte Lerneinheit zum Thema „Internet und sexuelle Aufklärung“ gewählt. Zielgruppe im Projekt waren Mädchen und Jungen der Klassenstufe zehn an insgesamt drei Gymnasien (n= 3 Klassen, davon eine am Mädchengymnasium) und in zwei Klassen des berufsvorbereitenden Jahrs (BVJ). Das Forschungsprogramm machte sich mit den Lerneinheiten zunutze, dass Mädchen und Jungen sich im Rahmen einer vom Lehrplan vorgegebenen sexualpädagogischen Unterrichtseinheit mit sexuellen Internetinhalten beschäftigen und dabei sowohl mit Medien umgehen als auch über Sexualität sprechen. Die Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern wurden in die vierstündige Unterrichtseinheit integriert. Zudem hatten die Unterrichtseinheiten selbst einen eigenen Stellenwert in Hinblick auf die Erarbeitung von Fortbildungskonzepten für (sexual-)pädagogische Fachkräfte, indem sie der Erprobung didaktischer Methoden dienen.

Der Verlauf der Unterrichtseinheiten gliederte sich grob in drei Einheiten:

- eine Gruppenarbeit (Bearbeitung einer Rechercheaufgabe im Internet und anschließende Ergebnispräsentation),
- den Gruppendiskussionen als Teil des Erhebungsverfahrens,
- ein methodisches Angebot zur Erarbeitung von sexualpädagogischer Medienkompetenz.

Zunächst wurden Kleingruppen-Teams von vier bis fünf Schülerinnen und Schülern gebildet. Die Teambildung sollte vor allem Konstellationen von Kontrastierungsoptionen nach Geschlecht ermöglichen, war aber in Berücksichtigung der konkreten Klassensituation

---

<sup>121</sup> Eine ausführliche Projektbeschreibung findet sich im Anhang.

<sup>122</sup> Mit erweiterter Interaktionssituation ist gemeint: Jugendliche können im Internet, z.B. im Chatraum miteinander kommunizieren, sie können auch mit dem Medium interagieren, z.B. beim Recherchieren von Aufklärungsseiten und sie können über das Internet sprechen.

anzupassen war.<sup>123</sup> Die Kleingruppen-Teams blieben über die verschiedenen Lernsequenzen hinweg zusammen.

Im ersten Teil erhielten die Teams die Aufgabe der Durchführung einer Internetrecherche mit anschließender Ergebnispräsentation. Konkret bestand die Aufgabe darin, eine freie Recherche nach sexualpädagogischen Internetseiten für Jugendliche durchzuführen und anschließend ein ausgewähltes Internetangebot zu vorgegebenen Kriterien zu begutachten. Die begutachtete Seite wurde dann im Team vor der Klasse präsentiert.

Im Anschluss daran wurden die Gruppendiskussionen zu zwei vorgegebenen Themenkomplexen durchgeführt. Der erste Stimulus thematisierte die Nutzung und den Umgang mit sexualpädagogischen Informationen im Netz (Wissensaspekt), der Zweite hatte das Thema sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen im Netz initiiert (siehe 5.2.4).

Im dritten Part der Unterrichtseinheiten wurde dann eine Methode zu sexualpädagogischer Medien- und Genderkompetenz mit den Schülerinnen und Schülern auf ihre Eignung überprüft und jeweils in den folgenden Lerneinheiten variiert.<sup>124</sup>

### **5.1.2 Vom Zugang zu den Gruppen bis zur Durchführung der Diskussionen**

Eine zu Beginn des Projekts und den Lerneinheiten mit Schülerinnen und Schülern vorangestellte Befragung<sup>125</sup> von (sexual-)pädagogischen Lehrkräften zu Einstellung, Einsatz und Nutzung des Internet im Sexualkundeunterricht ermöglichte zugleich einen Zugang zu potentiellen Klassen für die Teilnahme am Projekt. Da der Sexualkundeunterricht überwiegend Bestandteil des Schulfachs Biologie ist, verlief die Kontaktaufnahme über die drei Biologielehrerinnen am Gymnasium, die eine Durchführung der Unterrichtseinheiten in ihrem Fach ermöglichten. Am BVJ wurde der Kontakt einmal über die Klassenleiterin und einmal über den Religionslehrer hergestellt. Die Schülerinnen und Schüler wurden überwiegend durch ihre Lehrer und Lehrerinnen vom Projekt in Kenntnis gesetzt oder das Projektteam konnte selbst den Klassen das Vorhaben vorstellen. Allen Schülerinnen und Schülern wurde ein Informationsbrief über die Hintergründe des Projekts zusammen mit einer Einverständniserklärung ausgehändigt. Darin wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und auf datenrechtliche Bestimmungen hingewiesen. Diese Einverständniserklärung musste sowohl von den Schülerinnen und Schüler selbst als auch von den Erziehungsberechtigten unterzeichnet werden.

Die Lerneinheiten wurden (mit Ausnahme am Mädchengymnasium) in Kooperation mit einem männlichen Sexualpädagogen der pro familia Freiburg durchgeführt. Für die Durchführung der parallel stattfindenden Gruppendiskussionen wurden Studierende der Evangelischen Fachhochschule Freiburg gewonnen. Die Studierenden hatten bereits ein Seminar zu qualitativer Sozialforschung besucht, bei dem sie auch in den Techniken einer Interviewmoderation geschult wurden (vgl. Helfferich 2004a). Als Vorbereitung auf die

---

<sup>123</sup> Es zeigte sich, dass die Schüler und Schülerinnen von sich aus am häufigsten gleichgeschlechtliche Teams bildeten.

<sup>124</sup> Ein exemplarischer Verlaufsplan über die Durchführung der Unterrichtseinheiten befindet sich im Anhang.

<sup>125</sup> Zur Befragung der Lehrkräfte: vgl. Burda/Helfferich 2005.

Durchführung der Gruppendiskussionen wurden sie nun noch einmal speziell in die Grundzüge der Moderationstechniken bei Gruppendiskussionen eingewiesen (vgl. dazu Loos/Schäffer 2001, 48ff.). Wichtig für die Moderation ist dabei, dass diese sich weitgehend aus der Diskussion heraushält, um den Ablauf der Diskussion nicht zu beeinflussen (zum Prinzip der Selbstläufigkeit siehe unten). Dies ist von wesentlicher Bedeutung, damit in der späteren Analyse nachvollzogen werden kann: wer setzt wann welche Themen, wie ist die Rollenverteilung in der Gruppe, wer dominiert, wer setzt oder formuliert bspw. einen Konsens. Jede Moderatorin und jeder Moderator erhielt den Leitfaden mit den Diskussionsanreizen und einigen Nachfragen sowie dem nochmaligen expliziten Hinweis, dass die Entstehung der Selbstläufigkeit in der Diskussion oberste Priorität hat (vgl. 5.2.4 sowie im Anhang den Diskussionsleitfaden). Des Weiteren wurden – für alle Moderationen gleich – die einführenden Worte vor dem unmittelbaren Beginn der Gruppendiskussion festgelegt sowie der Umgang mit möglicherweise schwierigen Gruppensituationen (z.B. Verweigerung der Gruppe zu Diskutieren, Verhinderung eines Frage-Antwort-Rhythmus, Umgang mit kargen Diskussionen und mit manifesten Rollen: z.B. Vielredner/-innen, Personen, welche die Diskussion blockieren oder stören).

Die Moderationen waren vor allem darauf hingewiesen worden, auf schnell eintretende Pausen in der Diskussion nicht sofort mit einer neuen Frage zu reagieren und erst nach „geraumer“ Zeit mit einer Aufrechterhaltungs- oder immanenten Konkretisierungsfrage den Fortgang der Diskussion zu steuern (z.B. Vielleicht könnt ihr das noch ein bisschen erläutern?). Ein weiterer Stimulus sollte dann gesetzt werden, wenn die Gruppe eine längere Pause macht oder wenn sich die Diskussion zu einem Stimulus erschöpft hat (was die Gruppen auch signalisiert haben: z.B. „mir fällt jetzt nichts mehr dazu ein“) und auch bereits ein Fazit zum Thema gezogen wurde. Jedoch sollte beim Zeitmanagement der Diskussion auch darauf geachtet werden, dass beide Themenfelder in den Gruppen diskutiert werden können. Jede Diskussion dauerte zwischen ca. 15 und 30 Minuten.

Explizit wurden die Gruppen vor Beginn der Diskussion darauf hingewiesen, dass die Diskussion anschließend so anonymisiert transkribiert und ausgewertet wird, dass keine Rückschlüsse des Gesprochenen auf die jeweilige Person möglich sind. Dem Kontext der schulischen Situation geschuldet wurde den Schülerinnen und Schülern zudem versichert, dass es bei den Beiträgen und Debatten kein richtig und kein falsch gibt. Dann wurde noch auf das Verhalten der Moderation und den Ablauf der Gruppendiskussion hingewiesen: „Die Moderation gibt eine Frage oder These an die Gruppe, mit der Bitte, dass sich die Gruppe über diese gegenseitig austauscht. Es geht dann darum, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander ins Gespräch kommen und nicht um eine Antwort an die Moderation. Zu einem späteren Zeitpunkt gibt die Moderation dann ggf. noch weitere Fragen oder Thesen in die Gruppe zur Diskussion.“

Die Lehrkräfte wurden darum gebeten, den Gruppendiskussionen fern zu bleiben, was zumeist auch so akzeptiert wurde (bis auf eine Ausnahme am Gymnasium).<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Zum Auswertungsvorgehen siehe 5.2.4.

### 5.1.3 Der Datenfundus

Das Forschungskonzept sah vor, dass Mädchen- und Jungengruppen und gemischtgeschlechtliche Gruppen gebildet werden. Wichtiger war jedoch bei der Gruppenbildung, dem Paradigma einer „Realgruppe“ nahe zu kommen, damit ein weitgehend „sicherer“ Diskussionsrahmen geschaffen werden kann, auch über ein schwer zu kommunizierendes Thema zu diskutieren. Das bedeutete für die Gruppenzusammensetzung, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich nach eigener Wahl mit ihren Klassenkameraden und -kameradinnen zu einer Gruppe zusammen zu finden. Mehrheitlich orientierte sich die Gruppenzusammensetzung an der aktuellen Sitzordnung der Klasse in den Lerneinheiten, welche von den Schülerinnen und Schülern selbst gewählt wurde. Dies führte dann am häufigsten zur Bildung von gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Aus dem benannten Grund wurde von Seiten der Moderation nur bei Schwierigkeiten in der Gruppenfindung nachgesteuert. Auf diese Weise kamen nur drei gemischtgeschlechtliche Gruppen im Datenfundus zustande.

Der so generierte Datenfundus umfasst drei zehnte Klassen der gymnasialen Schulform und zwei Klassen des Berufsvorbereitungsjahres. Gym 1 und Gym 2 sind allgemeine Gymnasien: mit humanistisch-altsprachlicher Ausrichtung (Gym 1) und mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung (Gym 2). Gym 3 ist ein Mädchengymnasium. In der Klasse des BVJ 1 werden vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund unterrichtet. Eine Besonderheit des BVJ 2 ist die Ausrichtung „Metallberufe“. Hier handelt es sich um eine homogene Jungenklasse.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die erhobenen Gruppendiskussionen und zeigt die Anteile nach Geschlechterzusammensetzung:

Tabelle: Übersicht über Fundus der Gruppendiskussionen

Schulform/Gruppe	Gym 1	Gym 2	Gym 3	BVJ 1	BVJ 2
A	Mädchen (n = 5)	Jungen (n = 4)	Mädchen (n = 5)	Mädchen (n = 5)	Jungen* (n = 4)
B	Mädchen (n = 4)	Gemischt (n = 3 Mädchen) (n = 1 Jungen)	Mädchen (n = 4)	Jungen (n = 3)	Jungen (n = 5)
C	Mädchen (n = 4)	Mädchen (n = 4)	Mädchen (n = 4)	Jungen (n = 2)	Jungen (n = 4)
D	Gemischt (n = 2 Mädchen) (n = 3 Jungen)	Gemischt (n = 3 Jungen) (n = 1 Mädchen)	Mädchen (n = 5)	Jungen* (n = 4)	
E	Jungen (n = 4)	Mädchen (n = 4)	Mädchen* (n = 5)		
F		Jungen* (n = 4)			
G		Jungen (n = 3)			

\* die gestreift unterlegten Gruppendiskussionen wurden nicht in die Auswertung aufgenommen (siehe unten zur Begründung und weiteren Erläuterung)

Für die Auswertung konnte auf einen Textdatenfundus von insgesamt n=24 Gruppendiskussionen zurückgegriffen werden und damit waren insgesamt n=94 Jugendliche an den Gruppendiskussionen beteiligt. Davon fanden n=11 Diskussionen in homogenen Mädchengruppen, n=10 Gruppendiskussionen in homogenen Jungengruppen statt, und n=3 Diskussionen konnten mit gemischtgeschlechtlichen Gruppen geführt werden. Die Gruppendiskussionen, die in der Tabelle gestreift unterlegte sind, zeigen an, dass diese in der Analyse nicht detailliert berücksichtigt wurden. Meistens erfüllten diese Gruppendiskussionen die Kriterien einer Selbstläufigkeit nicht (BVJ3 E, BVJ1 D, BVJ2 A). Die Gruppendiskussion Gym2 F verfügte über eine zu schlechte Tonqualität der Aufnahme und konnte nicht vollständig transkribiert werden. Eine Besonderheit ist die Diskussion BVJ1 C, die mit nur zwei Schülern stattfand.

Vor allem am BVJ 1, die bei der Durchführung der Unterrichtseinheiten zeitlich nach der Erhebung im Gymnasium erfolgte, zeigte sich, dass die Jugendlichen einen größeren sexualpädagogischen Kommunikationsbedarf – vor allem jenseits der Thematisierung des Internet – hatten, als dies am Gymnasium und am BVJ 2 der Fall war. In der Mädchengruppe des BVJ 1 zeigten sich die geringsten Interneterfahrungen, was dazu führte, dass die Diskussionsstimuli wenig am Erfahrungshorizont der Mädchen ansetzen konnten.

Allgemein ließ sich beobachten, dass vor allem während der Unterrichtseinheiten das Engagement der Schülerinnen bzw. Schüler auch vom Geschlechterverhältnis in den Klassen abhing. So zeigte sich die jeweils zahlenmäßig kleine Gruppe (Gym 1: Jungen, Gym 2: Mädchen) „demonstrativ“ demotivierter.

Zunächst werden allgemeine Bemerkungen über die qualitative Forschung mit



Gruppendiskussionen dargelegt. Anschließend wird das Gruppendiskussionsverfahren für das empirische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit eingeordnet und die Vorgehensweise bei der Aufbereitung und Analyse des erhobenen Textmaterials beschrieben.

## **5.2 Gruppendiskussionen als Zugang zu adoleszenten Konstruktionen von „Internet und Sexualität“**

### **5.2.1 Das Gruppendiskussionsverfahren als eine qualitative Methode der Sozialforschung**

Das Gruppendiskussionsverfahren ist eine anerkannte Methode qualitativer Sozialforschung und wird dort eingesetzt, wo es um die „Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern“ geht (Bohnsack 2003, 105). Nach Flick hat die qualitative Sozialforschung allgemein

„den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick u.a. 2000, 14)

Als erkenntnistheoretische Grundlagen qualitativer Sozialforschung gelten die Phänomenologie der Lebenswelten (Sinnkonstruktionen konstituieren sich in Lebenswelten, Wirklichkeit ist sozial konstruiert und wird sinnhaft reproduziert und modifiziert), die Ethnomethodologie (Prinzip der Fremdheit) und der Symbolische Interaktionismus (interaktive Herstellung von Wirklichkeit) (vgl. Flick 2000; Bohnsack 2003; Lamnek 2005).

In Deutschland hat die Forschungsgruppe um Ralf Bohnsack das Gruppendiskussionsverfahren für die rekonstruktive Sozialforschung maßgeblich weiterentwickelt (vgl. Bohnsack 2003, 2006; Loos/Schäffer 2001; Fritzsche 2003). Bei der methodologischen Fortschreibung des Gruppendiskussionsverfahrens hat Bohnsack zum einen die Erkenntnis berücksichtigt, dass Gruppendiskussionen in einem situativen Kontext und in Abhängigkeit von der Diskursorganisation stehen (in Anlehnung an Nießen (1977): Situationsabhängiger Gruppenkonsens) und zum anderen, dass individuelle Meinungen auf „kollektiven Orientierungsmustern“<sup>127</sup> basieren (in Anschluss an Mangold (1960): Situationsunabhängige Gruppenmeinung). Dabei sind für Bohnsack besonders die Arbeiten von Mangold zentral, die er dann in der Ausarbeitung der dokumentarischen Methode theoretisch fundiert hat.<sup>128</sup> Dem folgend sind Gruppendiskussionen dort am ergiebigsten, wo

---

<sup>127</sup> Kollektive Orientierungsmuster sind definiert als sozial geteilte Sinnstiftungsmuster, die intuitives Verstehen ermöglichen und es nicht erforderlich machen, Sinn kommunikativ auszuhandeln, um Fremdverstehen zu ermöglichen. Aufgabe der Analyse ist es, das implizite Wissen einer Gruppe zu explizieren (siehe auch nächste Fußnote).

<sup>128</sup> Die dokumentarische Methode lehnt sich an die wissenssoziologischen Erkenntnisse und die Terminologie „konjunktiver Erfahrung“ von Karl Mannheim an. Die Erkenntnis ist, dass Angehörige gleicher

die Gruppenmitglieder einen gemeinsamen, sozialstrukturellen Hintergrund teilen und sich bekannt sind. Solche Gruppen werden als „Realgruppen“ bezeichnet (vgl. Loos/Schäffer 2001). Realgruppen sind dadurch definiert, dass die Kenntnis über die „konjunktiven Erfahrungsräume“ (als Orte des gemeinsamen Erlebens) die Mitglieder verbindet. Es wird davon ausgegangen, dass sich Erfahrungswissen im Alltag bildet und umgekehrt diesen organisiert. Dieser gemeinsame Erfahrungshintergrund sichert während der Erhebung eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskussion und ist gleichzeitig als sozialer Hintergrund der kollektiven Meinung Bezugspunkt der Interpretation. Die Gruppenmeinung ist dabei mehr als eine Summe von Einzelmeinungen, sie ist das Produkt kollektiver Interaktion, wobei sich „die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen (...), ihre Äußerungen bauen aufeinander auf, man kann manchmal meinen, es spreche einer...“ (Mangold 1960, 49 zit. nach Bohnsack 1997, 493).

Für das dem Erkenntnisgegenstand in dieser Arbeit zugrunde gelegte sozialkonstruktivistische Verständnis (vgl. Kap. 2) ist es wichtig, auf den methodischen Ansatz der Arbeiten von Nießen (1977) hinzuweisen, welcher „die Interaktionsabhängigkeit und de(n) Prozesscharakter von Meinungen und Bedeutungsmustern“ hauptsächlich in den Vordergrund gerückt hat (Bohnsack 1997, 494). Zentrale Aufmerksamkeit erhält im Rekurs auf die Prämissen des Symbolischen Interaktionismus die Situationsgebundenheit der Gruppenäußerungen. D.h., Bedeutungszuschreibungen entwickeln sich im sozialen Prozess der Interaktion mit anderen Menschen und werden dabei im interpretativen Prozess modifiziert. Danach können Sinnbedeutungen nicht unabhängig von einer spezifischen Situation, in der die Interaktion stattfindet, gedeutet werden. D.h., diese Situationen sind bei der Analyse zu berücksichtigen (vgl. Treibel 2000, 118).

### **5.2.2 Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens für den Erkenntnisgegenstand**

Die Entscheidung für die Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens im Rahmen der Sozialforschung trägt ausdrücklich der Annahme Rechnung, dass Deutungsmuster, Meinungen und Einstellungen nicht idiosynkratisch sind, sondern sozial kontextabhängig und eine kollektive Dimension zeigen. Auch wenn Meinungen und Bedeutungen situativ ausgebildet werden, bedeutet dies nicht, dass diese beliebig sind, sondern sie beruhen auf der kollektiven Lage und Situation einer Gruppe.

Für das Diskursfeld „Sexualität“ war dabei insbesondere schwierig, wie eine Transformation von privaten und intimen Erfahrungen in eine „halböffentliche“ Situation (d.h. Gruppendiskussion im Schulkontext) gelingen würde. Bei den hier interpretierten Deutungsvorschlägen liegt daher nicht der Fokus auf Erzählungen über Handlungspraxen, sondern vor allem auf der Rekonstruktion der diskursiven Entstehung eines kollektiven Meinungsbildes als interaktiver Aushandlungsprozess.

Im Rahmen des Forschungsprojekts war noch ein Merkmal von Gruppendiskussionen im

---

Erfahrungsräume (z.B. Milieu, Geschlecht, Alter) über implizites Wissen aufgrund geteilter Erfahrungen und Erlebnisse verfügen. Aus diesem Wissen bilden sich ein gemeinsamer Orientierungsrahmen und ein kollektiver Habitus einer Gruppe aus (vgl. Bohnsack 2000a, b).

Erhebungsprozess wichtig: Gruppendiskussionen erfüllen in besonderem Maße die Prinzipien des qualitativen Forschungsparadigma.<sup>129</sup> So ist die „Offenheit“<sup>130</sup> gegenüber der Forschungssituation und dem/der Forschenden insofern höher als in einer Zweier-Interviewsituation, da hier die Diskutierenden untereinander sowohl den Ablauf als auch die Themenrelevanz interaktiv aushandeln und damit selbst bestimmen können. Die Gruppenteilnehmer und -teilnehmerinnen handeln somit quasi unter sich prozesshaft die Konstitution und Konstruktion von Wirklichkeiten aus. Als vorteilhaft für die Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens kann gelten, dass Gruppendiskussionen zum einen der Alltagssituation Jugendlicher näher kommen und zum anderen hat die Gruppe einen größeren Spielraum, die Diskussion und Themenrelevanzen zu gestalten. Für den Einzelnen kann die Gruppe auch einen Schutz darstellen, indem diese sich einem möglichen Gruppenkonsens anschließen können, ohne sich selbst näher positionieren zu müssen. Die Gruppe als Beforschte hat somit prinzipiell mehr Macht als die Diskussionsmoderation auf Seiten der Forschenden. Die Gruppe kann sich gegen die Moderationsleitung verbünden, vorgegebene Themen zurückweisen, ignorieren und zudem stärker die eigenen relevanten Themen durchsetzen.

Schäffer (2001) stellt heraus, dass Gruppendiskussionen in den Forschungsfelder die geeignete Methode darstellen, in denen sich der Erkenntnisgegenstand überwiegend kollektiv herausbildet.<sup>131</sup> Auch weil davon auszugehen ist, dass die in der Adoleszenz zu bewältigenden sexuellen Entwicklungsaufgaben<sup>132</sup> kollektiv (in den Interaktionen und Inszenierungen mit den Peers) verankert sind (vgl. Helfferich 1994), eignet sich dieses methodische Verfahren. Zudem können die inszenierten Gruppendiskussionssituationen (Jugendliche diskutieren in Anwesenheit einer älteren Person als Diskussionsleitung) auf gruppodynamische Konstellationen in Lernsituationen (schulische Interaktion) hindeuten.

Die Gruppendiskussionen sollen das Material liefern zu kollektiven Deutungen von:

- den Möglichkeiten des virtuellen Raums als Ort für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen inklusive der Möglichkeit sich im Virtuellen zu verlieben,
- den Besonderheiten des Zu- und Umgangs zu sexualitätsbezogenen Informationen im Internet.

Nach Bohnsack (2003) lassen sich aus den Diskussionen bei Realgruppen mit einem gemeinsamen kollektiven Hintergrund die Verarbeitungsstrategien der kollektiven Lage

---

<sup>129</sup> Zu den Prinzipien qualitativer Forschung vgl. Helfferich 2004a, 19ff.

<sup>130</sup> Auch für Gruppendiskussionen gilt, was Helfferich für alle qualitativen Verfahren der Sozialforschung konstatiert: Sie müssen „zwischen Offenheit und strukturierenden Vorgaben, zwischen Vertrautheit und Fremdheit vermitteln“ (Helfferich 2004a, 9).

<sup>131</sup> Dies trifft, so Schäffer, auf die Jugendforschung und insbesondere auf die erziehungswissenschaftliche Medienforschung zu, „weil sich Rezeption und Aneignung medial vermittelter Gehalte aber auch deren Produktion (...) nur als Kollektivphänomene bzw. als kollektiv initiierte, inszenierte und enaktierte Prozesse konzeptualisieren lassen“ (Schäffer 2001).

<sup>132</sup> Entwicklungsaufgaben sind demnach als kollektives Problem der Jugendphase zu analysieren. Die Herausbildung einer sexuellen Identität ist zentrales Thema der Adolszenz und fungiert als ein wesentlicher Aspekt aller Entwicklungsaufgaben. Mediennutzung und Sexualität sind als Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf beschreibbar (z.B. Erlangung von Medien-, Gender- und sexueller Kompetenz). Zugleich können sich an ihnen Praktiken ausbilden, die der Entwicklungsbewältigung dienen.

herausarbeiten.

In Gruppendiskussionen diskursiv ausgehandelte Sinnkonstruktionen können gelesen werden als Interaktionsprotokolle situativ kommunikativer Praktiken<sup>133</sup>, mit dem vorgegebenen Thema in einem spezifischen Umfeld (Schulkontext) umzugehen.

Es kann eingewandt werden, dass der schulische Kontext gepaart mit einem als intim und oft heikel für eine öffentliche Thematisierung empfundenen Themas wie Sexualität als wenig geeignet für eine kollektive Erörterung in Gruppendiskussionen erscheint. Dass diese Bedenken nicht ungerechtfertigt sind, wird die Analyse der Gruppendiskussionen noch zeigen. Gruppendiskussionen mit Jugendlichen in der Konstellation mit einer erwachsenen Moderation als Diskussionsleitung eignen sich in der Tat wenig, um sexuelle Erfahrung (Erfahrung) zu thematisieren. Dies ist insofern für die Fragestellung wichtig, als der Transfer und die Praxisumsetzung der Ergebnisse gerade wieder auf dieses schulische Setting zielt. Hier fanden sich Hinweise, mit welchen Positionierungen und Thematisierungsgrenzen Lehrkräfte rechnen müssen. Unter Geschlechterperspektive konnte mit dem Augenmerk auf Positionierungen in der Auswertung (siehe 5.2.4) zudem an der interaktionistischen Fragestellung des Projektes angeschlossen werden.

Der kontextspezifische Rahmen der Gruppendiskussionen stellt eine hochgradig anspruchsvolle Situation dar, in der Mädchen und Jungen die Übertragung von privaten und intimen Erfahrungen in eine halböffentliche Gruppensituation leisten sollen. Sie müssen dabei die Balance zwischen Offenbarung (Erfahrung gilt als Norm, um mitreden zu können) und Schutz von Intim- und Privatsphäre austarieren. Schule ist außerdem auch ein eigens konnotierter Ort sowohl was die sexuellen Interaktionen unter den Schülerinnen und Schülern als auch das Verhältnis von Lehrkräften und Schülerschaft in einem Lernsetting anbelangt (vgl. Schmidt/Schetsche 1998, 35f.).<sup>134</sup> Dementsprechend ist diese Situation in die Interpretation einzubeziehen und wird in der Auswertung mitreflektiert.

Das Themenfeld Internet hingegen, so eine weitere Vermutung, könnte von den Jugendlichen in den Diskussionen genutzt werden, um über mediale Praktiken zu diskutieren und sich gleichzeitig zu distanzieren. Dannenbeck und Stich sehen eine wichtige Funktion von Medien darin, dass diese auch als Katalysator in der Kommunikation zwischen Peers über Sexualität fungieren können (vgl. Dannenbeck/Stich 2002, 168).

### **5.2.3 Konzipierung und Reflektion der Diskussionsanreize**

Mit dem Diskussionsanreiz soll eine Konstitution einer Gruppenmeinung initiiert werden, die sich die Diskutierenden gegenseitig kommunizieren. In den wechselseitigen Steigerungen und Ergänzungen der Interaktion zwischen den Beteiligten lässt sich dann verfolgen, wie es

---

<sup>133</sup> Diese Praktiken sind ihrerseits geprägt durch Codierungen z.B. über Sexualität und Liebe, die in der symbolischen Ordnung angeboten werden, und durch die in soziale Strukturen eingeschriebenen Positionen für Geschlechter (vgl. Helfferich 2004b, 93).

<sup>134</sup> Im Projekt waren diese Interaktionen (zwischen den Schülerinnen und Schülern ebenso wie zwischen Erwachsenen und Jugendlichen) sehr wichtig. Sie sollten bei der Konzipierung und Empfehlung des Fortbildungsmoduls reflektiert werden.

zur Herausbildung einer Gruppenmeinung kommt, welche Standpunkte sich durchsetzen und welche zurückgewiesen werden. Damit sich die Diskutierenden aufgefordert fühlen, möglichst aktiv an der Diskussion teilzunehmen, bedarf es eines geeigneten Diskussionsstimulus.

Loos und Schäffer (2001) plädieren dafür, dass ein Stimulus – der den thematischen Rahmen der Diskussion vorgibt – vor allem vage gehalten werden soll. Sie zielen jedoch vor allem auf die Erhebung von Texten über Handlungspraxen und geben daher Erzählaufforderungen zur Beschreibung bestimmter Handlungen und Vorgehensweisen an die Gruppen („Erzählt mal, wie ihr das macht...“). Eine solche Art der Erzählaufforderung kam wegen der Normierung und Intimität des Themas weniger in Betracht, denn es konnte nicht erwartet werden, dass Jugendliche als Angehörige einer Schulklasse sexuelle Erfahrungen diskutieren würden. Vorrangiges Forschungsinteresse war es, in welcher Art und Weise die Jugendlichen das Thema „Geschlechterbegegnung/Sexualität und Internet“ konstruieren.

Das hier gewählte Vorgehen ist an den methodischen Überlegungen zum fokussierten Interview von Merton und Kendall (1946/1984)<sup>135</sup> orientiert. Die Übertragung der beim fokussierten Interview angewandten Technik auf Gruppendiskussionen beruht darauf, dass eine gemeinsame Erfahrung der Befragten als Ausgangspunkt einer Diskussion genommen wird. Voraussetzung dafür ist, dass die Beteiligten eine gemeinsame Erfahrung auch teilen können. Als Medien, die einen „Reiz der gemeinsamen Erfahrung“ darstellen können, werden von verschiedenen Autoren z.B. ein Bild, Film(-) oder Zeitungsausschnitte angeführt (vgl. Moser 1995; 138f.; Flick 1995, 136).

Bei der Erstellung eines Diskussionsleitfadens gelten allgemein die Kriterien qualitativer Sozialforschung, die auf einem Kontinuum zwischen Offenheit und notwendiger Strukturierung liegen. Das bedeutet, die Diskussionsanreize sind so offen zu formulieren (Friedbertshäuser (1997, 378) nennt dies „unstrukturierte Fragen“), dass die Gruppe selbst ein Thema ihres Relevanzbereiches jedoch innerhalb eines abgesteckten Themenrahmens wählen kann (z.B. „Was fällt euch dazu ein?“ Oder „Was haltet ihr davon?“). Allgemein gilt, dass mögliche Nachfragen zunächst immer immanente Fragen sind. Später können auch darüber hinausgehende Fragen gestellt werden.

Bei der Suche nach geeigneten Stimuli wurde im Projekt darauf geachtet, dass diese sowohl ein wenig vage als auch provokant gefasst wurde. Provozierende Fragestellungen können dazu dienen, dass die Diskussion schneller in Gang kommt, weil sich die Gruppe herausgefordert fühlt. Andererseits kann sich dabei aber auch ein Dissens in der Gruppe eröffnen.

Es wurde ein Leitfaden für die Gruppendiskussionen erstellt, deren Diskussionsanreize sich im Sinne der Methode der Fokussierung auf zwei gemeinsam in der Gruppe geteilte Erfahrungen bezog: die im Vorfeld von der Gruppe gemeinsam durchgeführte Recherche im Internet und das gemeinsame Betrachten des Cartoons. Dazu wurden eine Reihe von

---

<sup>135</sup> „Beim fokussierten Interview handelt es sich um eine Interviewtechnik, die dazu dienen soll, bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten“ (Friedbertshäuser 1997, 378).

Aufrechterhaltungsfragen und konkretisierenden Nachfragen zusammengestellt, die in Abhängigkeit vom Diskussionsverlauf von der Moderation gestellt werden konnten (vgl. im Anhang den Leitfaden). Eine Ausnahme bildete dabei noch der nachfragende Stimulus „Kann man sich im Internet richtig verlieben?“, weil dieser das Thema Geschlechterbegegnungen im Netz auf Liebeskonstruktionen (Internetliebe) fokussieren und daher in allen Gruppen vorkommen sollte.

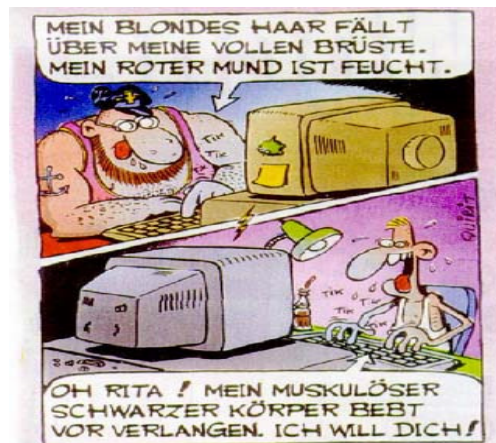
Im Folgenden werden die drei Hauptstimuli bezogen auf ihre Implikationen näher erläutert und zugleich reflektiert (vgl. Friebertshäuser 1997, 378):

Für das Themenfeld des Wissensaspekts wurde folgende These formuliert: „Was halten sie von der These: Um cool und auf der Höhe der Zeit zu sein, muss man sich heute auch bei den Themen Sexualität und Aufklärung im Internet auskennen.“ Es zeigte sich jedoch, dass einige der Gruppen sich zu stark an dem Terminus „cool“ abarbeiteten und die Jugendlichen damit beschäftigt waren, sich gegen das „cool“ zu positionieren. Die Ergebnisse waren dann zwar insofern interessant, als damit die Frage der Thematisierung von Sexualaufklärung in Hinblick auf Überlegenheitspositionierungen mit einer Abgrenzung von sexualitätsbezogenen Erfahrungen als privat (die auch nicht in der Gruppendiskussion thematisiert werden) deutlich wurde. Es wurde jedoch aufgrund der Vehemenz der Ablehnung in den Gruppen entschieden, das „cool“ im Folgenden aus dem Stimulus zu streichen.<sup>136</sup> Die Doppelung von „Sexualität und Aufklärung“ sollte an den Schulkontext anschließen und der Terminus „Aufklärung“ erschien als ein sicheres Terrain, um das Thema Sexualität in einer Gruppe zu thematisieren. Das Verb „auskennen“ musste von den Jugendlichen entsprechend gedeutet werden. Es könnte sowohl bedeuten, dass man schon Erfahrungen damit gemacht hat, als auch, dass man weiß, wo sich welche Informationen befinden und wie man dazu das Internet bedienen muss.

Der Stimulus zum Informations- und Wissensaspekt wurde zu Beginn der Diskussion gestellt, weil er an die zuvor in der Unterrichtseinheit durchgeführte Recherche im Internet anschloss. Für das Themenfeld sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen im Internet wurde ein Cartoon eingesetzt, teils in Verbindung mit einer Frage (abhängig von der Situation, denn die Jugendlichen kommentierten den Cartoon teilweise recht schnell, ohne die anschließende Frage abzuwarten): „Im Netz weiß man scheinbar nie so recht, woran man ist, und das sich irgendwer als jemand ausgegeben hat, der er/sie in Wirklichkeit gar nicht ist. Wie finden Sie das?“

---

<sup>136</sup> Der Stimulus „cool“ wurde nur im Gym 1 gestellt.



Der Cartoon<sup>137</sup> setzt sich zusammen aus zwei Bild-Szenen. Die beiden Teile sind durch einen kleinen Blitz (elektrische Vernetzung) miteinander verbunden (an der unteren Seite Bild 1 und an der oberen Seite Bild 2). Gezeigt werden zwei Männer. Der Eine ist körperlich stark, glatzköpfig mit Seemannsmütze und mit einem auf dem Arm tätowierten Schiffsanker dargestellt. Der Andere ist schwächling und als „Werner-Figur“ karikiert. Beide sitzen mit heraushängender Zunge vor einem Computer und bedienen die Tastatur, wobei der geschriebene Text als Sprechblase erscheint. Angedeutet ist damit eine synchrone textbasierte Internetkommunikation mit Austausch von erotisch-sexuellen Inhalten (Cybersex), wobei die in den Textbotschaften (in den Sprechblasen dargestellt) übermittelten körperlichen Beschreibungen nicht den dargestellten Personen vor dem Computer entsprechen. So beschreibt sich bspw. der Schwächling als muskulös, der Seefahrer als Frau mit Namen Rita und langem blonden Haar. Der Cartoon thematisiert damit die Frage von Authentizität im Chat mit der Möglichkeit zum Genderswapping.

An diesem Stimulus könnte moniert werden, dass er doch eine sehr starke Vorgabe macht, weil er virtuelle Geschlechterbegegnungen auf eine Authentizitätsproblematik verengt. Wie die empirische Analyse noch zeigen wird, deuten und konzeptionieren die Jugendlichen diese Themen durchaus unterschiedlich. Wie dies geschieht, wird in der Darstellung der Empirie gezeigt. Der Cartoon konnte die Jugendlichen auch dazu ermuntern, über ihre eigene Chatpraxis zu sprechen und gleichzeitig herausfordern, Sichtweisen zu konkretisieren. Die Begleitfrage zum Cartoon erwies sich eher als „ein Zuviel“, denn einige Gruppe begannen ihre Kommentare bereits als Reaktion auf den Cartoon. Es hätte hier also gereicht, den Cartoon allein als Diskussionsanreiz für die Gruppe zu nehmen.

In allen Gruppe wurde angelehnt an den Cartoon danach gefragt: „Kann man sich im Internet richtig verlieben? Gibt es Vorteile, wenn man sich im Internet verliebt?“. Im Nachhinein ist hier das mehrdeutige „richtig“ zu reflektieren. Einerseits kann es im Sinne von ‚wirklich‘ verstanden, andererseits könnte im weiteren Sinne auch die semantische Bedeutung von ‚ernst‘ herausgelesen werden.

<sup>137</sup> Quellennachweis: bei Döring 2002, 187, die selbst als Quelle „unbekannt“ angibt.

Des Weiteren könnte kritisch angemerkt werden, dass „richtig“ eine Vorgabe dahingehend macht, dass Virtualität als nicht richtig (i.S. von „wirklich“) zu verstehen wäre. In der Tat hätte man dies im Stimulus offen lassen können. Jedoch ist damit auch eine Auseinandersetzung über die Verbindungen und Analogien des Verhältnisses von virtuell und real angelegt. Die Gruppen waren durch das „richtig“ aufgefordert worden, sich verschiedene Konzepte und genaue Positionen über die in das Verhältnis eingelassenen Annahmen von virtuell und real zu bestimmen.

Insgesamt haben sich die Diskussionsanreize als tauglich für die Initiierung einer Diskussion erwiesen. Eine wesentliche Rolle bei der Gestaltung des Diskussionsprozesses spielte der Schulkontext. So nahmen die Diskutierenden immer wieder Bezug zum Sexualkundeunterricht.

#### **5.2.4 Zum Auswertungsvorgehen der Gruppendiskussionen**

Mit den Gruppendiskussionen wurden diskursive Prozesse eines interaktiven Austausches im Schulkontext zum Thema Internetnutzung als Wissensquelle für sexuelle Aufklärung und als Ort der virtuellen sexuell konnotierten Geschlechterbegegnungen initiiert. In der Auswertung wurden dann die in diskursiven Aushandlungen erzeugten kollektiven Sinnkonstruktionen rekonstruiert. Die Auswertung richtet ihr Augenmerk insbesondere auf die Frage, wie Jugendliche den virtuellen Erfahrungsraum für sexualitätsbezogenes Handeln deuten und in welchem Modus das Virtuelle zum realen Erfahrungsraum ins Verhältnis gesetzt wird. Für die Interpretation war zu berücksichtigen, dass die Diskussionen im Schulkontext stattfanden.

Das Auswertungsverfahren erfolgte in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurde jede Gruppendiskussion als Längsauswertung einer hermeneutischen Fallrekonstruktion unterzogen. Anschließend wurde das Material für eine inhaltsanalytische Querauswertung (vgl. Mayring 2002) bearbeitet.

Das allgemeine Verfahren zum Auswertungsvorgehen lehnt sich an die von Bohnsack (2003) empfohlene Prozedur mit einer Trennung von formulierender und reflektierender Analyse an. Die Aufmerksamkeit der Analyse richtet sich nicht nur darauf, *was* gesagt wird, sondern im Mittelpunkt steht, *wie* etwas gesagt wird. Neben den inhaltlichen Äußerungen haben gerade die Interaktions- und Gruppenstrukturen eine große Bedeutung für die Auswertungsergebnisse. Diese müssen hauptsächlich als kontextgebunden gelten. Auf formaler Ebene geht es zunächst um eine Rekonstruktion des Diskursverlaufs, der Kommunikationsstrukturen sowie der Rolle der Beteiligten. Für die Auswertung kamen insbesondere Elemente aus den folgenden drei Analyseverfahren zur Anwendung: Gesprächsanalyse, Positioning-Analyse und Metaphernanalyse.

Im Kanon eines aus der Gesprächsanalyse adaptierten, mikrosprachlichen Verfahrens<sup>138</sup> wurde dazu insbesondere den Positionierungen der Diskutierenden untereinander als auch gegenüber dem Diskussionsgegenstand Aufmerksamkeit gegeben. Das Verfahren der

---

<sup>138</sup> Zum integrativen, texthermeneutischen Analyseansatz vgl. Helfferich/Klindworth/Kruse 2006, 280ff.



Positioning-Analyse versucht:

„bei den sprachlichen Äußerungen (herauszuarbeiten), wie Interaktanten den sozialen Raum bestimmen und ihre jeweiligen Positionen dazu festlegen, beanspruchen, zuweisen und aushandeln. Ziel der Analyse ist also (...), die Funktionen beliebiger sprachlicher Handlungen, Positionen zu erstellen und zuzuweisen.“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 196)

Damit liegt die Positioning-Analyse als analytisches Verfahren zwischen Konversationsanalyse und Diskursanalyse. Es werden mikrosprachliche Phänomene analysiert (wie semantische und syntaktische Wahlen, Verwendung von Pronomina etc.), die dann in Hinblick auf ihre Funktion, Personen zu positionieren und somit den sozialen Raum zu bestimmen, betrachtet werden. Damit werden die einzelnen sprachlichen Akte stets zu Sprachhandlungen und diskursiven Praktiken, die auch Hinweise auf gesellschaftliche Diskurse liefern (vgl. Helfferich 2004b). Zu beobachten war, mit welchen rhetorischen Mitteln beispielsweise Über- und Unterlegenheit hergestellt wurde, wie sich Experten und Expertinnen, Erfahrene und Unwissende positionieren und welche diskursstrategischen Bedeutungen diese Positionierungen in der Gruppe und für das Thema haben.

Zur Rekonstruktion semantischer Bedeutungsfelder sowie Eruierung von Relationen zwischen den Bedeutungen hat sich insbesondere die Metapheranalyse als hilfreich erwiesen. Die Metapheranalyse geht zurück auf die kognitive Linguistik und wurde von Lakoff und Johnson (2003) entwickelt. Deren Annahme ist es, dass über die Metaphorik von individuellen Sprachweisen ein Zugang zur Rekonstruktion von subjektiven Deutungsmustern, Alltagskonzepten, Relevanzsystemen und Sichtweisen von Welt möglich ist. Wenn, wie Lakoff und Johnson annehmen, die mentalen Repräsentationen des Menschen metaphorisch konzeptualisiert sind, können diese über die Analyse der Metaphern rekonstruiert werden (vgl. Lakoff/Johnson 2003, 11).

Ein Ergebnis der Längsauswertung ist die Eruierung zentraler Thematisierungen als wiederholt auftauchende Bilder oder Argumentationsstrukturen. Davon kann es unterschiedliche innerhalb einer Gruppendiskussion geben. Kriterium, um ein Thema als zentral zu bezeichnen, ist, dass dieses in „wiederkehrender Präsenz“ in voneinander unabhängigen Passagen vorkommt. (vgl. Helfferich u. a. 2005, 69 und 281).

Das allgemeine Auswertungsvorgehen folgt damit auch den bei Bohnsack angelegten und in Einzelinterviews verwendeten Heuristiken. Im Unterschied zur Konversationsanalyse und über die Auswertung bei Einzelinterviews hinaus sind bei Gruppendiskussionen der Kontext der Äußerungen, die Selbstpräsentationsweisen und die diskursstrategischen Wahlen, die in ihrer Gesamtheit den Gruppenkonsens oder -dissens hervorbringen, bedeutend.

Das konkrete Auswertungsverfahren gestaltete sich wie folgt:

Alle digital aufgezeichneten Gruppendiskussionen lagen nach den Transkriptionsrichtlinien<sup>139</sup> von Bohnsack (2003, 235) verschriftlicht zur Analyse vor. Zu

---

<sup>139</sup> Zu den verwendeten Transkriptionsregeln siehe Anhang.

jeder transkribierten Gruppendiskussion wurde eine die Textdaten erweiternde „Diskursbeschreibung“ erstellt: Angefangen wurde mit der „formulierenden Interpretation“, die den thematischen Verlauf des einzelnen Interviews rekonstruiert und einschlägige Passagen markiert. Es folgt die „reflektierende Interpretation“, die den Rahmen rekonstruiert, innerhalb dessen die Themen abgehandelt werden, also die Art und Weise, wie Themen behandelt werden. Beachtung finden semantische und grammatikalische Wahl, Interaktions- und Diskursdynamik sowie Rollenverteilungen mit einer – wie erwähnt – besonderen Aufmerksamkeit auf die Positionierungen und Metaphoriken. Daraus sind die interaktiv hergestellten Sinnkonstruktionen<sup>140</sup> (z.B. durch Propositionen, Feststellungen, Normen, Kriterien) zu explizieren. Für die Erhebung von zentralen Thematisierungen ist der Vergleich unterschiedlicher thematischer Passagen einer Diskussion bedeutsam, um eine Regelmäßigkeit der Gruppenlogik zu erkennen. Im letzten Auswertungsschritt wird die Besonderheit des „Gruppenfalls“ verlassen und es werden auch Gemeinsamkeiten und theorierelevante Zusammenhänge (als Gegenhorizonte zu den Diskutierenden) zwischen den verschiedenen Gruppendiskussionen (geschlechtsspezifische Zusammensetzung und Schulform) betrachtet.

Für jede Gruppendiskussion wurde komprimiert zur Diskursbeschreibung ein Memo erstellt, in dem erste deutende Einordnungen, exemplarische Passagen und die Diskursorganisation (z.B. Rollenverteilungen und Gruppendynamik) vermerkt wurden: Umgang mit Geschlecht, Umgang mit Sexualität/Aufklärung im Internet (sexuelle Erfahrung, Glaubwürdigkeit der Inhalte), Begegnungsformen im Internet (Kennen-lernen und Verlieben), Umgang mit Täuschung, Konstruktionen von ‚virtuell-real‘, ‚öffentlich-privat‘ sowie ‚innen und außen‘.

Anders als bei Bohnsack wurde keine Kontrastierung vorgenommen. Zwar wäre dies aufgrund der Strukturmerkmale Schulform und Geschlecht prinzipiell möglich gewesen, bot sich aber deshalb weniger an, da die Heterogenität der Sichtweisen innerhalb einer Gruppe größer war als zwischen den Gruppen. Auch schulformspezifisch zeigten sich keine deutlichen thematischen Unterschiede innerhalb der gefundenen Kategorien, sondern waren Unterschiede eher als rhetorische Effekte festzustellen. Des Weiteren blieben Gruppendiskussionen auch ohne Konsens oder ließen sich als „Konsens in der Verschiedenheit“ charakterisieren. Diese Spezifika des vorliegenden Datenfundus lassen sich zum einen als Merkmale für das Thema als auch für das Alter der Zielgruppe festhalten.

Angesichts dieser Dynamiken und weil für die Fragestellung der Arbeit die Eruiierung von allgemeinen Sichtweisen und Konzepten zentraler als eine Kontrastierung erschien, wurden in einer inhaltsanalytischen Auswertung Konzepte und Sichtweisen herausgearbeitet. Diese wurden im Sinne von Kategorien verwendet und Ausschnitte der Gruppendiskussionen wurden den Thematiken zugeordnet. Innerhalb dieser Kategorien wurden die Ausschnitte nach maximaler und minimaler Distanz kontrastierend geordnet.

---

<sup>140</sup> Sinnkonstruktionen werden hier in Anlehnung an die Definition von Lucius-Hoene und Deppermann als unterschiedliche Sichtweisen verstanden, die Menschen über die Welt und darüber haben, wie diese ihnen entgegentritt und dass diese kategorisiert und qualifiziert werden muss, entsprechend seiner Relevanz und bewährten Beurteilungsdimensionen. Darin drückt sich aus, „wie er (der Mensch, Anmerk. S.B.) die Welt zu erleben und interpretieren im Stande ist“ (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 64).

Die Passagen wurden nochmals einer Feinanalyse mit Fokus auf die Relationen und Analogien von virtuellem und realem Erfahrungsraum unterzogen. Dieser Vorgang ist im Folgenden hier expliziert. Die Darstellung der Ergebnisse bildet die Bandbreite dessen ab, wie die Jugendlichen das Thema sinnhaft deuten und gibt Hinweise auf Differenzierungen und mögliche Kontrastierungen.

Erst am Schluss werden die gefundenen Sinnkonstruktionen als Verarbeitung der gemeinsam geteilten sozialen Situation gedeutet. Die Interpretation der gefundenen Sinnkonstruktionen enthält Vorschläge, welche kulturellen oder sozialhistorischen Hintergründe zu diesen Konstruktionen geführt haben und bettet diese unter dem Gesichtspunkt der Verarbeitungsstrategien in die kollektive Lage der Jugendlichen ein.

## 6 Jugendliche Sichtweisen zu Sexualität und Internet – Empirische Befunde und Interpretationen

Im Mittelpunkt stehen jetzt in diesem Kapitel die aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Alter von 16-18 Jahren eruierten Sinnkonstruktionen über den virtuellen Erfahrungsraum des Internet für sexualitätsbezogene (Erst-)Erfahrungen. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung liegt dabei auf der (Re-)Konstruktion virtueller Geschlechterbegegnungen in Abschnitt 6.1 und 6.2 zur Frage, wie Jugendliche virtuelle Erfahrungsräume zu realweltlichen Erfahrungsräumen ins Verhältnis setzen. Damit richtet sich der Fokus auch auf die Schnittstellen und Übergänge zwischen virtuellen und realweltlichen Räumen.

Bei der Rekonstruktion der Bedeutung des Internet für den Zugang zu sexuellem Aufklärungswissen hat sich in der empirischen Erhebung gezeigt, dass diesem Themenfeld ein anderer Stellenwert zukommt. Der Aspekt Information und Aufklärung spielt jedoch für die (schulische) Sexualaufklärung eine wichtige Rolle.<sup>141</sup> Im Zusammenhang mit den durchgeführten Internetrecherchen bei den schulischen Lerneinheiten kann diese Auswertung vor allem in Hinblick auf das in Kapitel 7 vorgestellte sexualpädagogische Fortbildungsmodul nutzbar gemacht werden (Abschnitt 6.3).

Die Präsentation der aus den Gruppendiskussionen gewonnenen Erkenntnisse erfolgt anhand einer Explikation analytisch rekonstruierter, ausgewählter Textpassagen, die erkennen lassen, wie Jugendliche das Thema „Geschlechterbegegnungen/Sexualität und Internet“ diskutieren, aushandeln und deuten. Bei der Auswahl sollen die verschiedenen Diskussionspassagen idealtypisch als Gegenhorizonte fungieren, um anschaulich anhand von O-Tönen Äußerungen und Diskurse zu zeigen, wie die Jugendlichen das Thema wahrnehmen und untereinander aushandeln und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede dabei hervortreten.

Die Präsentation der empirischen Ergebnisse wurde in drei Bereiche aufgliedert:

- erstens: Kategorien von Sinnkonstruktionen zu sexuell konnotierten Geschlechterbegegnungen speziell in Chats (6.1),
- zweites: die Exploration der Konstruktionen zur Möglichkeit sich im virtuellen Raum des Internet zu verlieben, also eine besondere Situationsdefinition (6.2),
- und drittens: die Auswertung zum Wissensaspekt bezogen auf sexualitätsbezogene Informationen im Netz (6.3).

Die eruierten Sinnkonstruktionen, mit denen die drei Themenbereiche abgesteckt werden, beinhalten Auffassungen zur Relation zwischen virtuellem und realweltlichem Erfahrungsraum und werden zugleich in den diskursiven Aushandlungen kollektiv bestimmt. Es lassen sich vier Konzepte finden, mit denen die Jugendlichen ‚Virtualität‘ und ‚Realität‘ in Beziehung setzen, die in Abschnitt 6.4 geschildert werden. Anschließend werden die in den

---

<sup>141</sup> In der pädagogischen Praxis wurde beispielsweise diskutiert, dass vor allem Jungen von anonymen Beratungs- und Informationsangeboten profitieren und diese in Anspruch nehmen würden (vgl. Kap. 4). Zudem ist der Wissens- und Informationsaspekt Teil einer Definition von Medienkompetenz in der Sexualpädagogik (Kap. 7).

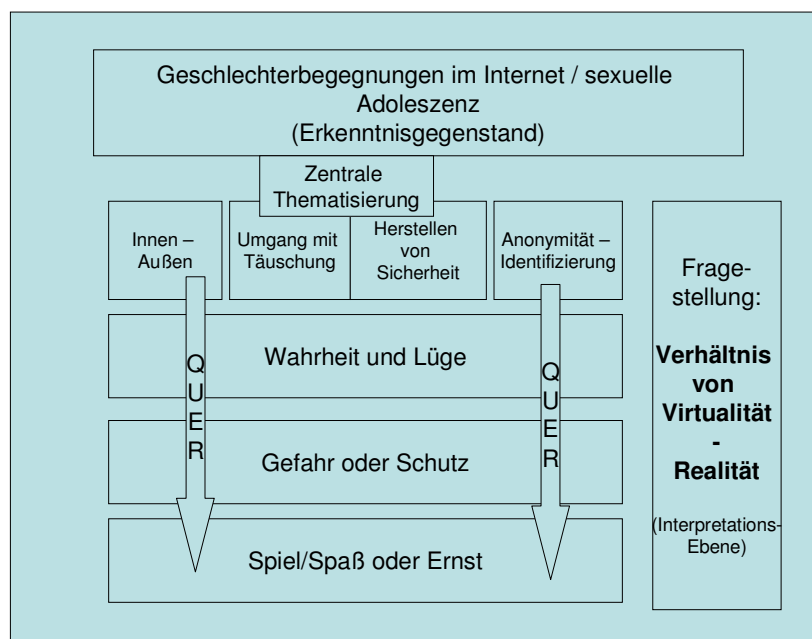
Sinnkonstruktionen zu Tage tretenden Deutungen und zentralen Thematisierungen als Verarbeitungsstrategien der kollektiven Lage interpretiert und ein Bezug zum Aspekt der sexuellen Entwicklung und Sozialisation hergestellt.

## 6.1 Sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen im Internet

### Angaben zur Darstellungsweise

Für das Themenfeld virtuelle Geschlechterbegegnungen erfolgt die Ergebnisdarstellung entlang der aus den Gruppendiskussionen generierten Kategorien ‚Wahrheit und Lüge‘, ‚Gefahr und Schutz‘, ‚Spiel/Spaß und Ernst‘. Bei den Kategorien ‚Innen und Außen‘ und ‚Anonymität und Identifizierung‘ handelt es sich um erklärende Kategorien, die in den anderen Kategorien eingelagert sind. Am Ende eines jeden Abschnitts werden die Befunde kurz zusammenfassend diskutiert. Diese Ausarbeitungen werden in die Darstellung des Themenfelds zu virtuellen Geschlechterbegegnungen im Kontext von Verliebens- und Liebesvorstellungen einfließen (6.1.1). Aus den empirischen Befunden lassen sich dann Vorschläge zu subjektiven Theorien Jugendlicher zum Kennenlernen, Verlieben und eines (möglichen) Beziehungsaufbaus unter Berücksichtigung der Möglichkeiten der virtuellen Realität des Internet treffen.

Die Kategorien (siehe Schaubild unten), welche die Ergebnisdarstellung und das hier verwendete empirische Material strukturieren, sind als wiederkehrende Thematisierungen aus der texthermeneutischen Längsauswertung (Fallrekonstruktion) – wie in 5.2.4 beschrieben – analysiert worden.



Für die Auswahl der exemplarischen Gruppendiskussionspassagen war die Kernfragestellung der Arbeit leitend, mit denen die Kategorien inhaltlich gefüllt wurden. Die

Zusammenstellung erfolgte unter dem Gesichtspunkt, aus dem inhaltsanalytisch aufbereiteten Passagenfundus die Bandbreite von Sichtweisen und interaktiven Aushandlungen zu veranschaulichen. Da die Kategorien nicht trennscharf sind, kommt es vor, dass eine Diskussionspassage auch zweimal zur Veranschaulichung der kollektiven Sinn-Konstruktion herangezogen wird. Die Auswahl der Diskussionspassagen erfolgte nach dem Kriterium möglichst gegensätzliche Verständnisse abzubilden. Bei einer starken Ähnlichkeit der inhaltlichen Thematisierungen wurde innerhalb einer Kategorie die Passage gewählt, die möglichst klar (im Sinne von „gedankenrein“) eine Kategorie präsentiert.

Jede Passage wird kurz mit Angaben zur Gruppe (geschlechtsspezifische Zusammensetzung und Schulform) und mit entsprechenden Kontextinformationen (Standort im Diskussionsverlauf) eingeführt. Anschließend werden die inhaltlichen Äußerungen in der Diskursdynamik der Passage zur Eruiierung der Sinnkonstruktionen dargestellt. Daran schließen erste Deutungsvorschläge an. Am Ende einer jeden Kategorie wird das Material zusammenfassend und gruppenübergreifend diskutiert.

## **6.1.1 Kategorien von Sinnkonstruktionen in Gruppendiskussionen**

### *6.1.1.1 Wahrheit und Lüge*

In einigen Gruppen werden die Besonderheiten virtueller Kommunikation explizit im Konnex von Wahrheit und Lüge diskutiert. Ausgangspunkt sind Zuschreibungen an den virtuellen Raum für die virtuelle Begegnungsrealität und eine Auseinandersetzung mit Regeln und Bewertungsmaßstäben chatspezifischer Kommunikation. Dabei geht es sowohl um eine moralisch-ethische Bewertung als auch um das subjektive Empfinden einer „Handlungsmächtigkeit“ der Jugendlichen beim Umgang mit dem Wahrheitskriterium in der interpersonellen virtuellen Kommunikation.

Das Grimmsche Wörterbuch (1999), definiert ‚Lüge‘ und ‚Wahrheit‘ als Gegensatzpaar, das sich wechselseitig ausschließt. Zudem wird dem Lügen eine Absichtlichkeit unterstellt, z.B. indem jemand bewusst die Unwahrheit sagt, um zu täuschen. Beide Begriffe sind wiederum Spiegelbilder zum Begriffspaar Wirklichkeit - Täuschung: Wahrheit unterstellt eine Übereinstimmung mit der Wirklichkeit (z.B. zwischen Wirklichem und Gedachtem), Lüge meint eine Täuschung über die Wirklichkeit. Lenz (2003b) weist auf eine Paradoxie im Umgang mit Lügen hin, und fasst diese in Anschluss an Neyberg als Teil sozialer Praxis auf: denn einerseits handelt es sich beim Lügen (bzw. Täuschen) um „publicly condemned“, andererseits um „privately practised by almost everybody“ (Nyberg 1993, 7). Das Verhältnis sowohl zwischen Lügen und Täuschung (wobei eine Täuschung weniger moralisch verwerflich konnotiert ist) als auch zwischen Lügen/Täuschung und Wahrheit wird vermutlich situativ und kontextgebunden entschieden und bedarf im moralischen Konnex immer einer Begründung (vgl. Lenz 2003b, 66).

Die folgenden Diskussionspassagen aus drei Gruppendiskussionen präsentieren die Kategorie ‚Wahrheit und Lüge‘ explizit als eigene Thematisierung für eine „moralische“ Einordnung, was insgesamt nicht so häufig in den Gruppendiskussionen vorkam.

In einer Gruppendiskussion am Mädchengymnasium (Gym 3 A) gibt es zwei Ansichten darüber, ob Wahrheit eine Voraussetzung von Kommunikation sein sollte und inwieweit dies auf den virtuellen Raum übertragen werden soll. Der Cartoon wurde als Repräsentation einer sehr wahrscheinlichen Konstellation beim Chatten<sup>142</sup> von C gelesen („*ich denk schon (...) dass viele im Chat was Falsches angeben...*“). B kommentiert C’s Aussagen mit „*is doch voll uninteressant*“ und nimmt etwas später den Standpunkt ein: „*Entweder du gehst da hin, um dich mit einem ernsthaft zu unterhalten oder du kannst’s auch lassen*“. A hingegen hält die Konstellation für „*voll lustig*“. Ihre Sichtweise sichert sie mit Verweis auf eine kollektive Praxis ab: „*wir haben das auch scho gemacht*“. C bestätigt A affirmativ („*ja klar*“) und verallgemeinert A’s Aussage noch weiter: „*des macht ja wohl jeder*“.

In der folgenden transkribierten Passage werden die unterschiedlichen Positionen und die daraus abgeleiteten Konsequenzen von A und B noch einmal komprimiert sichtbar:

- A: Dann kommt nach einer halben Stunde raus, dass er fünf Jahre jünger ist, als er angibt und überhaupt kein Junge und (.) manchmal is- ist, also mm hab ich einen gefunden, der ganz nett ist, auch wenn er sich nicht als der er ausgegeben hat, der er is  
 ? : ( ) (2) Natürlich is ( )  
 B: Also ich würd nur chatten, wenn ich wüßte, dass da Leute drin sind, die die Wahrheit sagen und mit denen man sich mal unterhalten kann  
 A: | ja  
 D: | des weißt du halt nicht, aber des is halt chatten

A positioniert sich mit einer eigenen Erfahrung („*ich hab*“). Sie meint, dass die virtuelle Präsentation einer Person, die nicht der Realität entsprechen muss (einer der nicht „*angibt .... der er is*“), im Laufe der Chat-Kommunikation aufgedeckt wird („*dann kommt (...) raus*“). Kriterium der Chatkommunikation ist für sie, dass der- oder diejenige „*ganz nett ist*“, und wahrheitsgemäße Angaben über Alter und Geschlecht demgegenüber zurücktreten. B bestimmt dagegen in ihrer Aussage die „*Wahrheit sagen*“ zur Bedingung für eine Unterhaltung im Chatroom („*ich würd nur chatten, wenn ich wüßte...*“). D interveniert („*aber*“) in die Aussage von B. Sie bestimmt Chatten als eine eigene Kommunikationsform („*des is halt chatten*“) und benennt das Nicht-wissen-Können- als charakteristische Situation („*des weißt du halt nicht*“). Wahrheit steht damit zum einen in Zusammenhang mit der Verfügbarkeit von Wissen über eine andere Person. Zum anderen, so A und D, ist das Wahrheitskriterium in der Chat-Kommunikation außer Kraft gesetzt.

Die Auseinandersetzung um die Aufrechterhaltung oder ein Außerkraftsetzen des Kommunikationsgebots ‚Wahrheit‘ in der Chat-Kommunikation findet in dieser Gruppe vor dem Hintergrund zweier Möglichkeiten sich zu unterhalten – ernsthaft oder lustig – statt, die A und B im Vorfeld dieser Passage bereits kund getan hatten.

Zwei Ansichten über das Chatten stehen sich somit in dieser Gruppe gegenüber: B favorisiert die ernsthafte Unterhaltung (wobei ernsthaft in Bezug auf was, hier nicht näher

---

<sup>142</sup> Der Cartoon beinhaltet die These, dass man im Virtuellen sein „wahres Selbst“ maskieren kann, in eine andere Rolle (virtuelle Identität) schlüpfen und damit auch das Gegenüber täuschen kann (vgl. 5.2.3).

bestimmt wird) und koppelt diese an das Wahrheitskriterium in der Kommunikation. Die andere Position bestimmt Chatten als eine eigene Form der Kommunikation (im Kontext von lustig), welche das Wahrheitskriterium nicht zur Bedingung einer Unterhaltung im Chat macht.

Für die zweite Position wird später noch einmal eine Grenze konzipiert, die zeigt, wann das Wahrheitskriterium auch bei einer virtuellen Kommunikation wieder ins Spiel kommt und die zugleich etwas über die Konnotation von Chatten als ‚lustig versus ernsthaft‘ aussagt (und wie möglicherweise aus einer lustigen Unterhaltung ernst – im Sinne von jemanden kennen lernen – werden kann). C hatte in der Diskussion mehrmals einen Anlauf gemacht und versucht hier bereits zum vierten Mal ihrem Anliegen Gehör zu verschaffen:

- C:                                    [ Nicht nur (.) Nein (.) Ich kenn wirklich Leute die haben  
sich da kennen gelernt (.)  
B:                    Das frag ich mich aber immer, wie das funktionieren soll  
A:                    Ich weiß auch nicht.  
B:                    Is ja schrecklich.  
C:                    Die haben- die haben einander gemailt und fanden sich nett und haben halt auch  
die Wahrheit beide gesagt  
B:                    Ich würd aber auch nie meine email Adresse an einen Chatter mailen (.)

C weist darauf hin, dass sie „*wirklich*“ Leute kennt, die sich im Chatraum („*da*“) kennen gelernt haben. Als dies von B hinsichtlich einer Praktikabilität bezweifelt und von A negativ kommentiert wird, greift C auf das Wahrheitskriterium zurück und konzipiert es als Bedingung für ein Kennenlernen (in Abgrenzung zu Kommunikation/Unterhaltung bei B). B kann dies nicht akzeptieren, sie führt dazu ein Selbstschutzargument<sup>143</sup> an, bei dem sie zwischen E-Mail und Chat unterscheidet.

In der Gruppe gibt es einen Konsens darüber, dass Chat-Kommunikation potentiell immer die Möglichkeit beinhaltet, dass nicht die Wahrheit gesagt wird. Die Kontroverse besteht darin, dass dies von den Mädchen unterschiedlich bewertet wird (als „*uninteressant*“ oder „*lustig*“). Eine Rolle für die Nutzungspraxis spielt dabei zum einen, inwieweit Wahrheit zur Bedingung von Kommunikation gemacht wird und zum anderen, ob ein Gespräch als nur ernsthaft bestimmt wird (Jemand sagt die Wahrheit – ein ernsthaftes Gespräch ist möglich). Wahrheit und Ernsthaftigkeit sind jedoch im Chat nicht gesichert, deshalb ist das Fazit der ersten Position: nicht chatten.<sup>144</sup> Die zweite Position versteht Chat-Kommunikation als eine eigene Form der Kommunikation, bei der Täuschung mit eingedacht ist. Wird hingegen das Nicht-wissen-Können als kommunikationsspezifisches Merkmal *akzeptiert*, so gibt es im Chat keinen Hinderungsgrund für eine „*lustige*“ Unterhaltung (Jemand kann was Falsches angeben, aber die Person ist nett – ein lustiges Gespräch ist möglich). Allerdings begrenzt das Wissen um diese chatspezifischen Kommunikationsmerkmale die Begegnungen auf den

<sup>143</sup> E-Mail-Kommunikation gilt im Vergleich zum Chat als die persönlichere Kommunikation (vgl. Döring 2003b). Auf den Aspekt Gefahr und Schutz fokussiert die nächste Kategorie.

<sup>144</sup> Die Kategorie Ernst wird ebenfalls gesondert im semantischen Gegensatzpaar ‚Spaß/Spiel und Ernst‘ behandelt. An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass sich Wahrheit und Ernsthaftigkeit als zusammen gedacht koppeln.



virtuellen Raum und auch ein Übergang in eine andere Kommunikationsform (Medienwechsel: keine E-Mail-Adresse an einen Chatter).

Einen ähnlichen Argumentationsstrang verfolgt eine Mädchengruppe an einem allgemeinen Gymnasiums (Gym 1 C). Die Diskussion ist thematisch vielschichtiger (das Thema wird zusammen entwickelt und immer wieder detailreich ausgeschmückt). Der Diskursverlauf ist hoch dynamisch, deshalb wird die Darstellung hier auf das Thema ‚Wahrheit – Lüge‘ abgekürzt. Auf den Cartoon hin äußert sich D mit einer allgemeinen Feststellung, dass *„viele auch gar nicht die Wahrheit sagen“*. B und C ergänzen in einer Koproduktion, dass dies Merkmal der chatspezifischen Kommunikation sei. Sie führen dabei auch einen gewissen Darstellungsdruck an, sich im Chat als „attraktiv“ präsentieren zu müssen, weil nur so eine Kommunikation zustande komme (B: *„alle wollen halt nur jemand attraktives“*). Betont wird darin sowohl die reziproke Kommunikationssituation als auch die Notwendigkeit einer attraktiven Präsentation des Körpers im Chat. Während C meint, es ist *„unwahrscheinlich dass man denjenigen jemals sieht“* und daraus schlussfolgert, *„und so kann man dann Spaß haben“*, findet B dagegen das Chatten gerade nicht interessant: *„ich find selber... das es einfach kein Spaß macht wenn man dann auch einfach mal beobachtet wie viel da gelogen wird“*. C wägt darauf hin ab (*„es kommt darauf an“*) und führt ihre und die Position von B zusammen. Wenn man Chatten „ernsthaft angeht“ (konnotiert als *„jemanden kennen zu lernen“*, wie im weiteren Diskussionsverlauf deutlich wird, vgl. dazu nächste Passage), ist das etwas anders, als wenn man *„halt eben aus Spaß“* chattet. Damit wird ein neues Kriterium eingeführt, welches das Abwägen an die eigenen Erwartungen bindet und in den Vordergrund rückt. Die Frage, ob Lüge oder Wahrheit, ordnet sich dann der Erwartung (Spaß oder Ernst) unter. Etwas später kommt die Gruppe noch einmal auf das Thema zurück.

C: ich meine es gibt ja (4) (blättern) ähm (2) zu ( ) verschiedene (stottert) (2) verschiedenen Grad von einer Lüge (3) ( ) wenn man ( ) Alter lügt hm ich bin 18 (2) aber in Wirklichkeit bin ich 16 (lächelt) (3)

(Die Gruppe unterhält sich darüber, ob öfter mit dem Alter oder dem Aussehen gelogen wird. Den Schlusspunkt setzt dann B mit *„...ist doch eigentlich auch egal“*.)

D: Ja es kommt natürlich auch auf die andere Person an wenn (1) wenn du jetzt zum Beispiel mit einem (1) 30jährigen (1) chattest ja und (2) du sagst ja (2) ich bin 15 @ (2) @ (2) das kommt ja nicht so

B: Ich weiß nicht (2) (räuspert) es ist ja immer die Frage (4) ob irgendwie (3) dieses gefällt (1) mit de- ähm (3) ähm mit dem anderen (2) zu mailen und überhaupt oder zu chatten wie auch immer (2) ich weiß nicht (2) ( ) mir wäre das dann (2) ich weiß nicht wenn ich irgendwie (3) (räuspert) ein ernsthaftes Gespräch führe dann wäre mir es egal wenn mir ( ) dann schreibt der ist 30 oder sie oder wie auch immer (3)

D: Ja

?: ich mein (2)

C: Ja eben das sind wieder erwa- andere Erwartungen

B: Ja (3)

C schlägt eine Einteilung von *„verschiedenen Grad[en] von einer Lüge“* vor. Sie thematisiert dazu eine Grenze, wie sehr eine Lüge von der Wahrheit abweichen kann. Während dann D nochmals auf die Reziprozität des Chattens in Bezug auf die virtuelle Präsentation abhebt (auch in Bestätigung zu B *„egal“* mit was gelogen wird), beschreibt B ihr

Handeln als aktiv. Sie trifft eine Entscheidung darüber, was gefällt und legt damit eine Flexibilität an den Tag, mit der eigene Erwartungen der chatspezifischen Kommunikationssituation abgeglichen werden können. Implizit könnte dies auch als eine Aufhebung des Wahrheitsanspruchs für die Chatkommunikation gedeutet werden. Ein ernsthaftes Gespräch macht die Frage, ob Wahrheit oder Lüge in diesem Moment überflüssig. C fasst die unterschiedlichen Positionen von B und D affirmativ („ja eben... andere Erwartungen“) zusammen.

D bringt das Thema Lüge oder Wahrheit etwas später nochmals in die Gruppe ein. Sie beschreibt dabei die Situation, dass sich eine Chatbekanntschaft dahingehend entwickelt, dass man „sich dann befreundet“ und „das ist dann nicht mehr okay da sollte man schon die Wahrheit sagen“. Hierzu gibt es einen Konsens in der Gruppe. B und C differenzieren noch einmal den Umgang mit Wahrheit und Lüge:

B: Ja das stimmt schon es kommt wirklich darauf an auf welcher Ebene das stattfindet (4)

(Auslassung)

C: Also wenn man wirklich die Absicht hat irgendjemand zu treffen dann würde ich also dann würde ich einfach nicht lügen (2)

Regeln virtueller Kommunikation, d.h. Wahrheit sagen oder Lügen „dürfen“, was wiederum mit einer Zuordnung zu Spaß oder Ernst zusammenhängt, werden in dieser Gruppe vor allem abhängig von den eigenen Erwartungen und Bewertungen an eine Chat-Kommunikation sowie einer jeweiligen Situationsdefinition (reziprok: „keine Antwort“, „Kontakt abgebrochen“) gesehen. Die Grenze des eigenen Bewertungsmaßstabs ziehen die Mädchen jedoch im Konnex von „Freundschaft“ (weitere semantische Wahlen: „echte Freundschaft“, „richtige Freundschaft“, „Liebe“, „sich treffen wollen“, „wenn man sich befreundet“). Demgegenüber steht ein „distanzierter Kontakt“ als Haltung in der Chat-Kommunikation und die Konnotationen von „Scheiß zu schreiben“, „halt eben aus Spaß“ oder auch „cybersexmäßig“. Wesentlicher Unterschied zur Gruppe des Mädchengymnasiums ist, dass hier zum Ausdruck gebracht wird, dass sich die Regeln einer virtuellen Geschlechterbegegnung den eigenen Bewertungsmaßstäben unterordnen. Damit wird zugleich die Kompetenz des strategischen Kommunizierens im Virtuellen benannt: die Regeln der Kommunikation (Wahrheit oder Lüge) bestimmen sich nach dem eigenen Wissen darum, was man will und welche Erwartungen man an die Chatbegegnung hat.

In der folgenden Passage einer gymnasialen Jugenddiskussionsgruppe (Gym2 G) beschreibt A einen Chatverlauf, bei dem er von einem virtuellen Geschlechtertausch berichtet.

A: Mädchen mit Jungs geflirtet und die halt verarscht. Und als die n Foto haben wollten, habe ich irgendwo halt n anderes geschickt, @nicht von mir@ (.) und so was. Aber dann (.) halt zum Treffen oder so würde ich dann nicht kommen, oder so was machen überhaupt: Treffen arrangieren. So lange das halt hinter ner Fassade ist und eigentlich so (2) das ist ja nichts Schlimmes so, wenn man sich für ne andere Person ausgibt, also in diesem Fall. So lange die sich halt nur im Internet oder so unterhalten is ja okay.

(Auslassung)

- C: Also, und wenn sich jemand als was Falsches ausgibt und dann ein Treffen veranstaltet, ja dann.
- A: Das ist fies.
- C: Ja, dann ist es halt fies, aber trotzdem, es macht ja nicht so viel. Sie kommt halt (.) jemand kommt einmal, der andere kommt nicht, dann weiß man, dass man sozusagen ver- @veräffelt wurde@. Und dann ist man beim nächsten mal vielleicht vorsichtiger.
- A: Solche Treffen sind ja auch gefährlich.
- C: °Ja, auch.°
- A: Finde ich halt.
- Me: (7)

A berichtet darüber, im Virtuellen „*als Mädchen mit Jungen geflirtet*“ zu haben. Die Interaktion konnotiert er überlegen mit „*die halt verarscht*“. Offen lässt er das Prozedere, wie er sich als Mädchen denn im Chat durchsetzen konnte. Er positioniert sich als jemand, der aktiv die Technik des „*für ne andere Person ausgeben*“ im Chat beherrscht. Auch als „*die*“ anderen Jungen dann ein Foto einfordern, gibt er sich als kundig und schickt ein anderes (@*nicht von mir*@). Eine Zäsur („*aber dann*“) solcher virtuellen Interaktion liegt für ihn darin, dass er ein Treffen ausschließt bzw. ein solches auch seinerseits nicht „*arrangieren*“ würde. Die Schnittstelle macht er semantisch noch deutlicher als Kommunikation „*halt hinter ner Fassade*“ bleibt. Dies korrespondiert mit der späteren Präzisierung von A „*halt nur im Internet*“. Er begrenzt seine Aktivitäten damit auf ein sich „*so unterhalten*“. Die Möglichkeit, „*sich für ne andere Person*“ auszugeben, ordnet A damit alleinig dem Virtuellen zu. Mit einer doppelten Beschwichtigung „*is ja okay*“ (vorher als Negation „*ist ja nichts Schlimmes*“) lässt er keine (negativen) Konsequenzen einer Täuschung erwarten und kann zugleich seine eigenen virtuellen Aktivitäten rechtfertigen. Die Besonderheit dieser Sequenz drückt sich jedoch in der Erwähnung dieser Beschwichtigung aus.

Anders C, der eine Ausweitung des im virtuellen Begonnenen („*sich als was Falsches*“ auszugeben, A erwähnt dabei noch „*mal jemand anders sein können*“) in ein (reales) Treffen weiterdenkt. Er nimmt jedoch dabei eine andere Perspektive ein, indem er in Erwägung zieht, selbst getäuscht worden zu sein. A kommentiert C's Überlegung, Virtuelles im Realen fortzusetzen, als unfair („*dies is fies*“). C stimmt A zwar zu, zieht jedoch die Möglichkeit eines Treffens zur Validierung in Betracht. Ein Scheitern einer realen Begegnung bucht er als einen Zugewinn an Erfahrung ab, aus dem er folgert, dass man dann „*beim nächsten Mal vorsichtiger ist*“ (Schutzaspekt). Täuschung konnotiert er harmlos mit „*veräffelt*“. A definiert dann solche Treffen noch verallgemeinernd als gefährlich, spezifiziert jedoch auch nicht weiter. Er bestärkt damit aber sein Argument, dass virtuelle Begegnungen nicht ins Reale überführt werden sollten.

Die zwei in dieser Jungengruppe hauptsächlich vertretenen Positionen unterscheiden sich nur nuanciert. Täuschungen im virtuellen Raum werden semantisch konnotiert mit „*okay*“, „*nichts schlimmes*“, „*veräffeln*“, „*verarscht*“. Der virtuelle Raum hat seine eigenen Regeln und Täuschungen gehören dazu. Die Übertragung virtueller Begegnung ins Reale wird einmal missbilligt („*fies*“) und als Validierungsmöglichkeit zwar in Betracht gezogen, setzt sich aber nicht durch. Des Weiteren wird ein reales Treffen auch in Hinblick auf den Gefahrenaspekt

(verallgemeinert: „solche Treffen sind ja auch gefährlich“ oder als „es macht ja nicht so viel“) verschieden thematisiert.

### *Diskussion:*

Es gibt einen Konsens darüber, dass der Chat-Kommunikationsrahmen<sup>145</sup> es gestattet, sich im Virtuellen nicht mit „wahrheitsgemäßen Angaben“ präsentieren zu müssen, und somit ein anderes Kommunizieren und Kennenlernen stattfindet, als es bei einer realweltlichen Begegnung der Fall ist. Die (Aus-)Nutzung dieser Möglichkeit gehört nach Meinung der Jugendlichen zur Chiffre „Chat-Kommunikation“: virtuelle Kommunikation und Begegnung sind hauptsächlich gekennzeichnet durch (gegenseitige) Täuschungen.

Goffman hat darauf hingewiesen, dass jede Äußerung vor einem Anderen als Inszenierung zu verstehen sei, unabhängig davon, ob die Akteure eine Täuschung intendieren oder etwas glaubwürdig ausdrücken möchten, was man wirklich ist oder zu glauben scheint. Folgt man Goffman in diesem Punkt wären also zwischen virtueller und realweltlicher Kommunikations- und Begegnungssituation keine Unterschiede (vgl. Huber 2000, 41).

Die Thematisierung von Täuschung ist zentral und es wird seltener davon ausgegangen, man könne sich im Chat auch in Übereinstimmung mit einer realweltlichen Identität präsentieren.

Täuschungen wurden erwähnt als falsche Angaben über die soziale Identität (am häufigsten wurden Alter, Geschlecht und Aussehen genannt). Die Thematisierung von Wahrheit und Lüge bedeutet hier eine Bestimmung von Grenzen und beinhaltet eine Auseinandersetzung mit Regeln, wie viel Täuschung akzeptabel sei. „Täuschende Selbstdarstellungen“ gelten daneben auch als notwendig, um sich im Chat Gehör zu verschaffen und Antwort zu erhalten. Dies korrespondiert mit der These von der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ im Internet (vgl. Schetsche/Lehmann/Krug 2005, 27). In 6.1.1.2 wird unter dem Aspekt ‚Gefahr/Schutz‘ thematisiert, dass Täuschungen auch bezogen auf eine bestimmte Intention eingesetzt werden und die Verhaltensweise geändert wird.

Semantische Felder, die für Lüge und Täuschung verwandt werden, sind: „*sich anders ausgeben*“, „*was falsches angeben*“, „*nicht glauben*“, „*nicht kennen*“, „*nicht wissen*“ und sind für den virtuellen Raum und eine kurzfristige Interaktion reserviert. Exemplarisch dazu die Aussage aus einer Mädchendiskussionsgruppe (Gym1A): A: „*so lang man nur chattet und mit sich mit ihm unterhält und sich sowieso nicht mit ihm treffen will und sowieso nur mal fünf Minuten wissen, find ichs is is glaub ich manchmal auch besser, weil man einfach nicht weiss wer wirklich da sitzt*“.

Meist ist dabei das Täuschen und Lügen als Chat-Praxis akzeptiert und steht in

---

<sup>145</sup> Nach Goffmans Rahmen-Analyse (1977) stehen einer Gesellschaft Rahmen zur Verfügung, die ein Verstehen von Ereignissen innerhalb bestimmter Settings ermöglichen, damit muss nicht jede Situation erneut definiert werden. Damit stehen Rahmen zwar als Vorgaben zur Verfügung, jedoch werden sie auch durch ständige Aktualisierung durch die Akteure mitgestaltet. Huber geht davon aus, dass in Bezug auf virtuelle Welten noch nicht von „klaren Rahmen“ ausgegangen werden kann, d.h. die Erwartbarkeit der

Zusammenhang mit einer Deutung des Chattens als Ausprobieren und unverbindlichem Spaß. Dass solche Täuschungen oder virtuellen Selbstinszenierungen nur schwer durchzuhalten sind, beschreiben die Jugendlichen mit dem Risiko der Demaskierung einer virtuellen Täuschung/Lüge (wiederholt tritt dazu die Wendung auf „dann stellt sich heraus“, „dann kommt raus“, „jemand kommt nicht zum Treffen“, was als Indiz dafür gilt, getäuscht worden zu sein).

Wahrheit hingegen wird weniger ausdrücklich definiert, sondern möglicherweise als das Gegenteil im semantischen Feld zu Täuschung und Lüge impliziert. Erkennen von Wahrheit ist jedoch in Hinblick auf den realen Raum verortet: „sich richtig kennen lernen“, „die Wahrheit sagen“, „sich treffen“, „wirklich nen Partner finden wollen“. Exemplarisch dazu ein Statement eines männlichen Teilnehmers einer gemischten Gruppe am Gymnasium (Gym2D) A: „...aber ich glaub die Leute die wirklich n Partner finden wollen oder irgendwie Leute an die mit dene se sich zusammentun können die sin dann glaub schon ehrlich die des bringt dene dann nix wenn die sich dann irgendwas vorgaukeln“. Wahrheit ist konnotiert als verbindlich und ernsthaft.

Es gibt zwei Formen des Umgangs mit Täuschungen: Am häufigsten gaben die Jugendlichen an, die virtuelle Präsentation zu akzeptieren bzw. nicht bezüglich einer realen Übereinstimmung zu hinterfragen. Eine Akzeptanz eines Nicht-wissen-Können wird jedoch sowohl zeitlich als auch räumlich begrenzt. Chat-Begegnungen werden als Spaß und Ausprobieren markiert (vgl. dazu auch Kategorie ‚Spaß/Spiel und Ernst‘). Nach Döring entspricht dies der These, dass an die Stelle der „Kommunikationsmaxime der Wahrheit“ (Grice 1975) im Chat eine „Simulationsmaxime“ (Kollmann 2001) tritt, die „als strategische Täuschung in guter Absicht“ (Döring 2003a, 249) von den Nutzerinnen und Nutzern wechselseitig akzeptiert ist und unabhängig eines Realitätsbezugs stattfindet.

Die Akzeptanz der Regel „Im Chat darf getäuscht werden“ führt bei einigen Jugendlichen zu der Sichtweise, dass im Chat die realweltliche Identität des Gegenübers auch irrelevant sein kann. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis von Höflich/Gebhardt (2001), der gezeigt hat, dass die meisten Chat-Nutzerinnen und -Nutzer explizit darauf hinwiesen, „dass die *tatsächliche Identität* (Hervorhebung S.B.) eines Gesprächspartners – zumindest solange die über den Computer hergestellten Kontakte diesen Rahmen nicht verlassen sollen – nur eine untergeordnete Rolle spielt...“. Hingegen war es dann wichtiger, dass die virtuelle Kommunikation ein „interessantes Gespräch“ erhoffen ließ (Höflich/Gebhardt 2001, 32f.).

Einige Jugendliche wollten die mit dem Chat-Kommunikationsrahmen antizipierten Täuschungen nicht akzeptieren und zeigten dementsprechend kein Interesse an dieser Art von Kommunikation und Begegnung. Sie machten zugleich geltend, dass die Wahrheitsmaxime in der Kommunikation auch im Virtuellen Gültigkeit besitzen sollte, andernfalls mache das Chatten für sie keinen Sinn.

Gegenhorizont ist in den Aussagen der Jugendlichen das „Ernsthafte“, das in einigen

---

kommunikativen Handlung ist nicht eindeutig bestimmbar und noch nicht institutionalisiert (z.B. eine „Erwartbarkeit von erhaltbaren Gratifikationen“) (vgl. Huber 2000, 39).

Passagen mit einer Überführung von Chat-Kontakten ins Realweltliche auftaucht (wenn nicht gleich aufgrund der Täuschung eine Ernsthaftigkeit des Kontaktes ausgeschlossen wurde). Hier werden dann auch Schwierigkeiten erwähnt, wenn die Konvention über eine Reziprozität von Täuschung in der virtuellen Kommunikation deren Grenzen überschreitet und nicht eingehalten wird; d.h. wenn die virtuelle Täuschung ins Reale übertragen wird und dort möglicherweise negativ ausgenutzt wird (z.B. man stellt bei einem Treffen fest, dass man veräffelt wurde; vgl. auch Kategorie Gefahr und Schutz). Als Gefahr wurde der Übergang aus der virtuellen Begegnung in ein anderes Kommunikationssetting (E-Mail, Treffen) angesprochen.

Bezogen auf das Verhältnis von virtuellem und realem Erfahrungsraum stellen sich die Jugendlichen damit vor, dass es im Realen sowohl schwieriger ist zu täuschen und getäuscht zu werden und zum anderen wird dies als nicht statthaft gesehen. Im Vergleich dazu ist die Überprüfung einer Einhaltung der Reziprozitätsnorm im Virtuellen erschwert. Aus der Reziprozität der Möglichkeit des Täuschens (selbst täuschen zu können, aber auch getäuscht zu werden) folgert sich eine potentiell vorhandene Gefahr, selbst einer Täuschung aufzuliegen. Begegnungen im Virtuellen folgen anderen Kommunikations- und Aushandlungsregeln, wobei die Täuschungs- bzw. Selbstpräsentationsoptionen prinzipiell erweitert sind und auch von den Jugendlichen genutzt werden können.

Die reale Begegnung wurde damit im Vergleich zum Virtuellen als wahr und sicherer vor Täuschung konstruiert. Das kommt auch in der Sichtweise zu Ausdruck, dass Virtuelles nicht ins Reale übertragen werden sollte. Die Trennung von virtueller und realer Kommunikation kann als Herstellung von Sicherheit durch kompetenten Umgang mit Täuschung interpretiert werden, wobei das Reale vor dem Hintergrund des Virtuellen mit Wahrheit verbunden wurde.

Die Kategorie ‚Wahrheit und Lüge‘ konnte als einzige Richtschnur einer Deutung von Chat-Kommunikation tragen, vor allem dann, wenn Chat-Kommunikation abgelehnt wurde. Häufiger war diese Kategorie jedoch mit den weiteren Sinnkonstruktionen (vor allem Spaß und Ernst) verknüpft.

#### *6.1.1.2 Gefahr und Schutz*

Anders als bei den beiden Antonymen Wahrheit und Lüge im Kontext von Täuschung steht die Beziehung des Wortpaars Gefahr und Schutz mehr in einem kausalen Verhältnis. Die semantische Bedeutung von Gefahr bezeichnet die Möglichkeit, dass jemandem etwas zustoßen bzw. Schaden nehmen könnte. Als gefährdet gilt, wer sich einer bestimmten Gefahr aussetzt. Das Grimmsche Wörterbuch (1999) gibt als ursprüngliche Bedeutung von Gefahr u.a. „feindliche Nachstellung“ und „Be-Drohung“ an und weist darauf hin, dass sich ‚Gefahr‘ in seiner Verwendung mittlerweile „verdünnt“ hat. Gemeint sein kann sowohl eine unwillkommene Möglichkeit als auch eine äußerste Gefahr, die das Allerschlimmste annimmt. Schutz als ein schützendes Handeln oder ein beschützter Zustand bezieht sich auf eine drohende Gefahr bzw. soll diese abwenden. Im Sinne von Prävention und Sicherheit zielt Schutz darauf, jemanden nicht in eine unmittelbare Gefahr geraten zu lassen und möglichen Schaden abzuwenden.

Wie in Kapitel 2 dargestellt wurde, wird in den letzten Jahren Sexualität vor allem in Hinblick auf sexuelle Gewalt und somit unter einem Gefahrenaspekt in der Öffentlichkeit thematisiert (vgl. Sigusch 2005, 144ff.). Des Weiteren wurde in 4.2.3 gesagt, dass der virtuelle Raum im öffentlichen Diskurs eine widersprüchliche Position zwischen Gefahr und Schutz hat, je nachdem ob man eher einer Viktimisierung- oder einer Liberalisierungsperspektive folgt. Die Viktimisierungsperspektive rückt dabei Formen von Online-Belästigung bis zur virtuellen Vergewaltigung in den Vordergrund, die Liberalisierungsperspektive betont den virtuellen Raum als Schutzraum sexueller Kontaktaufnahmen mit einem Zugewinn an sexueller Handlungsmacht gerade für Frauen (vgl. Döring 2000b, 45).

Der Aspekt Gefahr in der virtuellen Kommunikation wird in allen Gruppen ausdrücklich betont. Ausgangspunkt sind auch hier die besonderen Strukturprinzipien des virtuellen Raums, der vom realweltlichen Raum zwar getrennt und doch mit ihm verknüpft gedacht wird (was Virtuelle bahnt das Reale an). Gefahr und Schutz werden wenig kontrovers behandelt. Es gibt zwischen den Gruppen mehr Parallelen als Differenzen. Als besonders ergiebig haben sich m.E. die gemischtgeschlechtlichen Gruppen erwiesen, weshalb ich hier alle drei Gruppen aus diesem empirischen Fundus darstelle.

Bezogen auf die Thematisierung von Wahrheit und Lüge, bei der auch Gefahr angedeutet wurde, wurde Gefahr hier mehr im Sinne eines Täuschens verwandt.

Die folgende Passage aus einer gymnasialen gemischtgeschlechtlichen Diskussionsgruppe (Gym 1 D) steht dafür, wie der Chatraum im Modus einer Selbstverständlichkeit als „gefährlich“ dargestellt wird. Eine Besonderheit dieser Gruppe im Vergleich zu den meisten anderen Diskussionen ist es, dass Gefahr und Schutz von den Jugendlichen kaum konkretisiert wird. Die fehlende Spezifizierung (für wen oder was gefährlich) entspricht jedoch durchaus dem Diskurstenor der Gruppe. So wurden bspw. die nur von den Mädchen in die Diskussion eingebrachten Geschlechterdifferenzierungen als auch die Thematisierung von sexueller Aufklärung immer wieder verallgemeinert und neutralisiert:

- B: Es ist natürlich (1) gefährlich (1) ( ) in erster Linie mal (3) wenn man sich (2) a-a (stottert) erst eben (2) man (1) kann sich davon halt wahnsinnig (3) trüben lassen (6)
- C: Deswegen muss ich sagen (2) ich persönlich bin ja gegen solche (.) so- so chatten so was (2) ich- ich find es eigentlich ich persönlich find es idiotisch das muss ich ganz ehrlich sagen (2) auch wenn's mal ganz witzig sein kann aber (2) ist genauso

(Auslassung: In der nicht transkribierten Passage geht es um „Leute“ die „dann so süchtig werden“ (nach dem Chatten, immer vor dem PC sitzen) und von denen sich B distanziert. Hier hakt auch C noch mal mit einem „ich finde das ganze echt blöd“ ein.)

- A: Whh weil das ziemlich (1) weil das ziemlich genau zeigt wie genau (2) a- also was B auch hier vorhin gesagt hat dass (es) einfach man (3) in dem Fall ne andere Ge- also man hat keine Gewähr dass es richtig ist und dass man (1) dass es ein vernü- äh ne vernünftige Person geschrieben hat genauso (es da) (1) hat keine Gewähr @dass es jetzt wirklich@ Rita ist die dahinter sitzt und nicht (2) ne johlende Schulklasse (1)

I: mh  
 A: also (1) @(2)@  
 I: mh (5)  
 A: es ist ein bisschen (4) deswegen muss man sehr vorsei- vorsichtig sein dort (1)  
 im Internet (13)

A und C sind männlich, B ist weiblich. D (weiblich) und E (männlich) beteiligen sich an dieser Passage nicht. Als Diskussionsstimulus liegt der Gruppe der Cartoon vor und die Moderation fragt danach, wie die Gruppe es findet, dass es im Internet die Möglichkeit gibt, sich als jemand anderes auszugeben. B bringt im Modus einer Naturalisierung („*natürlich*“) das Thema ‚Gefahr‘ ein. Sie präzisiert und spitzt ihre Aussage zu („*wahnsinnig*“) und verwendet als Metapher für Undurchsichtigkeit „*sich ... trüben lassen*“ (im Sinne von vorgetäuscht, trüb = nicht klar, unsicher). Ihre Aussage formuliert sie konditional „*wenn man sich ... man kann davon sich halt wahnsinnig trüben lassen*“. Das beinhaltet die Möglichkeit, dass es auch anders sein könnte. Auch die Formulierung „*in erster Linie*“ deutet auf zweierlei hin: einmal im Sinne von vordergründig und zum anderen lässt es offen, ob es noch weitere Linien der Deutung geben könnte. C baut auf B’s Aussage affirmativ aus: „*deswegen muss ich sagen*“, greift aber nicht deren Konditionalität auf, sondern bringt dezidiert seine persönliche Meinung zum Ausdruck („*ich bin gegen*“, „*ich persönlich find es idiotisch*“). Mit „*idiotisch*“ diskreditiert er jegliche andere Meinung über das Thema. Auch ein kleines Zugeständnis „*mal ganz witzig*“ wird anschließend mit „*aber*“ wieder relativiert.

Die Moderation fragt nach einer Begründung für die deutliche Ablehnung. A begründet dies („*weil*“) mit der Ungewissheit über die Glaubwürdigkeit einer Person im Internet und bezieht sich dazu auch auf den Cartoon. Die Glaubwürdigkeitsfrage wurde zuvor auch schon von der Gruppe als Hindernis für eine Internetnutzung thematisiert (jeder kann etwas ins Netz stellen). Für die virtuelle Kommunikation schlussfolgert A daraus: man hat „*keine Gewähr*“ darüber, ob es eine „*vernünftige Person*“ geschrieben hat oder nicht stattdessen eine „*johlende Schulklasse*“. Damit thematisiert er die Möglichkeit einer Bloßstellung im Chat als Gefahr, sich womöglich lächerlich zu machen.<sup>146</sup> Als Ursache nennt er die fehlende Möglichkeit einer visuellen Validierung über die Authentizität einer Person im Chat („*die dahinter sitzt*“; d.h. es gibt eine Unmittelbarkeit) sowie die öffentliche Zugänglichkeit des virtuellen Raums (jeder kann was reinstellen). Im Gegensatz zu C, der angibt nicht zu chatten, ist A’s Schlussfolgerung keine völlige Ablehnung („*man muss sehr vorsichtig sein*“) und damit eher die, welche auch B vertreten hatte. Wie Schutz („*Vorsicht*“) im Umgang mit dem Internet – außer der Nutzung auszuschließen – hergestellt werden könnte, wird nicht thematisiert. Dies könnte daran liegen, dass die Distanzierungen gegenüber einer sexualitätsbezogenen Nutzung des Internet in der Gruppe sehr hoch sind und Konkretisierungen durchgängig vermieden werden. Der virtuelle Raum ist somit „*in erster Linie*“ vorgestellt als Gefahrenraum (man kann sich „*trüben lassen*“, hat „*keine Gewähr*“ und „*dort*“ sollte man „*vorsichtig sein*“), der sich aus der Unsicherheit und dem Nichtwissen über das virtuelle Gegenüber, verbunden mit einer fehlenden Möglichkeit zur Absicherung



über die personelle Authentizität, subsumiert. Eine nuancierte Unterscheidung findet sich lediglich bezogen auf die Nutzung des virtuellen Raums: allgemeine Ablehnung des Chattens vs. Vorsicht im Chat.

Gegenüber der in der obigen Gruppe nicht näher spezifizierten Gefahr im Internet wird in anderen Gruppen Gefahr deutlicher zugewiesen. So in der folgenden Passage aus einer Jungengruppe im BVJ (BVJ 2C). Der Moderator hat an dieser Stelle der Diskussion der Gruppe den Cartoon gegeben und möchte wissen, was die Gruppe dazu sagt. B liest den anderen der Gruppe den Text zum Cartoon vor. C beginnt mit der Kommentierung:

- C: [Ah ha! Dis- dis isch äh: (.) diese (.) diese weiß  
was ich
- B: [Da (tut sich)
- C: wie die heißen, die haben n speziellen Namen, die:: (.) suchen sich (.) sind so (.)  
ältere Männer, so dreißig, vierzig (.) die suchen sich Jungs (.) äh: Mädchen (.)  
und die tun sie dann vergewaltigen. (2) Oder: (.) tun immer hinterher  
spionieren. ( )
- B: Du bist n Vergewaltiger.
- ?: [(Jetzt komm, jetzt) lass ihn mal!
- C: Was?
- A: Doch- doch schon, natürlich (ich mein / weil) (.) die: s verarschen sie, weißt du
- C: Ach nee
- A: Ah ja, die verarschen sie und dann gu- treffen sich und dann
- D: Ja! Schon.
- C: Der gibt sich als Weib aus. (3) Lü:gt.

Die Jungengruppe thematisiert in dieser Passage eine funktionale Nutzung des Internet unter dem Aspekt von sexueller Belästigung. „Ältere Männer“ nutzen das Internet gezielt als ein Kontaktmedium mit negativer Absicht. Dabei „*verarschen sie*“ Mädchen (verarschen ist hier negativ konnotiert und nicht als Spaß<sup>147</sup>), indem sie sich, wie C sagt, „*als Weib*“ ausgeben und lügen. Das Thema Wahrheit und Lüge wird von der Gruppe aber nicht weiterführend diskutiert. Virtuelle Kommunikation wird nur auf der Ebene von negativer Täuschung gesehen, wobei die Gefahr der sexuellen Übergriffigkeit sich in der Realität vergegenständlicht (*vergewaltigen, hinterher spionieren*). Gefahr ist hier ausschließlich für Mädchen definiert.

Später wird noch einmal von C differenziert: „*Sind aber häufig jüngere Mädchen, weil die wissen nicht...*“. C bringt seinen Satz nicht vollständig zu Ende und so bleibt offen, was noch nicht gewusst wird. Er könnte damit eine altersbezogene Entwicklung meinen. Die Delegation von Gefahr an Jüngere ermöglicht der Gruppe eine Distanzierung als nicht selbst gefährdet. Wenn der virtuelle Raum als Gefahrenraum definiert wird, dann gilt dies für Jüngere, die noch unwissend sind und erst noch Erfahrungen machen müssen. Zugleich gibt eine solche Fremdpositionierung den Jugendlichen die Möglichkeit, sich selbst als Erwachsenen zu positionieren. Die Konstellation der Gefahr ist nun sowohl alters- als auch

---

<sup>146</sup> Auf die in dieser Sequenz enthaltene Thematisierung von Anonymität wird in der Querkategorie ‚Anonymität und Identifizierung‘ näher eingegangen.

<sup>147</sup> Vgl. auch unter Aspekt ‚Spiel/Spaß und Ernst‘.

geschlechtsbezogenen definiert: („Jüngere“) Mädchen als Opfer von älteren Männern als Täter, die als krank und triebhaft („sexsüchtig“, „speziellem Namen“<sup>148</sup>) dargestellt werden. Vor dem Hintergrund einer funktionalen Nutzung des Internet ermöglichen die internetspezifischen Strukturmerkmale („im Internet kannscht du so oder so nicht die Leute sehen“) auch eine Nutzung in negativer Absicht. Erwähnt wird auch die Möglichkeit, mit Bildern gezielt täuschen zu können („man kann einfach n Bild von ner Freundin schicken“).

Auch in der folgenden Passage einer gemischtgeschlechtlichen Diskussionsgruppe am Gymnasium (Gym 2 B) steht Gefahr im Konnex von sexuellem Missbrauch. C ist in dieser Gruppe der einzige Junge. Unmittelbar nach der Betrachtung des Cartoons äußern sich C und A. C bestätigt den Cartoon und bestimmt das fehlende äußere Erscheinungsbild des Gegenübers als Merkmal der Chatkommunikation („du weisch doch nicht wie er aussieht“). Warum er das Gegenüber als männlich („er“) bestimmt bleibt offen. C ergänzt noch, dass auch der Austausch von Fotos keine Verlässlichkeit schafft, da diese falsch sein können. A kann an C's Aussage anschließen. Sie spezifiziert, für wen C's charakteristische Beschreibungen des Internet (Bilderlosigkeit, Manipulierbarkeit von Fotos) besonders wichtig sind: sie benennt „Freaks .... die da reingehen, weil sie keinen abbekommen“. Diese täuschen mit anderen Fotos ein besseres Aussehen vor und würden sich letztlich auch einem Treffen dann entziehen („hab keine Zeit und so“), weil dieses eine Täuschung aufdeckt. Der virtuelle Raum ist somit belegt für die Täuschungen (Lüge) und der realweltliche Raum für die „Wahrheit“. C, der auf der Ebene von Feststellungen bleibt, widerspricht zwischendurch A („das stimmt jetzt auch nicht“) und lenkt dann noch einmal die Diskussion auf die besonderen Strukturbedingungen im Chat:

- C: Mit chatten, im Chat kannscht eh alles schreiben was du willst.  
 Me: Ja  
 B: Du ka-  
 A: Es gab sogar auch mal ein Fall hab ich im Fernsehen gehört, ähm, dass ein Perverser sich als irgendwas ausgegeben hat so als liebevoller Mann, bla bla bla, dann hat sich ein Mädchen da gemeldet und dann hat er sie vergewaltigt und dann ich weiss nicht ob er sie umgebracht hat aber so wars.(12)  
 D: und da kann man sich schon als jemand anders irgendwie ähm im Internet so ausgeben halt aber manchmal ist es ja so dass man auch ähm richtige Angaben macht und so und dann aber auch irgendwie einen findet mit dem man irgendwie kommuniziert und dann sich trifft und so es gibt ja auch so positive Fälle.  
 A: | gibts auch ja (6)  
 B: Ich hab zum Beispiel ein Onkel, der ist grad mal ein Jahr älter als ich hat sich er hat eine Freundin also per Internet gefunden und ja

A wendet die Feststellung C's „im Chat kannscht eh alles schreiben was du willst“ in einen Gefahrendiskurs vor dem Hintergrund von sexuellem Missbrauch. „Schreiben was du willst“ übersetzt sie in „bla bla bla“, mit dem sich ein „Perverser“ als „liebevoller Mann“ gebiert. Die Konstruktion von Opfer („ein Mädchen“) und Täter („liebevoller Mann“,

<sup>148</sup> Vermutlich ist hier Pädophilie gemeint.

„Perverser“) ist damit – ebenso wie in der BVJ-Jungengruppe – geschlechts- und altersbezogen bestimmt. A positioniert sich als Wissende aus zweiter Hand („*hab ich im Fernsehen gehört*“) und bekräftigt am Schluss noch einmal ihre Ausführungen („*so wars*“). In der syntaktischen Konstruktion ihrer Aussage liegt der Modus eines medialen Gefahrendiskurses mit einer Mischung aus Dramatisierung („*es gab sogar*“) und Einzelfall („*auch mal ein Fall*“). Auch hier vergegenständlicht sich Gefahr, wenn ein Mädchen auf die Manipulationen im Chat hereinfällt oder sich verführen lässt („*hat sich .... da gemeldet*“) mit unheilvollen Folgen im real life: „*vergewaltigt*“ und „*umgebracht*“.

D schließt mit „*sich anders ausgeben*“ an die Täuschungsmöglichkeit an und führt ergänzend dann „*so positive Fälle*“ an. Ausgangspunkt ihrer Fälle (in Kontrast zu A's Einzelfall) sind „*richtige Angaben*“ beim virtuellen Kommunizieren und damit ein Ausschluss von Täuschung. A stimmt dem zu. B hat dann noch ein Beispiel vom Onkel parat, der seine Freundin „*per Internet*“ gefunden hat. Sie betont dabei das Alter des Onkels, der ihr Beispiel näher an die Gruppe heranführt. Ihre Aussage versackt dann, es folgt eine Pause von einer halben Minute und die Moderation setzt einen neuen Stimulus.

So wie in den bis hier dargestellten Gruppen ist die Thematisierung von sexuellem Missbrauch immer wieder Bestandteil des Gefahrendiskurses um den virtuellen Raum, die sich dann im realen Raum vergegenständlicht. Im Vergleich zur Jungengruppe im BVJ führt diese Gruppe auch positive Fälle virtueller Begegnung in Kontrastierung zum Gefahrendiskurs an. Nicht thematisiert sind Schutzmöglichkeiten, was auch hier ein Effekt der vorangegangenen Diskreditierung zur Nutzung des Chats sein könnte („*nur für Freaks*“), ähnlich wie bei der ersten hier dargestellten gemischtgeschlechtlichen Gruppe (Gym 1 D). Die Passage zur ‚Gefahr‘ wird hier nur von den Mädchen getragen.

Auch in der dritten gemischtgeschlechtlichen Gruppe (KG D 3) taucht Gewalt als Begleitthema von Gefahr auf. Eine sexuelle Konnotation von Gewalt bleibt aber im Vergleich zur vorherigen Gruppe eher unkonkret. Als die Gruppe ein Treffen an die Bedingung für ein Verlieben im Internet knüpft, bringt das einzige Mädchen in dieser Gruppe (als M gekennzeichnet) den Gefahrenaspekt eines solchen Treffens zur Sprache. Mit „*manchmal auch*“ bleibt sie noch vage und ermöglicht damit auch potentiell Widerrede dazu, dass es auch anders sein könnte:

- M: Ja des Treffen is aber manchmal auch gefährlich  
 B: |ja natürlich  
 M: vor allem für Mädchen dann wenn die irgendjemand treffen und der vorher gelogen hat oder so und dann isser viel älter oder sonst was  
 C: ja und dann hab- hat sie ihn halt getroffen  
 M: M jaaaaa  
 C: Halt getäuscht hat halt falsch  
 A: ja und dann @(.)@ kann's auch manchmal in die Hose gehen  
 C: Wie meinsch jetzt des?  
 A: ja (2) wenn er was weiß ich s war ja schon oft dass vierzehnjährige Mädchen dann zu dem Treffpunkt gegangen sind und dann war's was weiß ich so n fünfzigjähriger Riesenkoffer  
 C: |@(.)@  
 A: |der die dann schnappt und mit irgendwo hinnimmt  
 C: ja sie können sich ja irgendwie Cafe oder so treffen

- M: └ja is klar (3) mhm  
 A: @(.)@  
 A: Also für Mädels is glaub scho n Risiko dabei so grad in unsre jungen Jahre aber i glaub später spricht da nix dagegen dass ma sich au im Internet verlieben kann (3) ( ) wenn die Angaben ehrlich sind und des dann beim Treffen was Gutes dabei rauskommt

B bestätigt affirmativ die Gefährlichkeit eines Treffens mit Internetbekanntschaften. M spezifiziert nun Gefahr „*vor allem für Mädchen*“, die „*irgendjemand treffen*“, der sich im Virtuellen („*vorher*“) jünger gemacht hat. Dabei konstruiert sie die Gefahrensituation an der Schnittstelle von Geschlechts- („*Mädchen*“ versus „*der*“ bzw. „*er*“) und Altersdifferenz („*viel älter*“). Grund für die Gefahr ist die dem Internet („*vorher*“) inhärente Täuschungsmöglichkeit („*gelogen*“).

C und A führen in Kooperation M's Statement fort. C setzt direkt da an, wo M aufgehört hatte, beim gefährlichen Treffen: „*ja und dann hat sie ihn halt getroffen*“. Er möchte damit möglicherweise Gefährlichkeit herunterspielen (dies wäre auch eine Form der Diskreditierung der Aussage von M). Dafür spricht auch das wiederholte „*halt*“ in seiner Aussage, das im ersten Fall soviel als ein „*na und*“ und später auch retrospektiv als Binsenweisheit (im Sinne von „*was nicht anders zu erwarten sei*“) oder als Routine („*ist nun einmal so*“) nicht sonderlich überraschend gedeutet werden könnte. A bestätigt dies kurz und schließt sowohl an C und M an („*ja und dann @(.)@ kann's auch manchmal in die Hose gehen*“). Die Wahl seiner Redensart steht eher für „*dumm gelaufen*“ oder „*schief gegangen*“ und drückt damit etwas anderes als die Sorge einer Gefährdung aus (auch das kurze Auflachen). In Bezug auf ein Treffen und im Kontext der bisherigen Diskussion lässt dies zwei Deutungen zu: einmal im Sinne, dass sich Erwartungen nicht erfüllt haben und einmal die Annahme, dass diese auch unrealistisch angesehen werden könnten. C stellt eine rhetorische Frage und spielt damit auf eine sexuelle Konnotation dieser Redensart an. A schmückt die Situation eines Treffens („*das in die Hose geht*“) aus. Seine Konstruktion enthält die Konstellation von „*vierzehnjährige Mädchen*“ versus „*fünfzigjährigen Riesenkoffer*“, die sich am „*Treffpunkt*“ gegenüberstehen. Die Interaktion dieses ungleichen Verhältnisses ist konnotiert als körperliche Übergriffigkeit, die aber nicht konkreter gemacht wird („*dann schnappt und irgendwo hinnimmt*“). Mädchen werden dabei im Plural als (ohnmächtige, überwältigte) Opfer und der Riesenkoffer als beinahe irrealer Einzeltäter konstruiert. Mit „*war ja schon oft*“ legt er ein gewisses Erfahrungswissen und eine Standardisierung in seine Aussage. Der Beitrag von A könnte allerdings auch als Parodie gelesen werden, der eine Ironisierung der Aussage von M beabsichtigt. Des Weiteren wird hier, wie ich meine, kommunikativ ein Diskurs über kulturell vorgegebene Bilder sowie einer allgemein imaginierten Angst bezogen auf Gewalt im Geschlechterverhältnis zum Ausdruck gebracht.

C schlägt ein Treffen in einem Café vor. Damit würde ein öffentlicher Platz auch einen Raum von Sicherheit darstellen und als Schutz fungieren. M wiegelt den Vorschlag ab. A wendet das Thema dann noch einmal in eine andere Richtung (er beginnt mit „*also*“, was eine Zäsur setzt) und spricht den Entwicklungsaspekt in Abhängigkeit vom Alter an. Das „*Risiko*“ bestehe vor allem „*in unsere junge Jahre*“ und „*später*“ könnte aus einer

Begegnung im Netz auch einen Übergang in den realen Raum funktionieren („was Gutes“). Mit „*unsere junge Jahre*“ neutralisiert und verallgemeinert er die zuvor geschlechtsbezogene Gefahr. Übrig bleibt dann lediglich ein altersbezogener Unterschied. In Bezug auf die altersbezogene Differenz klingt hier eine strukturelle Ungleichheit bezogen auf den virtuellen Raum an, in der gerade die jüngeren Mädchen benachteiligt sind.

In der folgenden transkribierten Passage aus einer Diskussionsgruppe des Mädchengymnasiums (Gym 3 B) findet sich ein weiterer Aspekt von Gefahr und Schutz. Dieser Passage gingen episodische, in ihrem Gehalt ähnliche Erfahrungsberichte von B, C und D voraus, die hier kurz zusammengefasst werden sollen. B berichtet, dass Täuschung eine Gefahr des Chattens sei, weil die visuelle Kontrolle fehlt und dies dann beim realen Treffen folgenreich ist. Bei einem Blind Date könne sich herausstellen, dass sich der „*supertolle Typ, der wo er gesagt hat*“ aus dem Chat auch ein „*richtiges Arschloch*“ sein kann, „*der sie voll verarscht*“. C beschreibt, dass sie die Erfahrung des Getäuscht-werdens bereits gemacht hat: „*so rumgeschleimt und so und irgendwie ham wir dann auch mal telefoniert und dann hat sich also wirklich herausgestellt, dass es wirklich ein perverses Schwein war eben*“. Nach dieser Erfahrung habe sie dann mit dem Chatten aufgehört und auch in ihrer Erzählung nähert sie retrospektiv das Virtuelle an das Reale an: virtuell und real wird nicht als getrennt thematisiert, sondern das Reale dominiert.

Alle Mädchen positionieren sich in Distanz zu ihren oder den Chat-Erfahrungen von Anderen. In der Distanzierung können sie sich zugleich gegenseitig als nicht gefährdet bestätigen. B distanziert sich von der Möglichkeit, selbst diese Erfahrung zu machen, indem sie die Gefahr auf „*die kleinen vierzehnjährigen Mädchen, die jeden Tag chatten*“ bezieht. C positioniert sich ebenfalls als Erfahrene und distanziert sich zugleich davon „*früher war ich auch immer*“. Und auch D distanziert sich, indem sie ihre Chaterfahrungen in die Vergangenheit setzt („*früher*“ war sie immer im Bravo-Chat) und sie selbst nicht die Getäuschte war, sondern eine Freundin. Zugleich scheinen die Mädchen, durch ihre repetierenden Erzählungen eine geschlechtsbezogene Vergemeinschaftung des Gefahrenmotivs zu produzieren. B formuliert schließlich die konsensuelle Distanzierung:

- B: Ich denk, des is auch hauptsächlich gefährlich für Jüngere (.) weil die Älteren des dann vielleicht doch eher einschätzen können
- A: Ja eben. Jetzt zum Beischpiel fällt dir schon auf, dass jeder Typ der sagt einsachtzig groß, schlank, blaue Augen und und kurze blonde Haare, das fällt dir dann mit siebzehn irgendwann schon auf, aber so mit dreizehn, wenn du vierzehn, wenn du da so chattest, eben früher so bei Bravo Chat und so da da hast dich schnell, kannst- treffen die sich schnell mal mit irgendeinem, den sie ganz toll finden und so (3)
- C: Aber weil sies vielleicht toll finden so, ist Kontakt mit einem Älteren zu haben
- B: | mhmh ja
- C: | und
- nicht groß drüber nachdenken, was der jetzt vielleicht eigentlich irgendwie im Sinn hat (2) weil die sich vielleicht doch älter vorkommen oder denken (.) sie sind reifer als jetzt mit dreizehn oder zwölf oder so
- A: Und ich hatte mal ne Freundin und die hat halt eben weil sie war eigentlich schon vorsichtig und hat zu ihrem Blind Date eben ihre beste Freundin mitgenommen, aber irgendwann ham- hat sich dann herausgestellt, ah der is ganz nett und so und dann ist ihre beste Freundin nämlich gegangen und dann

war sie nur noch allein mit ihm und dann wurde er auch plötzlich voll des Arsch und so wie er dann mit ihr allein war und hat das dann gleich ausgenutzt und so, also hat er sich vorher auch nur verstellt gehabt (3)

Mit „*hauptsächlich gefährlich*“ spezifiziert sie „*Jüngere*“ (im Vergleich zu ihrer eigenen Altersgruppe) als gefährdet. Sie begründet ihre Ansicht mit einer besseren Einschätzungsfähigkeit solcher Situationen bei den „*Älteren*“. Damit formuliert sie zugleich eine Selbstbeschreibung ihrer Altersgruppe, der sich die Mädchen zuordnen und unterstreicht nochmals ihre Distanzierung. A validiert B's Konklusion in Form einer für die Gruppe ausgesprochenen („*fällt dir schon auf*“) Exemplifizierung. C führt die Überlegung von B, warum sich die Jüngeren schneller mit einer Chat-Bekanntschaft treffen, erklärend weiter. Sie vermutet, dass die Jüngeren sich schneller auf ein Treffen einlassen, weil sie sich dadurch „*reifer*“ fühlen, im Grunde aber sehr unbedarft („*nicht groß darüber nachdenken*“) handeln. Sie konstatiert damit auch einen entwicklungsbezogenen Erkenntnisprozess, der die Möglichkeit einer Gefahr durch Reflexion und Erfahrung („*was der jetzt vielleicht eigentlich irgendwie im Sinn hat*“) schützt. In den semantischen Vagheiten (vielleicht eigentlich irgendwie) bringt sie m.E. jedoch auch eine allgemeine Unsicherheit bzw. fehlende Klarheit für das Virtuelle zum Ausdruck. Die Formulierung „*im Sinn hat*“ deutet eine gezielte Täuschungsabsicht an. A berichtet von den Erfahrungen einer Freundin, die zwar zum Blind Date als Vorsichtsmaßnahme eine Freundin mitnahm, aber als diese gegangen war, sich dieser als „*plötzlich voll des Arsch*“ erweist. Ähnlich äußert sich eine weitere Gruppe am Mädchengymnasium (Gym 3 D), die ebenfalls beschreibt, dass Täuschung auch eine Veränderung der Intention bedeuten kann (im Kontrast zu Alter, Geschlecht und Aussehen, das im Virtuellen getäuscht wird). Das Virtuelle schafft damit in der Vorstellung der Mädchen die Möglichkeit, die „*wahren*“ Intentionen zurückzuhalten („*Das kann er ja einfach schreiben ... Schreiben damit es glaubwürdig rüberkommt.*“). Als Beispiel dient hier eine virtuelle Geschlechterbegegnung: „*da isch irgendwie jemand nettes und du unterhältst dich mit dem und dann kommt irgendwie ja „@sag mal deine BH-Größe@*“.

Ein zentrales Täuschungsmotiv am Mädchengymnasium war entgegen der Gefahr einer Täuschung mit Äußerem (Aussehen, Alter, Geschlecht), die hauptsächlich betont wurde, die Gefahr einer Änderung der Intention des Gegenübers in einer „*ungeschützten*“ Zweiersonnenituation. Diese kann sowohl im Realen als auch im Virtuellen vorkommen.

In einem anderen Kontext wird Gefahr von der nachfolgend zitierten Mädchengruppe eines Gymnasiums (Gym 1 A) thematisiert. A, die in der gesamten Diskussion im Vergleich zu den anderen Mädchen eine recht dominante Position einnimmt, führt im Vorfeld dieser Passage die Bedingungen noch einmal an, unter denen es in Ordnung sei, falsche Angaben zum Äußerem zu machen („*wenn man sowieso nur so den kleinen Chat sucht*“, „*sich nicht näher drauf einlässt*“) und ist der Meinung, dass es dann auch von Vorteil sein kann, nicht zu wissen „*wer da wirklich sitzt*“. Das betont einen illusionären Charakter der Chat-Kommunikation, der jedoch an anderer Stelle noch ausführlich behandelt wird (vgl. Abschnitt 6.1.2.1). D benennt in dieser Passage einen Gefahrenaspekt im virtuellen Raum:

- D: Weil man muss sich halt immer irgendwie Acht nehmen, dass man sich nicht in diese andere Person also die man dann sozusagen spielt reinsteigert.
- A: Ja
- ?: Mh
- D: Aber sonst
- A: Ja, sonst könnte das natürlich ein Problem werden. Wenn du jetzt immer Lola aus Frankreich bist, @(.)@ rote Haare hast und kein Deutsch schreiben kannst,
- D: Isch habs nischt vor
- C: Dann ist ja gut. @(.)@
- A: Aber gut, (.) so lang mans weiss, dass es so sein könnte is es gut, man sollte sich nur nich blenden lassen.

Das „*weil*“ schließt an eine ihrer früheren Aussagen an, in der sie falsche Angaben über das Aussehen in Hinblick auf ein Treffen ausklammerte. Eine Gefahr („*man muss sich halt immer irgendwie in Acht nehmen*“) sieht sie nun darin, dass man sich in die virtuelle „*andere Person also die man dann sozusagen spielt reinsteigert*“. Sie betont damit, dass virtuelle und reale Person durcheinander geraten könnten und verallgemeinert ihre Aussage mit „*halt immer*“. Das würde heißen, im Virtuellen braucht es eine ständige Achtsamkeit und spielt zugleich auf die Entgrenzungsthematik in virtuellen Räumen an. Eine Vagheit liegt im „*irgendwie*“, was darauf hindeuten könnte, dass sie unsicher ist, wie die Achtsamkeit umgesetzt werden kann. A bestätigt die Aussage von D als „*Problem*“. Sie veranschaulicht den virtuellen Rollentausch durch eine Parodie, an der sich D beteiligt. A zieht dann ein Fazit des bisher Gesagten und relativiert darin die Betonung von Gefahr durch Verweis auf eine Kompetenz zum Selbstschutz. Sie stellt dabei das Wissen („*so lang man weiß*“) um die virtuellen Möglichkeiten (Reziprozität von Täuschung, Selbsttäuschung) in den Vordergrund. Mit der Formulierung „*man sollte sich nur nich blenden lassen*“ bringt sie zum Ausdruck, dass es die strukturellen Bedingungen im Internet möglich machen, dass man sowohl sich selbst als auch das andere sich mit optimierten Selbstbeschreibungen präsentierten, um damit besser erscheinen zu können (Metapher: sich blenden lassen von einem trügerischen Schein).

In dieser Gruppe nehmen die Mädchen eine strikte Trennung von virtueller und realer Welt vor, bei der das Virtuelle einen eigenen Status zugesprochen bekommt. Dabei steht das im Virtuellen Angebahnte jedoch in der Gefahr, von der Realität nicht validiert zu werden. Der virtuelle Raum – und das wurde noch einmal besonders im Kontrast zur Situationsdefinition Verlieben deutlich (vgl. 6.2) – wird in dieser Gruppe konstruiert und reserviert für imaginative Vorstellungen der eigenen Phantasie. Insofern ist die Gefahr hier definiert als Sorge darum, sich in den eigenen Phantasien zu verlieren (bei D). A formuliert dann das Wissen um diese Sorge als Kompetenz, darauf reagieren zu können. Der Gefahrenaspekt liegt darin, sich „*nicht blenden zu lassen*“.

#### *Diskussion:*

„Gefahr“ taucht am häufigsten in einer lexikalischen Teilbedeutung von Gefährdung und Risiko („*trüben lassen*“, „*reinsteigern*“ „*getäuscht*“, „*keine Gewähr*“, „*leicht verstellen*“, „*verarscht*“) auf und ‚Schutz‘ im lexikalischen Konnex von Sicherheit und Prävention („*nicht blenden lassen*“, „*in Acht nehmen*“, „*einschätzen können*“, „*darüber nachdenken*“,

„wissen“). Gefahr und Schutz werden als eine kausale Folge von Täuschung mit einer räumlichen Dimension diskutiert.

Die Überbetonung des Aspekts Gefahr in den Gruppendiskussionen ist als auffällig zu registrieren und damit erklärungsbedürftig. Alle Passagen spiegeln eine mehr interaktions-/gruppendynamische als eine thematische Auseinandersetzung wider, in denen gerade die gemischtgeschlechtlichen Gruppen darauf achten, Offenbarungsgrenzen wahren zu können. Zudem scheint auch die Zusammensetzung der Gruppe, also das Verhältnis von Mädchen zu Jungen, von Bedeutung zu sein (interaktionsdynamische Diskreditierungen). Ein weiterer Effekt, der jedoch alle Gruppen gleich betrifft, liegt im Erhebungskontext, bei dem die Diskussionsmoderation (als älter) und die Einbindung in eine schulische Unterrichtseinheit zu Buche schlagen. Das schulische Erhebungssetting könnte auch eine Erklärung für die Rezeption eines mehr bewahrpädagogischen Diskurses (Fokus auf Gefahr) sein.

Unter Berücksichtigung dieser Einflussgrößen können die empirischen Befunde aus den Diskursen der Jugendlichen zu Gefahr und Schutz wie folgt zusammengefasst werden:

Gefahr konkretisiert sich am häufigsten in „sexueller Gewalt“, die sich im Chat anbahnt und im Realen vergegenständlicht. Dem liegt die Täuschungsmöglichkeit im virtuellen Raum zugrunde, d.h. Gefahr wird im virtuellen Raum (meist in negativer Absicht) durch Täuschung angebahnt.

Alle Gruppen positionieren und distanzieren sich aus dem Blickwinkel von Erfahrungheit. Einen Erwachsenenhabitus etablieren die Jugendlichen darüber hinaus auch in der geschlechts- und altersbezogenen Dichotomie von Gefährdenden und Gefährdeten. Bei der Konstellation „jüngere Mädchen“ (als Opfer) versus „alte Säcke“ (als Täter) stellen die Jugendlichen eine Distanz her und konstruieren sich zugleich als nicht gefährdet. Zum einen fällt dabei die repetitive Bestimmtheit der Zuweisungen an jüngere weibliche Opfer und ältere männliche Täter auf. Zum anderen werden häufig die Täter als sexuell krank oder abartig und die Opfer als klein, unerfahren und unwissend stigmatisiert. In der Gefahrenrhetorik unterscheiden sich die Jugendlichen beiderlei Geschlechts darin, ob sie sich mehr als Getäuschte oder auch Täuschende sehen. Dennoch scheint es leichter, sich über die Gefahren zu verständigen als über die „positiven Fälle“ (Gym 2 B), die mehr als Ausnahme angeführt werden.

Damit stellt der virtuelle Erfahrungsraum einen Schutzraum (vgl. Döring 2000b) insofern dar, als sich Gefahr im Realen, z.B. in sexueller Gewalt, vergegenständlicht. Mädchen berichten jedoch auch davon, dass sexuelle Anmache im Netz als übergriffig empfunden wird, in deren Folge dann das Chatten auch eingestellt wurde. Sowohl für das Virtuelle als auch für das Reale wurde für Jungen keine Gefahr thematisiert und folglich auch kein Schutzbedarf angenommen. Damit, so scheint es, hat die im Realen „lauernde Gefahr“ zwischen den Geschlechtern (spezifiziert als sexuelle Gewalt) nun lediglich eine Vorstufe erhalten. Das birgt m.E. die Gefahr der selbstverantworteten Schuld, die in den Aussagen einiger Jugendlichen zum Ausdruck kommt, wenn bspw. angenommen wird, dass virtuelle Kontakte nicht ins Reale transferiert werden sollen.

Seltener wurde Täuschung als Enttäuschung von Phantasien im Kontext einer Gefahr



thematisiert (so wie bei der letzten Mädchengruppe geschehen). Die deutliche Orientierung der meisten Gruppen auf das Reale mag hier eine Erklärung sein, eine andere die Positionierung einer kollektiven Erfahrung und Ablehnung von zu ernsthafter Chatnutzung (manche Gruppen haben diesen Aspekt „Täuschung“ im Sinne einer zweiten Identität bzw. virtuellen Selbstentwurfs nur am Rande erwähnt, z.B. in Gym 2 G: „so ein bisschen schizophran sein“). Dazu gehört auch, dass Kompetenzen zum Umgang mit dem virtuellen Gefahrenraum selten von den Jugendlichen explizit genannt wurden. Da sich Gefahr für die meisten Jugendlichen erst im Realen vergegenständlicht, wurde meist ein Übergang dorthin ausgeschlossen. Einige wenige übertrugen diese - mehr defensiven - Strategien auch auf eine Vermeidung bzw. Absage an die virtuelle Kommunikation.

Die Übergänge vom virtuellen in den realen Erfahrungsraum (teils mit einer weiteren Ausdifferenzierung des virtuellen Raums) wurden von den Gruppen erst für die Situationsdefinition „sich im Internet verlieben“ aufgegriffen (zugleich als Übergang von Spaß zu Ernst). Der Aspekt Schutz ist im Vergleich zu Gefahr hier deutlich rhetorisch unterpräsentiert. Wenn erwähnt, dann wurden von Mädchen selbstbezogene Strategien des Schutzes vorgeschlagen oder lassen sich solche aus den Gefahrenaspekten reformulieren.

#### 6.1.1.3 Spaß/Spiel und Ernst

Die Konnotation von virtueller Kommunikation und Begegnung als spielerisch oder ernsthaft wird in den Gruppen sehr facettenreich diskutiert. Die Kategorie ‚Spaß/Spiel und Ernst‘ kann als Handlungs- und Situationsdefinition verstanden werden. Die Thematisierung von Spaß/Spiel und Ernst klingt bereits schon bei der Kategorie ‚Wahrheit und Lüge‘ an: im Virtuellen konnte Täuschung mit Spaß haben (lustiges Gespräch haben) vereinbart werden und war zugleich ein Gegenpol zu Ernst.

Spaß/Spiel und Ernst sind Eckpunkte zur Definition von interpersonellen Situationen, die jedoch von anderen Kriterien mitbestimmt werden. Im Zusammenhang mit sexuell konnotierten Geschlechterbegegnungen sind Spaß/Spiel und Ernst Zuschreibungen, die beispielsweise den Grad der Verbindlichkeit, Intention und Reichweite von Begegnung und Beziehung angeben können.

Spaß/Spiel und Ernst werden geläufig als gegensätzlich gedacht. Es gibt jedoch auch die Möglichkeit, eine als ernsthaft angenommene Situation rhetorisch mit einem „war doch bloß Spaß“ herunterzuspielen. Kommunikationsstrategisch kann dies die Bedeutung einer Abschwächung oder Überlegenheit annehmen. Etwas „spielerisch“ anzugehen, lässt einen experimentellen und leichten Vorgang anklingen. Doch etwas probenhalber anzugehen, kann durchaus einen ernsthaften Hintergrund haben.

Döring hat darauf hingewiesen, Chaträume würden vor allem ein Kennenlernen auf spielerische, unverbindliche Art und Weise ermöglichen (vgl. Döring 2003a, 92). Dies sei insbesondere deshalb für Jugendliche interessant, so konnte Buchen in ihrer Untersuchung bestätigen, weil diese den unverbindlichen Chat-Rahmen als „risikofreien Raum für pubertäres Probehandeln“ nutzen würden und dabei auch sexuelle Kommunikations- und

Interaktionserfahrungen probeweise erkunden (vgl. Buchen 2004, 81).

Die nachstehend ausgewählten Passagen sollen zeigen, wie die Jugendlichen das Begriffspaar Spaß/Spiel und Ernst bezogen auf die virtuelle Kommunikations- und Begegnungssituationen diskursiv nutzen und verorten.

Die zunächst zitierte Jungengruppe einer BVJ-Klasse (BVJ2 B) inszeniert Spiel und Ernst vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Arten sexuell konnotierter Kommunikation. A und B, welche die Diskussion maßgeblich dominieren, geben an, das Internet zur Beziehungsanbahnung nutzen zu können:

- B: [Wenn ich äh (.) wenn ich mal ins Chat gehe, mache ich das ständig. (.) Verarschung der Leute, und dann (.) irgendwo hat ja auch schon mal dis (laute schleifende Geräusche)
- ( gestoppt) @(. )@ (.) Wenn ich so übelst abgegangen bin, dann: (bin ich schon so / ein wenig Schimpfe) und dann kam die Regel und plötzlich so (.) (ey) ich hab (dort) abgebrochen.
- I: °Hm (.) (sehr leise:) über dies (.) vielleicht hier?°
- D?: (lautes Ausatmen) (Ich hab doch)
- A: [Ich hab durchs Internet meine Freundin kennelernt.
- I: Hmhm.
- A: Also nicht meine jetzige, sondern (.) davor
- C: Ex! (.)
- A: Ex:
- ?: °Nennt man des (2) ja °ex (-girl)
- (B): Wenn ich eine so richtig kennelernt habe, hab ich (ihm) immer die Nummer verloren
- ?: [ °@(. )@°
- B: Die so nett war und so.
- ?: (Pfeift)
- A: [Ich hab viele Nummern noch.

B hatte zuvor berichtet, dass er im Chat mit weiblichem Nickname auftritt und dabei von anderen Chattern auch zum „Chatsex“ aufgefordert wird. Auch in dieser Passage präsentiert sich B als erfahren („*wenn ich mal in Chat gehe, mach ich das ständig*“), der die internetspezifischen Besonderheiten aktiv ausnutzen kann. B präsentiert sich in der virtuellen Kommunikation als sehr offensiv („*ich so übelst abgegangen bin*“). Die „*Verarschung der Leute*“ (hier im Zusammenhang mit einem weiblichen Nickname) führt er dabei bis an die Grenzen des „Erlaubten“ („*dann kam die Regel*“<sup>149</sup>), so dass die Chatkommunikation dann für ihn auch endet. A positioniert dagegen in ernsthafter Absicht und bekundet zugleich auch seine Erfahrung mit dem Internet als Kontakthanbahnungsmedium: „*ich habe durchs Internet meine Freundin kennen gelernt*“. Er gibt zwar nichts über das Prozedere der virtuellen Kontakthanbahnung bekannt, zeigt jedoch, dass er über das Internet Frauenbekanntschaft macht, die er außerhalb des Internet fortführen könnte („*ich hab noch viele Nummern noch*“).

---

<sup>149</sup> Mit „Regel“ ist hier die in vielen Chaträumen übliche Kontrollmoderation gemeint.

Spiel und Ernst sind hier integriert als Gegenpole einer funktionalen Nutzung des Internet vor dem Hintergrund einer Inszenierung zweier unterschiedlicher Stile von Männlichkeit für sexualbezogene Kommunikation. A kennzeichnet virtuelle Kommunikation als Initiation für „reguläre Kontakte“ („*Ex-Freundin*“ später noch „*mit viel Glück ... schon seinen Lebenspartner*“). B hingegen weist mehr auf eine spielerisch-experimentelle Anwendung virtueller Kommunikation („*Verarschung der Leute*“) hin. Im Virtuellen geknüpfte Kontakte werden im Realen auch nicht dauerhaft aufrechterhalten („*wenn ich eine so richtig kennen gelernt habe, hab ich immer die Nummern verloren*“).

Insgesamt – so sei an dieser Stelle erwähnt – kommt in den BVJ-Diskussionsgruppen der Thematisierung von Spaß/Spiel bei der Einordnung des virtuellen Erfahrungsraums eher ein marginaler Raum zu. Im Vordergrund stand hier mehr die Sichtweise einer funktionalen Nutzung des Internet zur Kontakthanbahnung und zum Beziehungsaufbau.

Die nächste Passage aus einer Mädchengruppe eines Gymnasiums (Gym 1 B) steht exemplarisch dafür, dass zwischen Spaß und Ernst eine Grenze gesetzt werden kann, die zeigt, wann die spaßhafte Ebene verlassen wird:

- C: Eigentlich, also wenn man selber so was aus Spaß machen ist natürlich lustig aber wenn man dann mal irgendwann selber verarscht wird, ist natürlich nicht so gut.
- ?: Mh
- ?: Mh
- C: Ich weiß noch irgendwie ne Bekannte, ich sag jetzt mal nicht den Namen,
- ?: @ach man@
- C: irgendwie sich jetzt als viel älter ausgegeben hat dann mit jemanden gechattet also mit nem Jungen der war irgendwie zwanzig oder so und dann (hustet) hat dann hatte er ihr dann irgendwann @ein Foto geschickt und dann hat sie@ irgendwann mal ähm aufgehört, mit dem weil @(1)@das fand sie dann
- Me:                    L @(1)@
- C: doch nicht mehr so lustig@ (2)
- Me:                    L @(1)@
- C/B: Also doch das geht schon ziemlich gut, weil die können ja nicht irgendwie, die wissen ja gar nix dann (räuspern) von einem.
- A: Ich habs auch ein halbes Jahr lang erlebt, dass sich jemand zweiundzwanzig Jahre jünger gemacht hat.
- I: Mh. (.) und Du hast mit ihm gechattet, oder?
- A: Eine, also eine
- I:                    L Eine, mh. (.) Und die hat auch
- A:                    L Ich mein ich finds jetzt nicht sonderlich schlimm, aber  
(.) schon ein bisschen komisch (7)

Die Gruppe hat an dieser Stelle ebenfalls den Cartoon vorliegen und die Moderation fragt, wie sie es finden, dass man nicht weiß, woran man ist und dass sich jeder als irgendjemand ausgeben kann. C macht den Anfang. Sie drückt semantisch eine allgemeine Selbstverständlichkeit („*also ... natürlich*“) aus. Ihr Thema ist eine Reziprozität über die Definition der Kommunikationssituation, die im Netz aber nicht sicher ist. Es ist für einen selbst lustig, „*wenn man selber so was aus Spaß*“ (mit „*so was*“ bezieht sie sich auf den Cartoon) macht, und weniger gut, wenn man selber auf den Spaß der anderen hereinfällt. C

bekräftigt ihr Statement mit den persönlichen Erfahrungen einer Bekannten (deren Namen sie ausdrücklich nicht nennt, was bedeuten könnte, dass die Anwesenden diese kennen), welche sich im Chat *„als viel älter ausgegeben hat“*. Sie berichtet davon, dass für die Bekannte der Spaß in dem Moment *„aufgehört“* habe, als der Junge ihr ein Foto schickte. B ergänzt C dann auch mit einer Verallgemeinerung, welche die Anonymität (*„die wissen ja gar nix dann von einem“*) als positiv in der Chatkommunikation (*„geht ziemlich gut“*) betont. A berichtet von eigenen Erfahrungen (*„ich habs ... erlebt“*), ohne diese jedoch näher ausführen zu wollen (trotz Nachfrage durch die Moderation). Stattdessen positioniert sie sich mit *„ich finde es nicht sonderlich schlimm, aber schon ein bisschen komisch“* als ambivalent.

Virtuelle Kommunikation beinhaltet sowohl die Möglichkeit des Täuschens (aktiv aus Spaß) als auch die Möglichkeit des Getäuscht-Werdens. Hauptsächlich wird eine Täuschung mit dem Alter angesprochen: sich jünger oder älter zu machen. Eine Konnotation der Chatpraxis mit *„komisch“* könnte auf eine Undurchsichtigkeit in der virtuellen Kommunikation hindeuten, von der sich die Gruppe jedoch distanzieren kann, wenn sie Chatten alleinig als Spaß ausweist und sich dabei eine Grenze bewusst macht, die verhindert, dass die spaßhafte Ebene verlassen wird. Das Foto ist hier Sinnbild dieser Grenze, weil es vermutlich nicht zur Situationsdefinition ‚Chat als Spaß‘ passt, sondern es könnte eine *„ernsthafte“* Absicht des Jungen damit verfolgt werden. Zugleich wird damit ein möglicher Übergang in eine neue Situationsdefinition erst einmal zurückgewiesen.

Die Verbindung von ernsthaft in Zusammenhang mit dem Wahrheitskriterium fand sich bereits in der unter dem Aspekt ‚Wahrheit und Lüge‘ zitierten Mädchengruppe (Gym 3 A). Dabei standen sich zwei Positionen gegenüber: Chat-Kommunikation als *„voll lustig“* und Chat-Kommunikation als *„uninteressant“*, denn *„entweder du gehst da hin um dich mit einem ernsthaft zu unterhalten oder du kannst’s auch lassen“*.

In einer weiteren Mädchengruppe (Gym 1 C) gibt eine Teilnehmerin (B) an, dass sie auch ein *„ernsthafte Gespräch führt“*, bei dem ihr die sozialstrukturellen Angaben des Gegenübers (erwähnt werden Alter und Geschlecht) *„egal“* sind. Dies wird später auch von B wieder zurückgenommen. Ernstes steht dabei in Zusammenhang mit *„wirklich“* wie *„wirklich jemand kennen lernen will“* und *„wirklich sich ernsthaft unterhalten will“*. Spaß steht für *„drüber lustig machen“* und *„nur irgendwie ein Scheiß schreiben“*. Damit wird eine ernsthafte Intention (und zwar in Hinblick auf *„das Wirkliche“*) im Chat ausgeschlossen. Virtuelles wird assoziiert mit Spaß, lustig machen bzw. nicht wirklich (B: *„aber dann wirklich sich ernsthaft mit jemand unterhalten will ... echt nicht“*). Wirkliches verweist auf das Reale.

In der nächsten Passage der Diskussion einer gymnasialen Jungengruppe (Gym 1 E) entwerfen C und D zwei Vorstellungen, in denen ‚Spaß/Spiel und Ernst‘ jeweils anders akzentuiert sind. Spaß (Motiv von C) wird einer Gefahr (Motiv von D) in der virtuellen Kommunikation gegenübergestellt:

- C: Also genau was wir vorhin angesprochen haben dass man (1) eben nicht weiß, was ernst gemeint ist im Internet (1) oder nicht oder ob das jetzt wirklich andere Jugendliche geschrieben haben oder (2) das von irgendwelchen (2) alten Säcken da besetzt ist

- A: (fällt ins Wort) Sitzt da ein kleiner Stinnes und denkt dass er der Muskelmann ist naa- das ist schon (2)
- D: Ich glaub der Comic entspricht ziemlich der Realität (2) das ist bei
- ?: mh
- D: ziemlich vielen Chatrooms oder so (2) dass es da eigentlich mehr so um (4)
- C: aufgeilen geht
- D: sich über irgendwelche lustig machen (2) und ich weiß nicht ich glaub es macht auch einen @ Höllenspaß @ (3)
- D ich kann es mir wirklich gut vorstellen (3) bzw. @ ich weiß es (eigentlich) @ (1)
- A: @ (2) @ Ach so ja dann (3) das ist was anderes (2) Nee gibt's dazu ne spezielle Frage oder sollen wir jetzt einfach nur unsere Kommentare dazu abgeben zu dem (1) Comic?

Der Gruppe wurde der Cartoon ohne eine weitere Kommentierung von Seiten der Moderation vorgelegt. C beginnt mit „*was wir vorhin angesprochen haben*“ und bezieht sich damit auf einen zuvor erzielten Gruppenkonsens, dass es über die Qualität sexualpädagogischer Aufklärungsinformationen im Netz wenig Sicherheit gibt (verhältnismäßig mehr Pornoseiten als „gute Seiten“, Kriterien der Bewertung fehlen). Hier schließt C seine Deutung des Cartoons an: Es gebe, so C, auch keine Sicherheit („*dass man eben nicht weiß*“) über die „*wirkliche*“ Identität des Gegenübers im Netz. Als ernsthaft (hier im Sinne von wahrhaft) ist für ihn virtuelle Kommunikation dann, wenn es sich dabei um andere Jugendliche handelt. Demgegenüber nicht ernst gemeint (O-Ton: „*was ernst gemeint ist*“) – weil vorgetäuscht – sind die Beiträge der sich als Jugendliche ausgebendend „*alten Säcken*“, denen eine negative Absicht (sich „*aufgeilen*“) unterstellt wird.

D verfolgt einen anderen Deutungsstrang. Zunächst verallgemeinert er in einem Metadiskurs („*der Comic entspricht ziemlich der Realität*“) wie Chatten funktioniert, dann konstatiert er Chatten als Spaß („*es macht auch einen Höllenspaß*“) und positioniert sich dabei als Experte mit Chatterfahrung („*ich weiß es*“).

A deutet noch eine andere Cartooninterpretation – nämlich den Aspekt der virtuellen Präsentation von Usern („*denkt dass er der Muskelmann ist*“) – an, kommt hier aber nicht weiter zum Zuge. Er verbalisiert am Ende dieser Passage mit „*das ist was anderes*“ die unterschiedlichen Argumentationsstränge von C und D und richtet sich folgend an die Moderation, um möglicherweise eine thematische Vorgabe zu erhalten.

Die Polarität zwischen ‚Spiel/Spaß‘ versus ‚Ernst‘ wird in dieser Gruppe unterschiedlich thematisiert, doch beide Male ist Täuschung der Ausgangspunkt sowohl für die Konnotation als Spaß als auch für Ernst. Einmal wird Ernst einer Gefahr gegenübergestellt. Die Gefahr besteht in der Täuschung, dass Jugendliche nicht Jugendliche sein könnten, sondern deren Position von den „*alten Säcken da besetzt ist*“. Die andere Argumentationsrichtung konzipiert, dass man aufgrund der Täuschungsmöglichkeit einen „*Höllenspaß*“ haben kann. Täuschung ist dann akzeptiert, wenn man in der Absicht Spaß zu haben chattet. Ernsthaftes findet dann in dieser Konzeption virtueller Kommunikation keinen Anknüpfungspunkt.

Die Nutzung virtueller Geschlechterbegegnung zur Präsentation gewünschter virtueller „Identität“ findet sich in dem nachstehenden Ausschnitt aus der Diskussion einer gymnasialen

Jungengruppe (Gym 2 G). Die Gruppe wurde bereits unter dem Aspekt Wahrheit und Lüge zur Analyse herangezogen. A hatte dort von einem praktizierten virtuellen Geschlechtertausch („*als Mädchen mit Jungs geflirtet und die halt verarscht*“) berichtet, dass dies im Chat „*nichts Schlimmes*“ sei, solange man sich nur „*so unterhalten*“ will. Im Folgenden schildern A und B die Möglichkeit eines solchen Rollentausches im Internet:

- A: Kann man ja halt auch irgendwie so in die Rolle von anderen schlüpfen und so. Ist doch manchmal interessant oder auch lustig.  
B: Ja und bei solchen Flirt-Communities weiß man auch immer, dass- dass es nicht so viele ernst nehmen also.  
A: Wenn du's ernst nimmst, ist es halt sehr unwahrscheinlich, dass der andere auch ernst nimmt, sondern dich nur verarscht, oder? Aber das ist ja nicht schlimm.  
B: Es ist auch so, dass man sich oft gerne für das ausgibt, was man auch sein will halt auch wie da im Bild beschrieben.  
I: Hmhm  
A: Hmhm  
B: Man kann's nicht beweisen halt.

A betont die Möglichkeit in eine „*Rolle von anderen (zu) schlüpfen*“ als interessant und lustig (ob er damit auch den zuvor erwähnten virtuellen Geschlechtertausch meint, bleibt ungeklärt). B stimmt zu und erwähnt Flirt-Communities, bei denen das so üblich wäre („*weiß man auch immer*“), dass es nicht so viele ernst nehmen, was auch den Spaßakzent in den Vordergrund stellt. Er positioniert sich damit als wissend. A verweist auf eine nicht gewährleistete Reziprozität in der virtuellen Kommunikation, was er jedoch für unproblematisch hält („*aber ist ja nicht so schlimm*“). Damit könnte er meinen, dass vorhandene Missverständnisse über die Absichten in Flirt-Communities (ernst nehmen oder lustig) keine realen Folgen haben können, weil die eigene wie auch die Identität des Chat-Partners nicht validierbar ist. Dafür würde auch das Statement von B sprechen: „*man kanns nicht beweisen halt*“. Zuvor spricht B noch die freie Wahl einer Identität als Projektion an und das virtuelle Ausleben einer Wunschidentität.

In dieser Passage entwerfen die männlichen Jugendlichen den virtuellen Erfahrungsraum als einen zunächst risikolosen Schutz- und Freiraum für virtuelle Selbstentwürfe und Erprobungen. Niemand kann beweisen, wenn man sich hat täuschen lassen bzw. selbst getäuscht hat.

In der letzten hier angeführten Jungengruppe eines allgemeinen Gymnasiums (Gym 2 A) wird ein weiterer Aspekt der Zuordnung von Spaß/Spiel und Ernst und der Zuweisung an den virtuellen Erfahrungsraum offensichtlich. Zuerst ein Blick auf den Diskussionsverlauf, dann erfolgt die Rekonstruktion zum Aspekt ‚Spaß/Spiel und Ernst‘.

- I: Wenn man es mal nicht gleich auf die extreme Ebene geht, sondern mal guckt- hier ist ein Comic mit zweien die sind auch am chatten (Comic wird rumgereicht).  
C: (16) natürlich kann so was auch passieren. Das ist jetzt sozusagen wieder Cybersex was da dargestellt werden soll.  
?: Gib mal  
B: Frage?

- I: Man weiss nie so richtig woran man ist, ne, wenn man jemand im Internet kennen lernt im Chat, wen hat man gegenüber sitzen. Wie findet Ihr des, dass man nicht so ganz genau sagen kann mit wem man kommuniziert?
- B: Na ja das ist auf jeden Fall beschissen. (3)
- A: ähm und vor allem (.) wenn wir jetzt mal chatten gegangen sind haben wir das auch nur aus Spaß gemacht, ohne was Ernstes und haben auch immer ein anderes Alter angegeben, deshalb denk ich mir, machen das die Meisten. Außer die
- ?: L Ja
- A: die wirklich ernst bei der Sache sind,
- Me: @2@
- A: Wirklich so verzweifelt sind, dass sie einen Partner im Internet suchen müssen.
- B: Hey das isch schon arm.
- A: Ich weiß das irgendwie meiner Meinung nach voll lächerlich jemanden im Internet fürs Leben zu suchen. (.) Meiner Meinung nach sollte man das Internet für Information benutzen, denk ich (.) und nicht für um Leute kennen zulernen. Vor allem die, die man gar nicht kennt.
- B: Warum findest Du das dann blöd?
- C: Warum?
- B: Warum? Wieso ist das blöd?
- A: Was? Leute im Internet kennen zulernen? Weiß ich nicht, ich halt einfach nichts davon. Ähm.
- Me: @3@ (4) (husten) (2)

Um den nächsten Stimulus einzusetzen, versucht der Moderator an das zuvor Gesagte anzuschließen. Als „extrem“ bezeichnet er dabei die Möglichkeit, dass Pädophile das Internet für ihre Belange missbrauchen. C beginnt als erster nach dem Stimulus. In seinem Kommentar findet sich ein regelhafter, unaufgeregter Modus zur Beschreibung der virtuellen Kommunikationssituation. Es gibt keine Konkretisierung dafür, wem „so was auch passieren“ kann, die Akteure werden nicht benannt. C interpretiert den Cartoon bezogen auf die Täuschungsmöglichkeit und er positioniert sich als erfahren („natürlich“), der die Regeln virtueller Kommunikation kennt. Für die Einordnung des Cartoons als „Cybersex“ bezieht er sich auf eine vorhergehende Passage, in der „Cybersex“ als „Schrott“ an „Pädophile“ zugewiesen wurde.

Nachdem der Moderator die Frage zum Cartoon gestellt hat – wie von B gefordert – kommentiert B eine solche Kommunikationssituation als negativ besetzt: „beschissen“. Mit „auf jeden Fall“ verleiht er seiner Aussage auch eine gewisse Nachdrücklichkeit. A positioniert im kollektiven „wir“ und ebenfalls als erfahren: Chatten wird von ihm als „nur aus Spaß“ etikettiert im Gegensatz zu „ohne was ernstes“ und Täuschung („anderes Alter angeben“) als Normalität dargestellt. Etwas vage bleibt das „denk ich mir“, mit dem er nochmals die kollektive Praxis („machen das die meisten“) betont. Anschließend distanziert sich A von denjenigen („die“), die mit einem ernsthaften Motiv chatten. Die Bestimmung der ernsthaften Situation beim Chatten beinhaltet für A zwei Aspekte: er bestimmt ‚Ernst‘ in Hinblick auf realweltliche Defizite (z.B. für die, die „verzweifelt ... einen Partner im Internet suchen müssen“) und zugleich diskreditiert er diese Fremdpositionierung als „arm“ und „lächerlich“.

Die Konstruktion von Spaß/Spiel und Ernst verläuft hier vor dem Hintergrund einer

Distanzierung. Spaß und Ernst werden als dichotome Begriffe für die Internetnutzung verwandt. Als Spaß wird die eigene Nutzung (im Sinne von Spiel: anderes Alter angegeben) ausgewiesen und als Ernst eine Internetnutzung derjenigen, die darauf aus sind, „*jemanden im Internet fürs Leben zu suchen*“.

#### *Diskussion:*

Virtuelle Begegnungen im Chat werden am häufigsten mit ‚Spaß und Spiel‘ etikettiert. Es gibt jedoch auch einige Jugendliche, die Chatten grundsätzlich für die Initiierung interpersoneller Kontakte ablehnen. Diese Jugendlichen betonen häufiger, dass Wahrheit und Ernsthaftigkeit für sie Grundbedingungen einer Kommunikation seien und übertrugen diesen Anspruch auch auf virtuelle Interaktionen (vgl. Abschnitt ‚Wahrheit und Lüge‘). Zugleich sahen sie sich in der virtuellen Begegnung als vorrangig die, die von anderen getäuscht werden könnten. Die Jugendlichen, die Chatten als Spaß etikettierten, gaben hingegen häufiger an, Techniken der Täuschung im Chat auch selbst aktiv zu beherrschen und zu nutzen.

Als semantische Felder lassen sich mit Spiel/Spaß verbinden: „als älter ausgeben“, „sich drüber lustig machen“, „sich anders ausgeben“, „Verarschung“, „in die Rolle von anderen schlüpfen“, „nicht wissen“. Auf der Seite einer ernsthaften Nutzung finden sich: „wirklich kennen lernen“, „wirklich ernsthaft unterhalten“, „fürs Leben“, „verzweifelt“.

Die Konstruktion von Spaß/Spiel wird für zwei selbstbezogene Varianten diskutiert: zum einen als Möglichkeit, um Leute zu „verarschen“, oder als Erprobung sexuell offensiver Kommunikationsstile („*bin übelst abgegangen...dann kam die Regel*“). Zum anderen wurde von Erfahrungen einer virtuellen Rollenerprobung berichtet („*so in die Rollen von anderen zu schlüpfen*“). Hierbei wird der spielerische-experimentelle Charakter einer Internetnutzung zum Ausdruck gebracht, die aber auch funktional konnotiert sein kann („*ist manchmal interessant oder auch lustig*“). Beide Varianten können als für dieses Alter typische tentative Verhaltensweisen gedeutet werden, bei der die Konstruktion von Spaß/Spiel mit einer enthaltenden Distanzierungsmöglichkeit wichtig ist (denn man weiß ja nicht, ob es der andere überhaupt ernst meint). Die Etikettierung von Spaß/Spiel für virtuelle Begegnungen eignet sich auch als Strategie, mögliche Täuschungen zu verarbeiten, da die Benennung von Spaß auch eine Distanzierung von interaktivem Geschehen bedeuten kann.

Dementsprechend spielt die fehlende Reziprozität in der virtuellen Begegnung eine große Rolle („*wenn du es ernst nimmst ist es halt unwahrscheinlich, dass der andere es auch ernst nimmt*“) die, entweder als moralische Legitimation dafür gilt, auch täuschen zu können, oder hinsichtlich der Erfordernis, wie eigene Anliegen im Virtuellen durchzusetzen wären. Auch hierzu wurden von den Jugendlichen Strategien benannt, die bspw. darin bestehen konnten, sich seiner eigenen Erwartungen (Chatten aus Spaß oder in ernsthafter Absicht) klar zu sein und Kommunikationsstile danach auszurichten. Wichtige Frage war dabei, ob und wie man sich im Chat Gewissheit über die Absichten des Gegenübers verschaffen kann.

In den Mädchengruppen werden explizite Grenzen benannt, mit denen virtuelle Begegnung gestaltet werden können: einmal als Vergegenwärtigung der eigenen Erwartungen



und einer entsprechenden Situationsdefinition und ein andermal als Grenzsetzung in der Chat-Situation (Foto). Beide Strategien markieren eine Trennung von virtuellem und realem Erfahrungsraum, dessen Schwierigkeiten vor allem im Übergang von einem zum anderen liegen, weil dann aus Spaß „ein Ernst“ wird (vgl. hierzu insbesondere Verlieben im Chat; Abschnitt 6.2).

Zugleich eignete sich die Nutzung der Konstruktion von ‚Spaß/Spiel versus Ernst‘ zur Herstellung von Überlegenheit. Dabei wird das Virtuelle vor allem defizitär gedacht und an andere zugewiesen und als nützlich für die erachtet, die es nötig haben, im Chat Bekanntschaften zu machen. Damit wird Chatten in einer ernsthaften Intention diskreditiert und spaßhafte Nutzung als Überlegenheit dargestellt.

## **6.1.2 Erklärende Kategorien zur besonderen Kennzeichnung virtueller Begegnungen**

### *6.1.2.1 Innen und Außen<sup>150</sup>*

Die Kategorie ‚Innen und Außen‘ durchzieht als ein Grundthema die Sinnkonstruktionen der Jugendlichen zum virtuellen Raum. Mit dieser Kategorie wird der Vorgang der Wahrnehmungs- und Eindrucksbildung im Virtuellen beschrieben. Eine zentrale Größe für die Bestimmung von Innen und Außen ist dabei der Körper als Kommunikationsmedium. Die Körperhülle des Menschen gilt als Indiz für das Zusammenspiel von Innen und Außen. Sie fungiert gewissermaßen als Membran und Grenze zwischen Innen und Außen, über die Informationen des Außen aufgenommen und zugleich Informationen an das Außen abgegeben werden. Koch schreibt, dass vor allem das Gesicht als „gläserne Haut der Innenwelt, in einem psychologischen Sinne (als) Spiegel der Innenwelt des Subjekts“ aufgefasst wird (Koch 1995, 272).

Eine weitere Perspektive auf das Verhältnis von Innen und Außen bietet die Medien- und Kommunikationsforschung, die Unterschiede von vermittelter und unvermittelter Interaktion in den Blick nimmt. So gilt Schrift als Medium der Distanz und Sprache als Medium der Nähe, wobei diese Kriterien zur Unterscheidung von Schrift und Sprache in der Chat-Kommunikation zusammenfallen, weil „Sprache interaktiv (und synchron, S.B.) geschrieben“ werden kann (vgl. Sandbothe 1998). Während in der unvermittelten interpersonellen Kommunikation also die Körperhülle des Menschen als Indiz und Garant für Glaubwürdigkeit in den Erkenntnisprozesses einbezogen werden kann, ist es in der virtuellen Begegnung der Text, der zum einzigen Indiz der Anwesenheit eines Gegenübers wird, solange noch keine Fotos oder Webcams eingesetzt werden. Dabei verschwindet der Körper nicht aus der Interaktion, aber es ist – wie in der textbasierten Chat-Kommunikation – ein sprachlich ausgedrückter Körper und nicht ein leiblich präsender Körper (vgl. Funken 2000).

Becker (1997) weist darauf hin, dass das „Schreiben“ dem Individuum auch Prozesse der Selbsterfindung und ständigen Neudeutung ermöglicht. Für die Schrift als Medium gilt von jeher, dass sie es ermöglicht, Körper und Geist zu trennen. Von daher haben Prozesse der

Entstehung von Innen und Außen wesentlich auch mit der Trennung von Geist und Körper zu tun. Des Weiteren ist die Aufschlüsselung des Körpers in eine Außen- und Innenwelt auch Ergebnis des cartesianischen Dualismusprinzips, das sich als eine kulturelle Bewertungs- und Strukturkategorie im dichotomen Denken eingeschrieben hat (vgl. dazu zusammenfassend Schümmer 2002). Sie durchzieht - wie in Kapitel 2 dargestellt - alle Bereiche einer Gesellschaft und ist in besonderem Maße auch an den Konstruktionen von Geschlecht, Sexualität und Liebe beteiligt. Das zeigt sich in den Gruppendiskussionen spätestens, wenn die Jugendlichen ein mögliches Verlieben im Internet kommentieren. Hier fällt auf, dass sich die Gruppen explizit mit der These auseinandersetzen, dass es im Virtuellen einen direkten Zugang zum Inneren eines Menschen geben könnte, weil eben das Äußere nicht wahrnehmbar ist und damit eine andere Reihenfolge des Kennenlernens stattfindet. Innen wird dabei dem „wahrhaften“ oder dem Kern zugewiesen, das Äußere ist die Oberfläche. In der Annahme, dass sich in den Gruppendiskussionen dabei auch die gesellschaftlich akzeptierten „kulturellen Codes“ (Lenz 2003a) unserer Liebesvorstellungen abbilden, spiegeln sich in der Auseinandersetzung von Innen und Außen auch die Merkmale des romantischen Liebeskonzepts<sup>151</sup> wider, welches in der Diskursgeschichte zur Liebe eine exponierte Stellung einnimmt (vgl. Lenz 2003a, 259ff., vgl. Kap. 2).

In den Gruppendiskussionen dokumentieren sich damit zumindest zwei Thematiken, die mit Innen und Außen bezeichnet sind: der Körper als Kommunikationsmedium mit seinen anthropologischen Setzungen sowie die kulturellen, historisch veränderlichen Deutungen einer Bewertungs- und Strukturkategorie „innen/außen“ wie sie in gesellschaftlich bedingten Körperkonzepten zum Ausdruck kommen (vgl. dazu Douglas 1981). Das Verhältnis von Innen und Außen ist somit aus verschiedenen Sichtweisen bestimmbar, die interdependent miteinander verknüpft sind.

Im Folgenden wird die Bedeutung von Innen und Außen in der virtuellen Begegnung anhand ausgewählter Textstellen rekonstruiert. Dabei werden – gewissermaßen im Vorgriff – auch Diskussionspassagen zur Situationsdefinition des Verliebenseinbezogen, da hier die Konstruktionen von Innen und Außen von den Jugendlichen als zentral benannt werden. Da die Rekonstruktion der Liebeskonstruktionen in Abschnitt 6.2 gesondert vorgestellt wird, wird hier der Fokus weitestgehend auf die Analyse der Kategorie ‚Innen und Außen‘ für die Gewinnung von Informationen über das virtuelle Gegenübers gelegt.

Das zentrale Thema der nachfolgend zitierten gemischtgeschlechtlichen Gruppe (Gym 1 D) ist eine im Chat diagnostizierte Gefahr, die darauf beruht, dass eine visuelle Wahrnehmung des Gegenübers entfällt. Dies wird in der folgenden Passage, an der C und E (männlich) sowie B und D (weiblich) beteiligt sind, auch unter Rückgriff auf die Kategorie Innen und Außen verdeutlicht. An dieser Stelle der Diskussion hat die Moderation den Stimulus, ob man sich

---

<sup>150</sup> Bei Innen und Außen handelt es sich um eine so grundsätzliche Kategorie, dass diese im Alltäglichen kaum reflektiert wird. Daher wird an dieser Stelle mehr Information darüber geliefert, was unter Innen und Außen verstanden wird.

<sup>151</sup> Insbesondere sind dies die im Katalog von Lenz aufgeführten drei Merkmale: die Einheit von sexueller Eigenschaft und affektiver Zuneigung, der hohe Wert an Aufrichtigkeit des liebenden Gefühls, die Reziprozität von Liebe (vgl. Lenz 2003a, 261ff.).

im Internet verlieben kann, bereits eingebracht, auf den C mehrmals abweisend mit „Quatsch“ und „lächerlich“ intervenierte. B führt ein Argument an, welches Innen und Außen thematisiert:

- B: Klar ich meine (1) manche ( ) denken vielleicht ja dann (1) dann spielt immerhin die Oberflächlichkeit (1)
- ?: [Ja- ja
- B: [keit keine Rolle weil man den Menschen nicht sieht und es kommt nur auf innere Werte an (2) aber ich find (2) eben grade kommt es eben nicht auf innere Werte an weil (2) man weiß nicht ob das ( )
- E: [man lernt den Menschen ja gar nicht richtig kennen ( )
- Me: (alle sprechen durcheinander)
- D: Man kann sich so- so verstellen ja
- B: so (3) unecht
- C: alleine schon die Mimik (3)
- ?: Ja
- ? Gut @(2)@ ( ) sprechen durcheinander)
- B: Klar ich könnte jetzt natürlich auch ihm (2) bei @irgendeinem Date@ den totalen Scheiß sagen aber (2) wenigstens bin ich @wenigstens ne Frau@ ich

B äußert sich indirekt („*manche denken*“) und assoziiert das Virtuelle mit dem Fehlen von Bildern. Man sieht den Menschen nicht. Dies begünstige „*vielleicht*“ die Annahme, dass man im Internet einen direkten Zugang zu den so genannten inneren Werten bekommt und nicht oberflächlich sein könne. Gleichzeitig distanziert sich B von dieser These: es komme „*aber eben nicht auf innere Werte an*“. Sie begründet ihre Ansicht „*weil man weiß nicht ob das (-)*“. Vollständig könnte der Satz „*weil man nicht weiß ob das stimmt*“ heißen. Nicht-Sehen können wird mit Nicht-Wissen parallelisiert, beide Male geht es um einen Erkenntnisgewinn über das virtuelle Gegenüber. Hauptursache für die Argumentation ist Täuschung, wie sich im weiteren Diskussionsverlauf anhand der Formulierungen „*verstellen*“, „*unecht*“, „*Mimik*“ verdeutlicht. Zunächst aber führt E das Statement von B weiter, indem er den Topos „*kennen lernen*“ einbringt: „*man lernt den Menschen ja gar nicht richtig kennen*“. Jemanden zu kennen wäre damit sowohl an das Sehen (im Sinne von B's Statement und als „*Mimik*“ bei C) als auch an Verlieben (Stimulus) gekoppelt. D, B und C bestätigen wiederum E. Mit „*Mimik*“ könnte C auf eine Durchlässigkeit des Inneren, das dann visuell wahrnehmbar ist, anspielen. Das selbstreflexive Verb „*sich verstellen*“ ist negativ besetzt im Sinne von absichtlicher Täuschung. „*Unecht*“ kann semantisch mit künstlich und im Gegensatz zu natürlich assoziiert werden und wird auch bezogen auf „*nicht richtig kennen*“.

In Bezug auf Innen und Außen lässt sich bis hierher folgende subjektive Theorie rekonstruieren und interpretieren: es gibt einen Gegensatz von Innen und Außen. Das Sehen ist auf das Äußere fixiert. Das Äußere (assoziiert mit Oberfläche) verdeckt die inneren Werte. Im Internet kann man nicht sehen, deshalb spielt die Oberfläche keine Rolle und es könne einen direkten Zugang zu den „inneren Werten“ geben. Dieser potentielle Vorteil des Internet ist jedoch Täuschungsoptionen überlagert, was im Folgenden auch durch D und C bestätigt wird.

B relativiert das dem Virtuellen zugeordnete Täuschungsargument, indem sie auch bei

„irgendeinem Date“ den „totalen Scheiß sagen“ könnte. Sagen steht hier im Gegensatz zum Sehen. Anschließend relativiert sie ihre Aussage noch einmal zugunsten des Realweltlichen, indem sie davon ausgeht, ihr Geschlecht nicht täuschen zu können. Täuschung wird von B dem Innen („innere Werte“, „totalen Scheiß sagen“) sowohl im Virtuellen als auch im Realweltlichen zugeordnet. Täuschung mit dem Geschlecht wird hingegen für das Realweltliche ausgeschlossen und bleibt dort „wenigstens“ Gewissheit. Das Sehen wird als Bedingung angegeben, um „jemanden zu kennen“.

Bezogen auf das Innen und Außen ergibt sich die Konstruktion, dass sowohl Wissen („man weiß nicht“) als auch der Zugang („man sieht nicht“) zum Chat-Partner oder zur Chat-Partnerin nicht gewiss sind. Beide Male wird damit eine Erkenntnis über die Authentizität des Gegenübers im Chat ausgeschlossen und zwar so dezidiert, dass auch keine Validierungsmöglichkeiten thematisiert werden.

In der folgenden Textpassage einer Diskussionsgruppe am Mädchengymnasium wird die Bedeutung des visuellen Eindrucks dezidiert durch eine weitere Distanzierung von „inneren Werten“ hervorgehoben:

- B: | ohne Bilder auf keinen  
Fall, weil so dieses innere Werte (.) Getexte ich mein des stimmt sowieso nicht
- A: Vor allem weil du kannst ja wirklich nicht drauf gehen (1)
- B: Ha ja, des halt auch noch
- A: | ich hab da meistens nich (.)
- B: Ja klar (.)
- A: Wer würd' schon die Wahrheit sagen, ich sag, haja meine Haare sind 'n bisschen strohig und so meine Nase is ein bisschen groß und so
- B: | @.@
- ?: | ( )
- B: | ( )
- Kilo Übergewicht, aber (.) @egal@
- D: | bin total hübsch
- B: | @.@ (1)
- C: Hauptsache, er kann gut chatten.
- B: @.@. Ich hab super innere Werte, seh' zwar beknackt aus, aber äh

In dieser Passage wird eine visuelle äußere Wahrnehmung des Gegenübers (körperliche Erscheinung) den „inneren Werten“ (dem *Getexte*) gegenübergestellt. B distanziert sich zudem von der Annahme einer Verlässlichkeit von im Text angegebenen „inneren Werten“ und untermauert damit die Bedeutung des visuellen Eindrucks. Zuvor wurde jedoch auch das Nutzen von Fotos als Hilfe zur Einschätzung über die Persönlichkeit des Gegenübers verworfen. Täuschung im virtuellen Raum wird dabei wiederum zum konsensuellen Argument der Gruppe und wird für das Innen eines Menschen („innere Werte *Getexte*“) und für das Außen (Haare, Nase, Gewicht) angenommen. Semantisch wird das Sehen dem Schreiben gegenübergestellt und der direkten, unvermittelten Wahrnehmung ein Vorrang eingeräumt. Dies wird im Verlauf dieser Gruppendiskussion noch einmal deutlich gemacht, wenn Aussehen und „innere Werte“ wieder zusammen geführt werden und beides als wichtig angegeben wird. Der Schlussspunkt der Debatte um Innen oder Außen findet dann mit dem Begriff der „Ausstrahlung“ statt, die übers das Internet nicht wahrnehmbar ist („*Des merkste*

nicht“).

Die dezidierte Thematisierung des visuellen Eindrucks als Gegenpol zu inneren Werten kann als eine jugendspezifische Fassung des Konstruktes ‚Innen und Außen‘ gedeutet werden. Aufgrund der körperlichen Veränderungen in der Adoleszenz erhält der Körper eine erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. 2.2.2) und wird - wie in Kapitel 2 dargestellt - nun auch in seiner sexuellen Bedeutung wahrgenommen. Eine imaginäre realweltliche Identität, die von der virtuellen different ist, wird allgemein angenommen: *„ich mein jeder Mensch hat zwei Seiten und ist ja klar dass man im Internet hauptsächlich nur seine beste- oder die beste Seite zeigen will...“*. Mädchen wie Jungen – so fällt darüber hinaus auf – berichten detaillierter über den weiblichen Körper: wenn man *„doch nicht so attraktiv aussieht (3) vielleicht doch nicht irgendwie (3) die Maße hat (3) 90, 60, 90 (4) ich denke dann wird man einfach nicht so gerne angenommen (2) oder dann wird der Kontakt abgebrochen oder so“*. Die entspricht einer von Hagemann-White beschriebenen Mädchenspezifischen Wahrnehmung über ein „Over-Eye“ („beobachtet, gesehen zu werden“), wobei das Aussehen in den Mittelpunkt der Selbsteinschätzung rückt (Hagemann-White 1997, 73, vgl. 2.2.2).

Ein praktizierter, aktiver Geschlechtertausch wird vorwiegend nur von den Jungengruppen unter dem Etikett „aus Spaß“ berichtet (vgl. Aspekt Spiel/Spaß und Ernst). Eine geschlechtslose oder außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit liegende Präsentation von Geschlecht fand sich in keiner Gruppendiskussion: *C: Es kommt sowieso gleich bist du jetzt männlich oder weiblich? D: Ja, bist du m oder w?*. Solche Befunde belegen, dass man sich zwar im virtuellen Selbstentwurf vom realweltlichen Körper lösen kann, jedoch zugleich einen „anderen“ Körper präsentieren muss.

In der folgenden Textpassage, die aus der Diskussion mit einer gymnasialen Jungengruppe (Gym 1D) stammt, wird die These kontrovers diskutiert, ob und wie man im Internet einen Zugang zum virtuellen Gegenüber bekommen kann. Auf den Input der Moderation, ob es „vielleicht sogar Vorteile (hat), wenn man sich im Internet verliebt“, entwickelt sich folgende Diskussion:

- I: Gibts vielleicht sogar Vorteile wenn man sich im Internet verliebt? (4)  
A: Ja es gibt n- natürlich da gibt's die Vorteile dass man einfach nicht (3) jetzt da so ne Bombenfrau sieht und sich denkt boah  
C: [Sowas wie Betrug (...)  
A: [das ist meine Traumfrau sondern dass man erst mal (2)  
?: [ ( )  
A: [ NEIN du kannst einfach du (2) du unterhältst dich  
?: (Du kannst es nicht wissen ) (sprechen gleichzeitig)  
A: mit der Person verstehst du? (2)  
?: ( )  
A: aber du unterhältst dich mit der Person du- du siehst sie nicht weißt du oder du siehst sie nicht du unterhältst dich mit ihr und guckst ob sie vom Charakter her zu dir passt  
D: Ja das find ich sehr behindert weil die schreibt wahrscheinlich irgendein scheiß (dann) (2) ich denk (2)  
A: [Wieso du musst mit ihr ins Gespräch kommen ( )

- C:   └ (wieso) schreiben kann sie nicht unbedingt  
manipulieren
- D:       Natürlich ( )
- A:   └ du du ( ) einfach so lange mit ihr ins Gespräch kommst ( ) bis  
du was rauskriegst so verstehst du?
- D:       Ah also ich würde das nicht machen (   )
- A:   └ also wenn du so ein oberflächliches  
Gespräch führst zack- zack- zack und ein paar Wörtchen schreibst dann ist klar  
dass das dass das totaler quatsch ist aber es gibt sicher Leute die (2) die sich da  
gefunden haben
- D:       Also ich würde es nicht machen (3)

Die Formulierung des Stimulus ist mit „*vielleicht*“ vage gehalten, das „*sogar*“ impliziert eine Besonderheit für den virtuellen Raum, wenn man sich im Internet verliebt und stellt zugleich den Vorteil im Gegensatz zu einem Nachteil in den Vordergrund. Damit ist also auf einen Unterschied als internetspezifischen „Vorteil“ fokussiert. A stimmt der These im Stimulus zu. Die Vorteile bestimmt er als Tatsache („*es gibt*“) und im Modus von Selbstverständlichkeit („*natürlich*“). Zugleich verallgemeinert er seine Aussage mit „*man*“. Sein Argument enthält zwei Situationsbeschreibungen, die durch eine Negation miteinander verbunden sind: Im real life sieht man, während man im Internet nicht sieht. Der Wegfall der visuellen Wahrnehmung ist somit von zentraler Bedeutung für Geschlechterbegegnung im virtuellen Raum, da sie im realen Raum jede Geschlechterbegegnung zu strukturieren scheint. Semantisch verbindet er für die real-life-Begegnung Sehen und Denken („*Bombenfrau*“ sehen und „*boah*“ denken). Das onomatopoetische „*boah*“ drückt dabei einen Wiedererkennungseffekt (eines verinnerlichten Bildes im Außen) einer zuvor entwickelten Wunschvorstellung (im Innen, im Traum) aus. A beschreibt damit die Reaktion auf ein Bild. Auch das Kompositum „*Traumfrau*“ bezeichnet den Prozess einer auf das Optische bezogenen Imagination: die Begegnung mit einer Frau, die man sich zuvor im Traum vorgestellt hat, als Erfüllung „geheimer“ Wünsche. A beschreibt den Vorgang eines Zusammentreffens von innerlichen Vorstellungen und äußerer Erscheinung.

In sein Statement interveniert C, der vermutlich das Nicht-Sehen können mit der Möglichkeit zur Täuschung („*Betrug*“) verbindet. Die Intervention eines weiteren Diskussionsteilnehmers ist leider nicht verständlich. A verteidigt seine Position vehement (auch durch Erhöhung der Lautstärke seiner Rede) und argumentiert für die virtuelle Begegnung, bei der man sich unterhält statt sieht. Er ändert zudem seine syntaktische Formulierungsweise durch einen Pronominawechsel (vom verallgemeinernden „*man*“ zum „*du*“), was als Versuch, die Gruppe direkt anzusprechen, gewertet werden kann. Dafür spricht auch, dass er sich mehrmals bei der Gruppe versichert, ob er auch „verstanden wurde“. Unterhalten im virtuellen Raum steht jetzt im Gegensatz zum Sehen im realweltlichen Raum. Die Unterhaltung lenkt die Aufmerksamkeit („*guckst*“) auf den Charakter der Person, von dem das Sehen nicht ablenken kann. Dies steht nun im Gegensatz zur realen Situation, bei der das Bild zuerst war (oder auch das Traumbild). D positioniert sich persönlich („*ich find*“) dagegen und diskreditiert A's Aussage („*sehr behindert*“). Als Gegenargument führt er die Möglichkeit einer Täuschung durch das virtuelle Gegenüber an, die er an das Schreiben

koppelt („*die schreibt wahrscheinlich irgendein Scheiß*“).

Im weiteren Verlauf stehen sich die Positionen von A und D kontrovers gegenüber, wobei D seine Position inhaltlich-argumentativ nicht weiter ausbaut, sondern sich wiederholt persönlich distanziert. A hingegen differenziert seinen Argumentationsstrang immer weiter aus. Er betont zwei Mal die bewusste Verlangsamung einer Begegnungssituation durch das Internet („*erst mal*“ im Vergleich zu Realweltlichen „*siehst und (sich) denkst „boah“*“; „*einfach so lange mit ihr ins Gespräch kommst*“ im Gegensatz zum temporeichen Chat „*zack zack zack und ein paar Wörtchen*“). Mit dem Adjektiv „*oberflächlich*“ (Synonym: äußerlich oder flüchtig) führt er einen weiteren Begriff zum Topos Innen und Außen an. Im Konnex mit Gespräch deutet dies sowohl auf eine Unterscheidung zu einem gewissenhaften und akribischen („*bis du rauskriegst*“) als auch auf ein „*tiefer*“ – unter die Oberfläche gehendes – Gespräch. Im weiteren Verlauf wird die von A explizierte Begegnungssituation im Internet auf das Kennenlernen und Verlieben übertragen (vgl. dazu entsprechenden Abschnitt).

Die Hauptakteure A und D diskutieren kontrovers über die These, ob man im Internet einen Zugang zum Charakter einer Person erhalten kann. Das Innere steht damit im Brennpunkt der Aufmerksamkeit im virtuellen Raum, weil visuelle Bilder („*Bombenfrau*“) die Interaktion nicht beeinflussen und das Innere im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Zwei Argumentationslinien werden hier zum Ausdruck gebracht, die beide auf einer Differenzierung von Innen und Außen basieren. A verfolgt die These, über das Internet einen Zugang zum Charakter einer Person zu erhalten, was einen Vorteil gegenüber einer realweltlichen Begegnung darstelle. Mittel des Zugangs ist ein Gespräch, das sich durch Intensität, Dauer und Beharrlichkeit auszeichnet. Er positioniert sich als aktiv Beteiligter im Chat und seine Betonung liegt auf der Interaktion mit dem Chat-Gegenüber. Einen Zugang zu den inneren Werten einer Person im Chat zweifelt D an. Sein Motiv ist Täuschung über das Schreiben. Er begründet seine Annahme nicht weiter, sondern distanziert sich im Laufe der Diskussion wiederholt. Virtuelles wird auch hier als bilderlos begriffen. Die Kontroverse besteht in den unterschiedlichen Einschätzungen darüber, ob über das Innere (Charakter) in einer bilderlosen Kommunikation getäuscht wird.

Die Thematisierung eines illusionären Charakters virtueller Kommunikation taucht auch in weiteren Gruppen auf und kann als Entlastung gegenüber einer in den realweltlichen Begegnungen empfundenen Überbetonung des Äußeren und als Entschleunigung aufgrund von Distanz erklärlich werden. Exemplarisch dazu aus einer gymnasialen Mädchengruppe (Gym 1 C), die bereits zur (Un-)Möglichkeit, sich im Internet zu verlieben, zitiert wurde: „*ich weiß nicht irgendwie find ich es auch schön auch wenn man auch wenn man natürlich das alles weiß und das einem alles bewusst ist kann man doch mal jemanden ganz anders kennen lernen und das ist einfach nicht so dass man zuerst nach dem Äußeren schaut oder so sondern das einem (räuspert) nur die (schnauft) nur der Charakter nur das was er schreibt gefällt und so*“. In der Aussage kommt zum Ausdruck, dass das Wissen über die Regeln und Praxen im virtuellen Raum die neuen Erfahrungs- und Begegnungsmöglichkeiten absichert.

Die gymnasiale Mädchengruppe (Gym 1 A) wurde bereits unter dem Aspekt Wahrheit und Lüge exemplarisch zitiert, um zu veranschaulichen, dass das Wahrheitsaxiom beim

Chatten in Abhängigkeit von der Intention betrachtet wird. Im Gegensatz zu den anderen Passagen wird hier jedoch noch Chat-Kommunikation allgemein erörtert, es geht also noch nicht um die Fragestellung, ob man sich im Internet verlieben kann:

- A:       Dadurch dass man sich selbst wahrscheinlich auch immer ein bisschen anders macht als mans wirklich ist, ist das halt so
- C:       Mh, ich mein, ich würd das jetzt nicht unbedingt glauben, wenn (.) wenn ich mit jemanden chatten würde, den ich gar nicht kenn
- A:       Und wenn ich (        ) is auch schöner das zu glauben, als zu wissen das ( ein hässliches        )
- ?:       (        )
- A:       L @vor einem sitzt oder@

A greift die Unterscheidung von Internet und Wirklichkeit auf: Dass man „*sich selbst ein bisschen anders macht als mans wirklich ist*“. Mit „*sich selbst*“ positioniert sie sich als aktiv die Möglichkeiten des Internet auch zur „Täuschung“ nutzend. Ihr Statement beendet sie mit einer Verallgemeinerung: „*dadurch ... ist das halt so*“, was auf die Akzeptanz des Täuschens in der Chat-Kommunikation hindeutet (vermutlich auch in Bezug auf den Cartoon).

C stimmt zu. In ihrer Aussage betont sie die Skepsis gegenüber der virtuellen Präsentation der Anderen („*würd das jetzt nicht unbedingt glauben*“). Chatten steht in Bezug zu „jemanden kennen“ und im Chat kennt man die Person nicht. Sie thematisiert das Problem der Authentizität im Chat. A verfolgt C's Aussage zur Glaubwürdigkeitsthematik weiter. Sie wendet diese aber dahingehend, dass „*es schöner ist zu glauben, als zu wissen*“. Sie stellt es als positiv heraus, dass das Gegenüber beim Chatten gerade nicht bekannt ist und Diskrepanzen zwischen der virtuellen Selbstpräsentation und der Realität nicht auffallen. Gegenhorizont ist nämlich zu wissen, wer, „*@vor einem sitzt@*“. Sie bezieht sich dabei – teilweise leider unverständlich – auf den Cartoon „... *ein hässliches ...*“. Zu wissen, wer vor einem sitzt, beschreibt eine face-to-face-Situation (bildliche Interaktion). Mit „*schöner das zu glauben, als zu wissen*“ erhält die virtuelle Begegnung somit einen eigenen Stellenwert und eine eigene Qualität und hebt sich von realweltlichen Begegnungen aufgrund der Bilderlosigkeit ab. A präferiert dabei die virtuelle Präsentation des Gegenübers und verzichtet bewusst auf eine Validierung der Glaubwürdigkeit. In der Formulierung „*schöner zu glauben*“ klingt noch einmal der Vorzug bzw. Schutz einer illusionären Situation an, welche in Gefahr steht, durch das Äußere („*zu wissen*“) desillusioniert zu werden. Die explizite Ausschaltung des Visuellen kann somit auch als Schutz vor einer Desillusionierung fungieren.

Auch hier finden sich Andeutungen darauf, dass die visuelle Wahrnehmung im Realweltlichen soziale Beziehungen strukturiert und das Internet sich dazu eignet, diese Strukturierung auszuhebeln. Ähnlich wie die in der Jungengruppe durch A vertretene Position ist auch hier das Zurücktreten visueller Eindrücke als Vorteil angegeben. Bilder (als visuelle Bestätigungen oder dann beim realweltlichen Treffen) markieren eine Grenze zwischen Virtuellem und Realem und den Beginn einer neuen Qualität der Begegnung (Spaß – Ernst), die eben auch einen desillusionierenden Charakter haben.



### *Diskussion:*

Aus dem empirischen Material lässt sich das Verhältnis von ‚Innen und Außen‘ wie folgt analysieren:

In den Gruppendiskussionen wird die These diskutiert, dass es im Virtuellen einen direkten Zugang zum Inneren (Werte, Charakter) eines Menschen geben könnte. „Sagen“ und „Schreiben“ werden parallel für das Kommunizieren im Chat verwandt. Dies wird von manchen als Vorteil gegenüber realen Begegnungen gewertet, weil im Virtuellen das Äußere nicht vom „eigentlich Wesentlichen“, dem Inneren, ablenkt. Dafür muss in Kauf genommen werden – so die Meinung der meisten Jugendlichen –, dass die virtuelle Präsentation (der Text ebenso wie Fotos) getäuscht sein kann und nicht mit der realweltlichen Person übereinstimmt („*man kann sich verstellen*“, „*man kann sich anders machen*“, „*etwas angeben oder vorgeben*“). Im Realen ist der Fokus der Aufmerksamkeit auf das Äußere gerichtet, was mit Oberflächlichkeit gleichgesetzt wird und den Blick auf das Innere versperrt.

Die Einschränkung der visuellen Wahrnehmung des Gegenübers im virtuellen Raum wird des Weiteren mit der Möglichkeit zur Phantasieproduktion als eine Besonderheit des virtuellen Raums verknüpft. Chatten scheint sich damit auch als Projektionsfläche für Idealisierung anzubieten, sowohl was die virtuelle Optimierung der eigenen Präsentation angeht als auch die Imagination über die anderen Akteure im Chat. Dies führt dazu, dass Täuschungen im virtuellen Raum zu Enttäuschungen im Realen führen sobald eine Überführung der virtuellen Begegnung in ein realweltliches Treffen in Betracht gezogen wird.

Vor dem Hintergrund der in den Gruppendiskussionen immer wieder angeführten Täuschungsoptionen (sowohl Innen als auch Außen) gewinnt das Reale mit seinen unmittelbaren visuellen Validierungs- und Überprüfungsöglichkeiten zusätzlich an Bedeutung. Einige Jugendliche lösen dazu auch die Kriterien Innen und Außen auf, indem sie ein Drittes – und nicht Innen und/oder Außen – wie z.B. die Ausstrahlung einer Person für entscheidend halten und verleihen dem Realen damit dezidiert mehr Gewicht (vgl. dazu ausführlicher 6.2).

Mit der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Innen und Außen in der virtuellen Begegnung thematisieren die Jugendlichen das Problem der Erkenntnis- und Informationsgewinnung. Semantisch spiegelt sich dies wieder in Differenzierungen von „sehen“/„wissen“/„kennen“ im Gegensatz zu „glauben“/„denken“, die manchmal auch in einer Analogie von „Sein“ versus „Schein“ anklingen.

Die Ausformungen der anderen Kategorien (Spaß, Wahrheit, Schutz) stehen auch im Bezug zum Verhältnis von Innen und Außen: wird Täuschung bei einer Chat-Begegnung als Regel akzeptiert, als „Spaß“ markiert und letztlich auf den virtuellen Raum beschränkt, dann nimmt die Bedeutung einer visuellen Überprüfungsöglichkeit ab („*schöner zu glauben als zu wissen*“). Ist die Situationsdefinition als „ernsthaft“ wie beim Verlieben definiert, fördert dies den Wunsch nach Verlässlichkeit und Absicherung (auch Wahrheit) und das Reale als Unmittelbares gewinnt an Bedeutung. Für die „ernsthaften Absichten“ dann auch ungleich schwerer von einer reziproken Übereinstimmung der Erwartungen und Absichten der sich virtuell „gegenüberstehenden“ Personen auszugehen. Die Frage lautet, wie kann ich mich der

Absichten der Anderen vergewissern. Schwierig ist es auch, wenn sich beispielsweise die Situationsdefinition im Laufe einer Chat-Bekanntschafft ändern sollte, wenn aus einem anfänglichen unverbindlichen Chatkontakt doch Sympathie entsteht und dieser fortgesetzt werden soll. Bei Wahrheit und Lüge ging es unter anderem darum, ob ein „gutes Gespräch“ auch möglich erscheint, wenn die im real life visuell überprüfbareren Angaben (wie Geschlecht, Alter) im Chat „gelogen“ sind. Auch die Thematisierung von ‚Gefahr und Schutz‘ bedient sich eines Innen (jemand hat eine negative Absicht, stellt sich aber als liebevoll dar) und Außen (jung vs. alt, männlich vs. weiblich).

Die deutliche Präsenz des Innen-Außen-Themas in den Diskussionen lässt die Interpretation zu, dass Innen und Außen als Beschreibung für die (Un-)Zuverlässigkeit der Zugänge zur anderen Person im Virtuellen das transportierte Anliegen der Jugendlichen ist. In den Gruppendiskussionen findet dies einen Ausdruck, indem etwas zwischen Innen und Außen bzw. als Zusammenspiel von Innen und Außen (z.B. die Ausstrahlung) definiert wird und dies nur als unvermittelte Wahrnehmung in der direkten Begegnung reserviert ist.

Die gleiche Motivlage lässt sich auch für die Konstruktion von Innen und Außen bezogen auf das Verlieben im Internet deuten. Eines der zentralen Elemente des romantischen Liebesideals (vgl. 2.1) ist es, dass Täuschungen ausgeschlossen werden und die Wahrhaftigkeit der gegenseitigen Absichten gesichert ist. In diesem Zusammenhang wurde Innen als verlässlich, das Außen als oberflächlich konstruiert (vgl. dazu ausführlich 6.2).

#### *6.1.2.2 Anonymität und Identifizierung*

Die Ermöglichung wechselseitiger Anonymität in der synchronen Kommunikation des Internet ist eine der Attraktionen, auf welcher der Erfolg von Chat-Kommunikation basiert. Anonymität meint von der Wortbedeutung her zunächst „namenlos“. Anonymität beinhaltet vor allem den Aspekt, dass die Beteiligten einer virtuellen Geschlechterbegegnung zunächst nicht einer Person außerhalb des Netzes zugeordnet werden können. Da im Internet zur Kommunikation in allen Diensten ein Name verwendet wird, spricht Döring auch von Pseudoanonymität (vgl. Döring 2003b, 344). Damit läuft ein in der virtuellen Interaktion produziertes Fremdbild vom Gegenüber ins Leere. Im Chat anonym auch über Intimes kommunizieren zu können, ermöglicht den Akteuren ein gewisses Maß an Freiheitsgraden in der virtuellen Kommunikation und zur Selbstpräsentation. Vor dem Hintergrund, dass die Peers als soziale Arena in einer sehr widersprüchlichen Weise von hoher Bedeutung sind, ist zu vermuten, dass gerade das anonyme Setting der Chat-Kommunikation von Gewinn für die Jugendlichen sein könnte.

Auch die Auseinandersetzung mit der Anonymität als Kennzeichen virtueller Begegnung durchzieht als ein zentrales Thema die Gruppendiskussionen. Mit den nachfolgend ausgewählten Passagen soll der Aspekt ‚Anonymität und Identifizierung‘ näher beleuchtet werden.

Die erste Passage stammt aus einer gymnasialen Jungendiskussionsgruppe (Gym 2 A). Als Orientierungsrahmen für die Chat-Kommunikation wurde bei diesen Jugendlichen ‚Spiel

und Ernst' herausgearbeitet. Der Moderator hatte zuvor die Gruppe gefragt, ob es Vorteile gibt, sich im Internet zu verlieben. Nach einer kurzen Murrephase mit „*mehr Nachteile oder?*“ benennen A und B Vorteile:

- B: Wahrscheinlich sind die Leute dann gleich offener.  
A: Das die dann gleich  
C: Im Chat?  
B: Ja.  
A: eben, ich denk mal da sind die Hemmungen nicht so groß  
B: | Ja eben  
A: wie, wenn ich persönlich mit einem Mädchen red, fang ich jetzt auch nicht an zu reden, oder (.) ich hab das und das schon gemacht, ich hab so und so was in der Hose.  
Me: @(.)@  
A: Ich denk, ich denk mal im Internet da redet man das einfach runter, weil es es  
?: |Ja  
A: kann ja eigentlich egal sein, was jetzt von einem ähm was jetzt von mir persönlich denkt weil sie irgendwo höchst wahrscheinlich Hunderte von Kilometern entfernt ist, weil sie- ich gar nicht kennt und (2)  
C: Stellt sich zufällig raus, dass es deine Mutter war, in dem Moment?  
Me: @(.)@  
?: ( ) @(.)@  
C: Oder Tante, ist auch egal. @(.)@  
D: °oma°  
B: Ja ist halt eher so was für schüchterne Leute vielleicht, die dann schwierig haben, Schwierigkeiten haben sich in der Öffentlichkeit (.) ja  
C: eine Visitenkarte zu drehen.  
B: Genau, ne- ne, die halt Schwierigkeiten haben so Kontakte zu knüpfen. Aber ich kenn jetzt auch Leute im Freundeskreis, die sind voll, also die sind auf keinen Fall schüchtern und haben ein Mädchen im Chat kennen gelernt, mit der sie dann auch paar Tage, paar Wochen zusammen war. (.) Also das is', auf jeden Fall nicht so das jetzt nur für verklemmte Leute in Frage kommen würde.

B positioniert sich sowohl vorsichtig („*wahrscheinlich*“) als auch distanziert („*die Leute*“) und vermutet, dass man im Chat „*gleich offener*“ kommuniziert. Das „*gleich*“ mit seinem temporalen Bezug weist auf eine beschleunigte Offenheit und das gesteigerte „*offener*“ deutet auf einen Vergleich im Sinne von verstärkt und mehr als üblich. A stimmt B zu und ergänzt mit einer persönlichen Vermutung („*ich denk mal*“), dass im Chat „*die Hemmungen nicht so groß*“ sind. Er schließt einen Vergleich an, der zwischen virtueller und realer Kommunikation differenziert. Reale Kommunikation bestimmt er als „*persönlich*“ mit einem Mädchen zu reden, virtuelle Kommunikation als weit weg („*höchst wahrscheinlich Hunderte von Kilometern*“) und als Kommunikation mit irgendjemandem, den man „*gar nicht kennt*“. Den Inhalt der Kommunikation führt er als offensiv-sexualisiertes Sprechen vor („*ich hab das und das schon gemacht, ich hab so und so was in der Hose*“), was im Chat leichter fällt („*da redet man das einfach runter*“). A gibt dann den Grund dafür an, der auf Vorteile der Anonymität im Chat im Vergleich zum Offline weist: aufgrund der Entfernung und des Nicht-Kennens kann es egal sein, was das Chat-Gegenüber von einem persönlich denkt. Damit betont A die Folgenlosigkeit „*enthemmter Kommunikation*“ im Chat, bei der im Vergleich zum Offline das Gegenüber seine Meinungsbildung nicht einer Person zuordnen

kann.

C fügt ein anderes Argument an: es könnte sich herausstellen, dass man mit seiner Mutter gechattet hat. Mit „*stellt sich zufällig heraus*“ benennt er das Risiko, dass die Anonymität vielleicht doch nicht gewahrt bleibt. Die Passage hat jedoch auch einen humoristischen, absurden Anklang (die anderen lachen und ergänzen: „*Oma*“, „*Tante*“) und wird nicht weiter verfolgt.<sup>152</sup> Es könnte auch gedeutet werden, dass dies als Argument gegen einen Vorteil von Anonymität angeführt wird.

Im Folgenden greift B den Argumentationsstrang von A auf. Dabei stellt er Anonymität jedoch in einen anderen Kontext: Anonyme Kommunikation hätte „eher“ einen Vorteil für die „Leute“, die Defizite in ihrer Selbstdarstellung (C sagt „*sich eine Visitenkarte zu drehen*“) in der „Öffentlichkeit“ haben. Damit wäre der virtuelle Raum für diejenigen von Vorteil, die einen Nachteil in der Öffentlichkeit haben. Er relativiert seine These dann noch einmal, indem er sagt, dass aber auch Leute ohne solche Defizite (Schwierigkeiten Kontakte zu knüpfen, schüchtern, verklemmt) das Internet zur Kontaktaufnahme erfolgreich nutzen können. Damit positioniert er sich über die Erfahrungen anderer.

Anonymität wird hier als Gegenpol zu „persönlich“ verstanden und ist anschlussfähig an die Sinnkonstruktion von ‚Spaß/Spiel und Ernst‘. Ernsthafte virtuelle Kommunikation wurde von den Jugendlichen diskreditiert (als arm und lächerlich) und ist denen zugeordnet, die Defizite kompensieren wollen (vgl. dazu auch Spiel und Ernst). Dabei reklamieren die Jungen für sich den anonymen Chat als reinen Spaß. Die Reduzierung von kommunikativen Hemmungen ermöglicht es den Jugendlichen, offensiv auch Sexuelles zu kommunizieren.

Anonymität als Basis der Möglichkeit einer enthemmten Kommunikation ist eher in Jungengruppen zu finden. Auch in einer Mädchengruppe (Gym 1 B) wird darüber berichtet, die Anonymität zur Erprobung von Kommunikationsstilen zu nutzen („*im Chat bin ich anders ... viel aggressiver ... ich mach die voll zur Sau ...*“).

Ein weiterer Argumentationsstrang zieht sich durch die Gruppendiskussionen: Ein möglicher Gewinn virtueller Kommunikation wird lediglich den als schüchtern charakterisierten Personen zugeschrieben. Als Gegenentwurf zum eigenen Verhalten wird die Bevorzugung des Internet zum Knüpfen von Kontakten jedoch gleichzeitig abgewertet. So die Aussage einer Jungengruppe am BVJ (BVJ 1 D): „*Na, weil man lernt schneller Leute kenn wenn man schüchtern isch und auf der Straße nicht traut da jemanden anzusprechen oder in ner Diskothek. Traut man sich halt im Internet“ ... „Für mich ist leichter wenn ich an Straße oder so, in der Diskothek oder so...bei mir ist da normal. Aber Internet, das ist bei mir nicht normal“*“.

Anonymität ermöglicht enthemmte Kommunikation, weil reale Sanktionsmöglichkeiten in der Chat-Kommunikation nicht zu erwarten sind. Dies taucht in vielen Diskussionen auf und ist auch in der nachfolgend zitierten Passage einer gymnasialen Mädchegruppe (Gym1 B) erwähnt. Wie die analysierte Passage der obigen Jungengruppe wird auch hier Spiel und Ernst in der Chat-Kommunikation verhandelt:

---

<sup>152</sup> Diese Situationsbeschreibung findet sich in drei von sieben Jungengruppen.

Im Laufe der Diskussion behandelt die Gruppe das Thema Chatten aus Spaß versus ernsthaftes Gespräch, bei dem es um den Vorteil anonymer Kommunikation geht:

- B: Also (räuspern) ich glaub chatten tut man eigentlich eher, weil weil man das lustig findet, ich glaub schon wei- man weiss halt man steht demjenigen jetzt nicht Gegenüber und man kann wirklich alles eigentlich sagen und ähm derjenige kennt ja Auch nichts von einem der kann sich ja nicht noch mal an einen wenden, dann später Nachdem er irgendwas dem geschrieben hat, ich glaub das (.) also das ist zwar schon natürlich ist das unpersönlich, aber wenn es persönlicher wär, dann würde man sich wahrscheinlicher nicht so viel trauen denk ich mal. (11)
- A: Also ich chatt gern. Mein Bruder meint aber immer also, das er nur mit Leuten chatten würde, also er chattet nur mit Leuten die er auch wirklich kennt.
- ?: | Mh
- A: also von daher da wär das mit diesem offener eigentlich (.) sinnlos. Weil da könnt er genau so so zu ihnen reden.
- I: Und Du für was denkst Du?
- A: Also ich hab ziemlich gemischt. Leute die ich kenne und auch so in meinem Alter und  
so (.)
- I: Und was denkst Du mit dieser Offenheit zum Beispiel?
- A: Ähm ja, also, ich würde es zum Teil glaube ich wirklich nicht zu Personen selber jetzt sagen, wenn ich ihnen jetzt gegenüber stehen würde. (3)
- C: Also ich hab mal ne Zeit lang gechattet und fand das dann auch ganz lustig und dann Hab ich aber irgendwie gemerkt, dass meine Zeit so voll weggeht einfach und dann Irgendwie wollte man sich mal wieder irgendwie im Chatraum da irgendwie treffen, aber dann dann war der nicht mehr da oder sie oder keine Ahnung wie und (.) und irgendwie es es hat auch so was, ja (3) eben weil weil man halt wirklich keine Ahnung hat, wa- was sie da so sagen und und man- manchmal also @(.)@ da hab ich so gesagt ja °was was machst du so für Hobbys? Und dann hab ich irgendwie so gesagt, ohja cool und so und dann er hat ers gleich auf was sexistisches gedreht irgendwie und dann dachte ich aber° danke danke @kann ich drauf verzichten@ aber ähm ja muss eben irgendwie nich sein, also da da führ ich lieber Gespräche mit also (.) mit mit Leuten die ich sehr gut kenne und da kann ich eigentlich auch offen sein °denk ich mal, also mit leuten die ich sehr gut kenne dann° und vor allem man hat auch so ein bisschen das Gefühl man man hat sich dann irgendwie so geöffnet und dann ja, und was dann? Irgendwie, entweder trifft man sich wieder oder es es hat irgendwie so kein Ziel. Also außer man kennt die Person. (.) Ja. (2) das ist eigentlich ein Spaß eher. @(.)@ (4)

B positioniert sich vage „ich glaub“ und vermutet, dass man chatten „eher“ macht, weil man es lustig findet. Offen lässt sie, was sie mit „eher“ (als was?) meint. Gleichzeitig schätzt sie das Chatten als „unpersönlich“ ein, was eine größere Offenheit erlaubt „dann würd man sich wahrscheinlich nicht so viel trauen“. Nach einer längeren Pause positioniert sich A klar und offen als Chatterin „also ich chat gern“. Sie nimmt sich dann aber sofort wieder zurück, indem sie sich auf das Chatverhalten ihres Bruders bezieht, der nur mit Menschen chattet, die er schon kennt. Das lässt sie im Konjunktiv gegen die Annahme von B argumentieren „da wäre das mit diesem offener eigentlich sinnlos“. Auf die Nachfrage der Moderatorin gibt sie nach und nach preis, dass sie mit unterschiedlichen Menschen chattet, konkretisiert es noch „auch so in meinem Alter“ (bezieht sich dabei eventuell auf eine Passage, in der sie berichtet, mit einer viel Älteren gechattet zu haben, die sich als jünger ausgab), und schließlich vermutet

sie wieder im Konjunktiv, dass sie im persönlichen Gespräch weniger offen sein würde.

C erzählt nun von ihren Chaterfahrungen und bestätigt dabei B's Einschätzung, warum man chattet: weil es lustig ist und Spaß macht. Dem widersprechen dann aber die negativen Aspekte, die sie anhand ihrer Erfahrungen anführt: neben dem, dass es Zeit kostet, sei Chatten unverbindlich und man sei schutzlos ausgeliefert („dann hat er's gleich auf was sexistisches gedreht“). Sie schließt mit dem Fazit: „da führ ich lieber Gespräche“. Die Sinnlosigkeit von Offenheit gegenüber fremden Menschen im Internet („hat irgendwie so kein Ziel“) unterstreicht sie anschließend vage („denk ich mal“), dass sie zu Menschen, die sie kennt, „eigentlich auch offen sein“ kann.

Offenheit und Preisgabe von Persönlichem wird damit abschließend nicht an Anonymität gebunden.

Vor allem in den Mädchengruppen wird auf die Möglichkeit virtueller Kommunikation per ICQ<sup>153</sup> verwiesen („ne auf ICQ kann man ja auch mehr mit den Freunden als mit irgendwie Fremden“, Gym 1 A). ICQ gilt dabei vielen als sichere Variante virtueller Kommunikation (vgl. Abschnitt 4.1). Dies kann auch als eine Strategie der Jugendlichen gewertet werden, um virtuelle Kommunikation unter Ausschluss von Anonymität zu praktizieren. In der nachstehenden Passage einer Gruppendiskussion des Mädchengymnasiums (Gym 3 A), die als zentrales Thema Wahrheit und Lüge in der Chat-Kommunikation verhandelt, wird über die Möglichkeit virtueller Kommunikation mit bekannten Leuten debattiert.

- D: Ist einfach total u- undurchsichtig und-  
E: | eben  
B: Aber es gibt ja auch so Chat, da ist man so- also, weiß nicht kann man sich so runterladen so'n Extra-Room, wo du dich da mit deinen Freunden treffen kannst  
C: Ja, eben  
B: Ja, das find ich eigentlich noch ganz gut  
C: | oder man kann sich auch was  
zuflüstern, wenn es nicht alle im Chat sehen sollen

D trifft die Feststellung, dass virtuelle Kommunikation aufgrund der Täuschungsmöglichkeiten „einfach total undurchsichtig sei“ (zuvor wird Täuschung mit dem Alter und Geschlecht thematisiert). B wendet ein, dass man sich im Chat auch mit seinen Freunden treffen kann. Die Sequenz zeigt auch, dass Chats mit räumlichem Bezug gedacht werden („Extra-Room, wo du dich da ... treffen kannst“). Damit ist Anonymität von Chat-Partnern und -Partnerinnen nicht mehr Ausgangspunkt der kommunikativen Internetnutzung. C ergänzt mit einer weiteren Schließung öffentlicher Kommunikation in der Gruppe: man kann was „zuflüstern, wenn es nicht alle im Chat sehen sollen“. Ob sie damit auch die

---

<sup>153</sup> ICQ steht für „I seek you“ und ist ein internetbasierter Kommunikationsdienst, der seine Nutzer und Nutzerinnen darüber informiert, wer sich gerade Online befindet. In der Informationsseite von [www.icq.com](http://www.icq.com) heißt es dazu: „Sie werden nicht länger vergeblich im Net nach Ihren Freunden und Kollegen suchen. ICQ führt die Suche für Sie durch, indem es Sie in Realzeit informiert, wenn sie einloggen. (...) Mit Hilfe von ICQ sind Sie in der Lage, zu ‚chatten‘, Dateien und URLs zu senden und Spiele zu spielen oder einfach mit Ihren Mit-,Nettern' in Kontakt zu sein, während Sie immer noch im Net surfen“ (up-date: 12.01.2007).

Kommunikation unter Unbekannten einschließt bleibt jedoch offen.

Das Thema Anonymität ist in den Gruppen, die bspw. auf virtuelle Kommunikation per ICQ verweisen, weniger an eine Bedeutungszuschreibung von Spaß und Ernst angebunden. ICQ umgeht das Charakteristikum Anonymität in der virtuellen Kommunikation und kann als eine Verlängerung realer Kommunikation in die virtuelle Kommunikation interpretiert werden. Es geht darum, Sicherheit in der Kommunikation den potentiellen Täuschungsmöglichkeiten entgegenzusetzen.

Die nächste Passage einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe eines Gymnasiums (Gym 2 D) bindet Anonymität ebenfalls an die Bedeutungszuschreibung des Chattens als Spaß an:

- B: Ja gut, s hat sicherlich seine schlechten Seiten wer jetzt drauf aus is irgendwie was ähm blödes zu machen und sich an äh halt wenn ma dann halt anonym is, aber s is auch gut, s gibt ja auch so Foren über so ganz (2) hunderttausende Themen irgendwie was weiß ich zum Beispiel jetzt Kampfkunstforum oder was weiß ich was da is irgendwie auch nicht schlecht wemma äh anonym is, müssen die Leute ja nich äh alles über einen wissen
- A: Ja schon. Ich mein aber ich finds manchmal au ganz luschtig irgendwie halt nur äh einen zu verarschen
- B: ja
- A: oder so des kann manchmal au luschtig sein
- C: Kommt drauf an wie der andere reagiert
- B: ja @(.)@ (.)@(.)@
- I: mhm
- A: Des isch au ganz luschtig (2) aber ich glaub die Leute, die wirklich n Partner finden wollen oder irgendwie Leute an die mit dene se sich zusammentun können die sin dann glaub schon ehrlich (3) die des bringt dene ja dann nix wenn die sich irgendwas vorgaukeln.
- I: mhm
- B: ja is halt gut wemma ähm wemma sich zu erkennen geben will dann kamma des wemma nich will dann muss ma's nich also (2) s hat eigentlich schon gute Seiten auf jeden Fall.
- I: mhm
- Me: (10)

B thematisiert zwei Aspekte von Anonymität. Einerseits ermöglicht es „*was blödes zu machen*“, ohne sich dafür verantworten zu müssen. Andererseits wäre Anonymität auch „*gut*“, wenn man in Foren oder bei bestimmten Themen unerkannt kommunizieren kann. B verlagert das Thema Geschlechterbegegnung auf ein nicht sexuelles Thema („*zum Beispiel jetzt Kampfkunstforum*“), bei dem eben nicht die Begegnung oder das Kennenlernen im Vordergrund stehen, sondern ein Fachforum. A's Statement beinhaltet den Aspekt, dass man andere „verarschen“ kann. Er positioniert sich persönlich als jemand, der die Möglichkeiten des Täuschens als Spaß („*luschtig*“) etikettiert. C relativiert und weist auf die Reaktion des Gegenübers hin, es bleibt jedoch offen, ob er damit auf Unstimmigkeiten in der virtuellen Situationsdefinition anspielt. A führt dann eine weitere Unterscheidung ein: er definiert die Situation, einen Partner im Chat kennen lernen zu wollen. In diesem Falle, so seine Vermutung, wäre die Anonymität nicht von Vorteil („*des bringt dene ja dann nix*“). In seiner Konstruktion ist Anonymität verbunden mit „*sich etwas vorgaukeln*“, also der Möglichkeit zur Täuschung. Demgegenüber stellt er Ehrlichkeit und das Wissen um die (ehrlische) Identität

des Chat-Partners. B ergänzt dann weiter und trifft eine Abwägung und Eigenentscheidung: die selbstgewählte Variabilität von Anonymität.

Von einigen Gruppen wird auch zum Ausdruck gebracht, dass man sich seiner Anonymität im virtuellen Raum nicht unbedingt sicher kann. Hier findet sich teilweise eine tiefe Skepsis gegenüber den technischen Medienmerkmalen, wie es auch das Digitalisierungsmodell nahe legt.

Problematisch ist auch der Übergang von virtueller zur realen Welt, denn eine reale Begegnung würde die Anonymität aufheben. So wird in einer Jungengruppe am BVJ (BVJ 2 C) die Überlegung gehegt „*man kann einfach n Bild von ner Freundin schicken*“. Solche Fälschungen und Fremdveränderungen bzw. der Missbrauch von virtuellen Präsentationen können, so diese Jungengruppe, auch im Realen folgenreich sein. In einer Passage, in der die Jungen das Thema Cybersex erörtern, wird die Gefahr, mit Bilder betrogen zu werden, benannt. Zum einen könnten Bilder oder Videos vom Cybersex im Internet veröffentlicht und an andere weitergegeben werden „*Ha ja, so- ja guck mal es- es kann ja auch sein, dass- dass der eine betrügt. Dis (.) sobald der einen aufnimmt kanns- kanns ja auch übers Internet geschickt werde.*“ Wiederum am Beispiel von Cybersex beschreibt ein Junge dieser Gruppe: „*Vielleicht treffen sie sich mal irgendwann (.) vielleicht treffen sie sich ja irgendwann und du stehst da mit ner Freundin und du sagst hey, was geht ab, mir haben mal vor ( ) einen gespritzt oder weiß Gott was. Der größte Affe wo's gibt!*“

Eine Gruppe am Mädchengymnasium war sich nicht sicher, ob eine virtuelle Kommunikation von Dritten nachprüfbar ist, d.h. ob eine Identifizierung über das Internet möglich ist.

- A: Was ich auch (1) ähm ich weiß nicht, wird des eigentlich (.) ähm gespeichert, was man da so schreibt ähm in Chat-Räumen oder ICQ? (.)
- C: Bei ICQ kannst ja selber speichern
- B: | ja des kannst du selber speichern, ich speicher mir auch
- A: | des geht ja auch um den
- ?: | ( )
- A: | des geht ja auch über den Server, ob des irgendjemand speichert (.)
- B: Glaub ich nich
- A: | ob des irgendjemand nachliest
- C: Aber schau mal es gibt ja auch so- so so Webmaster, der des dann kontrolliert, der da immer dabei is
- A: Eben (.)
- B: Ach was
- C: Do:ch
- D: | des find' ich dann ( )
- C: | du kannst auch, wenn es vor allem, wenn es gespeichert is, du kannst ja irgendwelche Adressen rauskriegen und weißt- weißt, wer des nutzt, wenn dich da wirklich dahinter klemmst, vielleicht kannst da auch herausfinden, wer da vorm PC sitzt
- D: | jaja
- ?: Du meinst jetzt in ICQ oder in öffentlichen?
- Me: In öffentlichen (5)
- ?: Gibt's ja so IP Adressen und so was.





erfahren und sozial kompetent. Die Personen, welche das Internet aus ernsthaften Gründen (z.B. Partner kennen zu lernen) nutzen, werden als defizitär charakterisiert mit Nachteilen im Realweltlichen („*die halt Schwierigkeiten haben so Kontakte zu knüpfen*“) und die von der Anonymität profitieren könnten. Von diesen Fremdpositionierungen distanzieren sich alle Gruppen. Darüber hinaus halten die in der Anonymität konstruierten Pseudo-Identitäten der Realität („Ernst“) nicht Stand.

Die Bedeutung von Anonymität als Schutz vor Identifikation zeigt sich bereits auch im kommunikativen Austausch und in den rhetorisch-diskursiven Strategien der Jugendlichen in den Gruppendiskussionen selbst. So wird in beinahe allen Gruppendiskussionen eine Thematisierungsgrenze („*nächste Frage*“, „*ich sag jetzt mal nicht*“) angezeigt, die auch mit einer Vergewisserung der Anonymisierung der Gruppendiskussion einhergeht (vor allem in den Jungengruppen). Hierzu zwei Beispiele:

- E: Kommt das eigentlich irgendwie so an das Oberschulamt oder so was? @ (2) @ (2);  
B: Scheiße @ nicht dass wir grad ne Aussage machen @ für die Frau Blume<sup>154</sup> @ (3) @“
- 
- B: C vergiss nicht, wir werden aufgenommen.  
C: Na un, wird doch anon- anonymisiert.  
I: Ja.  
B: Trotzdem, laberst du, was fürn Scheiß ihr erzählt.

#### *Diskussion:*

Anonymität operiert hier an einer Grenze von Freiheits- und Sicherheitsgraden in der virtuellen Interaktion im Sinne von Offenbarung und Preisgabe, die aber folgenlos bleibt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die starke Verschränkung mit der Sinnkonstruktion ‚Spaß/Spiel und Ernst‘.

Die Betonung des Spaß-Faktors für die eigene Chat-Praxis legt zum einen die Vermutung nahe, dass das Wissen um die Manipulierbarkeit von virtuellen Identitäten im Internet bei den Jugendlichen vorhanden ist, macht aber zum anderen auch die Funktion des Internet als Plattform für jugendliches Probehandeln in der Geschlechterbegegnung („*dass man sich niemals sieht ist sehr unwahrscheinlich*“) deutlich.

Anonymität bietet den Jugendlichen die Chance, das Maß an Wahrheit/Täuschung oder Ernst/Spaß für sich individuell zu bestimmen und Anonymität ggf. auch aufzulösen („variable Anonymität“, vgl. Gallery 2000).

Gleichwohl wird auch auf Erfahrungen rekuriert, die ein Ende des Spaßes anzeigen („*hat er's gleich auf was sexistisches gedreht irgendwie*“) und darüber hinaus auch den thematischen Rahmen von Schutz und Gefahr abstecken.

Anonymität bietet damit einerseits den Jugendlichen Schutz, andererseits wird aber dem

---

<sup>154</sup> Namen wurden anonymisiert.

Medium und der virtuellen Öffentlichkeit skeptisch gegenüber getreten („*stellt sich zufällig heraus...*“). Dabei finden sich auch Unsicherheiten im technischen Umgang zur Funktionsweise des Internet.

Durchgängig positiv wird die Kommunikation per ICQ gesehen, mit der man in Verlängerung realer Kommunikation im Virtuellen mit Freunden in Kontakt bleiben kann. Zugleich handelt es sich bei ICQ gerade um einen Dienst, der die Anonymität in der Kommunikation nicht zur Voraussetzung hat.

Für den Aspekt ‚Anonymität und Identifizierung‘ im Zusammenhang mit der Kategorie ‚Ernst‘ oder für die Erzeugung virtueller Vertrautheit (z.B. als ein Äußern und Teilen von Imagination und Phantasie) wird auf 6.2 verwiesen.

## **6.2 Von der (Un-)Möglichkeit, sich im Internet zu verlieben**

Die sozialwissenschaftliche Sexualforschung konstatiert einen Bedeutungszuwachs virtueller Begegnungen für Sexual- und Liebeskontakte und thematisiert dabei einen möglichen Wandel für die Sinnlichkeits- und Wahrnehmungskultur sowie von Beziehungskonstellationen (vgl. Sigusch 2001, Döring 2003a). Quantitative Internetnutzungsstudien (vgl. insbesondere mpfs 2004) ebenso die Motivstudie von Fix (2001) heben hervor, dass sich Chat-Kommunikation auch zum Flirten und zur Initiierung von Kontakten bei Jugendlichen großer Beliebtheit erfreut.

Mit dem Stimulus „Kann man sich im Internet (richtig) verlieben? Und gibt es vielleicht Vorteile, wenn man sich im Internet verliebt?“ wurde bezweckt, virtuelle Geschlechterbegegnungen in den Kontext von Verliebtheits- und Liebesvorstellungen zu stellen. Es sollte erhoben werden, wie sich Jugendliche die mit dem Internet verbundenen Möglichkeiten zum Flirten und zur Anbahnung einer Liebesbeziehung konstruieren. Die zweite Hälfte des Stimulus, die nach möglichen Vorteilen des Verliebens im Internet fragt, zielte dann mehr auf die charakteristischen Besonderheiten des virtuellen Erfahrungsraums.

Der Fokus wird wieder auf die Relationen von virtuellen und realen Geschlechterbegegnungen für die Situationsdefinition des Verliebens gelegt.<sup>155</sup>

Für die Situationsdefinition „virtuelles Verlieben“ wurde vielfach davon ausgegangen, dass eine ursprünglich unverbindliche Chat-Kommunikation einen unvermuteten Verlauf nimmt, weil eine Sympathie zwischen den Akteuren entsteht und damit eine Wendung bei einem Chat-Kontakt eintritt. Eine gezielte Partner- und Partnerinnensuche per Internet wurde mehrheitlich zurückgewiesen und als Defizit des Suchenden im Realweltlichen ausgewiesen. Des Weiteren verbinden sich Liebesvorstellungen mit dem Konstrukt der Wahrheit als Gegensatz von Täuschung. Die Jugendlichen, welche die Möglichkeit, sich im Internet zu verlieben, in Betracht ziehen, hielten virtuelle Begegnung als Ausgangssituation für eine Liebesbeziehung für sehr voraussetzungsvoll. Als Gefahr des virtuellen Verliebens

---

<sup>155</sup> Die je eigenen Besonderheiten des virtuellen Erfahrungsraums gegenüber dem Realweltlichen, so wie sie am Anfang des Kapitels herausgestellt wurden, rechtfertigen eine Unterscheidung zwischen virtuellen und realen Interaktionsformen.

beschrieben diese Jugendliche die Ungewissheit darüber, ob die virtuellen Erwartungen über das Gegenüber sich im Realweltlichen erfüllen bzw. dem „real-life-Check“ standhalten können. Aus Täuschungen wurden möglicherweise Selbsttäuschungen, die zu Enttäuschungen werden können. Zur Debatte standen daher eine Reihe von Fragen, wie virtuelle Kontakte so gestaltet werden können, dass aus Spaß Ernst wird, wie mit der Möglichkeit der (Selbst-)Täuschungen umzugehen sei und letztlich, wie man einen virtuellen Kontakt in ein reales Treffen transferiert.

Die Moderation hat in der folgenden zitierten Passage aus einer gymnasialen Mädchengruppe (Gym 1 B) die Frage, ob man sich im Internet verlieben kann, gestellt. In ihre Frage interveniert bereits C mit „*ich glaub nich*“ und es wird gelacht. Die Moderation fügt noch den Aspekt „Vorteil“ (*Und wenn, gibt es Vorteile sich im Internet zu verlieben?*) hinzu. Darauf ergibt sich der folgende Diskussionsverlauf:

- B: Vielleicht würden manche Leute sagen, man ist nicht vom Äußerlichen beeinträchtigt oder so, aber trotzdem gleichzeitig weiß man ja nicht ob er die Wahrheit sagt und man man kennt die Stimme nich, man also irgendwie so so ganz persönliche Dinge fehlen ja irgendwie
- C: <sup>L</sup>Vor allem es kann auch auch einfach sein, dass dann eben ähm das plötzlich jemand ganz anderes geschrieben hat, was da steht, es können ja theoretisch bei jedem Mal jemand anders sein und @das@
- D: <sup>L</sup>ja
- C: ist irgendwie dann, nee das geht glaub nich, also find ich
- ?: <sup>L</sup>ja°(5)
- C: Aber wahrscheinlich kommt also manche Leute denken wahrscheinlich ich glaub das gibts schon dass manche Leute denken, sie haben sich jetzt da unsterblich verliebt, weil da irgend wie jemand (.) ihnen das Blaue vom Himmel heruntergebetet hat @so im Internet@ und dann und dann ist man vielleicht also das hab ich mal im Fernsehen gesehen, ähm, in seiner Talkshow, da hat sich so eine verknallt gehabt in so einen dann in die, ich mein klar ist vielleicht Aussehen nicht das wichtigste, aber man muss sich ja mit dem Menschen wohlfühlen und vielleicht
- B: <sup>L</sup>Ich glaub eher gehts irgendwie
- C: <sup>L</sup> von solchen Klischees die die einem vielleicht gefallen, aber man hat ja keine Ahnung ob das stimmt.
- B: Das geht glaub ich noch eher wenn man sich irgendwie am Telefon unterhält, dann weiß man immer, sicher derjenige ist es jetzt weil mans an der Stimme merkt und ich glaub dann ist es noch ein bisschen (.) gehts noch eher so.(5)
- A: Aber theoretisch kann man ja dann auch telefonieren und Fotos austauschen und so  
°da weiss man ja°
- B: <sup>L</sup>Ja, aber die Fotos müssen ja auch wieder nicht unbedingt
- A: Ja klar, man hat keine Sicherheit, dass es auch so wirklich alles zutrifft.
- C: Ich mein es gibt ja auch so Kameras, wo man dann irgendwie
- A: <sup>L</sup>Webcams
- ?: <sup>L</sup>Ja, (.)
- C: Aber, (.) ja da @(. )@ da weiss man da auch wenn der den Mund aufmacht, dann ist er es wirklich, aber (.) Ich ich finds irgendwie ungesund, so ein also jetzt mal theoretisch ausgedrückt irgendwie, das das ist irgendwie nicht normal und irgendwie ich ich hätte jetzt darauf überhaupt keine Lust. Ich ich will jemanden richtig kennen lernen und nicht so. Ha ha @(. )@ (2)
- Me: @(. )@ (2)

- C: °Und ihr?°  
D: Ja eigentlich schon so (16)

B und C argumentieren zusammen entgegen den Annahmen „*mancher Leute*“ und positionieren sich gegen den Stimulus. In der Formulierung „*nicht vom Äußerlichen beeinträchtigt*“ klingt sogleich an, dass virtuelle Begegnungen einen ungehinderten Zugang zu inneren Werten ermöglichen. Es fehlt jedoch die Bestimmung, was beeinträchtigt ist. Nahe liegt die Konstruktion vom „Schein geblendet“ zu sein. Diesem möglichen Gewinn setzen sie eine eingeschränkte Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit im Netz (Nicht-Wissen und Nicht-Kennen) entgegen. B wendet sich gegen den virtuellen Vorteil und verweist darauf, dass im Internet „*ganz persönliche Dinge fehlen*“. C erweitert dies noch einmal: man weiß nicht, ob es immer die gleiche Person ist. Verlieben wird gebunden an das Kennen, Wissen und Wahrnehmen einer Person und steht im Widerspruch zur Anonymität im Netz (nicht Wiedererkennen können). Betont werden in besonderem Maße die Beeinträchtigungen des Visuellen. Bezogen auf den für virtuelle Kommunikation in dieser Gruppe herausgearbeiteten Konstruktion „Spaß vs. Ernst“ (vgl. vorne), verdichten sich die Zuordnung „Spaß und Anonymität“ einerseits und „Ernst und Persönlich“ andererseits. Dies bestätigt sich an anderer Stelle im Diskussionsverlauf dann nochmals. C erklärt dort: „*entweder trifft man sich wieder oder es hat irgendwie so kein Ziel. Also außer man kennt die Person. (.) Ja. (2) das ist eigentlich ein Spaß eher @(. )@*“. Sowohl Kontinuität als auch Absicherung sind nach Ansicht von B und C im Internet nicht gewährleistet. Das hebt den möglichen Vorteil, nicht vom Äußeren beeinflusst zu sein, auf.

Nach einer Fünfsekundenpause setzt C noch einmal zu einem längeren Statement an. Der rhetorische Aufbau gleicht dem von B. C distanziert sich von der Perspektive „*mancher Leute*“. Dabei formuliert sie mehrmals vage („*wahrscheinlich*“, „*vielleicht*“) und kennzeichnet ihr Wissen als medial erworben (in einer Talkshow im Fernsehen gesehen). In ihrer Formulierung klingt ein evokativer Charakter virtueller Kontaktabahnung an, der die Täuschungsmöglichkeit noch einmal anders zuspitzt. Jemand täuscht, indem er „*das Blaue vom Himmel herunterbetet*“ mit dem Effekt, dass „*manche Leute denken*“ (in der Formulierung klingt auch ein sich täuschen und getäuscht werden an), sie hätten sich „*unsterblich verliebt*“. Wieder wird als zentraler Kernpunkt die Anonymität der virtuellen Begegnungssituation angeführt: „*irgendwie jemand*“ ist eine fremde Person mit dem man kommuniziert. Das lässt sie nebenher noch einmal gegen die Annahme „*nicht vom Äußerlichen beeinträchtigt*“ argumentieren: Selbst wenn Aussehen nicht „*das wichtigste*“ sei, so muss man sich doch „*mit dem Menschen wohl fühlen*“. Damit wird weder Innen noch Außen, sondern sich „*wohl zu fühlen*“ wird zum Ausschlag gebenden Argument. Am Ende positioniert sie sich wiederum gegen das Internet, welches sich ihrer Meinung nach als Projektionsfläche für Idealisierungen („*von solchen Klischees, die die einem vielleicht gefallen*“) anbietet. Virtuelles Verlieben gilt einmal als selbst konstruiert („*manche Leute denken, sie haben sich jetzt da unsterblich verliebt*“) und beinhaltet die Ungewissheit über eine mögliche Täuschung („*man hat ja keine Ahnung ob das stimmt*“).

In der folgenden Passage werden Varianten einer technischen Absicherung (Telefon,

Fotos, Kamera) durchgespielt, die alle einer stetigen Aufhebung der Kanalreduktion dienen und einen Erkenntnisgewinn über das Gegenüber bewirken sollen. Die Vorschläge werden sehr vorsichtig und vage angeführt („*theoretisch*“: im Sinne von denkbar, aber nicht praktisch und nicht für mich).

Letztlich positioniert sich C deutlich als Gegnerin des virtuellen Verliebens. Sie schließt mit einem klaren und deutlichen Statement „*Ich will jemanden richtig kennen lernen und nicht so*“. Kennenlernen könnte einmal synonym für Verlieben stehen, es könnte jedoch auch gedeutet werden, dass bereits eine Kontaktabahnung (erst: kennen lernen, dann: verlieben) über das Internet ausgeschlossen wird. Dabei diskreditiert sie virtuelles Kennenlernen als „*irgendwie ungesund*“ (als Gegensatz zum obigen wohl fühlen) und „*irgendwie nicht normal*“. Sie vergewissert sich bei der Gruppe. D, die sich bisher zurückhielt, stimmt ihr vage zu. Damit ist ein Konsens von C gesetzt.

Die Gruppe weist den Verliebtheits-Stimulus zurück. Eine Zustimmung oder Abschwächung der deutlichen Ablehnung müsste gegen C's deutliche Ablehnung durchgesetzt werden. Zentrales Thema sind die Täuschungsoptionen im Chat, die auch als Gefahr der Selbsttäuschung thematisiert werden. Technische Vorschläge zur Überwindung von Distanz und als Verifizierung des Gegenübers werden zwar diskutiert (als Aufhebung von Anonymität), aber für das Verlieben als unzureichend erachtet und schließlich mit „*ungesund*“ und „*nicht normal*“ assoziiert und abgewiesen. Der zuerst in der vorliegenden Passage von B angeführte potentielle Vorteil, dass das Äußerliche in den Hintergrund tritt, dient angesichts der als übermächtig angenommenen Täuschungsoptionen dann dazu, das Äußere als Validierungsmittel zurückzuholen und noch „ein Drittes“ (das Wohlfühlen) hinzuzufügen. Die gedachte Polarität von Innen und Außen löst sich zugunsten eines Wohlfühlens mit einem Partner bzw. einer Partnerin auf. Unmittelbare Nähe und ein persönliches Kennen des Gegenübers (face-to-face) werden zur zentralen Voraussetzung von Verlieben gemacht. Virtuelles Verlieben ist abgelehnt und geht einher mit einer dezidierten persönlichen Distanzierung. Diese Position verdeutlicht sich später noch einmal in einer Passage über Cybersex, die hier noch zur Verdeutlichung ergänzt werden soll: „*Ja des sind ja eigentlich grad gegen die Regeln der eigentlichen Sexualität also, was man so ist es ja (.) Ja eigentlich ist es ja dann nur so ein Hirngespinnst das sich so aufbaut, und man stellt sich da jemanden vor und irgendwie ich mein es ist ja nichts Wirkliches oder?*“. Demgegenüber steht dann das „richtige“ Verlieben im real life als ein „*natürlich zueinander zu finden*“.

Um virtuelles Verlieben konsequent abzulehnen, werden vor allem die fehlenden Möglichkeiten einer Vergewisserung und Validierung über die Identität und Absichten des virtuellen Gegenübers angeführt. Hierbei erhält der Aspekt des Sehen-Könnens eine besondere Bedeutung. Die visuelle Wahrnehmung wird zur Grundbedingung für ein richtiges Kennenlernen gemacht. Diese Sichtweise findet sich auch in der nächsten vorgestellten Textpassage. Die Gruppe des Mädchengymnasiums (Gym 3 C) vertritt zunächst die Meinung, dass man sich im Internet nicht verlieben kann:

- A:                                   └ man kann sich nicht  
B:                                   └ man kann sich nicht verlieben  
A:                                   └ weil du nie weißt



zustande kamen, als „erzwungen“ (B) bezeichnet und mit einem Makel versehen „*Ich mein, was sind denn des für Beziehungen*“ (D). Die deutliche Distanzierung der Gruppe wird dann am Ende auch noch einmal anhand des Films „E-Mail für dich“ betont. Solche „Hollywood“-Filme werden als Vermarktungskampagnen fürs Chatten disqualifiziert.

In der folgenden Passage wird dann Chatten zur gezielten Kontakthanbahnung als Möglichkeit für diejenigen zudedacht, die im Realweltlichen Defizite haben:

- C: Leute, die chatten und da-rüber eine Beziehung irgendwie suchen (.) des sind doch Leute die in Wirklichkeit  
 D:  verzweifelt sind  
 C:  äh keinen abkriegen, oder?  
 B:  ja schon  
 D:   
 richtig verzweifelt (.) @.@

In dieser Passage wird „eine Beziehung suchen“ und Verlieben auf einander bezogen, was von der Gruppe zurückgewiesen wird und ihr als defizitär erscheint. Eine „Beziehung suchen“ ist damit anders konnotiert als das Kennenlernen (ohne eine bestimmte Intention, also beiläufig, entspricht dabei eher dem Konzept des romantischen Liebesideals). Semantisch wird das Kennenlernen mit Verlieben beinahe gleichbedeutend assoziiert oder ist eine Vorstufe des Beziehungsaufbaus.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass in beiden Gruppen Virtuelles vor allem als bilderlos assoziiert wird: man sieht nicht, man denkt nur und bildet sich ein, das Sagen wird dem Sehen gegenübergestellt. Die Einschränkung der visuellen Wahrnehmung wird als Hauptmotiv angeführt und gilt als Einfallstor für die möglichen (Selbst-)Täuschungen. Dies verdeutlichen die Gruppen einmal an der Debatte über technische Lösungen, welche die Anonymität des Gegenübers aufheben und persönliche Informationen liefern soll, und einmal an der hohen Bedeutung des ersten Eindrucks einer realweltlichen Begegnung.

Auch in der nächsten vorgestellten Textpassage einer geschlechtsheterogenen Gruppe am Gymnasium (Gym 1 D) wird die Möglichkeit, sich im Internet zu verlieben, zurückgewiesen. E ist männlich, B und D sind weiblich. A und C, die sich ansonsten aktiv an der Diskussion beteiligen, halten sich hier eher zurück und lassen sich in dieser Passage aufgrund einer ähnlichen Stimmlage nicht eindeutig zuordnen. Bei m? handelt es sich entweder um A oder C.

- E: vielleicht findet man jemanden interessant und will ihn vielleicht näher kennen lernen oder so  
 B:  ja  
 E:  aber (2) auf (2) aber  
 B:  aber so verlieben  
 E:  man kann nicht gleich an  
 B:  ( ) kommen (1)  
 E: Muss ihn ja erst mal sehen und treffen  
 B: Also ich weiß nicht für mich ist das dann nicht echtes verlieben das ist dann eher so ein (2) weiß nicht (2) ( ) Scheiß halt @(.).@  
 m?: Obwohl es ja mal wieder Leute gibt die dann (2) heiraten und so was nach dem sie sich ( ) geka- kennen gelernt haben  
 D: Ja aber (1) ( ) (sprechen durcheinander)



- m?: finde ich auch voll (Panne)  
 B: Glückssache aber @(.)@  
 D: ( ) verlieben kann man sich dann auch erst wenn man sich dann auch mal gesehen hat ( )  
 E: Ja aber eben die haben sich dann sicher auch getroffen die sich da (.) verheiratet haben (3)

Eine kurze Sequenz lang koproduzieren hier E und B vage die Möglichkeit („*vielleicht*“), dass man jemanden näher kennen lernen will. Dies grenzen sie ab vom Verlieben, denn Sehen/Treffen sind Voraussetzung dafür, jemand kennen zu lernen. B distanziert von der Möglichkeit, indem sie eine Differenzierung zwischen „*echtem Verlieben*“ und „*so Scheiß halt*“ herstellt. m? schließt mit „*obwohl*“ an, sinngemäß bedeutet sein Statement, dass sich im Internet kennen lernen auch zu einer Heirat führen kann, was E's Wendung – das Internet funktional zum Kennenlernen zu nutzen – näher kommt und gegen B's unklare Argumentation mit „*echtem Verlieben*“ steht. Es gibt dann ein Durcheinander in der Konsensformulierung: m? relativiert seine Aussage und findet Leute, die sich über das Internet kennen gelernt haben, „*voll Panne*“. B kommentiert das Statement von m? mit „*Glücksache*“ und positioniert seine Aussage als Ausnahmesituation. Daraufhin formuliert dann D einen Konsens, dem sich auch E anschließen kann: man kann sich erst verlieben, wenn man sich gesehen hat.

Als zentrale Begriffe werden Sehen/Treffen und Kennenlernen als Voraussetzung für ein Verlieben betont. Das Virtuelle, so der Minimalkonsens, kann lediglich als Kontakthanbahnung dienen. Die wiederholte Betonung von visueller, unmittelbarer Begegnung kann als Validierung und Absicherung gewertet werden. In einem längeren Beitrag argumentiert B anschließend für die unmittelbare Begegnung und greift dabei das Thema Täuschung auf:

Und ich glaub man kann sich halt auch echt so in solchen Leuten täuschen also dass man (2) dass man (1) total begeistert ist (2) und dann trifft man ihn und dann (2) merkt man gut er- er sieht schon so aus wie auf dem Foto das er mir geschickt hat und (holt Luft) (2) de:r hat vielleicht auch ein bisschen was auf dem Kasten was er mir durch sein Geschriebenes schon gezeigt hat (2) und trotzdem stimmt (2) einfach (1) wie gesagt (.) die Chemie sagt man ja manchmal (.) einfach überhaupt nicht (2) und deshalb würde ich mich (2) auf jeden Fall immer mit jemand erst mal treffen wollen (.) mit dem (2) einfach (3) in Kontakt irgendwo sitzen und so und nicht so (2) ver- ver- schreibt (1) Sache (2) also ich @ich halt davon überhaupt nichts@ (2)

Sie verwirft für ihr Statement zunächst die Möglichkeit einer Gefahr einer Täuschung, jemand hat die Wahrheit gesagt, ein Foto geschickt und alles stimmt und man ist „*total begeistert*“. Das könnte soviel heißen wie, man kann sich nun auch verlieben. Mit einem „*und trotzdem*“ leitet sie dann die Wende ein und führt ein neues Element gegen ein virtuelles Verlieben an: „*die Chemie*“ stimmt nicht. Hier hat die Annahme – man könne sich im Internet verlieben – eine definitive Grenze, denn die Chemie zwischen zwei Personen liegt außerhalb der Gestaltungsmöglichkeit (hier klingt auch so etwas wie Naturalismus in der Unmittelbarkeit mit) und benötigt die Unmittelbarkeit des Kontaktes zur Prüfung. Zum Ausdruck bringt sie damit auch ein Konzept von Passung: die reale Begegnung bestätigt nicht

den virtuellen Eindruck. B schlägt vor, sich „auf jeden Fall immer mit jemand erst mal treffen“. Ihr Statement ist demnach als Plädoyer für reale Begegnung und gegen virtuelle (mittelbare) Begegnungen zu lesen. Verlieben wird im Realen verortet. Die Argumentation ist ähnlich wie in der ersten zitierten Gruppe („wohl fühlen“). Sie positioniert sich darin gegen die Vorstellung, über das Internet einen Zugang zu den „inneren Werten“ einer Person zu bekommen.

Bei der nächsten angeführten Gruppendiskussion handelt es sich um eine Jungengruppe im BVJ (BVJ 2 C). Anhand der Erfahrungen anderer, die Bekanntschaften im Netz geschlossen haben, wird die Meinung vertreten, dass man sich im Internet verlieben kann. Vielfach handelt es sich dabei aber um eine „Scheinliebe“ und „Einbildung“, die im Gegensatz zu „dreißig Prozent die schaffen’s dann immer wieder richtige Liebe mit Heiraten und so“ gesehen wird. Richtige Liebe wird hier verbunden mit einer realisierten, festen Partnerschaft (ähnlich schon bei Gym 1 D). Insgesamt spielt auch hier immer wieder das Sehen eine besondere Rolle beim Verlieben. Fotos können dabei auch einen Ersatz zum Sehen im real life darstellen („man kann sich erst verlieben, wenn man sich gegenseitig Fotos schickt...“). Es findet in der Gruppe eine Diskussion darüber statt, bei der sich die Jungen mit fehlenden realen Eindrücken im Internet auseinandersetzen:

- B: Ha ja schon, aber ich- ich meine du- du- du- du kannscht ja nicht sofort in einen verlieben wenn du- du ihn nicht siescht.
- A: |Es seh doch was es gibt (.) okay, meinst du, ich geh jetzt in Chat rein?
- ?: Jo:
- A: |Chat rein und (dort) verliebe ich mich äh in sie. (.) Ich verlieb mich in sie, oder was?
- C: Nein, das isch doch wieder ne Sache die- die über n längeren (.) längere Zeit geht.
- B: |(Muss halt) (.) na ja schon. (2) Wenn du dich dann ( )
- A: |Ah ja, schon, aber wenn ich sie nicht kenn, gar nicht, sie wohnt hier nicht, gar nicht.
- C: |Ja eben! Du wilscht dann rausfinden, wie sie isch und ( ) irgendwas und so verlieb- verliescht dich
- D: |Ha ja (.) man muss ja (vorher n / von nem) Foto (2) Ha ja muscht du ja auch wissen wo sie wohnt oder wie sie: (.) wo sie her kommt
- B: |Ha ja und dafür tuscht du ja auch was dagegen du- du- du- guckscht (an die ) und sagst halt hey, was geht? Ich muss irgendwie doch da hin kommen und so (.) Heißt ja (gleich nicht) dass du (sie) vielleicht (einfach) verliebst, ha ja
- C: |Eben, das ist net das selbe.
- D: Irgendwann sagste dann mal hey, komm wir treffen uns mal in A-Ort am Bahnhof.
- ?: |Ja.
- ?: (Sehr leise) @(. )@
- B: |Du tuscht was, was du (.) und- und tuscht was für dich (.) dass ihr euch irgendwie sieht. Und sobald ihr euch gesehn habt, vielleicht knallt’s oder vielleicht nicht. (.) Also ich mein jetzt (.) verliebt.

Die Jugendlichen entwickeln hier Ansichten über den Verlauf von einer Kontaktaufnahme im Internet bis zum Verlieben (im Realen). A ist eher skeptisch, was ein

virtuelles Verlieben angeht. Er platziert dabei Kennenlernen als dem Verlieben vorgängig. B, C und D warten mit Vorschlägen auf, wie sie einen virtuellen Kontakt fortführend gestalten können. Dabei spielt sowohl eine Entschleunigung vom Kennenlernen bis zum Verlieben („*nicht sofort*“, „*ne Sache über ne längere Zeit*“) als auch die persönlichen Investitionen („*dafür tuscht du ja auch was*“) eine Rolle. Die Jungen geben sich dabei den aktiven Part beim Kontaktaufbau. Beides dient dazu mehr Informationen (Aussehen und soziale Kontextinformationen: Foto und herausfinden, wo sie wohnt) über die Person zu erhalten („*du willst dann rausfinden*“, „*ich muss irgendwie doch dahinkommen*“). Es wird allerdings nichts darüber ausgesagt, was im Konkreten getan wird und auch nicht, welche Reaktionen das Gegenüber liefern könnte. Damit wird der interaktive Charakter der Internet-Begegnung nicht reflektiert. Insgesamt wird das Internet eher als Anbahnung für reale Kontakte thematisiert und das konkrete Verlieben ins reale Treffen verschoben. Damit erhält das Virtuelle einen funktionalen Charakter. Des Weiteren werden die Besonderheiten virtuellen Kennenlernens als eine schrittweise Hinführung zum Realen beschrieben („*irgendwann sagste*“). Im Vergleich dazu wird das Verlieben im Realen spontaner vorgestellt: *sobald ihr euch gesehn habt, vielleicht knallts....*“. Erst das In-Augenscheinen wird zum Validierungsmoment darüber, ob man sich verlieben wird.

In einer weiteren Jungengruppe am BVJ (BVJ 1 C) wird ebenfalls die Möglichkeit des Verliebens im Internet in Betracht gezogen, ist jedoch an bestimmte Bedingungen geknüpft. Die Richtigkeit ihrer Annahme bekräftigen sie zunächst anhand einer Talkshow, die darüber berichten würde. Betont wird dabei, dass es ein „*anders Verlieben*“ sei, denn „*es gehen viele vom Inneren her und viele vom Äußeren her*“ und im Internet verliebt man sich „*halt aber nur vom Inneren her*“.<sup>156</sup> Fotos tauchen zwar als Option („*obwohl sie sich noch nie gesehen haben, vielleicht nur durch Fotos. Weiter nix*“) auf, werden aber nicht stärker thematisiert. Unterschieden werden dabei das bildliche Sehen und das reale Sehen. Unter der Voraussetzung, dass das Gegenüber nicht täuscht („*wenn ich jetzt wüsste, dass es wirklich ein Mädchen ist, und sie erzählt mir jetzt die ganze Geschichte...wenn die ganzen Antworten beantwortet die ich auch will, dann kann man sich schon verlieben*“), ermöglicht dies auch, dass man die „*Traumfrau*“ findet. Keine Aussagen werden wiederum dazu getroffen, wie eine Absicherung über die Authentizität erfolgen kann. Der Entwurf virtuellen Verliebens wird als gegensätzlich zur „*Liebe auf den ersten Blick*“ gedeutet und wird damit als ein „*anderes Verlieben*“ beschrieben. Später wird noch einmal zwischen virtuellem und realem Verlieben unterschieden. Der Unterschied beruht vor allem auf einem umgekehrten Zugang des Kennenlernens (erst innen, dann außen):

- A: Das is komplett anders als normal. Das ist total anders da tut man sich anders verlieben. Wenn man sich verliebt.  
 B: Das ist schon klar, aber  
 A: Also auf jeden Fall, man kann sich verlieben.  
 B:  $\lfloor ( \quad )$

<sup>156</sup> Die Jugendlichen greifen hier die Kategorie ‚Innen/Außen‘ auf, die bereits in 6.1.2.1 ausführlich beschrieben ist und die hier als Bestandteil der Konstruktion des „romantischen Verliebens“ thematisiert wird.

- A: Man kann sich verlieben, wenn man sich verliebt, dann macht man bestimmt ein Treffen aus. Und das ist voll der Unterschied, ob man sich anders verliebt, oder ob man so sich kennenlernt. Oder was weiß ich. Mehr kann man auch nix großartiges zu sagen.

Auch hier klingt die Validierung des Verliebenseins im Realen an. Virtuelles Verlieben bleibt nicht im Virtuellen, sondern wird ins Reale überführt. Lediglich unterschieden werden die Zugänge zur Person in der Dichotomie von Innen und Außen, was aber in dieser Gruppe unbewertet bleibt.

In einer weiteren Jungengruppe eines Gymnasiums (Gym 1 E) finden sich zwei Textstellen, die Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung der virtuelle Raum als Erfahrungsraum im Vergleich zum realen Erfahrungsraum hat. Zunächst thematisiert A den Ausschluss visueller Wahrnehmung als einen Vorteil gegenüber einer unmittelbaren Begegnung. Nicht das Außen, sondern das Innen stehe dabei im Fokus eines virtuellen Kontakts (vgl. dazu auch die Rekonstruktion von ‚Innen/Außen‘ in 6.1.2.1). Seine Sichtweise wird von den anderen Jugendlichen nicht anerkannt und damit erklärungsbedürftig. In der nächsten zitierten Textstelle offenbart A in einer längeren Sequenz sein Modell (zum Vorteil von Bilderlosigkeit) auf die Situationsdefinition zum Arrangement einer Liebesbeziehung:

- A: Ja nee aber man- man (1) geht halt eher so auf die Charakterzüge und so weil man sich im Internet mit Leuten unterhält und geht nicht aufs Aussehen und es ist (2) auf jeden Fall (1) die erste Sache auf die- die meisten Leute achten die sehen die Person und das ist so (.) die Liebe auf den ersten Blick und dann ist es das doch nicht wenn sie mal (.) 1, 2 Jahre zusammen sind und dann geht's gleich in die Brüche weil'se einfach (.) nur oberflächlich am Anfang zusammen dann kommen sie und dann (2) später
- D: └ weil die Charaktere noch nicht  
aufeinander passen (2)
- A: (ja ne) Charaktere erst rausgekriegt haben und dadurch merken oh wir passen gar nicht zusammen und dadurch wenn man mit einer Person vielleicht erst mal ein paar Monate im Internet (.) chattet und sich wirklich auch keine Fotos schickt oder so sondern einfach nur sich unterhält und dann vielleicht mal ein bisschen ins Gespräch kommt und merkt dass man ganz gut zusammen passt und dann einfach mal nach ein paar Monaten sagt komm lass uns mal treffen (2) und dann mal (.) gucken wie es läuft

Im ersten Teil seiner Rede beschreibt A anhand einer Differenzierung von Innen und Außen eine je unterschiedliche Reihenfolge einer virtuellen und realen Beziehungsanbahnung. Unmittelbare Begegnungen sind beeinflusst vom Visuellen, dem die „meisten Leute“ zuviel Aufmerksamkeit beimessen. „Die Liebe auf den ersten Blick“ verbindet er mit „oberflächlich“ und kurzfristig („geht's gleich in die Brüche“). Demgegenüber bewirkt der Wegfall visueller Wahrnehmung des Gegenübers die überlegenere Variante, weil man sich auf die „Charakterzüge“ des Gegenübers konzentriert. Die Bilderlosigkeit des Virtuellen wird allein als visuelle Wahrnehmung auf das Außen bezogen. Imaginäre Vorstellungen werden nicht (offen) thematisiert. D hört A's Anliegen als Passungsfrage zweier Charaktere. Dabei geht es auch um einen Erkenntnisgewinn beim Kennenlernen („man findet raus“). Im zweiten Part konzipiert A dann die Möglichkeiten

einer Überprüfung solchen Zusammenpassens. Dazu führt er noch einmal den expliziten Ausschluss visueller Wahrnehmung an („*sich wirklich auch keine Fotos schickt*“) und als weiteren Aspekt eine Entschleunigung des Kennenlernens („*ein paar Monate*“). Dann geht es um einen Ablauf und Übergänge des virtuellen Kennenlernens mit „*einfach sich unterhalten*“, dann „*ein bisschen ins Gespräch kommen*“ bis zum „*treffen und mal gucken ob es läuft*“ (reale Begegnung). Unklar bleibt dabei, ob – wie in den anderen Gruppen auch – mit „*treffen und mal gucken ob es läuft*“ ein Verlieben verbunden wird. Dann hieße es, dass A hier das Modell einer funktionalen Nutzung des Internet zur Beziehungsanbahnung unter umgekehrten Vorzeichen (erst innen, dann außen im Virtuellen vs. erst außen, dann innen im Realen) als Vorteil vertritt. Die Gruppe bezweifelt A's Entwurf mit dem Argument einer geringen Wahrscheinlichkeit, dass man den passenden Charakter im Internet findet. A's Modell ist nicht konsensfähig.

Zum Ende der Diskussion gibt es dann eine Debatte über einen Vergleich von realen und virtuellen Begegnungssituationen, die in Kontrast zur obigen Passage steht. A greift den skeptischen Einwand der anderen Diskussionsteilnehmer, dass die Wahrscheinlichkeit nicht so hoch ist, jemanden, der zu einem passt, im Internet zu finden, auf:

- A: Die Wahrscheinlichkeit dass du dass du mit einer Person (.) ins Gespräch kommst (.) wenn du (.) sie äußerlich nicht kennst ist im Internet auf jeden Fall find ich glaub ich ein bisschen größer als wenn die Person auf der Strasse du siehst denkst ah das ist meine Traumfrau zack
- B: | Das mag sein aber das dann ( )
- D: | mag sein, dass ist aber dann auch wirklich passt
- C: Ist echt wahrscheinlich- da- wahrscheinlicher, dass man jemand im Internet anspricht weil man geht ja nicht einfach auf offener Strasse und sagt
- A: Ja
- C: Ja (2) he @ (1) @ @ (3) @ (2)
- ? @ wie heißt du?
- D: willst du ficken? @ (3) @ (4) ne (4)
- A: Ich denk man kommt einfach leichter ins Gespräch im Internet (3) und kann offen reden und- und muss keine Angaben @zu sich machen@ man sieht die Person nicht @ kann einfach immer schön anonym bleiben @ und dadurch kommen sicherlich auch gute Gespräche zusammen bin ich mir sicher äh zustande wollte ich sagen (6)
- C: Und ich glaub auch das man hemmungsloser wird durchs Internet (2)
- ?: | ( )
- C: | das man eigentlich weil man eigentlich- jemand jetzt nicht direkt was ins Gesicht sagt @ das ist schon was anderes @ als wenn du es über das Internet sagst (9)

A positioniert sich nun vage („*ich glaub*“, „*ein bisschen*“) und nutzt das Wahrscheinlichkeitsargument zum Gegenbeweis. Es geht jetzt um die Ansprache einer Person im Virtuellen und im Realen. Wiederholend führt er wieder das Bildhafte an. Eine Traumfrau ist dabei im Realen verortet (vgl. auch unter Innen und Außen). B und D zweifeln („*aber*“), während C dann eher A's Argumentationsstrang folgt. In der Formulierung „*nicht einfach auf offener Straße*“ klingt zum einen das Thema Öffentlichkeit (öffentlicher Raum) an und zum anderen, dass es im Vergleich zum Internet dort schwieriger ist, eine potentielle

„Traumfrauankandidatin“ anzusprechen. Gemeinsam inszenieren dann alle im szenischen Präsenz eine provozierend-ordinäre, sexuelle Anmache. A formuliert dann nochmals den Vorzug des Internet zur Kontaktaufnahme als Vorteil von Anonymität. Nach einer längeren Pause interpretiert C dies dann noch unter dem Aspekt „*hemmungsloser*“, es bleibt jedoch offen, ob er sich damit dem Vorteilsargument von A anschließt.

In der Passage berichten die Jugendlichen über die Schwierigkeiten einer Kontaktaufnahme auf „*offener Straße*“ im Vergleich zu einer virtuellen Kontaktaufnahme. Während A in der vorherigen Passage eine Lanze für ein Konzept der romantischen Liebe mit einer Fokussierung auf das „*eigentlich Wesentliche*“ – den Charakter – brach, tritt nun der Aspekt der Anonymität in der virtuellen Kommunikation als entschiedener Vorteil hinzu. Beide Male – so kann gedeutet werden – geht es um den Vorteil des virtuellen Raums im Konnex von Absicherung (Entschleunigung) und Schutz.

Beinahe alle Gruppen starten die Thematisierung um ein Verlieben-Können im Internet mit einer Differenzierung von einem innerlichen und äußerlichen Zugang zum Gegenüber (vgl. ‚Innen-Außen‘). Die visuellen Einschränkungen bei einer Begegnung im Internet bewirken dabei eine Fokussierung auf das Innerliche („*Charakterzüge*“ oder „*was aufn Kasten haben*“). Der Stellenwert dieser Umkehrung von Innen und Außen wird dabei unterschiedlich diskutiert. Wird in der realen Begegnung die Fokussierung auf das Äußerliche auch als eine Beeinträchtigung erlebt, so wird das fehlende Visuelle im Virtuellen als Reduktion beklagt. Des Weiteren – und dies ist auch schon in einigen bis hier vorgestellten Textpassagen angeklungen – werden virtuelle Begegnungen auch mit einem evokativen und illusionären Charakter versehen, die eine hohe Erwartung an das virtuelle Gegenüber bewirken. Mögliche Täuschungen auch als Selbsttäuschungen (Scheinliebe, eingebildete Liebe, Wunschvorstellungen) enthalten das Potential, zu einer realen Enttäuschung zu werden, die wiederum Resultat der eigenen Wunschvorstellungen sind. So die Aussage von B, Diskutant in einer gymnasialen Mädchengruppe (Gym 1 C): „*komisch einfach das (3) das ich denke (2) man sich dann oft in irgendwelchen bestimmten Wunschvorstellungen verliert (3) eben auch wa- (2) hauptsächlich was das Äußere angeht (3) und dass man vielleicht dann doch (3) irgendwann enttäuscht wird und wenn das dann wirklich*“. Auch B hatte zuvor begrüßt („*find ich es auch schön*“), dass man im Netz „*jemanden ganz anders kennen lernen (kann)*“ und dass der „*Charakter, nur was er schreibt gefällt*“. In ihrer Aussage liegen zwei Ansichten. Erstens: zur Differenzierung, d.h. Begegnungen im Internet erhöhen die Erwartungen an das, was man momentan nicht zur Verfügung hat (das Äußere). Zweitens: es wird vorwegnehmend in Betracht gezogen, dass diese Wunschvorstellungen sich auch nicht erfüllen können und somit zu einer realen Enttäuschung werden („*wenn das dann wirklich*“), d.h. dass vorgestelltes Bild und reales Bild nicht übereinstimmen. Wieder wird ein reales Treffen zum Moment der Validierung virtueller Erwartungen, die auch eine Enttäuschung sein können: Dazu B: „*ach genau um noch mal auf die Liebe zu sprechen zu kommen (2) wenn man (2) dann wirklich so weit ist (3) ähm dass man sich treffen will (3) ähm (4) dann glaub ich (1) passiert es oft dass man eben (2) so enttäuscht ist über das Aussehen des andern (3) auch (1) auch wenn's vielleicht sogar (3) stimmt was er so beschrieben hat aber einfach so ne Beschreibung ja eins 80 groß braune Haare und blaue Augen das bringt ja (stottert) da*

(2) *damit kommst du einfach nicht weit (3) und dann ist da die Frage wenn er (2) vielleicht (2) statt ää- 19 halt gleich (2) 28 ist (3) ob du dann wirklich (2) damit übereinkommst*“. Die virtuelle Begegnung bleibt dem realen Kontakt unterlegen. Der Moment der realen Begegnung wird zum markanten Punkt, an dem die virtuellen Erwartungen der Realität angeglichen werden können oder auch nicht (*ob du dann wirklich damit übereinkommst*).

Auch im nächsten Diskussionsausschnitt einer gymnasialen Mädchengruppen (Gym 2 B) wird das Internet für eine Kontakthanbahnung in Betracht gezogen, das „wirkliche“ Verlieben ins Reale verschoben:

- B: ja (.) also oder ähm, ja (.) aber s is halt vom also (2) wenn man sich dann durch des Internet dann trifft also man dann is wahrscheinlich schon oft ne Enttäuschung weils dann er vielleicht oder sie überhaupt nicht so ist wie man sichs vorgestellt hat (.) aber ich denk mal s kann auch ähm ne Chance sein (2) ä (2) also wenn wenn ma halt eher nach dem Charakter geht und er is nachher wirklich so wie man sichs vorgestellt hat, oder sie is wirklich so und (2)ja vielleicht ist's doch eher die, die man, die man sucht oder so (7) aber ich denk nich dass man sich äh im Internet in jemand verlieben kann also höchstens vielleicht ähm dass mer sein Charakter gut findet und wenn man ihn dann wirklich sieht oder
- A: <sup>L</sup>ich denk auch mal dass (.) man kann sich erst verlieben wenn wenn man sich dann wirklich getroffen hat und, und auch äh so kennen lernt
- C: ja, ich aber ich denk mal des ja (7)
- I: *was meint ihr?*
- D: ich denk auch dasses ma man dass man sich nich wirklich verlieben kann weil (.) ich mein man muss sich ja auch sehen auch wenn der Charakter vielleicht als erschetes zählt aber (.) ich mein n'Blick macht ja auch viel aus (.) erschte Eindruck
- C: ja eben man muss ja auch wissen nicht nur wie er aussieht sondern auch (.) ähm wie er sich verhält oder sonst irgendwie (.) sagt (7)

Die konditionale Satzkonstruktion impliziert, dass die Prämissen bei einem Kennenlernen im Internet entsprechend Auswirkungen auf die Art des Verliebens haben. B betont eine hier im Realen resultierende mögliche Enttäuschung über den virtuellen Kontakt. Dies ordnet sie wiederum dem evokativen Charakter zu: eine aufgrund virtueller Informationen sich entwickelnde Vorstellung vom Gegenüber, die sich im Realen nicht verifizieren lässt (jemand ist anders als vorgestellt). Dann führt sie die „Chance“ einer virtuellen Beziehungsanbahnung an. Sie nimmt zwischendurch noch eine Bestimmung vor (*„wenn man halt eher nach dem Charakter geht“*) und entwirft damit das Bild vom Internet als einen Zugang zum Inneren des Menschen (Charakter). Eine Validierung, ob es eine Chance war, erfolgt im „nachher“ als Überprüfung der virtuellen Präsentation. B differenziert für die virtuelle Begegnung: man kann jemanden gut finden, aber man kann sich nicht verlieben. Das „höchstens“ unterstreicht den eingeschränkten Gebrauchswert des Internet für die Anbahnung einer Liebesbeziehung. A stimmt dem zu (*„ich denk auch“*) und ordnet das Verlieben einem Treffen und Kennenlernen nach. Auf Nachfrage der Moderatorin bestätigt D die Ausführung von B. Auch sie stellt das Sehen sequenziell vor ein Verlieben, was sie unterstreicht durch eine Hinzufügung von *„n'Blick macht ja auch viel aus (.) erschte Eindruck“*. Wiederum stimmt C zu, sie stellt nochmals die Bedeutung des Wissens über das Aussehen heraus und fügt dem das Verhalten

hinzu. Dies kann nochmals als Votum gewertet werden, virtuelles Verlieben auszuschließen. Das bleibt dann ohne Widerspruch aus der Gruppe so stehen. Die Hervorhebung des Zugangs zum Inneren als wichtigen Bestandteil einer Beziehung verliert sich im Diskurs der Gruppe zugunsten äußerer Eindrücke und letztlich wird als sogenanntes „Drittes“ das Verhalten einer Person betont. Darin, so könnte gedeutet werden, liegt die Vorstellung, dass sich Beziehungspartner und -partnerinnen im Alltagsweltlichen auch bewähren müssen.

Zum Schluss soll noch eine Passage aus einer anderen Mädchengruppe am Gymnasium (Gym 1 A) vorgestellt werden, weil sich hier noch eine Position findet, die in unserem Empiriefundus eher selten ist:

- A: also ich würd sagen das ist schon möglich, aber nur in einem gewissen Ma- in einem gewissen Grade
- C: Also ich könnt's jetzt irgendwie nich so nachvollziehen, aber  
? doch, ich mein Du hast halt nur so die
- C: L Wenn wenn wenn wenn Du dem jetzt öfter schreibst und du denkst, ja der is sympathisch und so und ihr versteht euch gut, ich mein, warum nich?
- D: Ja gut, aber (.)
- C: du für dich nicht
- D: Ich weiß nich, ich würd dann halt immer noch überlegen, eh ja, hinterher wie auf dem Bild da hängt da so einer vorm Computer
- C: Ja klar,
- A: L Ja gut, aber es könnte auch mit nem Freund von dir sein, den Du mal gesehen hast mit dem du aber größtenteils übers Internet Kontakt hast.
- B: Ja, joo vielleicht.
- A: Also ich würd sagen, es geht in gewissem Maße dann so
- C: L man kanns, man kanns sowieso eigentlich nicht verhindern (.)
- ?: Ja,
- ?: Ja
- A: Also vielleicht auch, oder es ist glaub ich eher so ne Sache (.) also nich so wie ein ist halt nen anderes verliebt sein, wie wenn man jetzt jemand trifft und sich dann immer wieder mit ihm trifft und

A eröffnet und relativiert zugleich die Möglichkeit, sich im Internet zu verlieben, mit „*in gewissem Grade*“, während sich C zunächst persönlich distanziert. Sie räumt dann jedoch ein, dass es unter bestimmten Konditionen denkbar wäre. Hierzu führt sie einen wiederholten Kontakt an, bei dem Sympathie zwischen den Chat-Partnern und -Partnerinnen entsteht. D ist skeptisch und wendet ein, dass Anschein und Wirklichkeit eventuell nicht übereinstimmen müssen. Sie bezieht sich dabei auf den Cartoon und ihr eigenes Verhalten (überlegen, wer das ist). Ähnliches gibt auch A zu bedenken, es könnte ein Freund sein, den man schon kennt. Beide thematisieren die Frage, wer hinter der virtuellen Präsentation „wirklich“ steckt. A plädiert dann noch mal für die eingeschränkte Variante: in gewissem Maße kann man sich verlieben. C bemerkt, dass man „eigentlich“ keine Kontrolle darüber hat, wenn man sich verliebt. In dieser Aussage – so könnte gedeutet werden – wird auch zum Ausdruck gebracht, dass „das Verlieben“ sich nicht beeinflussen lässt und einer „höheren Gewalt“ folgt. Zugleich



könnte dies auf eine Nivellierung der Differenz zwischen virtuellem und realem Verlieben hindeuten. Dementsprechend kann A's Aussage als Widerrede gedeutet werden, indem sie eine Differenz („*ist halt nen anders verliebt sein*“) zwischen virtuellem Verlieben und realem Verlieben, („*wenn man jetzt jemand trifft*“) angibt. Damit wird ein Kontakt im Internet von ihr nicht als Treffen angesehen, weist aber gewisse Ähnlichkeiten auf zu C's mehrmaligen Kontakten („*öfter schreiben*“). A und C vertreten die Ansicht, dass Verlieben im Internet zwar aufgrund der medienspezifischen Strukturen anders ist, aber dass es auch Parallelen zu einem Verlieben im Realweltlichen gibt. Virtuelles Verlieben ist damit auch hier wieder „anders verliebt sein“.

Im weiteren Verlauf der Diskussion relativieren zwei Teilnehmerinnen die Besonderheit des virtuellen Raums fürs Verlieben. D versucht hier einen Konsens herzustellen, indem sie die Möglichkeit in Betracht zieht, von der sie sich (allerdings im kollektiven „wir“) aber wieder distanziert:

- D: also möglich is es, aber wir würden es nich machen, wahrscheinlich  
C: Das kannst ja eigentlich nich so sagen, du kannst ja deine Gefühle eigentlich nich steuern  
D: ja aber man würde, also keiner von uns würde jetzt so hingehen und sagen ich geh jetzt mal ins Internet und schau das ich irgendjemand finde in den ich mich verlieb.  
Me: @(.)@  
C: Aber Du sagst auch nich, du gehst jetzt raus auf die Straße und suchst

C, die ihre Aussage – ähnlich wie D am Ende („*wahrscheinlich*“) – mit einigen Vagheiten („*eigentlich*“) versieht, betont, dass sich Verliebtheitsgefühle sowohl im realen wie im virtuellen Raum einstellen können. Das unterstreicht noch einmal die vorherige Aussage („*man kanns eigentlich nicht verhindern*“). Anschließend distanzieren sich beide von einer gezielten Suche nach einem potentiellen Partner („*ich schau dass ich irgendjemand find in den ich mich verlieb*“). Auch dies ist für C ein Argument, mit dem sie die Besonderheiten des Internet relativiert: denn „*auf (der) Straße*“ sucht sie auch nicht.

In einem weiteren Teil der Diskussion thematisiert C dann ein mögliches Problem, das beim Übergang vom virtuellen Kontakt in ein reales Treffen auftreten könnte:

- C: „weil wenn man sich jemand vorstellt der so ist wie man gern hätte ja das ist so das ist dann durchaus ein Vorteil. Nur wenn man den dann trifft und es ist nicht der Fall @(.)@ das ist dann nicht so toll.  
D: Bisschen dumm

Das virtuell Angebahnte steht in der Gefahr, zu einer Enttäuschung im Realen zu werden, die aus einer eigenen Täuschung am virtuellen Gegenüber (man stellt sich vor) resultiert. Damit betont auch diese Gruppe, dass ein reales Treffen einen heiklen Punkt darstellt, weil sich dort die eigenen Phantasien ggf. nicht ins Reale transferieren lassen. Virtuelles und Reales könnten möglicherweise nicht in Übereinkunft gebracht werden. Darüber hinaus zeigt sich auch hier, dass virtuelle Kontakte für die Situationsdefinition des Verliebens wieder in

Hinblick auf ein reales Treffen gedacht werden.

### *Diskussion:*

Die empirische Analyse ergibt ein erstaunlich einhelliges Bild und zeigt, dass sich die Ansichten der Jugendlichen zu den Möglichkeiten des Internet als Ort (der Anbahnung) für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen nur graduell unterscheiden. Mit dem „Verliebtheits-Stimulus“ veränderte sich der Diskurs in den Gruppen dahingehend, dass sich die für die virtuelle Geschlechterbegegnung allgemein herausgearbeiteten Kategorien vereindeutigen. D.h. waren Chat-Begegnungen allgemeiner Art häufig mit dem Etikett des „Spaß haben“ versehen, wurde diese Zuordnung aufgegeben und als ernsthaft konnotiert. Es gab viele „vage“ Formulierungen bei den Jugendlichen, es werden „Einzelfälle“ angeführt, „Wahrscheinlichkeiten“ erwogen und „aber-“, sowie „wenn-dann“-Konstruktionen verwandt. Diese Semantiken können als Anzeiger dafür gewertet werden, dass das Thema auch schwieriger für eine Erörterung geworden ist.

Eine auf Längerfristigkeit oder gar auf Dauer angelegte virtuelle intime Liebeskommunikation bleibt weitgehend unthematisiert. Auch dass man sich im Internet verlieben könnte (dies hieß zumeist, bevor man sich gesehen hat), wurde in den Gruppen zumeist ausgeschlossen oder die Jugendlichen, die dies in Betracht zogen, konnten sich mit einer solchen Ansicht in ihrer Gruppe nicht durchsetzen. Verlieben wurde immer in Bezug auf den realen Raum gedacht und im Internet könne man sich höchstens bis zu „*einem gewissen Grade*“ verlieben oder „anders verliebt sein“. Doch lassen sich zwei Positionen unterscheiden: Eine Position schloss ein Verlieben im virtuellen Raum gänzlich aus, während eine andere Position ein „anders verlieben“ thematisierte.

Verlieben wurde in der Bedeutung von Kennenlernen diskutiert, es ging also beim Chatten hauptsächlich um die Frage der Kontaktaufnahme und um Vorstellungen über einen gelungenen Beziehungsanfang. Im Virtuellen war die Frage, wie man (Zugang zu) Informationen über die entsprechende Person erhalten konnte und sich ein Eindruck bilden kann. Vorrangiges Problem war dabei, dass es keine Möglichkeiten der visuellen und vor allem unmittelbaren Überprüfung<sup>157</sup> gibt, denn Täuschungen – die als Regel in der Chat-Kommunikation noch anerkannt werden können – sollen nun auszuschließen sein. Zugleich treten damit auch die Freiräume eigener Selbstinszenierung (die als Spaß/Spiel etikettiert sind) bei einer „ernsthaften“ Beziehungsabsicht in den Hintergrund.

### *Unterschiedliche Positionen: „man kann sich nicht verlieben“ oder „anders verlieben“*

Einige Jugendliche lehnten die Möglichkeit der Anbahnung einer Beziehung im Internet strikt ab. Sie betonten vor allem die Gefahr einer Täuschung durch die fehlenden Validierungsmöglichkeiten im Virtuellen und argumentierten mehrheitlich aus der Position der Getäuschten. Hinzu kam, dass dem Internet für die Beziehung keine positive Bedeutsamkeit zugewiesen wurde. Dabei wurde der Nutzen einer virtuellen Kontaktaufnahme

---

<sup>157</sup> „Unmittelbar“ meint im engen Sinne einen face-to-face-Kontakt. Die Jugendlichen verstanden in diesem Kontext aber auch längerfristige Arrangements der Wahrnehmung, z.B., wenn überprüft werden sollte, wie sich jemand in der alltäglichen Situation verhält.

zur Beziehungsanbahnung auch an andere weitergegeben, die das nötig haben, weil diese im Realen zu schüchtern sind oder keine Chancen bei anderen haben. Virtuelle Liebe wird hier als „Scheinliebe“, „Einbildung“ oder als „nicht echte Liebe“ ausgewiesen. Im Gegensatz dazu wird von „natürlicher“, „wirklicher“ Liebe, „heiraten und so“ gesprochen. Für diese Jugendlichen scheint das Internet keine Möglichkeit zu sein, eine Freundschaft zu beginnen.

Andere Jugendliche diskutierten eine Internetnutzung (auch funktional) für die Möglichkeit, jemanden erst „beiläufig“ und dann „näher“ kennen zu lernen. Hier ging es darum, die möglichen Gefahren einer Täuschung auch durch einen schrittweisen, entschleunigten und wechselseitigen Übergang ins Reale abzusichern. Ein Treffen gilt als letzte und entscheidende Station im Übergang von virtueller zu realer Welt und wird als heikler Punkt erwähnt (Blind Date). Mit Hilfe von Medienwechsel werden solche Übergänge vorbereitet und dienen der Absicherung (z.B. Chat – E-Mail – Telefon). Diese Wechsel und Übergänge werden erwogen als schrittweise Erweiterung der Wahrnehmungskanäle für einen Übergang vom Virtuellen ins Reale. Ein Treffen wird zur Prüfsituation darüber, ob das virtuell Angebahnte im Realen fortgesetzt werden kann. Dabei wird auch zum Ausdruck gebracht, dass virtuelle Beziehungen, die ins Reale transferiert werden wollen, auch das Potential einer Täuschung als Enttäuschung beinhalten. Die Besonderheit ist dabei, dass es sich dabei auch um eine Enttäuschung der eigenen Konstruktion und Imaginationen handelt („Wunschvorstellungen“, „Hirngespinnste“). Verlieben „an sich“, so der Tenor, kann man sich erst im Realen. Jeder virtuelle (ernsthafte) Kontakt wird irgendwann in ein reales Treffen münden („dann will man sich auch treffen“).

Virtuelle Liebe war aber auch für diese Jugendliche grundsätzlich eine „andere Liebe“ und nicht die „Liebe auf den ersten Blick“. Dabei wird eine umgekehrte Reihenfolge des Beziehungsaufbaus thematisiert (zuerst Innen, dann Außen): „man verliebt sich durch das Gespräch und nicht gleich durch das Äußere das man später dann bekommt“ (Gym 2 E). Oder wie es in einer Jungengruppe (BVJ 1 C) heißt: „das ist komplett anders, das ist voll der Unterschied“. Auch wenn es ein „anderes Verlieben ist“ so kommt hier zum Ausdruck, dass man sich im Virtuellen verlieben kann. Darin unterscheiden sich diese Jugendlichen von denjenigen, die ein virtuelles Kennenlernen und Verlieben dezidiert ausschlossen und persönlich ablehnten.

Auffallend gleich sind die Diskursverläufe, was die angeführten Ausgangskonstruktionen beim virtuellen Verlieben angeht, ob nun abgelehnt oder als Möglichkeit in Betracht gezogen. Die fehlende visuelle Wahrnehmung des Gegenübers beim virtuellen Kontakt wird als ein Kennenlernen von innen nach außen angenommen (Im Virtuellen: erst der Charakter, dann das Aussehen, keine Liebe auf den ersten Blick im Netz). Die visuelle Wahrnehmung des Gegenübers hat einen hohen Stellenwert und steht in einem Zusammenhang mit einer Absicherung und Schutz vor Täuschung. Einige Jugendliche lösen die Frage nach Innen und Außen jedoch auf und fügen ein „Drittes“ als Kriterium der Passung von Partnerschaft hinzu: z.B. „Wohlfühlen“, „die Chemie“, „das Verhalten“, was nur im realweltlichen Alltag zu verorten sei.

Sowohl die semantischen Felder, die für virtuelle Liebe verwandt werden (Scheinliebe,

Einbildung, nicht echt), und die häufige Thematisierung von Innen und Außen lassen sich als Thematisierung von Täuschungen (oder umgekehrt als Vergewisserung von Wahrheit/Echtheit) im Kontext von Liebeskonstruktionen kommentieren.

In Anlehnung an die von Lenz (2003a) zum Konzept des romantischen Liebesideals gehörigen Kennzeichen (vgl. Kap. 2) steht damit virtuelle Liebe m.E. für die Jugendlichen vor allem entgegen dem Merkmal einer Reziprozität in der Liebesbeziehung (Liebe ist nur erwiderte Liebe). Die Konstruktion von Innen und Außen thematisiert ebenfalls die Suche nach Verlässlichkeit (innen als Kern, als tiefer gehend). Dies korrespondiert zugleich mit dem Befund, dass virtuelle Liebe als interaktiver Austausch von Phantasien mit einem nicht festen, identifizierbaren Gegenüber nicht thematisiert wird, sondern als Spaß und Ausprobieren – vor allem bei den Jungen – konnotiert wird. Die Annahme, das virtuelle Gegenüber nicht identifizieren zu können, wurde auch in Verbindung damit gebracht, dass die Kontinuität der Person nicht gewährleistet ist, was ebenfalls in Kontrast zum romantischen Liebesideal steht (Kennzeichen Einzigartigkeit – Chat-Kommunikation beliebig: „*irgendjemand*“).

Die Herstellung von Sicherheit für sexuelle Erfahrungen ist das zentrale Thema der Jugendlichen. Das Konzept der romantischen Liebe steht in Einklang mit dieser Forderung, weil es dazu dienen kann, Ängste im Zusammenhang mit der sexuellen Entwicklung zu mindern.

### **6.3 Sexueller Informations- und Wissenserwerb im virtuellen Raum**

Die theoretischen Ausführungen zum Internet als Wissensraum für sexualitätsbezogene Informationen zeigen, dass die Neuen Medien ein vielschichtiges, interessantes und zugleich zwiespältiges Instrument für Jugendliche beim Erwerb sexuellen Wissens darstellen. Stichworte sind unter anderem die Selbstorganisation von Wissen und Informalisierung von Bildungsprozessen. Auf medienstruktureller Ebene unterscheidet sich der Computer als Zugangsmedium zum virtuellen Raum dabei grundlegend im Gebrauch von „herkömmlichen“ Medien, wobei nicht mehr nur der Content von Informationen, sondern auch der Zugang zu und Wege des Erwerbs von Informationen eine Rolle spielen. Für die Sexualpädagogik stellt sich die Frage, wie das digitale Medium in Konzepte einbezogen und für die Praxis verwertbar gemacht werden kann.

#### *Angaben zur Darstellungsweise*

Der Eröffnungstimulus in den Gruppendiskussionen sollte Möglichkeiten des Internet als Wissensquelle für sexualitätsbezogene Informationen und Inhalte thematisieren. Zugleich konnte mit diesem Anfangsimpuls an die zuvor von den Jugendlichen absolvierte Gruppenaufgabe der Internetrecherche zu Aufklärungsseiten für Jugendliche angeschlossen werden. Diese bestimmte Abfolge im Vorgehen wurde so gewählt, um den beteiligten Jugendlichen einen konkreten Bezugspunkt zu bieten, auf den sie unabhängig eigener internetbasierter sexueller Vorerfahrungen verweisen konnten. Damit hatten die Jugendlichen die Internetrecherche als gemeinsame Erfahrung (vgl. Kap. 5), die den Einstieg in die Diskussion zugleich erleichtern sollte.

Der Stimulus („Um (cool) und auf der Höhe der Zeit zu sein, sollte man sich heute auch im Internet bei den Themen Sexualität und Aufklärung auskennen“)<sup>158</sup> impliziert die leicht provokative These, dass eine sexualitätsbezogene Internetnutzung en vogue sei. Der Eingangsimpuls sollte auch Textmaterial zu der Frage liefern, ob sich das Internet im Kontext von Sexualitätserfahrungen auch eignet, Unter- und Überlegenheit sowohl zwischen den Peers als auch zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen herzustellen (vgl. 5.2.3). So wird vermutet, dass die sexualitätsbezogene Nutzung vor allem eine männliche Domäne sei und die jugendlichen Technikfreaks hier einen medientechnischen Vorteil sowohl gegenüber den erwachsenen Lehrkräften als auch gegenüber ihren Mitschülerinnen hätten. Dies hat bezogen auf eine sexualpädagogische Lern-Lehrsituation eine hohe Bedeutung für die Gestaltung der Interaktionen.

Die für diesen Themenkomplex im Vergleich zu den Geschlechterbegegnungen etwas anders gewählte Präsentation der Ergebnisse ergibt sich aus dem empirischen Material selbst. Dazu einige Bemerkungen vorweg:

Als ein erstes Analyseergebnis zeigte sich, dass noch mehr als bei der Thematisierung der virtuellen Geschlechterbegegnungen sich sowohl der Modus der Antwortmuster als auch die zentralen Thematisierungen zwischen den Gruppen auffallend ähnlich sind. In allen Gruppen sind es die persönlichen und kollektiven Distanzierungen, die im Vordergrund stehen und den Fragegegenstand ‚Sexualitätsbezogenes Wissen im Internet‘ grundieren und bestimmen. Dies kann wie folgt gedeutet werden: Die Diskursorganisation scheint an dieser Stelle vor allem Produkt des situativen Erhebungssettings in der Schule zu sein, bei dem es zwischen den Peers um eine Einhaltung von Offenbarungsgrenzen und Verhaltenscodes geht. Distanz und Distanzierung lassen sich demnach als situative Produktionen interpretieren. Des Weiteren eignen sich Gruppendiskussionen mit einer erwachsenen Moderationsleitung auch wenig, um sexuelle Erfahrungheit – das Grundthema des Stimulus („auskennen“) – zu erörtern. Ein wichtiges Ergebnis bezogen auf sexualpädagogische Lehr- und Lernsettings.<sup>159</sup>

Mit Blick auf das idealtypische Phasenmodell zum Ablauf von Gruppendiskussionen ist die Einstiegsphase geprägt durch Fremdheit, Orientierung, Auftauen und Vertrauensbildung (vgl. Loos/Schäffer 2001). Dabei geht es in der Eröffnungsphase einer Gruppendiskussion immer um das Austarieren von Offenbarungsgrenzen in einer außerordentlich heiklen Situation, in der die Jugendlichen eine Transformation von privaten Erfahrungen in ein halböffentliches Setting leisten sollen. Dass dies ein ungewohntes Wagnis darstellt, zeigt die anfängliche Diskussionsdynamik, die im Allgemeinen als mehrheitlich zäh und schleppend angesehen werden kann.

Anhand exemplarischer Diskussionspassagen soll nun gezeigt werden, wie a) das Thema von den Jugendlichen behandelt wurde und b) welchen Stellenwert das Internet im Kontext eines Aufklärungsmediums von den Jugendlichen zugewiesen bekommt (inklusive Vorteile

---

<sup>158</sup> Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der Stimulus im Laufe der Erhebungen abgeändert wurde, indem das „cool“ aus der These gestrichen wurde (vgl. 5.2.3). Nur die Gruppen am Gymnasium 1 hatten als Vorgabe „cool“ im Stimulus.

<sup>159</sup> Dies deckt sich mit Erfahrungen aus dem sexualpädagogischen Schulunterricht (vgl. Schmidt 2004).

und Nachteile). Daraufhin sollen die Schnittstellen zwischen a) und b) dargestellt werden. Die Ergebnisse fließen ein in die Konzipierung eines Fortbildungsmoduls für pädagogische Fachkräfte, so wie es im nächsten Kapitel dann vorgestellt wird. Insofern ist die Behandlung des Wissensaspekts im Rahmen dieser Arbeit eng an die Konzipierung der nachfolgenden Fortbildungsmodule gebunden.

### 6.3.1 Distanzierung: sexualitätsbezogene Internetnutzung ist nicht „cool“

Mit der hermeneutischen Rekonstruktion gleich mehrerer Passagen aus einer gemischtgeschlechtlichen Gruppendiskussion am Gymnasium 1 (Gym 1 D) soll ein Gesamteindruck gegeben werden, der als exemplarisch für die Diskursverläufe auch anderer Gruppendiskussionen bezeichnet werden kann. Anschließend werden die einzelnen Aspekte mit Passagen aus anderen Gruppendiskussionen vertieft. Die zuerst zitierte Gruppe zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie zahlreiche Distanzierungen vornimmt und eine Ablehnung gegenüber einer sexualitätsbezogenen Internetnutzung diskursorganisatorisch produziert. A, C und E sind männlich, B und D sind weiblich.

In der ersten angeführten Passage distanzieren sich die Jugendlichen im kollektiven Duktus vom Projekt allgemein über Erfahrungheit („*wir sind schon alle aufgeklärt*“) und über ihr Alter („*unsere Altersgruppe*“).

- C: Ich denke einfach dass unsere Altersgruppe ein bisschen fehl ist mit dem (2)  
Projekt (2) muss ich ganz ehrlich sagen dass wir einfach schon ein bisschen  
dafür zu alt sind (2) das man vielleicht ( )
- ?: @ (1) @ (leise)
- C: [machen sollt (1) vielleicht in der 6ten oder 7ten Klasse (3)
- A: stimmt weil ( )
- B: [ wir sind eigentlich schon alle aufgeklärt
- A: ja, ja also da ist sozusagen nichts mehr (3) und außerdem eigentlich alle relativ  
(3) also könn- kennen uns auch gut mit dem Internet aus und würden jetzt nicht  
(3) ähm sagen dass es (3) irgendwie was neues wäre für uns (3)

Es werden eine ganze Reihe von Gegenpositionen – trotz einiger semantischer Vagheiten –, gleich zu Beginn der Diskussion aufgeführt (das Projekt sei „*ein bisschen fehl*“, man sei „*einfach schon ein bisschen dafür zu alt*“ und es passe „*vielleicht in der 6ten oder 7ten Klasse*“), die gegen das Projektanliegen gerichtet sind. Die Gruppe positioniert sich damit kollektiv und sehr deutlich sowohl gegen den Stimulus als auch gegen das Projekt. Dabei werden zwei Distanzierungen dezidiert formuliert: über das Alter („*schon alle aufgeklärt*“) und die Erfahrungheit sowohl mit dem Thema Sexualität als auch dem Auskennen im Internet: „*wir kennen uns gut mit dem Internet aus und würden jetzt nicht sagen dass es irgendwie was neues wäre für uns*“. Auch der Hinweis, es sei nichts „*neues*“ für sie an dem Projekt, platziert das Thema als eigentlich uninteressant für die Gruppe.

In der nächsten Passage unterstreichen die männlichen Teilnehmer dann die Bedeutungslosigkeit des Internet nochmals weiter. Zunächst stellt C eine rhetorische Frage an die Gruppe:



Dann leitet er ein weiteres Zugeständnis für eine Internetnutzung ein, denn es kann sein, dass das Internet zwar nicht für ihn, aber für andere sinnvoll sein kann. Zugleich distanziert er sich mit seiner persönlichen Erfahrung der Nicht-Nutzung („*ich selbst habe mich darüber nie im Internet informiert*“ und meint damit: ich hatte das nicht nötig) von denen, für die diese sinnvoll wäre. Die Anderen sind die, die „*spezielle Fragen*“, aber „*keinen Ansprechpartner*“ haben. Ein Vorteil der sexuellen Internetnutzung wird mit einem Defizit von anderen Personen verbunden. B behauptet, dass es konkret für Jungen „*sinnvoll*“ sein kann, weil sie keinen Zugang zu Broschüren beim Frauenarzt haben. Damit macht sie eine indirekte Positionierung: Jungen können sich nicht beim Frauenarzt informieren, sie ist also ebenfalls aufgeklärt. Sie verallgemeinert dann aber zu „*Leute, die eben nicht zu solchen Leuten Kontakt haben*“ und mit dem pragmatischen Argument, dass „*die meisten Leute*“ Internet haben, rückt sie von einer geschlechtsspezifischen Zuweisung wieder ab. Nach dem Zugeständnis, dass es nicht wichtig sei – als Anschluss an das Argument von A –, kehrt sie dann zu der Nützlichkeit zurück, ergänzt dies mit dem Vorhandensein des Internet und endet dann mit „*aber nicht wirklich wichtig*“.

A und B dominieren diese Passage. Beide formulieren, dass das Internet sinnvoll/nützlich ist, schränken das aber auch wieder durch Relativierungen ein. Konsens ist damit das Feld „sinnvoll/nützlich“: „relativ anonym“, „geringere Hemmschwelle“, Quelle bei speziellen Fragen ohne Ansprechpartner, ohne Kontakte“ – und das Feld „nicht wichtig/notwendig“: „es gibt auch andere Quellen“. Es gibt bei beiden Formulierungen immer viele Begründungen und einschränkende Aber-Konstruktionen.

C greift im Anschluss an die von A und B dominierte Passage das Argument der anderen Informationsquellen auf. Sein Einspruch, mit dem er in Widerspruch zu A und B geht, lautet: „*im Biobuch steht genau das gleiche auch drin*“. B argumentiert nun damit, dass im „Biobuch“ nicht die neuesten Informationen stehen („*nicht mehr aktuell*“). Das Aktualitätsargument entkräftet er, indem er eine gewisse Kontinuität funktionierender Verhütung behauptet:

- C: Und wenn wenn's dann irgendwann mal was neues gibt dann:: (langgezogen)  
steht das auch im Biobuch.
- B: Ja wie gesagt es gibt eben auch andere Informationsquellen
- m?:  ( ) Außerdem ist das Internet ( ) nicht  
unbedingt
- B:  deshalb braucht man das  
Internet nicht
- E:  Ja
- B:  unbedingt es ist nur ein weiterer Nutzfaktor
- m?:  Ja Genau.
- D: Ja es ist halt vielleicht praktisch wenn man mehrere Informationsquellen zur  
Verfügung °hat° (3)
- B: Ja (4)

C positioniert sich mit allgemeinen Behauptungen als Experte und setzt sich damit in der



Gruppe durch. B macht nun ein Zugeständnis, indem sie Rekurs nimmt auf die vorherige Position („nicht notwendig“, „nicht wichtig“), wonach es auch andere Informationsquellen gibt. Das wird von m? durch eine Ergänzung – die allerdings nicht klar verständlich wird – bestätigt. B und D schaffen dann den Kompromiss, der als Konsensformulierung gelten kann: B bestimmt das Internet lediglich („nur“) als „weitere(n) Nutzfaktor“ und D formuliert vage ein „praktisch“ und stellt das Internet somit in eine Reihe mit anderen „Informationsquellen“. Dies bleibt als Konsens so stehen. Es folgt darauf eine Pause, dann eine erneute Intervention durch die Moderation.

Die Diskussion zeichnet sich durch eine deutliche Ablehnung und persönliche sowie kollektive Distanzierung sexualitätsbezogener Internetnutzung aus. Über eine Nicht-Nutzung des Internet wird Expertentum hergestellt, denn alle positionieren sich zugleich als Wissende und Erfahrene sowohl in Bezug auf das Internet als auch in Bezug auf sexuelle Aufgeklärtheit. Die Distanzierung erfolgt als Gruppenüberlegenheit (Alter, Erfahrungheit bezogen auf das Projektanliegen und gegenüber anderen Gruppen). Sexualitätsbezogene Internetnutzung ist mit einem Defizit (keine Ansprechpartner, kein Zugang zu entsprechenden Materialien) verbunden. Die implizite Norm „nicht notwendig, aber praktisch“, die als Minimalkonsens gewertet werden kann, bedeutet in der Logik der Gruppe, ‚man braucht es nicht, aber es kann praktisch sein, für die, die es nötig haben‘.

### 6.3.1.1 *Wir sind auch ohne Internet „up to date“ – „spezielle Fragen“ sind „intim“*

Auch in der nächsten ausgewählten Passage einer Jungengruppe am Gymnasium 2 dokumentiert sich eine Positionierung der Jugendlichen als Erfahrene und die implizite Unvereinbarkeit von Internet und sexueller Aufklärung:

- I: These um auf der Höhe der Zeit zu sein, muss man sich heute auch im Internet bei den Themen Sexualität und Aufklärung auskennen.
- A: (2) Meiner Meinung nach Schwachsinn. (2)
- B: Bin ich eigentlich auch der Meinung.
- C: Weil ich auch ohne Internet, meiner Meinung nach ziemlich up to date bin.@(.)@
- B: Ja und vor allem man schaut ja nicht im Internet unbedingt nach dem Zeug.
- D: Ja, ja aber schon. Schon man sucht ja nicht nach was weiß ich nach so Aufklärung oder so was. Also hä- ich würde selber nicht drauf kommen. Und wenn dann net nach so nach so, so Aufklärung oder so was. Nachgucken oder so was.
- ?: L @natürlich@
- B: Ich denk man nutzt das Internet eher dazu um sich ein Spaß daraus zu machen, also jetzt nich (.) um sich klüger dadurch zu machen, sondern einfach (2) vielleicht weiter zu bilden. @(.)@ (.)
- A: Ich denk, dass auch vielen dann die Aufklärung in der Schule reicht. (Hintergrundgeräusch: Straßenverkehrslärm)
- ?: L ( )
- B: Ja eben. (Hintergrundgeräusch: Straßenverkehrslärm) Vielleicht das Restliche dann noch über Freunde mitbekommen.
- A: Und vor allem so viel neue Sachen gibt’s ja auch nich’. Das verändert sich ja nich’.
- ?: L ja
- A: alle paar Monate.

Als erster reagiert A auf den Stimulus mit „*Schwachsinn*“. Er markiert seine Aussage als persönliche Meinung. B und C schließen sich A an. C widerlegt den im Stimulus formulierten Zusammenhang von Internet/sexueller Aufklärung und Selbst/Fremdwahrnehmung: er ist auch „*up to date*“, wenn er sich nicht im Internet aufklärt und zugleich positioniert er sich dabei als erfahren. Es bleibt jedoch offen, ob er dies auch auf sexuelle Informiertheit bezieht. B schließt affirmativ an und distanziert sich von einer Nutzung des Internet als Informationsquelle. Er distanziert sich zugleich von sexueller Aufklärung („*Zeug*“). D pflichtet ihm bei und rückt sogar den Gedanken („*ich würde selber nicht darauf kommen*“) einer Internetnutzung im Kontext von Aufklärung weit weg. „Auskennen“ wird von allen als Informationssuche, also das Wissen, wo was steht („*nachgucken*“), gedeutet. B und D lassen jedoch die Internetnutzung für anderes offen, die Distanzierung bezieht sich explizit auf sexuelle Aufklärung („*nicht im Internet unbedingt*“, „*und wenn dann net nach so...*“). Das heißt, im Internet kennen wir uns schon aus, aber nicht was Aufklärung betrifft. Der Einwurf von „*@natürlich@*“ bezieht sich vermutlich auf ein Nebengespräch. B formuliert dann eine Funktionszuschreibung an das Internet „*man nutzt das Internet eher um sich ein Spaß daraus zu machen...*“. Das könnte – wenn Internet und Aufklärung als Widerspruch konstruiert sind – implizit der Aufklärung einen ernsthaften Status zuschreiben. Zugleich findet sich in der Aussage eine weitere Distanzierung. Der Rest seiner Aussage ist etwas widersprüchlich, was am Ende von allen auch mit einem Lachen quittiert wird. Vermutlich soll es jedoch den Spaßakzent noch einmal hervorheben. A stellt eine Sättigung von Aufklärung durch die Schule fest, von der er meint, dass dies „*vielen*“ ausreicht. Mit „*viele*“ normalisiert und verallgemeinert er zugleich seine Feststellung, bei der es implizit aber auch die anderen geben muss, denen es eventuell nicht ausreicht. B bekräftigt zustimmend und ergänzt A's These weiter. Er macht einen Gegensatz zwischen Internet und Freunden als Informationsquelle aus. Seine Aussage ist, dass das, was in der Schule nicht vermittelt wird (was also nicht „*reicht*“), dann auch bei Freunden in Erfahrung gebracht werden kann („*mitbekommen*“). A macht dann noch einen weiteren Gegensatz auf: das Internet gilt als modernes, aktuelles Medium (so viele neue Sachen, verändert sich). Informationen über Sexualität hingegen ändern sich nicht „*alle paar Monate*“. Der charakteristische Vorteil des Mediums Internet wird nicht in Verbindung mit dem Aufklärungsthema gebracht („*up to date*“ zu sein).

Die Gruppe bringt im Verlauf keine neuen Aspekte hinzu trotz einer gewissen Hartnäckigkeit des Moderators:

- B: Gibt es noch weitere Themen?
- I: (9) Versucht mal im Gespräch zu bleiben, wenn's irgendwie gar nicht mehr läuft, oder ins stocken gerät, dann gebe ich noch mal ein Impuls rein
- C: Was soll denn jetzt noch sein?
- I: (2) Versucht mal eure Gedanken noch ein bisschen auszuformulieren noch mal weiter zu denken, vielleicht.

Daraufhin – so könnte gedeutet werden – macht B noch den folgenden Kompromiss an die Diskussionsleitung:

Ich denk´ jetzt, wie der A schon gesagt hat, das ändert sich ja kaum, und wenn es eben sich ändert, bekommen wir das auch schon irgendwie anders mit. (.)  
Das Notwendige lernt man dann in der Schule, manche vielleicht auch durch

Eltern oder das Restliche dann noch über Freunde. Ich denk dass da das Internet dann nich' unbedingt nötig is'. Wenn man da noch spezielle Fragen zum Internet hat, kann man die lä- lassen die sich halt sehr gut im Internet klären.

Damit zeigt sich B einmal mehr als Experte in Sachen Aufgeklärtheit, der von „*speziellen Fragen*“ weiß. Diese werden zwar nicht näher thematisiert, aber durchaus positiv mit dem Internet assoziiert. Zugleich steckt hier eine Differenzierung zwischen allgemeiner Aufklärung und darüber hinausgehenden persönlicheren Themen drin. Schule wird verbunden mit dem „das Notwendige“, die Ressource der Eltern wird eingeschränkt (manche, vielleicht) und „*das Restliche*“, das nicht näher bestimmt wird, für Freunde reserviert. Auch „*spezielle Fragen*“ werden nicht näher erklärt. Das Medium für spezielle Fragen erscheint jedoch separiert von den anderen „klassischen“ Ressourcen der Sexualaufklärung und ist in einer konditionalen Satzkonstruktion formuliert. Als übergeordnete Strukturkategorie greift hier die Unterscheidung von privat und öffentlich, wobei das Internet mit einer privaten Nutzung verbunden wird.

In einer späteren Passage thematisiert B dann noch eine weitere Differenzierung, in der es um die Bedeutung von privat/anonym und öffentlich/sichtbar geht:

- D: Ja du du weißt doch gar nicht, dass ( ) @(. )@ wenn man jemand irgendwas fragt ob du die nicht ganz da, wenn jemand so persönliches fragt und du kennst ihn halt nicht dann fragst du ja schon ab und zu halt übertreibst oder?
- A: ja okay, stimmt.
- B: Nee, vier, vier Sexpartner, oder?
- A: Ja bei dem vor, vor allem wenn es um Sex geht und so
- B: Kommt drauf an, wie wenn ich den Fragebogen ausfüllen müsst, dann (2) dann einen Briefumschlag und dann wegschicken, also irgendwo reinwerfen.
- ?: Ja
- B: Würde ich vielleicht sogar ehrlich beantworten, aber wenn mich jetzt jemand auf der Straße fragt, und es sind noch andere Leute dabei würd' ich auf jeden Fall lügen (.). Weil einige Sachen sind mir doch zu intim.
- A: Schon.(12)

Diese Passage steht in Verbindung mit der zuvor durchgeführten Rechercheaufgabe im Internet, bei der die Jugendlichen auf eine Statistik über die durchschnittliche Anzahl der Intimpartner von Männern und Frauen gestoßen sind. D formuliert eine gewisse Ungläubigkeit gegenüber dem Zustandekommen solcher Erhebungen. Er hebt dabei den Inszenierungscharakter („*übertreibst*“) für sexualitätsbezogene Themen (es geht hier um die durchschnittliche Anzahl von Intimpartnern bei Männern und Frauen) hervor. A ergänzt dies, indem er annimmt, dass dies auch in besonderem Maße auf Sexualität zutrifft. B thematisiert daraufhin eine Hemmschwelle des Öffentlichen („*auf der Straße*“), bei dem man eventuell noch unter Beobachtung weiterer Personen steht. Umgekehrt würde dies heißen, dass ein geschütztes (unter Ausschluss der Blicke anderer; Fragebogen in Briefumschlag) Setting eine Offenheit fördert. Anonymität wäre damit übertragen auf eine private Nutzung des Internet ein Vorteil. Das schließt an die vorherige Passage der „speziellen Fragen“ an. Eine anonyme Nutzung des Internet wurde von vielen Jugendlichen in den Gruppendiskussionen als Plus der Internetnutzung (als direkt für sich selbst oder indirekt für andere) benannt.

Die Rekonstruktion der ausgewählten Diskussionspassagen aus dieser Gruppe hat gezeigt, dass die Jugendlichen sich als erfahren sowohl bezogen auf Internetnutzung als auch bezogen auf sexuelle Aufgeklärtheit (Schule, Freunde, Eltern) positionieren. Gegenüber einer Nutzung des Internet für sexualitätsbezogene Informationen findet eine indirekte Distanzierung über verallgemeinernde Aussagen („man“), die aber kollektiv (als Gruppenüberlegenheit) angebunden sind, z.B.: es gibt „viele (denen) dann die Aufklärung in der Schule reicht“. Alle Diskutierenden liefern Belege für eine Nichtbrauchbarkeit des Internet, indem andere Informationsquellen benannt werden. Ein neuer Gedanke findet sich dann in der Nutzung des Internet für „spezielle Fragen“, was allerdings konditional formuliert wird. Hier wird die Möglichkeit der Verfügbarkeit des Internet als positiv („sehr gut“) bewertet. Dieser Vorteilsaspekt erhärtet sich dann noch einmal in der späteren Passage, indem dort indirekt zum Ausdruck gebracht wird, dass die Preisgabe und Offenbarung intimer Belange durch ein mit privater Anonymität gerahmtes Umfeld erleichtert scheint. Mediale Hilfsmittel (Brief) ermöglichen solch einen Schutz vor Öffentlichkeit. Die Frage der Glaubwürdigkeit aufgrund der Übertreibungen wird in dieser Gruppe kaum weiter thematisiert, sondern bleibt auf der Ebene der Feststellungen.

### 6.3.1.2 „Man sollte sich auskennen egal wie man sich informiert“

Die nächste Passage stammt aus einer Mädchengruppe am Gymnasium 1. Nachdem sich die Gruppe zunächst am Stimulus mit „cool“ abgearbeitet hat und sich die Diskussion erschöpft zu haben scheint, übernimmt C die Rolle der Moderation und formuliert eine neue Fragestellung an die Gruppe:

- C: L ja aber wieso übers Internet? Ja man kann sich ja auch anders informieren? (3)
- B: m-ja, schon, ich mein (.) ähm in der Schule wird man ja diverse Male aufgeklärt
- Me: @ (4) @
- A: Also in der Schule man muss es nich vielleicht etwas (1) wie soll man das jetzt sagen,  
°jetzt hab ichs vergessen° (2)
- D: Denk nach (2)
- A: Man sollte sich auskennen egal (.) wie man sich informiert, ob jetzt übers Internet oder über (.) @irgendwas anderes@
- B: Vielleicht ein Buch
- A: Ein Buch, oder (.) was auch immer, is ja auch egal. Ähm und man muss nich cool sein,  
um das, man muss nich immer find ich das neueste (1) Medium benutzen, damit @ (.) @ ähm man kann auch irgendwie was anderes benutzen und deswegen find ich nicht dass man cool sein muss. Äh deswegen @ ( ) @ dass man viel cooler ist wenn mans übers Internet erfährt, als wenn mans über eine Zeitschrift erfährt.
- B: Außerdem steht im Internet, (.) man soll sowieso aufpassen, dass man da nich  
?: Lmhmh  
irgendwie was was falsch, ich mein da stehen ja noch Geschichten vom Storch und so  
wenn man da drauf kommt, dann @ (.) @
- C: Ich meine bei unserem Alter denk ich mal wir wissen auch eigentlich alle Bescheid.

C gibt sich zunächst quasi selbst die Antwort, die sie als Diskussionsthese der Gruppe anbietet. B bestätigt C und liefert als Beleg dafür die Schulaufklärung, was jedoch bei den anderen ein Lachen hervorruft. A macht einen Anlauf, bei dem sie vermutlich (ihre Formulierung ist nicht klar verständlich) Einwände gegen den Schulvorschlag von C erheben möchte. Sie bricht ab und wird dann von D aufgefordert ihr Statement zu vervollständigen. Daraufhin formuliert A einen allgemeinen Anspruch: „*Man sollte sich auskennen*“ unabhängig davon „*wie man sich informiert, ob jetzt übers Internet oder über irgendwas anderes*“. Damit widerspricht sie der These zur Verbindung von Internet und sexueller Aufklärung. B schlägt als Alternative zum Internet ein „*Buch*“ und später „*eine Zeitschrift*“ vor. A bekräftigt, dass das Medium keine Rolle spiele („*is ja auch egal*“). Sie greift erneut den Aspekt „*cool sein*“ auf und verbindet diesen mit dem Internet als „*neuestes Medium*“. Sie formuliert diesbezüglich die Ansicht, dass man nicht „*viel cooler ist wenn mans übers Internet erfährt, als wenn mans über eine Zeitschrift erfährt*“. Sie positioniert sich, indem sie das Gesagte eindeutig als persönliche Meinung kennzeichnet („*find ich*“).

B bringt einen neuen Aspekt ein: es geht um die Glaubwürdigkeit von Informationen aus dem Internet. Sie kann mit dieser Aussage jedoch auch gut an A's Medienvergleich anschließen („*außerdem*“) und ergänzt damit den Vorzug von Buch und Zeitschriften. Zunächst formuliert sie eine allgemeine Handlungsanweisung: „*man soll sowieso aufpassen*“. Diese belegt sie anschließend, indem sie sich selbst als Erfahrene positioniert und ihr Wissen einbringt: „*ich mein da stehen ja noch Geschichten vom Storch und so*“. Inhaltlich sagt sie aus, dass Informationen im Netz unglaubwürdig sein können. Die Semantik von „*aufpassen*“ impliziert dabei einen Gefahrenverdacht, vor der man sich durch Vorsicht schützen sollte. C geht jedoch nicht auf B ein, sondern setzt ihrerseits einen weiteren inhaltlichen Aspekt: „*Ich meine bei unserem Alter denk ich mal wir wissen auch eigentlich alle Bescheid*“. Sie impliziert mit dieser Aussage, dass das Diskussionsthema für sie nicht relevant sei, da „*alle Bescheid wissen*“. Obwohl sie die Aussage als persönliche Meinung kennzeichnet („*ich meine*“), formuliert sie eine kollektive Aussage: „*wir wissen alle Bescheid*“. Es gibt hier jedoch noch eine leichte Relativierung durch „*denk ich mal*“ und „*eigentlich*“.

In der Gruppe gibt es den Konsens, dass Auskennen in Bezug auf Aufklärung wichtig sei. Zugleich positionieren sich die Jugendlichen kollektiv als Gruppe über ein Schon-aufgeklärt-sein. Die implizite Norm von sexueller Aufklärung verbinden sie mit dem Alter („*in unserem Alter*“). Zugleich distanzieren sich die Mädchen damit vom Projekt, indem sie vorgeben: Für uns hat dieses Thema keine Relevanz. Informationserwerb im Internet wird zudem als unsicher etikettiert. „*Man soll sowieso aufpassen*“ bringt zum Ausdruck, dass im Internet Vorsicht geboten ist. Es könnte interpretiert werden, dass die angeführten alternativen Medien im Vergleich als verlässlicher gelten. Es gibt jedoch an dieser Stelle keine Aussagen zur Bewertung von Informationen im Netz.

Das im Grundstimulus vorgegebene „auskennen“ enthält im Laufe der Diskussion verschiedene Nuancen und ist zwischen Erfahrung haben und informiert sein verortet, wobei „sich auskennen“ und Internet unterschieden wird (es können eben auch andere Medien sein). Sich im Internet über Aufklärung zu informieren, eignet sich nicht dazu zu prahlen oder mit anderen zu konkurrieren. Damit ist sexuelle Aufklärung nicht für ein öffentliches Publikum

geeignet, sondern bleibt privat: Das wird noch etwas später zusammenfassend als Konsens formuliert:

D: L Ich glaub du gehst auch nich so irgendwie hin zu den anderen, wenn du sagst  
so ey ich war jetzt im Internet und hab mich informiert, dann sagen die anderen  
coo::l  
Me: @(.)@  
A: geil  
Me: @(.)@  
A: coo::l  
C: coo::l  
D: Ja, (1) das ist meine Meinung dazu  
C: Ich glaube wir sind alle einer Meinung  
Me: mh, ja (4)  
?: @(.)@ (4)

Der im Stimulus unterstellte Expertenhabitus („um cool und auf der Höhe der Zeit zu sein...“) wird gleich mehrfach im Laufe der Diskussion als kollektive Gruppenmeinung zurückgewiesen und findet hier noch einmal seinen Abschluss in einer Konsensformulierung („Ich glaub wir sind alle einer Meinung“). Das „neuste Medium“ (in diesem Fall das Internet) für Wissen über Sexualität zu nutzen ist auf keinen Fall dafür geeignet, sich darüber zu profilieren. Später wird noch zum Ausdruck gebracht, dass bereits auch das Sprechen über Sexualität untereinander tabuisiert ist: „Es gibt ganz wenige (Jungen; S.B.) die offen darüber reden, denn °wir reden ja auch nich° so offen drüber“. Die dabei zunächst postulierte geschlechtsspezifische Fremdzweisung an die Jungen wird im zweiten Satzteil wieder zurückgenommen. Auch innerhalb der eigenen Geschlechtsgruppe gibt es demzufolge Offenbarungsgrenzen.

Neben den auch hier dokumentierten Distanzierungen („wir wissen ... Bescheid“, andere Informationsquellen und einer Distanzierung vom „Neusten“ wie in der zuvor angeführten Jungengruppe) gegenüber dem Internet als Hauptinformationsquelle zur Sexualaufklärung finden sich in beiden Gruppen auch Aussagen, welche die Glaubwürdigkeit medialer Informationen „vor allem“ im Internet in Frage stellen. Dabei klingt in beiden Gruppen an, dass gerade Sexualität in den öffentlichen Medien auch einer Mythenbildung zugänglich ist bzw. dieser eher dient (Belege dazu sind die zitierte Passage der „Geschichten vom Storch“; und in der Männergruppe Gym 1 A heißt es u.a.: „Männer übertreibens, Frauen untertreiben...ja, ja erstunken und erlogen“). So wird die Kategorie Glaubwürdigkeit respektive Täuschung zwar im Sinne eines kritischen Umgangs mit medialen Informationen bedient und reflektiert, es finden sich jedoch kaum Aussagen, die Aufschluss über vorhandene Kompetenzen zur Bewertung von Informationen im Netz geben. Während in der Jungengruppe eine Distanzierung auch über den Hinweis, im Internet anderes zu machen (aus Spaß), als Gegenargument für sexualitätsbezogene Internetnutzung angegeben wird, bedient die Mädchengruppe hier eine Gefahrensemantik für den Umgang mit Internetinhalten („aufpassen“).

### *Exkurs: Pornographie im Internet*

Ein Befragung von Lehrkräften an Freiburger Schulen<sup>160</sup>, die im Rahmen ihres Fächerkanons Sexualkunde unterrichten, hatte zum zentralen Ergebnis eine doppelte Verunsicherung bezogen auf Internetnutzung und Sexualität. Zwei Drittel der Befragten stimmten der These zu: „Das Internet passt vielleicht zu anderen Fächern, aber nicht zum sexualpädagogischen Unterricht“ und nur ein Viertel der Befragten pflichtete der Aussage bei: „Der sexualpädagogische Unterricht ist für den Einsatz des Internet sehr gut geeignet“. Diese Einschätzung fand sich auch in den Interviews wieder. So eine Lehrerin am Gymnasium: „*Ich arbeite sehr gern mit Internet, aber nicht im Zusammenhang mit Sexualpädagogik.*“ Neben den allgemeinen Bedenken, dass Informationen aus dem Internet nicht verlässlich seien, wurde die Ablehnung vor allem über zwei Argumentationen deutlich gemacht:

- Das Bild vom Internet als Inbegriff der stets vorhandenen Zugänglichkeit von Pornographie dominiert. 39 von 41 Lehrkräften stimmen der These zu, dass „Schülerinnen und Schüler im Internet nicht ausreichend vor pornographischen Angeboten geschützt“ sind. Die Lehrkräfte sind aber auch der Meinung, Jugendliche würden das Internet ja eh nutzen und seien „*wie wild*“ daran interessiert, „*dass sie in Richtung Pornographie irgendwie so dahin abdüsen*“ – eine Sichtweise, die unsere Gruppendiskussionen so nicht bestätigen können.
- Die Angst, dass Pornos aufgeschlagen werden, bezieht sich v.a. auf männliche Schüler. Eine junge Lehrerin wollte entsprechend das Internet nicht nutzen, wenn Jungen anwesend sind. Die Bedenken wurden unabhängig von einer ablehnenden oder aufgeschlossenen Haltung zum Einsatz des Internet als Medium in der Sexualpädagogik geäußert.
- Die Befürchtungen der Lehrkräfte erscheinen jedoch wenig realitätsbezogen und lassen sich als Teil eines verallgemeinerten Gefahrendiskurses zu Sexualität und Internet interpretieren. Dabei potenziert sich die von Schelhove (2003) für den Informatikunterricht festgestellte Überschätzung von Medienkompetenz vor allem der männlichen Jugendlichen zu einer Überschätzung der Jungen als „Pornoexperten“. Die Gefahrendimension des Internet und die Gefahrendimension der (Zugänglichkeit von) Pornographie werden aus der subjektiven Perspektive der Lehrenden miteinander verknüpft.

Die Gruppendiskussionen bestätigen kaum das Bild vom Jugendlichen als gezielt suchenden, internetkompetenten Pornographieexperten. Pornographie im Netz kam zwar durchaus auch in den Gruppendiskussionen zur Sprache – und wurde am BVJ meist etwas stärker debattiert –, aber häufig erst auf Nachfrage der Moderation. Pornographie wurde auch hier an Jüngere (meist im Gefahrentopos) zugewiesen und für sich selbst eher im Modus einer Unaufgeregtheit wiedergegeben („*nicht schlimm, aber das nervt*“). Eine aktive und offensive Nutzung pornographischer Angebote wurde auch hier nicht als Strategie zur Herstellung von Überlegenheit thematisiert.

---

<sup>160</sup> Die Befragung umfasste eine teil-standardisierte Fragebogenerhebung (n=49) und Kurzinterviews (n=12) zum faktischen Einsatz und den Einstellungen zur Internetnutzung im Sexualpädagogikunterricht. Sie wurde im Rahmen des Projektes „Neue Medien in der sexualpädagogischen Arbeit in der Schule“ durchgeführt. Zu weiteren Ergebnissen siehe auch Burda/Helfferich 2005.

### 6.3.2 Besonderheiten virtueller Öffentlichkeit

In der folgenden Diskussionsgruppe am Mädchengymnasium (Gym 3 D) dokumentiert sich vor dem Hintergrund eines Medienvergleichs die kollektive Ablehnung des Internet, was vor allem in einem Misstrauen gegenüber Internetinformationen begründet ist. Hier geht es wiederum um Täuschung bzw. getäuschte Inhalte. Auch hier gibt es auf den Stimulus zunächst eine klare Gegenpositionierung: D positioniert sich als Wissende:

- D:  $\perp$ Vor allem im Internet stehen manchmal total unrealistische  
auch dabei
- A: @(.)@
- D:  $\perp$ Du kannst es ja nicht glauben alles was da so steht, weisst de
- A:  $\perp$  ja  
stimmt
- D: Grad über des Thema
- B: Ich mein da steht ja echt voll viel Kacke auch
- C: Ich find wenn, man bekommt das manchmal eher aus so Broschüren oder so aus  
Zeitschriften
- A: Also ich weiß nicht, also ich red da eher noch mit mit meiner Schwester oder  
mit ner  
Freundin so als jetzt im Internet gehen,
- Me: Ja ja ja schon. Ja
- D: Also auch
- A: Da da vertrau ich dann eher auf die Information die ich bekomme, ich weiss  
nich irgendwie
- ?:  $\perp$  Ja
- D: Man muss halt, wenn man auf so ne Internetseite geht eher kritisch (.) dem (.)  
gegenüberstehen, oder?
- A: Ja stimmt, du machst halt, du musch echt dir durchlesen und überlegen ob du  
des  
jetzt wirklich glauben willst oder nicht?
- D: @ja)@ Schon. (6) @(.)@ (3)  
(Auslassung)
- B: Ja, ich find das eigentlich besser als Internet, ja.
- D:  $\perp$  Es gibt halt die Freaks die da  
immer
- A:  $\perp$  Ich find, ich  
mag, ich mag lieber, so was in der Hand zu halten und dann drin rumzublättern  
als da vor dem Bildschirm zu sitzen.
- Me: Ja
- A: Ich weiß nicht, dass da kann ich besser irgendwie was nachgucken oder so,
- B:  $\perp$  vor allem ins Internet kann irgendwie jeder was stellen.
- ?:  $\perp$  Ja
- B: Also ich mein, wenn ich jetzt irgendwie Lust hätte irgendwie so ein Kack hin so
- A: @(.)@ schon das Gegenteil @(.)@
- D:  $\perp$  Das würde im Internet nich mal
- C:  $\perp$  Also wenn  
wenn du jetzt überhaupt nicht informiert bist, und gar nicht aufgeklärt bist, dann  
kannst ja, glaubst du ja
- A: Kannst du gar nicht entscheiden ob das richtig ist oder nicht.
- Me: Ja

D bestätigt die vorherigen Aussagen mit einer Verallgemeinerung: im Internet stehen



„total unrealistische...“. Der Satz bleibt aber unvollständig und somit offen, was unrealistisch ist. Die Unglaubwürdigkeit von Informationen (oder Darstellungen) im Internet spitzt sich insbesondere auf Sexualität zu („*grad über das Thema*“). Dies ähnelt der Diskussion in Abschnitt 6.3.1.1.

C und A positionieren sich nun indirekt gegen eine Internetnutzung, indem sie andere Informationsquellen bevorzugen: Sie informieren sich und vertrauen „*eher*“ Broschüren oder Freundinnen. Dies bestätigt D und bringt dann verallgemeinernd einen neuen Gedanken ein, dass „*man*“ das Internet kritisch benutzen muss, schließt mit einer Nachfrage „*oder?*“ an die anderen. A bestätigt das und führt es weiter aus. In der Auslassung thematisieren die Mädchen eine gemeinsame kollektive Erfahrung: sie haben in der Schule „*Broschüren*“ erhalten, mit denen sie sich umfassend informieren konnten („*ganz ganz viele über alle Themen*“). Alle bestätigen sich voreinander, dass sie die Informationen dem Internet bevorzugen. B bestätigt sie indirekt und verallgemeinert mit einem neuen Gedanken der Unkontrollierbarkeit des Internet, weil „*jeder*“ etwas ins Internet stellen kann. C und A zeigen die Gefahr auf, nicht informiert oder aufgeklärt zu sein und deshalb nicht zwischen richtig und falsch unterscheiden zu können.

Die zentrale Thematisierung in dieser Passage ist eine Gegenüberstellung von Informationserwerb über das Internet semantisch verbunden mit „*viel Kacke*“ und „*du kannst es ja nicht glauben alles*“ im Gegensatz zu Informationen, die man über persönliche Kontakte (Schwester, Freundin) erhält und verbunden sind mit „*da vertrau ich*“. Damit distanzieren sich die Mädchen sowohl persönlich als auch aufgrund der zahlreichen gegenseitigen Bestätigungen in der Gruppe (Konsens) von einer Internetnutzung über das Kriterium der Unzuverlässigkeit virtueller Informationen und thematisieren damit „Täuschung“.

Das sich hier dokumentierende Thema des Umgangs mit Informationen in der virtuellen Öffentlichkeit des Internet wird auch in anderen Gruppen, wenn auch nicht so ausführlich wie hier, thematisiert. Der Umgang mit der virtuellen Öffentlichkeit („*jeder kann was reinstellen*“; Gym1 D) und wie überprüfe, vergewissere ich mich, ob es stimmt, sind die zentralen Fragen der Jugendlichen. Im Gegensatz dazu wird der Umgang mit herkömmlichen Aufklärungsmedien, vor allem Printmedien (Broschüren: „*kann ich besser irgendwie was nachgucken*“ oder in Gym1 D wurde das Biobuch thematisiert), gegenüber dem Internet als verlässlicher vorgezogen.

### 6.3.2.1 Vorteile und Nachteile der Informationsbeschaffung über das Internet

In der folgenden längeren Passage aus einer Diskussionsgruppe am Mädchengymnasium (Gym 3 B) erörtern die Mädchen, was es heißt, sich im Internet auszukennen. Vor der hier abgebildeten Passage hat die Moderatorin noch einmal mit der Fokussierung auf Sexualität und Aufklärung interveniert. Die Diskursdynamik ist gekennzeichnet durch ein Abwägen von Vor- und Nachteilen einer Internetnutzung. Zentrales Kriterium ist, wie man im Internet erfolgreich und sicher an Informationen kommt, was von der Gruppe als „*sich auskennen*“ beschrieben wird. Als Informationsquelle wird dem persönlichen Ansprechpartner ein hoher Stellenwert beigemessen. A, die zuvor aussagte, dass man sich zwar im Internet auskennen

sollte, aber nicht unbedingt beim Thema Sexualität, wiederholt hier ihre Ansicht:

- A: Ja ich denk da gibt's auch noch genug andere Sachen, wo man nachgucken kann  
(.)
- B: Ja, schon
- A: Da muss man nicht unbedingt ins Internet dafür
- Me: | mhm
- B: | ja
- D: Gerade weil man eben so Probleme hat es erstmal zu suchen und
- B: | mhm
- D: | wenn man nicht genau weiß, wo's is, guckt man halt lieber erst mal kurz in nem Buch nach. Des is-
- A: | ja is einfacher jemand zu fragen oder so
- D: |und es ist manchmal auch ausführlicher und-
- C: | natürlich ( ) in einem Buch nachgucken, aber es gibt Jungs, die schämen sich dafür, also in irgendwie in die Stadt- @Stadtbibliothek zu gehen ( )@
- ?: | ( )
- C: | ja also ich denk- also deswegen is es, weil du des für dich machen kannst
- B: | ja, des stimmt
- C: | und- und dann musst du halt lange suchen
- A: | °ich mein dann siehst du ja auch ob's jetzt was is°
- D: | ja eben. Aber wenn du dich da nicht auskennst, dann kommst nämlich dann zum Teil nicht hin auf die komplizierten Seiten
- C: | Warum auskennen? Ich versteh nicht was ihr mit auskennen meint.
- A: | ja es gibt
- C: | es gibt doch ne Suchmaschine
- A: | es gibt doch auch noch Leute, die blicken des halt nicht
- D: | ja, okay. Dann muss man halt irgendwie ne Freundin fragen oder so, wenn man jetzt- du zeig mir mal wie man da und da hin kommt und
- C: Hä (.) @Okay, dann is aber nicht mehr für sich@
- D: Ja, aber ich mein mit 'ner Freundin kann man ofter besser reden als mit den Eltern oder (1) äh- (.)
- C: @Kannst ja mal was anderes suchen erst@ (14)

In einer Koproduktion führen B, A und D weiter aus und begründen es damit, dass es zu schwierig sei, danach im Netz zu suchen „*gerade weil man eben so Probleme hat es erstmal zu suchen*“ und es deshalb einfacher und ausführlicher sei, jemand zu fragen. C bestätigt das zunächst und differenziert dann, indem sie mit einer vorgeblichen Geschlechterdifferenz argumentiert „*aber es gibt Jungs, die schämen sich dafür*“ in die Stadtbibliothek zu gehen. Gleichzeitig distanziert sie sich auch als Mädchen von diesem „männlichen“ Verhalten. Bestätigt von B zeigt sie nun vermutlich die Vorteile des Internet auf: „*also deswegen is es, weil du des für dich machen kannst*“, was allerdings mit langem Suchen verbunden sein kann.

D bestätigt sie ebenso, widerspricht dann aber, indem sie sich als erfahrene Expertin positioniert und kommt wieder auf das „Nicht-Auskennen“ zurück, was dazu führt, dass man „zum Teil nicht hin auf die komplizierten Seiten“ kommt. C hinterfragt diesen Gedanken erneut und distanziert sich schließlich von der Gruppe (vermutlich insbesondere von A und D) „ich versteh nicht was ihr mit auskennen meint“ und argumentiert wieder mit dem Vorhandensein von Suchmaschinen. A argumentiert daraufhin wiederum mit der Faktenaussage „es gibt doch auch noch Leute die blicken des halt nicht“. Und D lenkt mit der normativen Aussagen ein, dass man dann eine Freundin fragen „muss“. C bestätigt das lachend und kommt auf das Motiv „für sich sein“ zurück, was dann nicht mehr gegeben sei. D stützt daraufhin ihre Argumentation, dass man eine Freundin fragen kann, damit, dass das „oft besser“ sei, als mit den Eltern zu reden. C geht darauf nicht ein, sondern versucht vermutlich ihre Idee, die Vorteile des Internet gegen das Argument, komplizierte Seiten seien schwierig zu finden, durchzusetzen: „kannst ja mal was anderes suchen erst“.

Als Fazit erarbeiten die Mädchen hier, dass die anonyme Nutzung des Internet als Vorteil ausgewiesen wird, dieser aber abhängig ist von entsprechenden Skills, das Internet zu bedienen, um die gewünschten Informationen „sicher“ zu erhalten.

### 6.3.3 Erfahrungen in Theorie und Praxis: „wie man Sex macht, das lernt man alleine“

Der folgende Aspekt für die Distanzierung von einer sexualitätsbezogenen Internetnutzung fand sich nur in den Jungengruppen. Die dazu ausgewählte Passage einer Jungengruppe am BVJ (BVJ 2 B) beginnt folgendermaßen:

- I: Die erste Frage wär (.) oder These (.) ist (.) was halten Sie davon (.) um auf der Höhe der Zeit zu sein, muss man sich heute im Internet (.) bei den Themen Sexualität und Aufklärung auskennen? (2)
- (D): °Nein°
- (A): Mhmh.
- (C): Ne.
- (B): Nö °@(.)@°
- (E): Nein
- A: Man brauch sich nicht im Internet zu informieren (zweimaliges Schnaufen) also wie- wie man Sex macht. (.) Dis- dis- dis lernt man alleine.
- ?: |@(.)@
- B: Find ich auch. Ich wurd auch nie aufgeklärt. Brauch ich auch nicht
- A: |Na, ich auch nich (.) Das lernt man von Freunden
- B: |Wenn auch das (was man versuchen sich, Internet) okay, vielleicht für andre Leute brauchen se das aber (.) äh: allgemein ich brauch dis halt nicht.
- A: Man lernt das im Gespräch mit Freunden dann (.) lernt man erschte Eindrücke un: dann erzählen paar Freunde wie sie den war und (.) klar (3)

Gleich zu Beginn positionieren sich alle mit einer knappen Verneinung und widersprechen damit der These des Stimulus. A und B – welche die gesamte Diskussion im Wesentlichen bestreiten – koproduzieren daraufhin die Bedeutungslosigkeit des Internet für sich („man braucht sich nicht im Internet zu informieren“ (A) und „brauch ich auch nicht“

(B)). Mit dem „*man*“ positioniert sich A sowohl allgemein als vermutlich auch mit einem kollektiven Bezug. B hingegen positioniert sich aufgrund persönlicher Erfahrung („*ich*“). Beide präsentieren sich damit als erfahren. Aufklärung wird vordergründig wohl mit Hilfestellung zum „Sex machen“ assoziiert, die beide nicht brauchen („*lernt man von alleine*“ (A), allgemein B „*brauch ich nicht*“), was man im Internet nicht lernen kann. Während sich B weiterhin über eine Fremdzuweisung an andere bezieht („*vielleicht für andere brauchen se*“), bringt A nun „*Freunde*“ als Aufklärungsquelle in die Diskussion. Das Internet wird damit in eine Konkurrenz zum persönlichen Austausch über und praktischen Erfahrungen mit Sexualität gebracht und erscheint als Defizit. Sexuelle Aufklärung im Internet hingegen erscheint als theoretisches Konstrukt.

A (konkreter: „*im Gespräch*“, „*erschte Eindrücke*“) und B (persönlich desinteressiert und zurückweisend: „*brauch ich nicht*“, „*andere Leute brauchen*“) inszenieren sich hier in unterschiedlichen Modi gemeinsam als sexuell Erfahrene vor dem Hintergrund einer Theorie versus Praxis-Unterscheidung.<sup>161</sup>

Auch in der nächsten angeführten Passage aus einer Jungengruppe am Gymnasium 1 (Gym 1 E) wird sexuelle Aufklärung mit einer Gegenüberstellung von Praxis als Erfahrung sammeln und Internet als Theorie abgelehnt.

- A: ja bis 14 so aber ich würde sagen also wenn man (3) äh gescheite Familienverhältnisse hat und mit seinen Eltern über solche Dinge offen (.) reden kann dann brauch man solche Sachen nicht und (2) seine Erfahrungen (2) sammelt man am besten mit einer Frau @ (1) @ oder mit einem Mann (2)
- B: in der Praxis? (2)
- A: Ja Praxis (2) ist wichtig (4)
- ?: ° @ (1) @ ° (3)

Die Passage wird in einer Co-Produktion bestritten. A, der an dieser Stelle zusammenfassend das Alter und einen Mangel an Ansprechmöglichkeiten für sexuelle Aufklärung als Begründung für eine Nutzung angibt (umgekehrt: „*dann brauch man solche Sachen nicht*“), bringt als neues Argument „Praxis“ als einen Gegenbegriff zum Internet ein. Denkbar gemeint ist damit am ehesten reale Praxis. Er verweist im Namen seiner Gruppe („*wir*“) auf die „*Praxis mit einer Frau oder einem Mann*“, die als Erfahrung zählt. Praktische Erfahrung wird als Gegenentwurf für Internetnutzung konstruiert.

Die hohe Bedeutung der Positionierung als erfahren zeigt sich in der folgenden Passage dieser Diskussionsgruppe noch einmal besonders:

- A: (fällt ins Wort) ich glaub eher ich glaub´ eher ein (1) ein Jugendlicher fühlt sich cool wenn er irgendwie schon mal Erfahrungen mit einer Frau gemacht hat
- D: Ja
- A: aber doch nicht mit dem Internet (2)
- ?: ( ) @ alle (5) @
- A: also ehrlich (1) hat doch jeder Erfahrungen- mit dem Internet hat doch wirklich jeder (2) als mit einer Frau da kann man doch wirklich sagen hier (2) (macht Geräusch) (5) ich hab noch was auf was man stolz sein kann und dann (1)

<sup>161</sup> Zentrale Sinnkonstruktion in dieser Gruppe: siehe Aspekt ‚Spiel/Spaß-Ernst‘.

A bestreitet die Passage unter eher passiver Zustimmung der anderen alleine. Interneterfahrung wird als vorgängig und normalisiert mit einer impliziten Distanzierung über das Alter zurückgewiesen, weil Interneterfahrungen, so A, „*die hat doch wirklich jeder*“. Erfahrungen mit einer Frau haben wird dagegen verbunden mit Stolz und der „Wirklichkeit“ zugeordnet. Das Internet ist als „graue Theorie“ demgegenüber unterlegen. Es könnte gedeutet werden, dass Erfahrungen im Internet einer Praxiserfahrung (real life) vorgängig angesehen werden, wobei das Vorweisen von „Praxiserfahrung“ einen „echten“ Gewinn verspricht (es macht stolz, man ist cool).

#### *Diskussion:*

Als wiederkehrendes Muster bei der Erörterung sexueller Aufklärung im Internet findet sich in beinahe allen Gruppen der folgende Diskursverlauf: a) Distanzierung über eigene Erfahrungheit, b) Öffnung des Themas als Überlegung, wer braucht das Internet (als Defizitsicht) und c) die Abwägung möglicher Vorteile (für andere) gegenüber dem Risiko unglaubwürdiger Informationen.

Die Distanzierungen, mit denen auch Überlegenheit hergestellt wird, erfolgten über eine implizite Norm, dass sich die Jugendlichen gegenseitig schon aufgrund ihres Alters oder ihrer Erfahrung für aufgeklärt halten, sowie über kollektive Fremdzuweisungen an andere. Das Internet im Zusammenhang mit Aufklärungswissen ist somit eher was für Jüngere, noch nicht Aufgeklärte und für die, die keine/n persönliche/n Ansprechpartnerin oder -partner haben. Dies geht einher mit einer gleichzeitigen Zurückweisung des Projektanliegens.

Auch bezogen auf die Thematisierung von Sexualität wurde keine individuelle Überlegenheit (z.B. Behauptung von Erfahrungheit) hergestellt, sondern die Gruppe insgesamt – beide Geschlechter eingeschlossen – grenzt sich einerseits als erfahren gegenüber Jüngeren ab und schließt sich zugleich gegen die Diskussionsmoderation zusammen.

Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist zu berücksichtigen, dass eine Thematisierung von Sexualität und sexueller Erfahrungheit im Rahmen einer halböffentlichen Gruppendiskussion im Schulkontext für die Jugendlichen auch mit einigen Risiken verbunden ist, was Schmidt/Schetsche (1998) als die „soziale Arena“ der Peers beschrieben haben. (denn wer sich als Experte ausweist, kann in Frage gestellt werden, ebenso wie das Offenbaren von Nichterfahrungen Quelle der Beschämung werden kann) Die Jugendlichen stellten wenig offensiv sexuelle Erfahrungheit zur Schau, die mögliche Gefahr einer Beschämung lässt Sexualität damit in der Öffentlichkeit zu einem Tabuthema werden. Dies zeigt sich auch darin, dass implizit immer wieder die Thematisierung des Privaten im (halb-)öffentlichen Raum der Gruppe mitthematisiert wurde. Dies wurde auf der Ebene der Geschlechterpositionierungen zum Fragegegenstand deutlich: Jungen wurde dabei ein Nachholbedarf und eine zu geringe Ernsthaftigkeit in Sachen Sexualität zugewiesen. Mädchen erhielten von den Jungen und auch in der Selbstpositionierung der Mädchen den Part von Ernsthaftigkeit in sexuellen Angelegenheiten, weil für Mädchen Aufklärung wichtiger sei (sie müssten bspw. die Folgen einer Schwangerschaft tragen). Im Nachgang wurden die geschlechterdifferenten Sichtweisen jedoch vor allem am Gymnasium wieder nivelliert und

auf den gemeinsamen Nenner (kollektive Positionierung) gebracht, dass man über eine sexualitätsbezogene Internetnutzung untereinander auch nicht spricht. Dazu eine Passage aus einer gymnasialen Mädchengruppe zum Thema, ob es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt, Internet sexualitätsbezogen zu nutzen:

- A: vielleicht wollens die Jungs ihrer Freundin ganz schnell machen, (.) ich weiss es nich @(. )@ also ich glaub über so was würden die Jungen auch nich reden. Das nich
- B: | Männer reden sowieso nich
- A: Deswegen können wir das schlecht beurteilen
- B: Es gibt ganz wenige die offen darüber reden, wenn °wir reden ja auch nich° so offen darüber also

Internet in Zusammenhang mit einer sexualitätsbezogenen Nutzung hat damit den Status, ein vorrangig privates Medium zu sein. Eine weitere Variante der Distanzierung – die nur in den Jungengruppen explizit vorkam – ist die Differenzierung von Theorie und Praxis. Wissenserwerb wurde hier als Theorie und „darüber reden“ gewertet. Erfahrungen wurden der (realen) Praxis zugeordnet und als Tun („Sex machen“) assoziiert. Die Dichotomie von Virtualität und Realität erhält damit eine Unterfütterung als Theorie und Praxis und ist unterschiedlich bewertet, indem die Theorie als ungeeignet angesehen wird Überlegenheit zu demonstrieren (sowohl innen („man fühlt sich stolz“) und außen (man fühlt sich dann cool)).

Als wichtiges Fazit der Rekonstruktion kollektiver Vorstellungen von einer Internetnutzung als Informationsquelle für sexualitätsbezogenes Wissen kann festgestellt werden, dass Expertentum und Überlegenheit auf unterschiedliche Weise und vor allem auch über Technikdistanz hergestellt werden kann. Es ist also davon auszugehen, dass die Überlegenheits- bzw. Expertentumpositionierung über eine Mediennutzung auch von der Thematik (hier Sexualität) abhängig ist (vgl. Buchen/Straub 2006 zum Hacker-Topos).

Diese Befunde sind – wie eingangs schon erwähnt – in hohem Maße als situationsabhängig anzusehen (Schulkontext, Diskussionsmoderation erwachsen). Sowohl die Rekonstruktion der Gesprächsdynamik als auch die Analyse der inhaltlichen Aussagen haben ergeben, dass Distanz und Distanzierungen als situative Produktionen zu interpretieren sind. Die Diskursstrategien bilden dazu ab, wie sich die Jugendlichen als erfahren bezogen auf Sexualität und bezogen auf Internet positionieren, und daraus eine gleichzeitige Distanzierung von einer sexualitätsbezogenen Internetnutzung herstellen (der Tenor der Aussagen hieß dazu: es ist nicht schlimm, wenn man gerade zu dem Thema nicht ins Internet geht, im Internet mache ich anderes, das Internet habe ich dabei noch nie gebraucht).

### *Besonderheiten des Internet als Aufklärungsmedium*

Angesichts der zahlreichen Distanzierungen erstaunt es wenig, dass in keiner Diskussion dem Internet der Status der Hauptinformationsquelle zuerkannt wurde. Als Konsensfindung bei der kollektiven Meinungsbildung überwiegt die Frage der Brauchbarkeit (im Sinne von Nützlichkeit) bzw. Überflüssigkeit des Internet. Dabei wird das Internet als Ergänzung zu anderen Informationsquellen, denen eine bevorzugte Nutzung zugestanden wird, eingeordnet.

Die Frage heißt dabei, was ist eigentlich neu? Als Minimalkonsens vieler Gruppen kann die implizite Theorie eines „Nicht notwendig, aber praktisch“ gelten.

„Das Praktische“ im Vergleich zu den anderen Informationsquellen (genannt werden mehrmals Schule, Buch, Zeitschriften, Freunde, Eltern, Arzt bzw. Ärztin) erschließt sich dann vor allem aus der Interaktivität des Mediums, nämlich der Möglichkeit, anonym und zugleich persönlich zu agieren. Das Internet – so die Jugendlichen aus einer distanzierten Haltung heraus – eigne sich mehr als Ergänzung für „spezielle Fragen“ („*Fragen die man persönlich so keinen stellen kann*“, „*manches fragt man nicht, wenn es persönlich ist*“) und dass man es für sich selbst nutzen kann („*eher so das Private für zu Hause*“, „*eine reine Informationsquelle für sich selbst*“). Im Vergleich der Aufklärungsinstanzen gilt z.B. die Schule als gut für „*das Notwendige*“ und den „*Überblick*“ oder auch als Versuch („*sie versuchen schon aufzuklären*“) und Freunde für „*das Restliche*“. Das Internet eignet sich dann für die „*speziellen Fragen*“ oder um sich „*Tipps*“ und „*neuste Praktiken*“ zu besorgen. Damit ist das Internet vor allem im Vergleich zum Buch näher an den alltagspraktischen Erfahrungen der Jugendlichen dran.

Neben dem Aktualitätskriterium des Internet (sowohl von Informationen als auch für die situativen, aktuellen Belange der Jugendlichen) wird als großes Plus der Internetnutzung immer wieder Anonymität genannt. Anonymität beim sexualitätsbezogenen Wissenserwerb hat dabei mindestens zwei Facetten, die unterschiedlich betrachtet werden müssen und für die Bedürfnisse sexuellen Aufklärungswissens von Bedeutung sind:

Einige Jugendliche fanden das Buch (seltener wurden Zeitschriften genannt) – das häufig im direkten Vergleich zum Internet angeführt wurde – ebenfalls ausreichend, um sich anonym (und solitär) zu informieren. Daneben wurden Ansprechpartner und -partnerinnen (vor allem Freunde und Freundinnen) erwähnt, die zur Verfügung stehen, um persönliche und spezielle Fragen zu klären.<sup>162</sup> Dabei ist der Vorteil des einen (anonym und solitär) der Nachteil der anderen (sichtbar aber interaktiv). Das Internet ermöglicht es, sowohl anonym und solitär (von zu Hause) Wissen einzuholen als auch anonym und interaktiv (mit Ansprechpartnern und -innen) persönliche Fragen zu kommunizieren. Bezogen auf die im Realweltlichen konstatierten Hemmschwellen und Offenbarungsgrenzen (auch bei den guten Freunden und Freundinnen), bietet der anonyme Rahmen des virtuellen Raums einen Schutz, bei dem sich die Internetnutzer und -nutzerinnen offenbaren und zugleich anonym bleiben können. Während im Realweltlichen den Freunden per Definition vertraut werden muss, sichern die virtuellen Ansprechpartner und -partnerinnen eine Offenbarung über Anonymität ab. Die ungeklärte Frage ist dabei, wie es um die Glaubwürdigkeit der „virtuellen Vertrauten“ bestellt ist.

Anonymität operiert dabei an der Schnittstelle von privat und öffentlich und hat sowohl die Bedeutung von solitärer Nutzung als auch die Bedeutung von Sichtbarkeit. Das Internet wird somit zu einem „dritten Ort“ (Schneider 1997), an dem Wissenserwerb (als Information und als persönliches Fragenstellen) anonym und interaktiv zugleich stattfinden kann.

---

<sup>162</sup> Ansprechpartnerinnen und -partner einschlägiger Beratungsstellen (z.B. pro familia) wurden als Informationsmöglichkeit nicht benannt.

### *Zur Besonderheit der virtuellen Öffentlichkeit*

Die Diskutierenden verfügen über keine klaren Vorstellungen zu den Besonderheiten einer virtuellen Öffentlichkeit und äußern sich uneindeutig, ob das Internet einen öffentlichen oder einen privaten Raum darstellt: Öffentlich ist der Raum, weil das, was im Netz steht, allen zugänglich scheint und weil eine Interaktion mit Fremden möglich ist. Privat ist er, weil das Netz zu Hause genutzt werden kann („*eher so das Private für sich zu Hause*“, „*eine reine Informationsquelle für sich selber*“) und weil Anonymität möglich ist. Diese Verunsicherungen gegenüber der virtuellen Öffentlichkeit (eventuell auch gegenüber der Thematik Sexualität) ist ein denkbarer weiterer Grund dafür, dass hier auf bekannte Medien, die als verlässlichere Informationsquellen angesehen werden, zurückgegriffen wurde.

Die hier zitierte Gruppendiskussion einer Mädchengruppe legt dazu nahe, dass die Nutzung des Internet einer Kompetenz bedarf, die auch erlernt werden muss. Die Vorteile der Internetnutzung, z.B. Anonymität, nütze wenig, wenn nicht gewusst wird, wie man sicher an die gewünschten Informationen kommt.

Zwar war die Glaubwürdigkeit eine zentrale und wiederkehrend bediente Kategorie („*dass man falsch aufgeklärt wird ... und dass es ne Seite gibt die überkomische Sachen halt schreibt*“ (Aussage einer Jungengruppe), dass sich pornographische Seiten hinter irgendwelchen Aufklärungsseiten tarnen (Aussage einer Mädchengruppe)). Die Mädchen und Jungen hatten jedoch wenige verfügbare Kompetenzen und Strategien entgegensetzen, um die Glaubwürdigkeit einer Internet-Seite bewerten zu können (Kenntnis über Impressum, HON-Zertifizierung, wer sind die bekannten Anbieter wie BZgA oder BRAVO etc.).

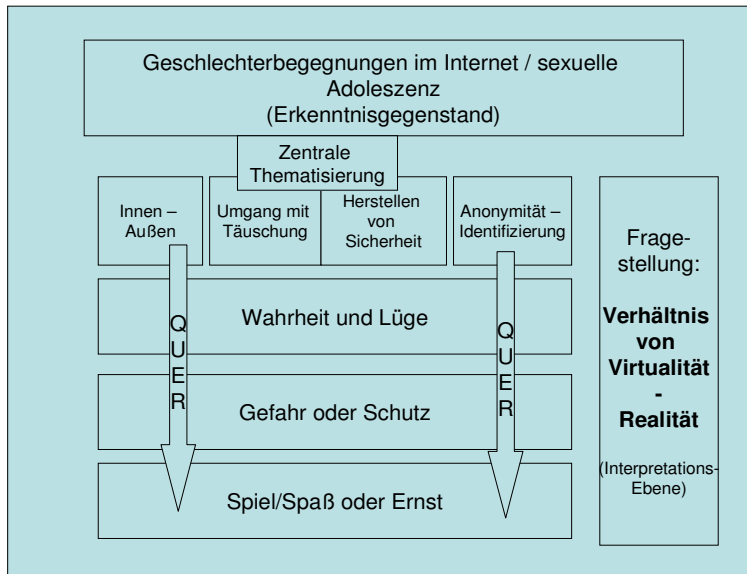
Einige Jugendliche thematisieren auch Unsicherheiten, was die technischen Verfahrensprinzipien bei einer Recherche im Internet betrifft: wie finde ich das, was ich will, was kann man gegen „*Sexmails*“ und „*Pop ups*“ tun („*nicht schlimm, aber das nervt*“). Ein wiederkehrendes Thema waren auch die monetäre „*Abzocke*“ im Internet oder das Erkennen von „*Betrugsseiten*“. Insgesamt wurden Gefahren jedoch meist erst von den Gruppen thematisiert und dann teilweise auch dramatisiert, wenn sie direkt von der Moderation angesprochen wurden („*Gibt's negative Aspekte oder Gefahren im Internet?*“).

### *Kurze Zusammenführung der empirischen Darstellung aus 6.1., 6.2. und 6.3*

Die Rekonstruktion der Gruppendiskussionen hat gezeigt, dass der virtuelle Raum von den Jugendlichen entlang dichotomer Kategorien wie Innen und Außen, Wissen und Nicht-Wissen, Wahrheit und Lüge, Ernst und Spaß, persönlich und unpersönlich oder auch Gefahr und Schutz konstruiert wird. Die Dichotomien stehen in Kongruenz mit den Auffassungen zur Relation von virtuellem und realem Raum, was im nächsten Abschnitt 6.4 dargestellt wird. Die Argumentationen der Jugendlichen schwanken zwischen Erprobung und Offensive sowie Sicherheit und Überprüfung. In den Auseinandersetzungen mit den dichotomen Konstrukten verhandeln sie als zentrales Anliegen den Umgang mit Täuschung und die Herstellung von Sicherheit.

Hierzu sei noch einmal das Schaubild (vgl. 6.1) als Übersicht über die aus dem Material rekonstruierten Kategorien angeführt:





In den Gruppendiskussionen ist das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen und Annahmen der Schüler und Schülerinnen innerhalb der Gruppe charakteristisch. Teilweise wechselte auch die Position derselben Person im Diskussionsverlauf. Dies wurde als Ausdruck dafür gewertet, dass es noch keine etablierten Formen des Umgangs mit virtuellen (und realen) Erfahrungsräumen besonders bei sexuell konnotierten Geschlechterbegegnungen gibt. Charakteristisch für die Diskursdynamik ist hauptsächlich der Modus einer gemeinsamen Erarbeitung und Annäherung an den Diskussionsgegenstand. Dies führt dazu, dass die diagnostizierten Kategorien auch parallel innerhalb einer Gruppendiskussion auftauchen oder sich überlagern.

In nächsten Abschnitt werden nun die aus der Analyse der Gruppendiskussionen in Abschnitt 6.1, 6.2. und 6.3 eruierten Sinnkonstruktionen hinsichtlich der darin enthaltenen Konzepte der Relationen zwischen ‚Virtualität‘ und ‚Realität‘ zusammengefasst.

#### 6.4 Konzepte zur Relation von virtuellem und realem Erfahrungsraum

Die Rekonstruktion der Empirie zeigt, dass die Sinnkonstruktionen zum virtuellen Erfahrungsraum für adoleszentes, sexuell konnotiertes Handeln sich entlang der Struktur des realen Erfahrungsraums orientieren. Das heißt, dass permanent der virtuelle und realweltliche Raum aufeinander bezogen werden. Im Folgenden gehe ich zusammenfassend auf die sich in den Sinnkonstruktionen abbildenden Konzepte zum Verhältnis von virtuellem und realem Raum ein.

In den Gruppendiskussionen lassen sich vier Konzepte unterscheiden, wie der reale und der virtuelle Erfahrungsraum aufeinander bezogen werden: 1) das Konzept eines Vorzugs des realen Erfahrungsraums, 2) das Konzept zum Vorzug des virtuellen Erfahrungsraums, 3) das Konzept einer getrennten Nutzung des virtuellen und realen Erfahrungsraums sowie 4) das Konzept einer Parallelisierung von virtuellem und realem Erfahrungsraum. Im Folgenden werden die vier Vorstellungen zum Verhältnis von virtueller und realer Erfahrungswelt

dargelegt<sup>163</sup>:

#### **6.4.1 Präferenz eines Raums: Vorzüge des virtuellen Erfahrungsraums gegenüber dem realen Erfahrungsraum**

In diesem Konzept haben Begegnungen im Internet einen besonderen Vorzug: Die Bilderlosigkeit liefert eine überlegene Möglichkeit, sich abzusichern. Zwar kann das Aussehen in der real-life-Begegnung durch den Augenschein überprüft werden, die visuellen Eindrücke bleiben aber an der Oberfläche und können über das eigentlich Wichtige – die inneren Werte – der „Person“ täuschen. Diese Sichtweise wurde zumeist nur von Einzelnen in den Diskussionen so vertreten und war in der Gruppe auch nicht konsensfähig. Oder sie diente als Vorlage zur Diskussion, um sie dann anschließend zu widerlegen.

Bezogen auf den Zugang und Umgang mit sexualitätsbezogenem Wissen wurde vor allem als Vorzug die private Nutzung („für sich zu Hause“) hervorgehoben. Allerdings stand dabei zur Debatte, wie die Ernsthaftigkeit und Richtigkeit der dort erhältlichen Informationen zu klären und validieren sei. Printmedien oder dem Gespräch mit Freunden wurde mehr Glaubwürdigkeit als den virtuellen Informationen eingeräumt. Damit wurde der Präferenz des virtuellen Raums auf der einen Seite zugleich das nächste Konzept der „Präferenz des real-life-Raums“ gegenüber gestellt und konnte nicht eindeutig zugeordnet werden.

#### **6.4.2 Präferenz eines Raums: Vorzüge des real-life-Erfahrungsraums gegenüber dem virtuellen Erfahrungsraum**

Einige Diskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen lehnen Geschlechterbegegnungen per Internet ab und sind insgesamt nicht positiv dem Internet gegenüber eingestellt. Ablehnungsgrund für virtuelle Bekanntschaften ist vor allem der Hinweis auf die zahlreichen Täuschungen. Häufig wird dabei zum Ausdruck gebracht, dass durch die Reduzierung der Wahrnehmungskanäle auf die Schrift Täuschungen erleichtert seien, was mit Unsicherheit und Gefahr verbunden wird. Um sich der Situation und der Intentionen des Gegenübers zu vergewissern, so die Position, werden „alle Sinne“ gebraucht, insbesondere auch der Sehsinn. Absicherung ist für diese Jugendlichen nur in der realen Begegnung möglich, denn im Virtuellen kann potentiell alles – auch die ausgetauschten Fotos – getäuscht sein.

Alles in allem gilt das Virtuelle als unzuverlässig und voll der Gefahren des Getäuscht-Werdens. Der reale Erfahrungsraum mit seinen unmittelbaren Wahrnehmungsmöglichkeiten gilt dagegen als verlässlich.

In einer Variante dieser Position kann eine Täuschung, z.B. durch den äußeren Schein, der trügen kann, zwar auch in der realen Begegnung befürchtet werden und ein Vorteil der virtuellen Begegnung zugeschrieben werden, dass diese eher – weil man den Anderen oder die Andere nicht sieht – einen Zugang zu inneren Werten ermögliche. Dieser angenommene Vorteil wird jedoch wieder revidiert, indem sich eine Trennung zwischen Innen und Außen als nicht haltbar erweist (der Diskurs geht darum, was wichtiger ist: das Aussehen oder die

---

<sup>163</sup> An dieser Stelle sei auch auf die Veröffentlichung von Burda/Helfferich (2006) verwiesen.

inneren Werte). In diesem Zusammenhang wird dann nur die unmittelbare Wahrnehmung zum Maßstab der Bewertung gemacht.

Das Plus einer bilderlosen Kommunikation wurde dafür in anderen Passagen, die diesem Aspekt zugeordnet wurden, als relevant nur für diejenigen gesehen, die im realen Leben zu wenig Chancen haben, eine Freundschaft zu beginnen, z.B. weil sie ein Handicap haben oder isoliert sind (angegeben wurden z.B. Schüchternheit oder geringe Attraktivität). Diese Argumentationsfigur (das Netz als Ausgleich für Defizite im real life) ist in vielen Diskussionen zu finden. Mit dieser Figur ist in der Regel eine Distanzierung verbunden im Sinne von: „Andere haben es nötig, aber wir nicht“. Perspektive ist hier die Selbstpräsentation, nicht das Handeln des Gegenübers; die Frage, ob die Wahrheit gesagt wird oder nicht, ist sekundär. Die textbasierte Kommunikation wird damit als Schutzraum konstruiert in doppeltem Sinn: Die Selbstdarstellung ist textlich konstruiert und nicht über- und nachprüfbar.

### **6.4.3 Nutzung beider Räume: Zwei strikt getrennte Welten mit je eigenen Vorzügen**

Eine dritte Variante greift partiell die genannten Vorzüge zum virtuellen Erfahrungsraum auf, formuliert aber nicht die Präferenz eines Erfahrungsraums, sondern eine situationsbezogene Nutzung beider Räume. Beide Räume sind dabei aber strikt zu trennen. Der virtuelle Erfahrungsraum wird in Kenntnis seiner eigenen Regeln genutzt, zu denen auch das Täuschen gehört (*„ist ja meistens ... dass viele auch gar nicht die Wahrheit sagen“*). Für den realweltlichen Erfahrungsraum gehört das Täuschen nicht zu den Regeln; die Frage der Täuschung wird dafür überhaupt nur selten eigenständig thematisiert. Der eine Raum ist akzeptiert für das Spiel (*„und so kann man dann Spaß haben“*) und nicht mehr, der andere für die „wirklichen“ oder „ernsteren“ Kontakte: *„jemanden richtig kennen lernen und nicht so (im Internet, S.B.)“*. Probleme entstehen nicht innerhalb eines Raumes, sondern dann, wenn beide Räume sich vermischen, also bei den Übergängen. Hier werden vor allem Enttäuschungen erwartet.

Verlieben gehört eher der Sphäre des Ernstes und der „richtigen“ Begegnung an als der des Spaß und des Spiels. Deshalb kann man sich im Internet auch nicht verlieben oder es bedarf entsprechender Strategien, sich im Internet abzusichern gegen eine Täuschung. Eine Differenzierung ist hier die Sichtweise, dass man sich im Internet „anders verliebt“. Da Täuschung zur Regel gehört, ist Sicherheit über die Echtheit der virtuellen Kommunikation in diesem Konzept nur über eine Validierung im Offline erreichbar: *„Wenn man sich verliebt dann muss einem auch bewusst sein eben dass es solche Schwierigkeiten geben wird eben dass der eine einfach den Kontakt abbricht ... dass man herausfindet dass der andere nur gelogen hat oder so“*. Die Risiken des virtuellen Raums treten dann und nur dann ein, wenn man verliebt ist, wenn man also den Ernst in die Sphäre des Spiels trägt.

Bei den getrennten Welten wird meist ein Übergang von vornherein gar nicht anvisiert, also das real-life-Treffen einer Internetbekanntschaft nicht in Erwägung gezogen. Wenn aber aus einem „Spiel“, das in der textbasierten Kommunikation begonnen hat, mehr wird, ist der Übergang schwierig, weil die Regeln der Kommunikation zwischen realem und virtuellem

Raum so unterschiedlich sind. Die Vorstellungen für diesen Übergang umfassen einen schrittweisen Austausch von Informationen (wie in real-life-Beziehungen), um eine Enttäuschung abzufedern. Hierzu wird in allen Gruppen ein Medienwechsel (E-Mail, Telefon, Foto und als letzter Schritt ein Treffen, das zumeist als Blind Date betitelt wird) thematisiert. Leitend für die Erörterung eines virtuellen Verliebenseins ist immer die gedankliche Situation, dass ein unverbindlicher Chatkontakt eine nicht erwartete Wendung nimmt, die Ebene von Spaß damit verlassen wird und sich mehr daraus entwickelt.

#### 6.4.4 Parallelisierung virtueller und realer Erfahrungsräume

Bei einigen wenigen Jugendlichen gibt es ein Konzept der Gemeinsamkeiten der virtuellen und realen Begegnungen. Spiel und Ernst, Täuschung und Aufrichtigkeit gibt es in beiden Räumen. Ein Mädchen führt dazu im Rahmen einer gemischtgeschlechtlichen Gruppendiskussion (Gym 1 D) auf die Aussage eines Jungen, dass man sich im Internet so verstellen kann, an: *„Klar ich könnt jetzt natürlich auch ihm (2) bei @irgendeinem Date@ den totalen Scheiß sagen aber wenigsten bin ich @wenigsten ne Frau@“*. Hier wurde betont, dass sich Geschlechterbegegnungen und auch ein Verlieben im Internet nicht anders gestalten müssen als im real life. Exemplarisch zeigt dies die folgende Mädchendiskussionsgruppe (Gym 1 A):

- D: also möglich is es, aber wir würden es nich machen, wahrscheinlich  
B: Das kannst ja eigentlich nich so sagen, du kannst ja deine Gefühle eigentlich nich steuern  
D: ja aber man würde, also keiner von uns würde jetzt so hingehen und sagen ich geh jetzt mal ins Internet und schau dass ich irgendjemand finde in den ich mich verlieb.  
Me: @(. )@  
C: Aber du sagst auch nich, du gehst jetzt raus auf die Straße und suchst

Auch hier geht es um die Frage, ob man sich im Internet verlieben kann. Wenn Verliebtheitsgefühle sich nicht steuern lassen, dann, so die implizite Logik von B und C, können sie sich im virtuellen wie im realen Erfahrungsraum einstellen. Beide Erfahrungsräume werden parallelisiert. Am Beispiel des bewussten Suchens nach einem potentiellen Partner (*„ich schau dass ich irgendjemand finde in den ich mich verlieb“*) relativiert sich die Besonderheit des Internet im Sinne von *„was ich hier nicht tue, tue ich dort auch nicht“*.

#### 6.4.5 Ein Vergleich der vier Sichtweisen

Umgang mit Täuschung und Herstellung von Sicherheit sind die zentralen Themen der Diskussionen bei allen vier Konzeptionen. Bei den ersten beiden Konzepten geht es vor allem um das Getäuscht-werden. Beziehung zu gestalten, indem man selbst aktiv täuscht, kommt hier nicht vor. Insofern ist die Perspektive defensiv und der Freiraum der eigenen Selbstinszenierung tritt zurück. Die Varianten lauten: ‚Getäuscht werden ohne Bilder‘ – ‚Getäuscht werden durch Bilder‘. Im ersten Konzept wird die Wahrheit in den inneren, dem Sehsinn nicht zugänglichen Werten gesehen, im zweiten Konzept in den visuell

verifizierbaren Aspekten, dem Aussehen, gesehen. Im ersten Konzept ist die Kanalreduktion insofern sogar hilfreich dafür, sich gegen Täuschungen zu schützen, weil sie eine Konzentration auf das Wesentliche fördert. Bezugspunkt ist beide Male letztlich die Vorstellung von realen Geschlechterbegegnungen, denn es sind sichtbare (Aussehen) und nicht sichtbare (innere Werte, einem romantischen und körperferneren Liebesideal entsprechend) Aspekte der realen Person, die verifiziert werden sollen. Einmal wird dafür die virtuelle Begegnung als nicht geeignet, das andere Mal als besonders geeignet empfunden (vielleicht sogar mit der Hoffnung, die körperliche Dimension der sexuellen Begegnung zurückstellen zu können). Die Imagination als eine gemeinsam hergestellte, neue ‚Realität‘ wird nicht thematisiert.

Bei dem dritten Konzept gibt es ein Agreement des wechselseitigen Täuschens. Mit der Möglichkeit, selbst aktiv zu täuschen, tritt der Charakter des Virtuellen als Freiraum „virtueller Selbsterfindung“ in den Vordergrund. Nicht die Wahrheit ist hier das wesentliche Kriterium gelingender Kommunikation, sondern die Reziprozität, dass beide gegenseitig täuschen dürfen. Ein Problem ist eine Asymmetrie, wobei der bzw. die eine täuscht, der bzw. die andere es dann ernst meint und nicht täuscht. Solange *beide* die Kontakte als Spiel definieren, gibt es keine Probleme und die Absicherung, dass die Reziprozität eingehalten wird, ist so lange gegeben, wie das ‚Spiel‘, also die virtuelle Begegnung, im Virtuellen bleibt. Wenn die Verbindlichkeit der Kontakte doch zunimmt und ein Übergang zum Ernst sich abzeichnet, dann müssen andere Maßnahmen getroffen werden, wobei das Muster des „schrittweisen Vertrauensaufbaus“ und der sukzessiven „Selbstoffenbarung im Sinne der Preisgabe persönlicher Informationen über die eigene Person (...) wechselseitig in kleinen Schritten“ (Döring 2003a, 248) wie in realen Beziehungen praktiziert wird. Der Medienwechsel (Austausch von Bildern) und die Erweiterung der Wahrnehmungskanäle sichern den Übergang („*man lernt sich im Chat kennen und geht dann über die Mails und dann vielleicht mal ein Telefonat...*“, um sich dann „*vielleicht*“ zu besuchen, wenn die Person in der Nähe wohnt; Gym 1 C).

Die vierte Position hebt tendenziell die Kategorie Täuschung oder Nicht-Täuschung auf: Alles Wahre ist auch Täuschung und Täuschung ist real. Hier hat die Absicherung gegen Täuschungen eine geringe Relevanz, im Vordergrund steht die Möglichkeit, sich bei der Gestaltung der Geschlechterbegegnungen aktiv zu präsentieren und dabei die Relativität der Aufrichtigkeit zu erkennen. Aufgrund der ähnlich vorgestellten Strukturen der virtuellen und der realweltlichen Begegnungen müssen die Welten weder getrennt werden, noch sind Übergänge abzusichern. Die Vorstellung, dass eine interaktiv erarbeitete, gemeinsam imaginierte Beziehung eine eigene Realität haben kann, könnte sich am ehesten bei dieser Position finden.

## 6.5 Auf dem Weg zu einer kontextgebundenen Interpretation

In den vorangegangenen Kapiteln wurde rekonstruiert und beschrieben, wie die diskutierten Besonderheiten des virtuellen Erfahrungsraums von den Jugendlichen diskursiv konstruiert werden und wie dortige Erfahrungen zum realweltlichen Erfahrungsraum in Bezug gesetzt werden. Die rekonstruierten Sinnkonstruktionen sollen nun als Strategien der Jugendlichen verstanden werden, mit denen sie ihre sexuelle Entwicklung bewältigen.

Die Interpretation der empirischen Befunde erfolgt vor dem Hintergrund zweier Erklärungsfolien, die hier miteinander verbunden werden: zum einen in Anschluss an sexualpädagogische Forschungen zur Gestaltung von Geschlechterbeziehungen in der Adoleszenz (vgl. Kap. 2) und zum anderen auf der Basis von Theorien zu neuen Medien insbesondere mit Fokus auf virtual reality (vgl. Kap. 3). In Kapitel 4 wurde der theoretische Stand dieser Verknüpfung erörtert. Zunächst werden die zwei Interpretationskontexte in Hinblick auf die Fragestellung an das empirische Material vorangestellt und erläutert:

### *Interpretationskontext I: Adoleszente Geschlechterbeziehungen und sexuelle (Erst-)Erfahrung*

In Kapitel 2 wurde Sexualität als eine Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz bestimmt in dem Sinne, dass Jugendliche lernen sollen, sich in den gesellschaftlichen Konstruktionen von sexuellen Geschlechterbeziehungen zu verorten. Dazu wurde ein prozessuales, in Interaktionen denkendes Verständnis von Entwicklung und Entwicklungsbewältigung vorausgesetzt, um den Aspekt einer aktiven Gestaltung von Geschlechterbegegnung und -beziehungen hervorzuheben.

Adoleszenz lässt sich als Sozialisation und Entwicklung in Kontexten, in denen die biographische Entwicklung stattfindet, konzipieren. Konstruktionen und Relationen von Sexualität und Geschlechterbeziehungen entstehen nicht losgelöst vom Bezugssystem eines soziohistorischen Kontextes. Der weitere Kontext verweist somit auf das gesellschaftliche Umfeld: Vorstellungen und Bewertungen von Sexualität sind durch Codierungen, symbolische Ordnungen und Kontextbedingungen in das Geschlechterverhältnis eingebunden und strukturieren dieses mit. In Interaktionen werden diese kulturellen Setzungen (re-)produziert und verfestigt. Im engeren Kontext ist die Phase der Adoleszenz insbesondere gekennzeichnet durch die Veränderungen des Körpers, die Düring als Sexualisierung beschrieben hat: d.h. der Körper und die sozialen Beziehungen werden mit sexuellen Bedeutungen aufgeladen (vgl. Düring 1993). Geschlechterbeziehungen erhalten ab diesem Zeitpunkt daher einen anderen Status. Vormalig *harmlose* Berührungen zwischen den Jugendlichen verlieren ihre „Unschuld“. Zugleich gibt es für die Jugendlichen noch kaum Handlungsroutrinen und Sicherheit, wie mit der neuen Befindlichkeit umzugehen ist.

Das Konzept der Entwicklungsbewältigung wurde in Zusammenhang mit dem Begriff der „Praktiken“ (in Anlehnung an Bourdieu 1987 und Connell 1999) bestimmt. Der Begriff der „Praktiken“ verweist – in Abgrenzung zum Begriff „Verhalten“ – auf eine kultursoziologische Tradition, die den Aspekt von Handeln, verbunden mit sozialem Sinn, deutlicher in den Vordergrund rückt (vgl. Helfferich 2004b, 91f.). Das bedeutet: Formen von Sexualität und Geschlechterbeziehungen können als Strategie und Praktik von Bewältigung gedeutet werden.

Neben den Sozialisationsinstanzen von Schule, Elternhaus und Medien kommt den Peers als „sozialer Arena“ eine zentrale, aber auch widersprüchliche Position bei der Einordnung von sexualitätsbezogenem Erfahrungswissen zu. Mit den Peers werden einerseits Sexualitätserfahrungen gesammelt und „gemeistert“, die auch zum Erwerb von sexuellen Skripten (vgl. 2.2.3) beitragen. Andererseits ist die körperliche Annäherung an das eigene oder andere Geschlecht immer auch ein heikles Thema, weil diese *naturgemäß* mit intimen Offenbarungen und Interaktionen einhergehen und somit Quelle für Beschämungen werden kann (vgl. Dannenbeck/Stich 2002, 128ff., Schmidt/Schetsche 1998, 53ff.). Einerseits ist es wichtig, Erfahrungen zu machen und auch vorweisen zu können. Andererseits können die Peers Erfahrungen insofern auch erschweren, wenn ein Verliebtsein öffentlich beschämt wird oder in „harmlose“ Berührungen Sexuelles hineingedeutet wird.

Auch die Intimität und Vertrautheit erster Liebesbeziehungen bleibt insofern ein Risiko, als dort das notwendig entgegengebrachte Vertrauen beschädigt werden kann, weil beispielsweise in diesem Vertrauen Mitgeteiltes später denunzierbar ist. Die kommunikative Leistung in einer sich anbahnenden sexuellen Beziehung bedeutet einen Spagat, die eigenen Wünsche und Vorstellungen gestaltend einzubringen, sich also zu öffnen, etwas preiszugeben und sich gleichzeitig auch abzusichern. Es ist daher von großer Bedeutung, sich der Absichten und Einstellungen des Gegenübers zu vergewissern.

Es gibt einige Forschungsergebnisse dazu, wie Jugendliche sexuelle Entwicklungsaufgaben bewältigen und mit Risiken realweltlich umgehen. Für sexuelle Initiationsbeziehungen stehen Jungen und Mädchen bestimmte kulturelle Muster zur Verfügung, die ihnen helfen, Unsicherheiten abzubauen und Ängste zu vermeiden oder abzumindern. Helfferich (2005) fand bei der Analyse biographischer Beschreibungen von sexuellen Initiationserfahrungen für Jungen und Mädchen als ein zentrales Muster den „Vertrauensaufbau und Prüfung der Ernsthaftigkeit“. Dieses Muster beschreibt Abläufe, bei denen in kleinen Schritten Übergänge zerlegt bzw. gegliedert werden. Geprüft werden dabei der Stand des vorhandenen oder noch herzustellenden Vertrauens und man versichert sich auf jeder Stufe und nach jedem Schritt der Gemeinsamkeiten von Absichten des Anderen bzw. der Anderen. Mit der Strategie der „kleinen Schritte“ kann so das Risiko eines möglichen Versagens, der Beschämung oder Ausbeutung gemindert werden.

Eine andere Form stellt „das Doppelspiel von Annäherung und nachträglicher emotionaler Distanzierung“ dar, das vor allem bei Jungen zu finden ist (Helfferich/Klindworth/Kruse 2005, 82ff.). Hier liegt die entlastende Funktion darin, ein mögliches Misslingen von sexueller Interaktion zu bagatellisieren und durch ein „richtiges erstes Mal“ ersetzen zu können (Dannenbeck/Stich 2002, 71).

### *Interpretationskontext II: Der virtuelle Erfahrungsraum*

Auch Medien und Mediennutzung können in Bezug zur Bewältigung von sexueller Entwicklung gesetzt werden und ihre mögliche Bedeutung als Bewältigungsbeitrag diskutiert werden. Mediennutzungen werden ebenfalls als Praktiken gefasst, z.B. hinsichtlich Kommunikation und Interaktion mit spezifischen Merkmalen, z.B. der Regulierung von Nähe

und Distanz (vgl. Kap. 3). Wenn die Konstruktionen der Jugendlichen auf diese Weise interpretiert werden, muss die Interpretation die Besonderheiten der virtuellen Realität aufgreifen.

Die neuen (digitalen) Medien sind besonders in ihrer Multifunktionalität interessant und können die Kommunikations- und Interaktionsoptionen (und damit auch den Entwicklungskontext) der Jugendlichen erweitern. Das Internet kann wie ein Buch oder ein Film Bilder, Texte und Informationen über Sexualität und Geschlecht(erbeziehungen) liefern. Die Zugangs- und Anwendungsoptionen der digitalen Medien sind aber vor allem hinsichtlich einer interaktiven Nutzung erweitert.

Es gibt neuartige (weil erweiterte) Formen von technisch vermittelter personeller Kommunikation und Interaktion. In Kapitel 3 sind die Besonderheiten des Internet für die Generierung eines virtuellen Erfahrungsraums als einer neuen Begegnungswelt beschrieben. Die Spezifika des virtuellen Ortes für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen (insbesondere Chat-Kommunikation<sup>164</sup>) wurden dann näher in Kapitel 4 erörtert. Dies betrifft vor allem:

- die Ermöglichung von Anonymität in der Kommunikation,
- das Potential neuer medialer Inszenierungsformen und Selbstfindungsprozesse und
- die Entbindung von den Zwängen der Präsentation des eigenen Körpers in der Geschlechterinteraktion.

Aufgrund dieser Spezifika können Geschlechterbegegnungen im virtuellen Raum unter modifizierten Bedingungen stattfinden.

Es stellte sich die Frage, wie die beschriebenen Parameter sexueller Adoleszenz im virtuellen Erfahrungsraum von den Jugendlichen konstruiert werden, welche sexualitätsbezogenen Nutzungsstrategien diskutiert werden und ob dem virtuellen Erfahrungsraum ein Zugewinn für die Gestaltung sexueller Entwicklung beigemessen wird.

#### *Interpretation der Sinnkonstruktionen als Strategien der Bewältigung sexueller Entwicklung: Der virtuelle Erfahrungsraum unter den Aspekten Schutz/Absicherung und Erprobung*

Befragt man die in den Konstruktionen von virtueller und realer Welt zu Tage tretenden Wünsche und formulierten Handlungspotentiale daraufhin, inwieweit damit ein Lösungsversprechen zur Abmilderung von Entwicklungsaufgaben und -bewältigung einhergehen, so zeigt sich, dass einerseits im virtuellen Raum des Internet erweiterte Begegnungsformen möglich sind. Andererseits aber entfällt weder die Frage des Schutzes und der Absicherung in der Interaktion noch die Notwendigkeit des Probehandelns. Somit lösen sich die Probleme und damit die Ängste und Hoffnungen für (erste) sexuelle Geschlechterbegegnungen auch bei der Nutzung neuer Medien nicht auf, d.h. die Frage lautet weiterhin, wie viel Schutz Probehandeln benötigt und wie sich ein Risiko minimieren lässt.

---

<sup>164</sup> Da internetbasierte Kommunikationsdienste in ihren Merkmalen differenziert werden müssen und es keine Beschreibung für eine allgemeine Netzkommunikation gibt, wird hier noch einmal genauer darauf eingegangen.



Die dichotomen Konstruktionen zur Beschreibung der virtuellen Begegnungsrealität helfen den Jugendlichen einerseits, Unsicherheiten zu lösen, weil sie als Zuweisungen Orientierungshandeln vereinfachen und somit selbst Strategien der Einordnung von Handeln sind. Andererseits schränken sie als bipolare Kriterien auch Erfahrungs- und Handlungsoptionen ein. Es hat sich aber an einigen Stellen auch gezeigt, dass sich ein Argumentieren anhand von Dichotomien nicht immer durchhalten lässt. Das betraf explizit die Kategorie privat und öffentlich und auch die Schwierigkeiten der Differenzierung von Täuschung im Zusammenhang mit Wahrheit und Lüge.

In Anlehnung an die vier beschriebenen Konzepte zur Relation von virtuellem und realem Erfahrungsraum (vgl. Abschnitt 6.3) kann gezeigt werden, dass die drei zuerst beschriebenen Konzepte insbesondere den Schutz vor Enttäuschung bearbeiten, wobei dem virtuellen Raum aber eine jeweils andere Rolle zukommt: im ersten Konzept geht es um die Absicherung gegenüber Täuschungen im realen Raum, im zweiten um Absicherungen gegenüber Täuschung im Virtuellen und um Absicherung der Übergänge vom Virtuellen ins Reale geht es im dritten Konzept. Vor allem das dritte Konzept macht auch deutlich, dass eine Trennung von virtuellem und realem Raum als Absicherungsstrategie genutzt werden kann. Das vierte Konzept (Parallelisierung der beiden Erfahrungsräume) würde eine Absicherung aufheben, weil hier Täuschung wenig Relevanz hat (alles Reale kann getäuscht sein und auch Täuschung ist real). Hier findet sich am ehesten die Vorstellung, dass die virtuelle Begegnungsrealität eine eigene Qualität haben kann.

Für die ersten drei Konzepte ergaben sich am ehesten Ähnlichkeiten zu den im realweltlichen herausgearbeiteten Muster sexueller Initiationsbeziehungen vom „Vertrauensaufbau und Prüfung der Ernsthaftigkeit“: der Medienwechsel spielte dabei eine große Rolle und sichert mit einer schrittweisen Erweiterung der Wahrnehmung den Übergang vom virtuellen in den realen Erfahrungsraum ab. Risikowahrnehmung kann zudem auch mit spezifischen Liebesvorstellungen zusammenhängen, wie sie bspw. im zweiten Konzept mit dem romantischen Liebesideal anklingen, weil bestimmte Liebeskonzepte ihrerseits selbst als Bewältigungsform von Ängsten im Zusammenhang mit sexueller Entwicklung gesehen werden können (vgl. Helfferich 2004b).

Das zweite im realweltlichen Kontext gefundene Muster „Doppelspiel von Annäherung und nachträglicher emotionaler Distanzierung“ lässt sich am ehesten in den Kategorien „Spaß und Anonymität“ diskutieren. In dieser Konstruktion wurde am häufigsten auf Distanzierungsmöglichkeiten hingewiesen und gleichzeitig bot sich hier auch ein nachträglicher Schutz vor „virtuellen Enttäuschungen“ (i.S. fehlender Reziprozität möglicher ernstgemeinter Absichten).

Bezogen auf die Anbahnung von Liebesbeziehungen fand sich der Wunsch nach einer Vereindeutigung der Intentionen. Der Rekurs auf Merkmale eines romantischen Liebesideals kann auch dahingehend interpretiert werden, dass dieses Konzept vor allem den Bedarf an Sicherheit am besten abzudecken verspricht. Zentrales Thema ist hier die Suche nach Wahrhaftigkeit, Einzigartigkeit und Reziprozität, also nach zentralen Kriterien der kulturellen Codierung romantischer Liebe.

Die Gefahr einer Entgrenzung von Kommunikations- und Begegnungsweisen dürfte für die meisten der befragten Jugendlichen nicht gegeben sein, denn es fand sich kein Konzept, das Virtuelles bevorzugte bzw. durchzusetzen vermochte. So wurde von den Jugendlichen auch nicht thematisiert, dass die virtuelle Präsentation zwar unabhängig einer realweltlichen Wahrheit, aber hinsichtlich der Authentizitätsdarstellung (eine Rolle spielen und diese Rolle durchhalten) konstant sein sollte (vgl. Funken 2000). Dieser Befund könnte jedoch auch ein Effekt des situativen Rahmens (Schulkontext) sein, bei dem es vor allem auch darum ging, sexuelle Erfahrungheit zu kommunizieren.

In die Interpretation lassen sich die Merkmale der virtuellen Realität als Folie der Bewältigung sexueller Entwicklung einordnen:

➤ *Thematisierung: Verifizierung durch visuelle, unmittelbare Wahrnehmung*

Bei der face-to-face-Kommunikation gibt es einen gemeinsamen räumlichen und zeitlichen Kontext und eine Fülle von Wahrnehmungsmomenten. Schon beim Kommunizieren via Telefon fehlen Wahrnehmungsmomente: Ich sehe mein gegenüber nicht und muss mir ausmalen, wie er oder sie gerade aussieht. Das Fehlen eines Kanals („Kanalreduktion“) muss aber nicht als bloßes Minus gesehen werden, sondern setzt etwas anderes frei: Die Kommunikationspartner und -partnerinnen imaginieren und phantasieren ihr Gegenüber. Im Vergleich zum Telefonieren sind bei der textbasierten Chat-Kommunikation die Wahrnehmungskanäle noch reduzierter, es entfällt hier auch die Stimme und damit ein weiteres sinnliches Wahrnehmungsmoment.

Die Freisetzung von Phantasie wird von den Jugendlichen nicht als Vorteil gesehen, sondern stand, wenn thematisiert, in engem Zusammenhang mit einer pessimistischen Erwartung vorprogrammierter Enttäuschung. Den Jugendlichen ging es vielmehr um einen Erkenntnisprozess: wie ist der Charakter, wie beschreibt sich die Person und wie sieht sie in Wirklichkeit aus. Das Sehen spielt im Zusammenhang mit ernsthaften Ambitionen (die Person kennen zu lernen) im Chat an vielen Stellen der Gruppendiskussionen eine zentrale Rolle. Gemeint ist immer das unvermittelte Sehen, denn alles Virtuelle kann eben getäuscht sein. Zugleich ist der Wegfall der visuellen Wahrnehmung zur Validierung für die meisten Jugendlichen das ausschlaggebende Kriterium, Virtuelles selbst nicht als ernsthaft zu konnotieren. Fazit der meisten Gruppen war es, dass der anonyme Chat-Rahmen sich aufgrund seiner (erweiterten) Täuschungsoptionen nicht eignet für ein ernsthaftes Ansinnen.

➤ *Thematisierung: virtueller Schutzraum zur Erprobung*

Ein Schutzraum ist das Netz vor allem, wenn Jugendliche prekäre Selbstaspekte oder Stigmata nicht gerne öffentlich machen und in der Netzkommunikation verschweigen können.

Die textbasierte Chat-Kommunikation eröffnet einen Freiraum virtueller Selbsterfindungen. Erprobungen in der Anonymität sind geschützt vor der Gefahr von Folgesanktionen.

Eine weitere Besonderheit der Kommunikationsregeln verglichen mit der face-to-face-Begegnung ist es, dass im Chat anonyme Kommunikation möglich und üblich ist, indem

Pseudonyme genutzt werden. Jugendliche können sich mit einer imaginierten Identität präsentieren, die auch fiktionale Züge enthalten kann und die in der visuell validierten, also per Augenschein überprüfbaren Kommunikation, als Lüge gebrandmarkt würde.

Zudem kann von einem Moment auf den anderen und ohne Sanktionen befürchten zu müssen die Kommunikation abgebrochen werden und man meldet sich mit einem neuen Pseudonym wieder in den gleichen Chat an. Die Täuschung wird für die Chat-Kommunikation als Regel angenommen und steht damit als Ausgangspunkt einer virtuellen Begegnung im Chat. Sich mit „wahrheitsgemäßen“ Angaben zu präsentieren wird von den Kommunizierenden dort eher nicht erwartet.

Die Erprobung sexualisierter Sprechweisen, die von den Jungen in den Diskussionen auch demonstrativ vorgeführt wurden, wurde von den Mädchen auch eher den Jungen zugeschrieben. Mädchen sprachen von sich aber auch von einem anderen Auftreten im Virtuellen (z.B. ein anderes Selbstvertrauen zu haben). Einige Gruppen haben dies als entwicklungsbezogen verortet, wenn sie meinen, dass gerade Jugendliche sich noch ausprobieren wollen.

Diese Besonderheit wurde konnotiert mit einem manchmal auch experimentellen Ausprobieren von anderen Verhaltensweisen oder Rollen. Vor allem die Jungen haben dabei auch von einem Genderswapping berichtet, der jedoch immer nur kurzfristig stattfand.

Zum einen muss oder sollten solche Erprobungen auf den virtuellen Raum begrenzt bleiben, so die Forderung einiger Jugendlicher. Doch auch im virtuellen Raum selbst gibt es Kommunikationsnormen, die den virtuellen Raum als sozialen Raum strukturieren:

➤ *Thematisierung: Normen in der virtuellen Kommunikation*

Doch auch hier gibt es Einschränkungen: Die Interaktivität der Kommunikation als wesentliches Merkmal virtueller Begegnungen bedeutet, dass interaktiv ein gemeinsamer Raum hergestellt wird. Die virtuelle Realität der neuen Medien entsteht nicht losgelöst vom Handeln der die digitalen Medien nutzenden Personen. Der virtuelle Raum, z.B. in textbasierten Chats, ist ein aktiv und interaktiv hergestellter. Und das wiederum heißt: Ein Kommunizieren aus der Anonymität heraus entlastet zwar von möglichen Verbindlichkeiten, dennoch muss auch hier eine regulative Resonanz der Kommunikationspartnerinnen und -partner beachtet werden, damit Interaktion gelingt oder überhaupt entsteht. Entsprechend gibt es auch hier Interaktionsnormen wie z.B. eine Reziprozitätsnorm („Was du nicht willst, das ich dir tu, das füge auch keinem anderen zu“). Dies widerspricht im Übrigen auch solchen Entstrukturierungsmysen, die einen grenzlosen und unnormierten virtuellen Raum vermuten. So wurde in den Gruppendiskussionen auch häufiger darauf hingewiesen, dass Täuschungen sowohl selbst bemerkt werden können oder von anderen enttarnt werden („dann kommt raus“).

Eine Reziprozität der virtuellen Kommunikation wurde vor allem als Negation thematisiert. D. h. hier überwog eindeutig die Vorstellung einer Täuschung. Auch wenn man es selbst ernst meint, könne man nicht davon ausgehen, dass es der andere auch ernst meint. Dies bedeutete für einige Jugendliche, dass sie kein Interesse an Chat-Kommunikation hatten,

andere dagegen bereits auf Strategien zum Handeln in virtuellen Räumen hinwiesen oder dies in der Diskussion gemeinsam entwickelten.

Hier schließt sich an, warum ein Verlieben im Chat für wenig aussichtsreich erachtet wurde. Beim angeführten Konzept eines Kennenlernens mit der Aussicht, sich zu verlieben, aber auch beim „spontanen“ Verlieben orientierten sich die Jugendlichen am Konzept des romantischen Liebesideals, deren Grundidee sich nicht mit Täuschungen vereinbaren lässt. Die Reziprozität von Täuschung im Kontext von Verlieben wurde als „*Hirngespinnst*“ diffamiert.

➤ *Thematisierung: Körper und Geschlecht in der virtuellen Realität*

Sowohl die Bedeutung des sichtbaren Körpers als auch die Risiken der Ausbeutung und der Beschämung durch die Peers werden als prekäre Rahmenbedingungen für die Geschlechterbegegnungen von vergleichsweise sexuell unerfahrenen Mädchen und Jungen im real-life-Erfahrungsraum beschrieben. Kritischer Punkt in der Situation ist der Körper in seiner Präsenz, der einerseits eine hohe Bedeutung für die Bewertungen der Peers hat, dessen äußerlich sichtbarer Entwicklungsstand (und damit die auf ihn gerichtete Sexualisierung) aber nicht oder kaum kontrolliert werden kann.

Eine Entlastung der interpersonellen Kommunikation in Chats von den Zwängen der physischen Interaktion, wie der Präsentation des eigenen Körpers, gilt aber nur teilweise. Zum einen ist die ‚Freiheit‘ begrenzt durch die Option, eine Webcam einzuführen, Bilder auszutauschen oder die virtuelle Begegnung in ein Treffen im realen Erfahrungsraum zu überführen. Zum anderen ist auch die virtuelle Kommunikation selbst körperbezogen. Die Analyse der Gruppendiskussionen hat gezeigt, dass Chat-Kommunikation vor allem im Zeichen der Erfüllung von Normen zur Aufmerksamkeitsgewinnung steht, bei denen vor allem die Präsentation von als attraktiv geltenden Körperbeschreibungen angeführt wurde. Außerdem wurde angeführt, dass Chat-Kommunikation vor allem auch als Kompensation von Defiziten im real life genutzt werde.

➤ *Thematisierung: Virtuelle Realität als Schutzraum für Vertraulichkeit*

Chat-Kommunikation hat einen eigenen Status zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Es handelt sich auf der einen Seite um eine selbstbezogene Aktivität, die die soziale Arena der Peers ausschließen kann, auf der anderen Seite um eine Interaktion, in der auch eine gemeinsame Wirklichkeit entsteht. Die meisten Chats unterscheiden zwischen öffentlicher und intimer Kommunikation, indem sie die Möglichkeit von Zweier-Chats z.B. durch den Rückzug in private Separees, aus einem vorherigen Mehrpersonen-Chat bieten. Demnach ist die Vertraulichkeit der Intimkommunikation im Netz nicht garantiert: So weiß man nicht, ob auf der anderen Seite eine „*johlende Schulklasse sitzt*“, wie einer der Schüler fürchtet. Dies zeigt sich aber auch in der oft angesprochenen Gefahr, dass nicht nur Jugendliche Zugang zum Chat haben, sondern auch Ältere sich für jünger ausgeben.

Auch hier ist es die Vorstellung über die ungenügenden Schutzvorkehrungen im virtuellen Raum, die entweder als Verunsicherung oder auch wie vorne beschrieben als Gefahr angesprochen wird. Dass jeder Zugang zum Internet hat, macht auch die

Glaubwürdigkeit von sexualitätsbezogenen Informationen unsicher („*jeder kann was reinstellen*“), wobei hier auch die medialen Inszenierungen von Sexualität als besonders anfällig dafür erachtet werden, unglaublich zu sein. Die virtuelle Öffentlichkeit wird somit als äußerst prekär wahrgenommen.

Thematisch hat ein „Sich-älter-Machen“ und das Aussehen eine hohe Bedeutung. Zugleich wurde auch geäußert, dass sich auch im Realen alte Männer im Chat als Jugendliche ausgeben. Der prinzipiell für alle zugängliche virtuelle Raum bedeutet damit auch, dass Erwachsene in jugendspezifische Räume eindringen und damit auch einen Schutzraum verletzen können.

#### *Ausblick: Sexualpädagogische Medienkompetenz*

Einige Aspekte des Internet als Kommunikationsort haben sich für die Jugendlichen als geeignet erwiesen, die erotisch oder sexuell konnotierte Geschlechterbegegnung im noch weitgehend erfahrungsfernen Jugendalter von Risiken zu entlasten – z.B. die Anonymität, die Reduzierung der Kommunikationskanäle auf den schriftlichen Kontakt mit einer Entlastung von der Körperpräsentation und die Privatheit mit einer Entlastung von dem Druck der Peers als soziale Arena. Damit eröffnet sich einerseits ein Freiraum für Erfahrungen aus spielerischem, risikolosem Probedeln, zum anderen sind Absicherungen möglich.

Ob der virtuelle Raum als Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten oder mehr als Gefahrenzone wahrgenommen wird, hängt davon ab, wie handlungsmächtig sich die Jugendlichen sehen (z.B. als Getäuschte oder Täuschende) und vom subjektiven Bedarf an Absicherung und Vergewisserung über die Absichten des Partners bzw. der Partnerin. Dies wirft die Frage auf, ob möglicherweise realweltliche Erfahrungen virtueller Sexualität vorangehen müssen. Daneben zeigte sich aber auch, dass sich Medienwissen und -kompetenz für eine Absicherung im Virtuellen als hilfreich erwies.

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass für Jugendliche im virtuellen Raum wie im realen Begegnungsraum das Austarieren von Offenheit und die Notwendigkeit von Strategien der Absicherung sichtbar geworden sind. Um die Jugendlichen dabei zu unterstützen, dass sie die Situationen selbst definieren und dieses Austarieren leiten können, ist eine medienpädagogisch erfahrende Sexualpädagogik wichtig. In den Gruppendiskussionen fanden sich bereits Hinweise, welche Strategien dazu hilfreich sind, z.B. wenn das Wissen um die eigenen Erwartungen an einen Chat betont wurde und es für das Erreichen bestimmter Absichten unterschiedliche Vorgehensweisen braucht. Auch die Strategie der schrittweisen Übergänge im virtuellen Raum anhand von Medienwechseln dient der Absicherung von Risiken, die sich von realweltlichen Praktiken nicht sehr unterscheiden.

Die zentrale Thematisierung von Täuschung und Sicherheit entlang aller Kategorien legt jedoch nahe, dass die Nutzung der virtuellen Öffentlichkeit für die Jugendlichen vielfach in Zusammenhang mit einer Verunsicherung thematisiert wurde. Daher ist es angezeigt und zugleich viel versprechend, die Jugendlichen in einer sexualpädagogischen Medienkompetenz, die das Internet einbezieht, zu unterstützen, um ihre Handlungs- und damit Gestaltungsmöglichkeiten von Geschlechterbegegnungen zu sichern.

Die mit den neuen Medien erweiterten Möglichkeiten zur Gestaltung von Geschlechterbegegnungen und Geschlechterbeziehungen verändern die Grundkonstellationen von Entwicklungsanforderungen und ihre Bewältigungsnotwendigkeit nicht. Es ergeben sich jedoch neue Felder des Agierens und dazu werden auch neue Kompetenzen benötigt, um diese nutzen zu können.

In Anbetracht der Ergebnisse, die einen entwicklungsspezifischen Bedarf an Versicherungs- und Absicherungsstrategien für die Gestaltung von Geschlechterbegegnungen und den Erwerb sexualitätsbezogener Informationen im virtuellen Raum als auch im Übergang von virtuellen zu realen Räumen zeigen, erscheint eine anwendungsbezogene sexualpädagogische Umsetzung der Ergebnisse in Lehr-Lernsetting opportun. Ein Vorschlag, wie eine Auseinandersetzung mit den Optionen „virtueller Öffentlichkeit“ in der pädagogischen Praxis aussehen könnte, wird anhand einer Dokumentation einer Fortbildung für (sexual-)pädagogische Fachkräfte im nächsten Kapitel dargestellt.

## **7 Pädagogische Konsequenzen – Vorschlag einer didaktischen Fortbildungseinheit**

Als anwendungsorientierte Perspektive sah das Forschungskonzept des Projekts die Transformation der empirischen Ergebnisse in eine Fortbildungseinheit für (sexual-)pädagogische Fachkräfte vor. Die Intention des Angebots ist es, den Teilnehmenden Wissen über die Bedeutung des virtuellen Informations- und Erfahrungsraums für die sexuelle Entwicklung von Jungen und Mädchen in der Adoleszenz zu geben, damit diese – auf der Basis dieses Hintergrundwissens – das Internet in die (sexual-)pädagogische Arbeit mit Jugendlichen unter Geschlechterperspektive angemessen einbeziehen und eine bereichsspezifische Medienkompetenz vermitteln können.

Für das pädagogische Ziel – Vermittlung einer sexualitätsbezogenen Medien- und Genderkompetenz – war zu definieren, was dies bezogen auf den virtuellen Raum heißt. Im Folgenden wird eine auf das Themenfeld präzisierende Definition von Medienkompetenz als pädagogisches Ziel für Mädchen und Jungen unter Hinweis auf bisherige Kompetenzdefinitionen hergeleitet.

Eine bei schulischen Lehrkräften, die im Rahmen ihres Fächerkanons Sexualkunde unterrichten, durchgeführte Befragung zu Einstellung, Nutzen und Einsatz des Internet im Sexualkundeunterricht ergab eine erste Klärung über den möglichen Fortbildungsbedarf (vgl. Burda/Helfferich 2005).

Damit sind die wesentlichen Kontexte bei der Entwicklung der Fortbildungseinheit genannt, auf die folgend kurz eingegangen wird. Anschließend wird dann die Erprobung dieser Konzeption in einer konkreten Umsetzung im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung dokumentiert.

### **7.1 Definition von Gender- und Medienkompetenz in der Sexualpädagogik unter Einbezug des virtuellen Erfahrungsraums**

Genderkompetenz im Bereich „Sexualität und Internet“ umfasst „das Wissen um die gesellschaftliche und die eigene Entwicklung von Sexualität und Geschlechteridentifikation unter Einbezug neuer Medien, das Verfügen über Praktiken und Diskurse und die Fähigkeit, sexuelle und Geschlecht konstituierende Interaktionen und Kommunikation in, mit und über neue Medien zu reflektieren und zu gestalten“ (Helfferich 2004b, 89).

Der Interaktionsaspekt gilt als gemeinsamer Bezugspunkt des Medienkompetenz- und Genderkompetenzbegriffs.<sup>165</sup>

Medienkompetenz beinhaltet nach Baacke (1999) im Kern vier Elemente: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Diese Elemente sind von

---

<sup>165</sup> Der interaktionistische Fokus geht dabei über die auf Seiten von Individuen verfügbaren und kontextunabhängigen Fähigkeiten hinaus und schließt an den Kompetenzbegriff von Baacke mit Bezug zu Habermas' Theorie kommunikativer Kompetenz an und ist zugleich als dynamisch zu konzipieren, d.h. Kompetenz bildet sich aus Praxiserfahrung und leitet ihrerseits Praxis an (vgl. Burda/Helfferich 2006).

verschiedenen Autoren aufgegriffen und teilweise weiter ausdifferenziert worden (vgl. Kommer 2005).

Der Terminus ‚Genderkompetenz‘ ist vor allem als Schlüsselkompetenz für Professionelle definiert und zielt darauf, „neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten“ für Männer und Frauen zu eröffnen (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002). Als Elemente werden Wahrnehmungs-, Analyse-, Handlungskompetenz und Selbstreflexion genannt. Dies lässt sich auch auf Jugendliche übertragen (vgl. Burda/Helfferich 2006, 159).

Wie lässt sich dies nun auf den Bereich von Sexualpädagogik und Adoleszenz übertragen?

Wenn Interaktionserfahrungen auch als Entwicklungsimpulse verstanden werden, dann zielt eine Medien- und Genderkompetenz für den spezifizierten Bereich Sexualität/Sexualpädagogik auf die Stärkung von Strategien, die eigene sexuelle Entwicklung zu gestalten. Die Nutzung des virtuellen Erfahrungsraums stellt dabei eine eigene, spezifische Erlebnisperspektive dar, die jedoch äquivalent zu einer Spezifizierung realweltlicher Interaktionserfahrungen bestimmt werden kann. In beiden Räumen geht es jeweils um Medien- und Genderkompetenz als Gestaltungskompetenz in sexuell konnotierten Interaktionen, die aber in ihren jeweiligen Kontexten auf unterschiedliche Realisierungsbedingungen treffen und dabei Übergänge und Zwischenwelten von virtual reality und real life einbeziehen.

Im Anschluss an die Verknüpfungen der Kompetenzbegriffe wurden unter Einbezug der empirischen Ergebnisse Eckpunkte formuliert, was Gender- und Medienkompetenz in der Sexualpädagogik umfasst:

- einen Aufklärungs- und Wissensaspekt: Auskennen mit Informationsstrukturen, Wissen um die Entstehung der Informationsangebote, Fähigkeit, Informationen zu selektieren und kritisch zu bewerten, Auseinandersetzung mit (impliziten) normativen Vorgaben in den Informationen, technische Skills insbesondere in dem Sinne, ein „mentales Modell davon zu haben, was Computer tun“ (vgl. Schelhowe 2006, 84).
- Kennen und Verstehen der Interaktionsregeln der Geschlechterbegegnung im Cyberspace und eine Befähigung zur Nutzung des virtuellen Erfahrungsraumes im positiven Sinn („Empowerment“) (vgl. Döring 2000b): dies umfasst die Kenntnis spezifischer Kommunikations- und Interaktionsregeln und Handlungsmöglichkeiten, Reflexion der eigenen sexuellen- und Gender-Entwicklung im Zusammenhang mit der Nutzung des virtuellen Raums, die Fähigkeit zur bewussten Selbstpräsentation und Klärung des Situationsbedarfs (z.B. Verlieben, Flirten, ernste Beziehung, Spaß).
- Kompetenz zur Gestaltung von Geschlechterbegegnungen und -beziehungen in realen und virtuellen Räumen und zum Wechsel zwischen den Räumen („Übergangskompetenz“), z.B. das Austarieren und die aktive Steuerung von Initiative und Schutz (vgl. auch Burda/Helfferich 2006, 159f.).

Wenn das pädagogische Ziel formuliert ist, stellt sich die Frage, wer die Jugendlichen bei der Ausbildung einer sexualitätsbezogenen Internetkompetenz unterstützt. Die Umsetzung der pädagogischen Zielformulierung einer sexualitätsbezogenen Gender- und Medienkompetenz steht im Kontrast zu einem sehr verhaltenen Einbezug des Internet zumindest in der schulischen Sexualpädagogik. Ganz allgemein spricht man hier von einem „digital gap“, einer



digitalen Kluft, und meint damit, dass Jugendliche über mehr Kompetenzen – die sie meist im außerschulischen Raum erworben haben – im Umgang mit dem Internet besitzen als die Lehrkräfte. Anhand einer im Rahmen des Projekts durchgeführten Schulbefragung wird die Situation und Perspektive von schulischen Lehrkräften dargestellt.

## **7.2 Das Internet im Lernsetting schulischer Sexualpädagogik**

Die hohe Skepsis gegenüber einem Einsatz des Internet im Sexualkundeunterricht, die eine im Vorfeld zu den Lerneinheiten durchgeführte Befragung von Lehrkräften ergab<sup>166</sup>, erweist sich auch als Kluft in der alltagsweltlichen Nutzung digitaler Medien zwischen den Schülern und Schülerinnen und den Lehrkräften. Dies betrifft insbesondere die Nutzung von Chatrooms. Die meisten Lehrkräfte gingen davon aus, dass ihre Schüler und Schülerinnen (insbesondere gelte dies für Jungen) ihre Expertise über und im Internet im außerschulischen Bereich erwerben und immer schon einen Schritt voraus sind, was das Wissen um und in den neuen Medien betrifft. Jugendliche wachsen in die neuen medialen Techniken hinein, während Erwachsene nur schwer Zugang dazu finden. Der vermutete, technische Wissensvorsprung von Jugendlichen (auch wenn dies nicht immer realistisch eingeschätzt ist) im Umgang mit und in Medien verändert das pädagogische Setting zwischen Lehrenden und Lernenden.

Allgemein konstatieren Untersuchungen zur Medienkompetenz von Lehrenden eine deutliche Distanz und Verunsicherung bezüglich einer Internetnutzung und sehen hier eine wesentliche Ursache für die Schwierigkeit, das Internet in den schulischen Unterricht zu installieren (vgl. Kommer 2006; Schelhowe 2006).

Für den Bereich Sexualpädagogik gilt noch in spezifischer Weise, dass die Aneignung von sexuellen Erfahrungen wesentlich im außerschulischen Kontext stattfindet, wobei den Peers bei den sexuellen Lern- und Erfahrungsprozessen eine zentrale Rolle zukommt. Vor allem aufgrund des gemeinsamen Erfahrungshorizonts, so Dannenbeck und Stich, sprechen sich Jugendliche eher gegenseitig als den Erwachsenen Kompetenzen zu (vgl. Dannenbeck/Stich 2002, 134). Das Internet ermöglicht darüber hinaus eine private (und geheime) Nutzung (wiederkehrende Aussage in den Gruppendiskussionen der Jugendlichen war, dass man es „für sich allein“ nutzen kann) und erschwert damit eine pädagogische Thematisierung sexuell konnotierter Netzerfahrungen von Mädchen und Jungen, wenn Jugendliche meinen, dass die „ältere Generation“ keine Ahnung von den virtuellen Möglichkeiten des Internet hat und diesen eher skeptisch mit einem Gefahrendiskurs gegenübersteht.

Die vielfachen Vorbehalte gegen eine Internetnutzung sind einmal als Ausdruck eines allgemein thematisierten Gefahrendiskurses zum Internet interpretiert worden. Sie haben zum anderen aber auch damit zu tun, dass das Internet weniger als erweiterter, kommunikativer Sozialraum gesehen wird.

Um die digitale Kluft in der Sexualpädagogik nicht größer werden zu lassen, benötigt es

---

<sup>166</sup> Zum Nachlesen der einzelnen Ergebnisse wird im Rahmen dieser Arbeit auf das Kapitel 6, Abschnitt 6.3 (Exkurs) verwiesen.

die Bereitschaft und Befähigung auf Seiten der Fachkräfte, das Internet für sexualpädagogische Lernprozesse zu berücksichtigen, aber es müssen auch Möglichkeiten angeboten werden, in die Bedeutung von neuen Medien für Jugendliche Einblick zu gewinnen.<sup>167</sup>

Das Angebot einer Fortbildungseinheit „Sexualität und Internet“ für pädagogische Fachkräfte setzt hier an. Die Vermittlung des Lernziels einer bereichsspezifischen Medienkompetenz unter Geschlechterperspektive rückt insbesondere die Dimension der Interaktion und Dynamiken in unterschiedlichen Arrangements in den Vordergrund.

Die Ergebnisse der Befragung bei den schulischen Lehrkräften zeigen aber erst einmal, wie wichtig eine Fortbildung für pädagogische Fachkräfte zum Thema Internet ist, damit es überhaupt in Lehr-Lern-Settings thematisiert werden kann.

### **7.3 Eine Fortbildungseinheit „Internet in der geschlechtsbewussten Sexualpädagogik“<sup>168</sup>**

Am 15. März 2006 wurde das Fortbildungskonzept „Internet in der geschlechtsbewussten Sexualpädagogik“ im Rahmen einer eintägigen Veranstaltung erprobt, an der 22 überwiegend (sozial-)pädagogische Fachkräfte teilgenommen haben.

Die Fortbildung gliederte sich in drei Arbeitsphasen mit Informations- und Methodenreflexionsanteilen:

- Einführungsphase: Darstellung der Eckdaten des Projekts und Informationen über bestehende Online Angebote für Jugendliche zum Thema Sexualität (Multiline; pro familia - Sextra) sowie Vorstellung der Arbeit von Jugendschutz.net,
- Vermittlung von Methoden in Arbeitsgruppen,
- Reflexion im offenen Plenum, Evaluation der Fortbildungsveranstaltung.

Ziel der Fortbildungsveranstaltung war die Diskussion und der fachliche Austausch mit pädagogischen Fachkräften über pädagogische Zielvorstellungen und didaktische Umsetzungsmöglichkeiten, die eine angemessene Auseinandersetzung mit dem oftmals mit Ressentiments besetzten Thema „Internet und Sexualität“ ermöglichen sollen. Darüber hinaus war es Ziel der Veranstaltung, den Teilnehmenden einen Blick auf das Thema Internet und Sexualität aus der Perspektive der Jugendlichen zu ermöglichen.

Im ersten Schritt wurden in Kooperation mit anderen Einrichtungen allgemeine Informationen in Vortragsform referiert:

- Internet als Informations- und Kommunikationsmedium in Zahlen (Quellen: [www.frauen-ans-netz.de](http://www.frauen-ans-netz.de), [www.denic.de](http://www.denic.de), [www.agof.de](http://www.agof.de))

---

<sup>167</sup> Andernfalls agieren Pädagoginnen und Pädagogen an den Erfahrungen der jüngeren Generation vorbei, erreichen sie nicht mehr, was schließlich einem Verzicht pädagogischer Begleitung der Jugendlichen gleichkommt und die Auseinandersetzung um eine kompetente Nutzung des Internet wird aus dem Bereich der Schule heraus ins Private verwiesen. Damit wären die Jugendlichen auf sich allein gestellt und die Kluft zwischen der Medienwelt der Lehrenden und der Lernenden noch größer.

<sup>168</sup> Das Projekt war zwar im Schulkontext angesiedelt, lässt sich aber auf den außerschulischen Bereich übertragen.

- Zahlen zur jugendlichen Nutzung des Internet insbesondere für sexualitätsbezogene Themen (vgl. mpfs 2004, 2005)
- zu sexualpädagogischen Angeboten im Internet (insbesondere das Beratungsangebot von pro familia: [www.sextra.de](http://www.sextra.de))
- praxisorientierte Projekte zur Förderung von Medienkompetenz ([www.multiline-net.de](http://www.multiline-net.de))
- Jugendmedienschutz im Internet ([www.jugendschutz.net](http://www.jugendschutz.net))

Es kann an dieser Stelle nicht näher auf diesen Informationsteil eingegangen werden, sondern es sei hier auf die beigefügten Links verwiesen. Dort ist der jeweils neueste Stand an Informationen erhältlich.

Im Mittelpunkt steht der zweite Part der Fortbildung. Hier wurden drei thematisch unterschiedliche didaktische Einheiten präsentiert, erprobt und diskutiert. Diese umfassten die folgenden Bereiche:

- Vorschlag 1: Sexualpädagogische Internetangebote: Nutzung und Umgang
- Vorschlag 2: Virtuelle Kommunikation und Geschlechterbegegnung
- Vorschlag 3: Vorstellungen über Sexualität und Internet als „Mythen – Wünsche – Horror“

Die Intention der didaktischen Vorschläge fokussiert auf eine Vermittlung der Sichtweisen von Pädagoginnen und Pädagogen und Jugendlichen und stellt dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Das Angebot soll den Teilnehmenden ermöglichen, Informationen und Wissen über sexuelle und sexualpädagogische Inhalte im Netz und ihre Nutzung im Zusammenhang der adoleszenten sexuellen Entwicklung zu erhalten, um

- Mädchen und Jungen eine spezifische Form von Medien-/Genderkompetenz vermitteln zu können, damit einher geht die Vermittlung von Medienkompetenz an Lehrkräfte,
- die Selbstreflexion von Lehrkräften bezogen auf Internet und Sexualpädagogik, Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen von Internet und Sexualität zu fördern (statt „Gefahrendiskurs“),
- die Neuen Medien als neue Lernwelten zu nutzen, die sich aufgrund des Internet gerade für Sexualpädagogik anbieten,
- zur Entwicklung einer Didaktik und eines Qualifikationsprofils einer geschlechtsbewussten, mit Neuen Medien arbeitenden Sexualpädagogik beitragen zu können.

Jede Thematik war zu den folgenden Punkten strukturiert:

- eine auditive Präsentation von Fallvignetten (Passagen aus den Gruppendiskussionen)<sup>169</sup>, aus denen Deutungen über das Internet bzw. den virtuellen Raum als Sinnkonstruktionen von Jugendlichen ersichtlich werden, die dann mit den eigenen Ansichten verglichen werden können,
- die Vorstellung einer didaktischen Umsetzung, wie mit den Jugendlichen das Internet im sexualpädagogischen Kontext thematisiert werden kann,

---

<sup>169</sup> Zu den Transkriptionsregeln siehe Übersicht im Anhang.

- das eigene Ausprobieren des didaktischen Vorschlags in der Fortbildungsgruppe und ein anschließendes Zusammenführen der eigenen Erfahrungen mit den Aussagen der Jugendlichen in den Fallvignetten,
- abschließendes Feedback und Austausch der Teilnehmer und Teilnehmerinnen für die Umsetzung in die eigene Praxis und das Aufgreifen von theoretischen Aspekten und Hintergründen zur weiteren Vertiefung.

Im Folgenden sind die drei didaktischen Themen so dargestellt, wie sie in der Fortbildungsveranstaltung in drei Arbeitsgruppen erprobt und evaluiert wurden (inklusive Moderationsanweisungen). Die Arbeitsgruppen hatten eine Größe zwischen 5-8 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Ergänzend dazu werden nach jedem Vorschlag die dokumentierten Diskussionsprotokolle<sup>170</sup> dazugestellt und damit etwas über die Passung und den Weiterentwicklungsbedarf gesagt.

---

<sup>170</sup> Für die Unterstützung an der Fortbildungsveranstaltung z.B. bei der Protokollierung, sei Georg Rissler und Lydia Gilde recht herzlich gedankt.

## **7.4 Drei didaktische Vorschläge zur Umsetzung der pädagogischen Zielvorstellung „Medien- und Genderkompetenz in der Sexualpädagogik“**

Dieses Kapitel präsentiert drei Vorschläge (7.4.1, 7.4.2 und 7.4.3), die auf der im vorigen Kapitel näher beschriebenen Fortbildungsveranstaltung mit pädagogischen Fachkräften aus der Jugendarbeit in drei Arbeitsgruppen erprobt wurden. Jeder Vorschlag gliedert sich in seinem Ablauf gleich:

- I) Auseinandersetzung mit den Fallvignetten, die einen Einblick in die Sichtweisen von Jugendlichen zum Thema „Internet und Sexualität/Sexualpädagogik“ liefern.
- II) Ein didaktischer Vorschlag, der das in den Fallvignetten diskutierte Thema aufgreift.
- III) Eine Diskussion des Vorschlags, der die eigenen Erfahrungen und den Erkenntnisgewinn beim Ausprobieren des Vorschlags, mögliche Lerneffekte und Relevanz für Jugendliche sowie Hindernisse und Möglichkeiten der Umsetzung thematisiert.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit beginnt jeder Vorschlag mit einer neuen Seite.

## 7.4.1 Vorschlag 1: Sexualpädagogische Internetangebote: Nutzung und Umgang

### I. Auseinandersetzung mit Fallvignetten

Folgend sind zwei Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus 10. Klassen an drei Gymnasien dargestellt. Die Diskussionen fanden im Rahmen einer sexualpädagogischen Unterrichtseinheit zum Thema „Aufklärung und Internet“ statt. In den hier wiedergegebenen Passagen diskutieren die Jugendlichen über den Stellenwert des Internet für und in der sexualpädagogischen Aufklärung.

Gym2- E-1 (Mädchengruppe):

- B: Ich denk man kann sich ja auch außerhalb des Internets eigentlich auch gut informieren, üb und Bücher und so muss man nicht unbedingt ins Internet gehen find ich jetzt
- C: └ja
- D: └ja
- A: └wollt ich auch grad mal
- C: man kann auch zu Pro-Familia gehen oder sowas s gibt genug Material außerhalb des Internets (7)
- D: °@(.).@° s schon (4)
- I: *und gibt's was was fürs Internet sprechen würde?*
- B: es ist leichter also weil wenn man ein Computer mit Internetzugang hat dann ist es leichter weil man kann sofort hingehn anstatt noch vorher, äh Bücher zu holen oder eben grad eben da an andere Stelle zu gehen
- A: °mhm° s is anonym da
- B: └ja
- A: └wenn man sich vielleicht geniert Bücher zu kaufen oder ne Person zu fragen (3)
- C: ja stimmt so
- B: └man kriegt eigentlich auch ich glaub man kriegt auch mehr Informationen von verschiedenen  
(.) kommt eher dran
- B: ja
- D: °ja°
- C: ja, von den ganz vielen Leuten bekommt man vielmehr
- D: kriegt man als Standard
- A: und überprüft halt (6) °@(.).@° (9)

Gym2-G-2 (Jungengruppe):

- I: Die erste Frage wäre, was haltet ihr von dieser These: um auf der Höhe der Zeit zu sein, muss man sich heute auch im Internet bei den Themen Sexualität und Aufklärung auskennen.
- A: Im Internet? Muss nicht sein. Es gibt ja auch (.) in der Schule wird das oft behandelt. Und sehr viel sogar. Zu @viel@. @(.)@ Und ja, im Internet s halt so da nützlich, wenn man das halt anonym machen will oder so- so Fragen hat, die man nicht ver- öh sich nicht traut, sie normal zu stellen. Kann man das schon im Internet machen, aber sonst (.) eher unnötig so. (2) Ja.
- B: Ja, das stimmt schon und äh man kann auch im Internet äh über verschiedene Communities halt auch äh Fragen stellen, erfahrenen Leuten halt Fragen stellen und sie geben dann sie Antwort.
- C: Ja man bekommt im Unterricht auch schon n guten Überblick, aber im Internet kann man sich anonym über alle möglichen Themen informieren. (2) Ja und da vielleicht würde man ja also, ja anonym ist halt besser, als wenn man (.) da hat man nicht so viele Hemmungen.
- A: Man kann auch halt gut seinen Freunden Erfahrungen austauschen oder so, s ist auch interessant mal mitzukriegen, was die anderen so machen.
- Me: @3@ (3)
- A: Und ja: eigentlich so Sexualität wird ja auch oft so immer mal angesprochen und so, das ist ja das ist kein Tabuthema mehr, würde ich sagen, s kann man auch s- so normal mit- mit anderen Leuten darüber reden und so. S gibt sehr viele M- andere Möglichkeiten noch als Internet also. Internet ist für mich halt zum Beispiel eher im Hintergrund was die Informationen vor allem über Sexualität angeht. So ganz habe ich noch nie ge- benutzt sogar.
- C: Es gibt ja auch Hilfsorganisationen wie Pro Familia oder so was, kann man sich informieren.
- A: So'n Scheiß.
- Me: @2@ (2)

Die Passagen sollen einen Einblick in die Sichtweisen von Jugendlichen über das Internet in Verbindung mit Sexualität/Sexualpädagogik geben. Anhand der unten aufgeführten Leitfragen findet ein Austausch mit den Fallvignetten statt.

*Welche Aussagen finden sich in den Passagen zu folgenden Fragen:*

- Was sind die zentralen Themen? Welche Aussagen treffen die Jugendlichen über sexualpädagogische Aufklärung im Internet?
- Welche Erfahrungen werden von den Jugendlichen geschildert?
- Welche Einstellungen finden sich bei den Jugendlichen?
- Gibt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen und zwischen Jungen und Mädchen?
- Welche Äußerungsformen und Dynamiken gibt es bei Gruppen im Kontext der Schule?

*Welche Erfahrungen machen Sie als pädagogische Fachkraft:*

- Kommt das Thema Internet und Sexualität/Sexualpädagogik in ihrem Berufsalltag mit den Jugendlichen vor? Was sind dort die Themen?

*Persönliche Erfahrungen:*

- Was weiß ich selbst über Internet und Sexualpädagogik/Sexualität? Welche Formen und Möglichkeiten sexualpädagogischer Aufklärung sind mir bekannt?
- Wie denke ich persönlich darüber?
- Was würde ich gerne dazu (nicht) erfahren und wissen?

## II) Vorschläge zur didaktischen Umsetzung

Ziel	Zeit	Sozialform	Anleitung und Vorgehen	Medien
Sexualpädagogische Internetseiten für Jugendliche finden und begutachten; anschließend Suchwege und Inhalt der gefundenen Seiten im Forum diskutieren	10 min	GA: Kleinteams	Die Gruppen werden aufgefordert, gemeinsam nach Aufklärungsseiten für Jugendliche im Internet zu recherchieren. Sie erhalten dazu zwischen 3-5 Minuten Zeit und werden nach Ablauf der Zeit gefragt, ob eine entsprechende Seite gefunden wurde. Die Gruppen tauschen sich kurz darüber aus, auf welchem Wege sie zu der „aufgeschlagenen“ Seite gekommen sind (z.B. Eingabe welcher Suchwörter war erfolgreich, woher wussten wir von der Seite, Kenntnisse über die Suchmaschine). Die Gruppen, die keine Seite gefunden haben oder mit ihrer Recherche nicht zufrieden sind, können aus der Liste mit sexualpädagogischen Seiten eine andere Seite auswählen.	Computer mit Internetanschluss (Filtersoftware berücksichtigen) Liste mit sexualpädagogischen Seiten z.B.: loveline.de, sextra.de, herzensdinge.de, pille.com, drsommerteam.de, lovespace.de, kids-hotline.de, bke-sorgenchat.de (ist zu aktualisieren!)
<i>Modifikation des Ziels:</i> eigene Kriterien der Bewertung von sexualpädagogischen Internetinhalten finden	15 – 20 min	GA	Die recherchierte oder aus der Liste ausgewählte Seite soll nun kritisch begutachtet werden. Die Ergebnisse der Begutachtung notieren die Gruppen auf einem Flipchart.  Je nach Ziel mit einer Vorgabe an Kriterien der Begutachtung (siehe Medien) oder mit Entwicklung eigener Kriterien.	Flipchart zur Vorstellung der recherchierten Seiten im Forum  Je nach Ziel: Flipchart mit beispielhaften Kriterien (z.B.: Wer hat die Seite ins Netz gestellt? Was wird auf der Seite gezeigt (mehrere Ebenen)? Wie hat Ihnen die Seite gefallen (was ist gelungen, was weniger bezogen auf Inhalt und Form)? Was wäre noch wichtig, was nicht auf der Seite kommt?
	5 – 10 min /pro Gruppe	GA/Forum	Die Gruppe präsentieren ihre Seite entsprechend der Vorgaben nach formalen und inhaltlichen Kriterien oder stellt die eigenen erarbeiteten Kriterien der Bewertung vor.	

*Mögliche Varianten:* Entwicklung von Fragen für eine E-Mail-Beratung und Diskussion der Antworten, Bewertungskriterien für Antwortqualität entwickeln, Begutachtung von FAQs auf sexualpädagogischen Seiten, Bewertungskriterien unter Geschlechterperspektive als Blick auf Jungen und Mädchen: was fragen Jungen, was fragen Mädchen und welche Antworten, Tipps erhalten Sie? Was wird über die Beziehungen ausgesagt (heteronormativer Blick)? Was sind Gemeinsamkeiten; Reflexion von Kommunikation in Chatrooms (z.B. Flirtchat): z.B. Geschlechterpräsentation und -interaktion, Bewertungskriterien für virtuelle Kommunikation entwickeln (vgl. auch Vorschlag 2)



### III. Diskussion des didaktischen Vorschlags

Eigene Erfahrungen und Erkenntnisgewinn:

- Was wurde deutlich beim Ausprobieren der Methode?

Lerneffekte und Relevanz für Jugendliche:

- Was ist davon für die Jugendlichen wichtig?

Hindernisse und Möglichkeiten der Umsetzung:

- Ist eine Umsetzung möglich? Was fehlt noch?
- Was steht einer Umsetzung im Wege? Was müsste gegeben sein, damit methodisch umgesetzt werden kann?

*Rückmeldung der Teilnehmenden zu dieser Arbeitsgruppe:*

Aus den Fallvignetten wurde insbesondere die Nutzung des Internet für sexualitätsbezogenes Wissen als „Nutzung im Hintergrund“ sowie das zu Tage tretende distanzierte Verhältnis sexualpädagogischer Internetnutzung diskutiert. Die Jugendlichen thematisieren darüber hinaus die Unsicherheit, ob die Internetinhalte stimmen. Die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe bringen zum Ausdruck, dass sie selbst kein Wissen über und keine Erfahrungen mit sexualpädagogischen Internetseiten haben. Wesentliche Aspekte scheinen für Jugendliche eine geschützte, sichere und anonyme Internetnutzung zu sein.

Der didaktische Vorschlag ist darauf gerichtet, das Thema „internetbasierte sexuelle Aufklärung“ explizit zum Thema zu machen. Dies wird für den außerschulischen Bereich weniger in Anwendung zu bringen sein, da hier vor allem Gespräche über Sexualität „by the way“ passieren. Hilfreich würde es jedoch sein, selbst Wissen über Angebote im Internet zu haben, die an die Jugendlichen weitergegeben werden können. An der Methode wurde positiv hervorgehoben, dass die Jugendlichen im Vordergrund stehen, weil diese ihre Informationen aktiv recherchieren. Darüber hinaus wird es als wichtig erachtet, dass die Netzsrecherchen auch angebunden sind und damit die Netzerfahrungen der Jugendlichen reflektiert werden können. Diskutiert wurde auch der Stand der Sexualpädagogik in Schulen. Hierüber herrscht wenig Wissen.

## 7.4.2 Vorschlag 2: Virtuelle Kommunikation und Geschlechterbegegnung

### I. Auseinandersetzung mit den Fallvignetten

Folgend sind zwei Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus 10. Klassen an drei Gymnasien dargestellt. Die Diskussionen fanden im Rahmen einer schulischen Unterrichtseinheit zum Thema „Aufklärung und Internet“ statt und hatten zum einen das Wissen über sexualpädagogische Aufklärung im Internet und zum anderen Geschlechterbegegnungen im Internet (Chat-Kommunikation) zum Thema. Als Diskussionsanreiz wurde ein Cartoon gezeigt, in dem es um „Glaubwürdigkeit in der Chat-Kommunikation“ geht. Alle Passagen thematisieren Aspekte und Bedingungen virtueller Kommunikation in Chatrooms.

#### Gym2-G-2 (Jungengruppe)

- A: Na, ich hab mir auch schon mal so'n Spaß draus gemacht, einfach im Chatten so als  
C: |Aber das-
- A: als Mädchen mit Jungs geflirtet und die halt verarscht. Und als die n Foto haben wollten, habe ich irgendwo halt n anderes geschickt, @und nicht von mir@ (.) und so was. Aber dann (.) halt zum Treffen oder so würde ich dann nicht kommen, oder so was machen überhaupt: Treffen arrangieren. So lange das halt hinter ner Fassade ist und eigentlich so das ist ja nichts Sch:limmes so, wenn man sich für ne andere Person ausgibt, also in diesem Fall. So lange die sich halt nur im Internet oder so unterhalten is ja okay.
- I: Hm
- A: Kann man ja halt auch irgendwie so in die Rolle von anderen schlüpfen und so. Ist doch manchmal interessant oder auch lustig.
- B: Ja und bei solchen Flirt-Communities weiß man auch immer, dass- dass es nicht so viele ernst nehmen also.
- A: Wenn du's ernst nimmst, ist es halt sehr unwahrscheinlich, dass der andere auch ernst nimmt, sondern dich nur verarscht, oder? Aber das ist ja nicht schlimm.
- B: Es ist auch so, dass man sich oft gerne für dies ausgibt, was man auch sein will halt auch wie da im Bild beschrieben.
- I: Hmhm
- A: Mhhh
- B: und man kann's nie beweisen halt.
- A: Man kann halt ne zweite Identität aufbauen. So'n bisschen schizophr sein.
- Me: (Kichern / 5)
- C: Also, und wenn sich jemand als was Falsches ausgibt und dann ein Treffen veranstaltet, ja dann.
- A: Das ist fies.
- C: Ja, dann ist es halt fies, aber trotzdem, es macht ja nicht so viel. Sie kommt halt (.) jemand kommt einmal, der andere kommt nicht, dann weiß man, dass man sozusagen ver- @veräffelt wurde@. Und dann ist man beim nächsten mal vielleicht vorsichtiger.
- A: Solche Treffen sind ja auch gefährlich.
- C: °Ja, auch.°
- A: Finde ich halt.
- Me: (7)

### Gym1-B-1 (Mädchengruppe)

- C: Eigentlich, also wenn man selber so was aus Spaß machen ist natürlich lustig aber wenn man dann mal irgendwann selber verarscht wird, ist natürlich nicht so gut.
- ?: Mh
- ?: Mh
- C: Ich weiß noch irgendwie ne Bekannte, ich sag jetzt mal nicht den Namen,
- ?: @ach man@
- C: irgendwie sich jetzt als viel älter ausgegeben hat dann mit jemanden gechattet also mit nem Jungen der war irgendwie zwanzig oder so und dann (hustet) hat dann hatte er ihr dann irgendwann @ein Foto geschickt und dann hat sie@ irgendwann mal ähm aufgehört, mit dem weil @(1)@das fand sie dann
- Me: L @(1)@
- C: Ldoch nicht mehr so lustig@ (2)
- Me: L@(1)@
- C/B: Also doch das geht schon ziemlich gut, weil die können ja nich irgendwie, die wissen ja gar nix dann (räuspert) von einem.
- A: Ich habs auch ein halbes Jahr lang erlebt, dass sich jemand zweiundzwanzig Jahre jünger gemacht hat.

Die Passagen sollten Ihnen einen Einblick in die Sichtweisen von Jugendlichen über das Internet in Verbindung mit Sexualität/Sexualpädagogik geben. Tauschen Sie sich über die Passagen aus!

Folgende Leitfragen können Sie für den Austausch nutzen:

- Was sind die zentralen Themen? Gibt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Abschnitten? Welche Erfahrungen werden von den Jugendlichen berichtet?
- Wie positionieren sich die Jugendlichen in der Gruppe?
- Was sind Ihre Erfahrungen als pädagogische Fachkraft: Welche Rolle spielt das Internet und/oder Chat bei den Jugendlichen? Was sind die Themen der Jungen und Mädchen?
- Was wissen Sie persönlich über Kommunikation und Internet und Chat: Formen und Möglichkeiten? Was denken Sie persönlich darüber?

## II Vorschläge zur didaktischen Umsetzung

Ziel	Zeit	Sozialform	Anleitung und Vorgehen	Medien
Kontakte im Chat gestalten und sichern können	15 min	GA	Es werden je zwei Gruppen gebildet, die sich (möglichst auf zwei Räume) jeweils vor einem Computer verteilen. Jede Gruppe legt sich Geschlecht und Alter der Person zu, die für sie im Chatroom agiert (die Wahl kann auf einem Zettel notiert werden). Ziel der jeweiligen Gruppen ist es, herauszufinden, wer als Gegenüber im Chat dargestellt wird. Zugleich sind die Gruppen darauf bedacht, nicht zu viel von sich preiszugeben und sich bedeckt zu halten. Wichtig ist es, dass keine direkten Fragen erlaubt sind (z.B. „bist du ein Mann oder eine Frau?/Wie alt bist du?“) oder diese Fragen dann nicht beantwortet werden.	Computer Auswahl eines geeigneten Chatrooms
	10 min	Forum	Austausch der Erfahrungen	
	s.o.	s.o.	Modifikation der Aufgabe: - Präsentation (un-)gewünschter Merkmale, Erwartungen und Kompetenzen im virtuellen Raum: Rollenspielkarten, die Charaktere oder Eigenschaften etc. angeben, die im Internet miteinander agieren. Z.B. Festlegung eines Geschlechts, was ist die Absicht/Erwartung im Chat: was will man herausfinden, was will man keinesfalls preisgeben, wie reagiert man auf bestimmte Aktionen des Gegenübers. - „Kann man sich im Internet verlieben?“. Spielvorlage bietet die Flirt-Show Herzblatt* als Übung zur kommunikativen Kompetenz unter Wegfall visueller Wahrnehmung. Dabei kann ausprobiert werden, welche sprachlichen Interaktionen dazu führen, dass sich die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Person richtet.	s.o.

\*Erklärung zu Herzblatt: erfolgreiche Flirt-TV-Show zum Thema „Partnerfindung/-wahl. Dabei wählt je ein Kandidat bzw. Kandidatin aus drei Firtpartner/innen „ihr Herzblatt“ aus. Die Kandidat/innen haben sich zuvor noch nie gesehen und auch während des Flirtens (Frage – Antwort – Muster) sehen sie sich nicht. Der Ablauf ist folgendermaßen: Der/Die Kandidat/in stellt Fragen an die drei potentiellen Partner/innen. Diese sind darauf bedacht, mit innovativen und witzigen Antworten zu punkten. Am Ende der Befragung entscheidet der/die Kandidat/in, welche/n verborgene/n Flirtpartner/in er oder sie kennen lernen möchte.

### III Diskussion des didaktischen Vorschlags

Eigene Erfahrungen und Erkenntnisgewinn:

- Was wurde deutlich beim Ausprobieren der Methode?

Lerneffekte und Relevanz für Jugendliche:

- Was ist davon für die Jugendlichen wichtig?

Hindernisse und Möglichkeiten der Umsetzung:

- Ist eine Umsetzung möglich? Was fehlt noch?
- Was steht einer Umsetzung im Wege? Was müsste gegeben sein, damit methodisch umgesetzt werden kann?

*Rückmeldung der Teilnehmenden zu dieser Arbeitsgruppe:*

Die Fallvignetten zeigen, dass innerhalb der Gruppen unterschiedliche Positionen über virtuelle Kommunikation vertreten werden. Es werden vor allem Unterschiede zwischen realer und virtueller Welt betont. Es werden folgende Themen diskutiert:

1. Übernahme anderer Rolle: vor allem Alter oder Aussehen können im Internet kaschiert werden, Ungewünschtes weggelassen und Gewünschtes hervorgehoben oder erfunden werden. Beide Geschlechter betonen dabei Vorzüge, in andere Rollen zu schlüpfen: Mädchen z.B. um ihre Flirtchancen zu erhöhen. Auch das „Erwachsen-Spielen“ ist eine Auseinandersetzung mit Themen, zu denen Jugendliche sonst keinen Zugang haben. Ein anderes Geschlecht virtuell anzunehmen, wird am ehesten von den Jungen genutzt, z.B. auch um andere reinzulegen.

2. Wie ernst kann das Gegenüber genommen werden? Das Ändern von Informationen, auch das Veröffentlichen falscher Bilder, stellt für die Jugendlichen solange kein Problem dar, bis sie selbst damit getäuscht werden. Vor allem die Jungen betonen, man dürfe die gesamte virtuelle Kommunikation nicht ernst nehmen. Selbst wenn jemand „veräffelt“ werde, sei man beim nächsten Mal schlauer. Diese Einstellung mag vor allem dazu dienen, sich vor Verletzungen zu schützen, die entstehen können, wenn die Jugendlichen selbst zum Opfer von Spaßmacher und -macherinnen werden.

3. Großen Raum nimmt das Thema „Gefahr“ ein. Die Einen sehen die Gefahr darin, wenn virtuelle und reale Welt aufeinander „treffen“. Auch das Gegenüber im virtuellen Raum, welches sich als jemand anders ausgibt, kann potentiell gefährlich sein, wenn keine Reziprozität besteht und nicht klar ist, ob beide es ernst meinen (Enttäuschung in der Kommunikation). So etwas gibt es aber auch in der realen Welt.

Die meisten Teilnehmer und Teilnehmerinnen berichten, dass sie selbst noch nie gechattet haben.

Bei der Erprobung des didaktischen Vorschlags wurde den AG-Teilnehmenden deutlich, dass auch hier mit Geschlechterklischees gearbeitet werden kann. Die kann sowohl bewusst, auch zur Täuschung anderer, als auch unbewusst passieren. Bestimmte Sprüche oder Fragen wurden geschlechtstypisch zugeordnet, z.B. „Hast du deine Tage?“ als typische Frage, die nur

Jungen stellen.

Wenn zu viele oder sehr persönliche Fragen gestellt werden, kann dies im Virtuellen dazu führen, dass man sich leicht in die Defensive gestellt sieht. Es kann helfen, sich zu fragen, welche Informationen man im „wirklichen Leben“ über sich preisgeben würde und welche nicht. Man sollte sich bewusst machen, dass die scheinbare Anonymität im Internet dazu verleiten kann, seine Grenzen und Misstrauen, das gegenüber Fremden in der Regel vorhanden ist, zu vergessen.

Die Übung wurde als geeignet gesehen, als Pädagoge und Pädagogin einen Chat mit Jugendlichen durchzuspielen und sich darüber auszutauschen, wann eine Defensive beginnt. Auch sollte besprochen werden, welche Selbstbeschreibungen auf eine Person, also nicht nur das Geschlecht oder Alter, schließen lassen. Dies kann nicht nur präventiv wirken, sondern macht auch Spaß.

### 7.4.3 Vorschlag 3: Sexualität und Internet im pädagogischen Diskurs

#### I. Auseinandersetzung mit den Fallvignetten:

Folgend sind drei Ausschnitte aus Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus 10. Klassen an drei Gymnasien dargestellt. Die Diskussionen fanden im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema „Aufklärung und Internet“ statt und hatten zum einen das Wissen über sexualpädagogische Aufklärung im Internet und zum anderen Geschlechterbegegnungen im Internet (Chat-Kommunikation) zum Thema.

Gym2 D-3 (gemischtgeschlechtliche Gruppe)

C: Ich hab schon so im ähm Fernsehheft halt gelesen oder so dass sich zwei  
übers Internet gefunden haben über irgendn Partner- äh irgendwas

M: Ja  
ma hört des ja immer wieder

C: Ich hab mich gefunden haben und geheiratet

B: ja gut, einerseits könnt ich mir das schon vorstellen aber andererseits ist halt so übers Internet also doch äh  
egal ob ma sich zu erkennen gibt oder nich immer noch so n gewisser ja Anonymitätsfaktor, ma weiß ja  
nix über des Wesen von dem andern Menschen wie der wirklich is, wenn der jetzt was schreibt, da kann  
man nich draus erkennen wie er jetzt äh wirklich is der Mensch.

C: Ma muss sich halt mal vorher treffen.

M: Ja des Treffen is aber manchmal auch gefährlich

B: Ja natürlich

M: vor allem für Mädchen dann wenn die irgendjemand treffen und der vorher gelogen hat oder so und dann  
isser viel älter oder sonst was

C: ja und dann hab- hat sie ihn halt getroffen

M: M jaaaaa

C: Halt getäuscht hat halt falsch

A: ja und dann @(. )@ kann's auch manchmal in die Hose gehen

C: Wie meinsch jetzt des?

A: ja (2) wenn er was weiß ich s war ja schon oft dass vierzehnjährige Mädchen dann zu dem Treffpunkt  
gegangen sind und dann war's was weiß ich so n fünfzigjähriger Riesenkoffer

C: @(. )@

A: Ich hab die dann schnappt und mit irgendwo hinnimmt

C: ja sie können sich ja irgendwie Cafe oder so treffen

M: Ja is klar (3) mhm

A: @(. )@

A: Also für Mädels is glaub schon Risiko dabei so grad in unsre jungen Jahre aber i glaub später spricht da  
nix dagegen dass ma sich au im Internet verlieben kann (3) ( ) wenn die Angaben ehrlich sind und des  
dann beim Treffen was Gutes dabei rauskommt

### Gym3-A-1 (Mädchengruppe):

- C: [ Nicht nur (.) Nein (.) Ich kenn wirklich Leute die haben sich da kennen gelernt (.)
- B: Das frag ich mich aber immer, wie das funktionieren soll
- A: Ich weiß auch nicht.
- A: Is ja schrecklich.
- C: Die haben- die haben einander gemailt und fanden sich nett und haben halt auch die Wahrheit beide gesagt
- B: Ich würd aber auch nie meine email Adresse an einen Chatter mailen
- E: Also da gab's auch mal Geschichten irgendwie
- D: [ ja klar, da kam dann der Mörder
- A: [ @Ja  
genau@
- C: @Was?@
- D: Die haben sich kennengelernt, hatten ein Date und der eine hats halt nur- war halt so ein perverser Menschenkiller oder was und hat sie umgebracht
- (Auslassung)
- D: Obwohl wenn vielleicht kleine Kinder auf solche Seiten geraten oder so
- C: Ich mein, kleine Kinder würd ich nicht allein im Internet surfen lassen
- D: Ja du nich (2)
- C: Dann sind die Eltern verantwortlich (4)

### Gym2 G 2 (Jungengruppe):

- A: Dass man falsch aufgeklärt wird zum Beispiel. Es gibt ja vielleicht so Leute die sich n Spaß draus machen so die Leute falsch aufzuklären und so. Also das könnte ich mir vorstellen, dass es so 'ne Site gibt, die überkomische Sachen halt schreibt und für jemanden, der sich halt ernst damit auseinander setzen will, ist die dann total nicht geeignet, aber der weiß es ja nicht dann.
- B: Es ist halt auch die Gefahr, dass man süchtig wird auch.
- A: Dass man was?
- B: Süchtig wird.
- A: Nach? Internet?
- B: [Nach Pornographie oder so was halt oder...
- A: Ist in der Psyche veranlagt.
- B: Ja, halt wenn man äh wenn man jetzt ganz am Anfang auf eine falsche Seite gekommen ist, dann kommt man nicht mehr los und dann.
- A: Das ist kein Heroin oder so, weißte. @(.)@.
- B: Ja, okay.
- Me: @(.)@
- ?: Hmhm
- Me: (9)

Die Passagen sollen einen Einblick in die Sichtweisen von Jugendlichen über das Internet in Verbindung mit Sexualität/Sexualpädagogik geben: Anhand der unten gestellten Leitfragen findet ein Austausch mit den Fallvignetten statt.

- Was sind die zentralen Themen? Was sind die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Abschnitten? Welche Sicht vom Internet findet sich in den Passagen wieder?
- Wie positionieren sich die Jugendlichen in der Gruppe?
- Was sind Ihre Erfahrungen als **pädagogische Fachkraft**: Welche Rolle spielt das Internet und/oder Chat bei den Jugendlichen? Welchen gesellschaftlichen Diskurs geben die Jugendlichen wieder?



- Was wissen Sie **persönlich** über Sexualität/Sexualpädagogik und Internet: Formen und Möglichkeiten?
- Was denken Sie persönlich zum Thema Internet und Sexualität/Sexualpädagogik?

## II Vorschläge zur didaktischen Umsetzung

Ziel	Zeit	Sozialform	Anleitung und Vorgehen	Medien												
<p>Auseinandersetzung mit dem Diskurs über „Sexualität und Internet“ Unterschiedliche Perspektiven kennen lernen</p> <p>Reflexion über Einsatz des Internet in der Sexualpädagogik: Grenzen und Möglichkeiten</p> <p>Reflexion über Schutz- und Gestaltungsräume</p>	20 min	GA oder Kleinteams	Es wird ein Plakat zu den Kategorien Mythen – Wünsche – Horror eingeteilt. Die Gruppen füllen diese Kategorien bezogen auf das Thema „Sexualität und Internet“ aus. Unter Mythen steht, welche Bilder gibt es vom Internet bezogen auf Sexualität oder bspw. welche Geschichten hat man darüber schon gehört (Medien, Bekannte, andere Jugendliche). Die Gruppe einigt sich, was in das Kästchen geschrieben werden soll oder es werden alle Aussagen eingetragen. Gleiches Verfahren dann für die Rubrik „Wünsche“ (was will ich noch wissen über das Internet, was müsste sein, damit ich das Internet „guten Gewissens“ nutzen kann – worauf will ich Jugendliche in Bezug auf Medien vorbereiten) und für die Spalte Horror (was darf auf keinen Fall passieren, wenn ich das Internet in meiner Arbeit mit Jugendlichen einsetze, wovor will ich Jugendliche und mich selbst schützen?).	<p>Flipcharts</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Perspektiven</th> <th>Mythen</th> <th>Wünsche</th> <th>Horror</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aus Sicht der Jugendlichen</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aus Sicht der Pädagogin/ des Pädagogen</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Perspektiven	Mythen	Wünsche	Horror	Aus Sicht der Jugendlichen				Aus Sicht der Pädagogin/ des Pädagogen			
	Perspektiven	Mythen	Wünsche	Horror												
Aus Sicht der Jugendlichen																
Aus Sicht der Pädagogin/ des Pädagogen																
10 min	Forum	Austausch der Erfahrungen														
		<p>Modifikationen:</p> <p>Die Übung kann aus unterschiedlichen Perspektiven angewandt werden: als persönliche Reflexion, Reflexion aus Sicht der Profession, Hineinversetzen in die Sichtweise der Jugendlichen</p> <p>Eine weitere Variante ist das Schreibgespräch (Diskussion ohne zu sprechen nur in schriftlicher Kommunikation). Eingesetzt werden können z.B. Cartoons, Thesen oder beispielhafte Zitate, Fallgeschichten.</p>														

### III. Diskussion des didaktischen Vorschlags

Eigene Erfahrungen und Erkenntnisgewinn:

- Was wurde deutlich beim Ausprobieren der Methode?

Lerneffekte und Relevanz für Jugendliche:

- Was ist davon für die Jugendlichen wichtig?

Hindernisse und Möglichkeiten der Umsetzung:

- Ist eine Umsetzung möglich? Was fehlt noch?
- Was steht einer Umsetzung im Wege? Was müsste gegeben sein, damit methodisch umgesetzt werden kann?

*Rückmeldung der Teilnehmenden zu dieser Arbeitsgruppe:*

Die Fallvignetten zeigen, dass das Verhältnis der Jugendlichen zum Internet ambivalent ist. Einerseits wird der Reiz (Informationsaspekt, Spielen mit Identitäten) thematisiert, andererseits rücken immer wieder die Gefahren in den Mittelpunkt (Glaubwürdigkeit/Perverse/Menschenkiller). Insgesamt wird das Netz trotz seiner vielen Möglichkeiten als ein mit Angst und Unsicherheit besetztes Thema gesehen. Probleme werden darin deutlich, dass Jugendliche sich die Gefahren bewusst machen, aber eine große Unsicherheit im Umgang mit diesen Gefahren herrscht bzw. keine Lösungen für den Umgang mit diesen Gefahren bekannt sind. Z.B. wie reagiert man im Chat auf Belästigung, wie geht man damit um, dass es keine klaren Anzeichen dafür gibt, was ernst ist und was nicht?

Die Teilnehmenden diskutieren darüber, wie die Jugendlichen zu den beschriebenen (Horror-)Vorstellungen über das Internet kommen. Sind es eigene Erfahrungen oder Bilder und Diskurse der Medien?

Grundsätzlich wurde die Methode als geeignet empfunden, um den Jugendlichen ein Gegenüberstellen der Sichtweisen (Kinder/Jugendliche vs. Erwachsene/Pädagogen und Pädagoginnen) auf das Internet zu ermöglichen. Mit der Methode können Wünsche und Ängste formuliert werden. Als besonders gut wird es angesehen, dass der Blick nicht nur auf die Gefahren gelenkt wird. Auffallend war vor allem die Tatsache, dass sich die Ängste, Wünsche und Mythen der Jugendlichen und Pädagogen und Pädagoginnen ähnlich sind.

Um jedoch auf die formulierten Wünsche/Ängste eingehen zu können, fehlt den pädagogischen Fachkräften umsetzbares Wissen. Fortbildungen und Informationen werden als Voraussetzung angesehen. Insbesondere herrscht Unsicherheit darüber, wie Inhalte (speziell pornographische und gewalttätige Seiten) im Internet thematisiert werden sollen. Wie muss eine pädagogische Fachkraft auch rechtlich reagieren, wenn Jugendliche auf eine Webseite mit pornographischem Inhalt stoßen?

Dabei wird der Wunsch nach einer Art Leitfaden geäußert, der den Umgang mit dem Internet in der pädagogischen Praxis erleichtert, da ein grundsätzliches Interesse und eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem Medium besteht. D.h. es werden pädagogische Chancen gesehen, es fehlt aber noch ein Umsetzungsweg.

## 8 Schluss

Die vorliegende Arbeit eruierte subjektive und kollektive Sinnkonstruktionen einer sexualitätsbezogenen Internetnutzung von Jugendlichen mit Fokus auf die adoleszente sexuelle Entwicklung. Des Weiteren wurde in Anlehnung an eine konstruktivistische Perspektive überprüft, in welcher Weise Jugendliche Virtuelles in Bezug zum realweltlichen Erfahrungsraum setzen und ob die internetspezifischen Charakteristika Veränderungen bei der Gestaltung sexueller Entwicklung, aber auch bei der Konstruktion von Verliebtheitskonzepten, bei Jugendlichen nach sich ziehen.

Die empirischen Befunde dieser Arbeit basieren auf Diskussionen mit gemischt- und gleichgeschlechtlich zusammengesetzten Gruppen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 16-18 Jahren unterschiedlicher Schulformen. In den Gruppendiskussionen wurden zwei Themenfelder eines umfassenden Verständnisses von Sexualität/Sexualpädagogik erörtert: das Internet zum einen als Ort für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen inklusive der Möglichkeit, sich im Internet zu verlieben und zum anderen als Informationsquelle für den Erwerb sexuellen Wissens. Damit siedelt sich die vorliegende Arbeit an der Schnittstelle von Sexual- und Medienpädagogik an und zielt unter Einbezug des empirischen Gruppendiskussionsmaterials auf die Entwicklung einer sexualpädagogischen Fortbildungseinheit als Transfer in die pädagogische Praxis.

Zu Beginn wurden in einer theoretischen Auseinandersetzung die zwei Themenbereiche ‚Sexualität/Jugendsexualität/sexuelle Entwicklung‘ (Kapitel 2) und ‚Neue Medien/Virtualität/virtueller Raum‘ (Kapitel 3) aufbereitet und anschließend in einem eigenen Kapitel zu den Besonderheiten des virtuellen Raums für eine sexualitätsbezogene Nutzung (Kapitel 4) zusammengeführt. Dabei wurden vor allem die für die verfolgte Fragestellung notwendigen Begrifflichkeiten geklärt und dahingehend geöffnet, einen möglichen Wandel von Sexualitätskonzepten angesichts von ‚virtual reality‘ und neuer Medien zu thematisieren. Zudem war zu konstatieren, dass die theoretischen Konzeptionen über neue Medien nicht pauschal auf eine anwendungsbezogene Perspektive übertragbar waren. Da bisherige Studien die Möglichkeiten des virtuellen Erfahrungsraums im Zusammenhang adoleszenter sexueller Entwicklung nicht berücksichtigt haben, lag hier eine weitere Transferleistung der theoretischen Bearbeitung.

Eine zentrale Frage der Studie war, inwieweit die Möglichkeiten virtueller Realität die Grundkonstellation adoleszenter sexueller Entwicklung und Sozialisation verändern. Die Beantwortung dieser Frage fällt nicht ganz eindeutig aus. Es konnte gezeigt werden, dass die virtuelle Realität der neuen Medien hinsichtlich der in der sexuellen Adoleszenz gestellten Anforderungen und ihrer Bewältigungsnotwendigkeit einerseits nicht grundsätzlich etwas verändert. Andererseits hat sich auch gezeigt, dass der virtuelle Erfahrungsraum Jungen und Mädchen ein neues Feld zum Agieren eröffnet, das charakteristische Kompetenzen verlangt. Der virtuelle Erfahrungsraum bietet zwar neue, erweiterte Optionen für sexuell konnotierte Geschlechterbegegnungen, aber auch hier werden Strategien zum Schutz und zur Absicherung (erster) sexueller Erfahrungen und Interaktionen benötigt. Für das Internet als Quelle sexualitätsbezogener Informationen und Unterstützung konnte die Konzipierung als ein

vorrangig privates Medium konstatiert werden. Dem steht jedoch der internetspezifische Aspekt einer „virtuellen Öffentlichkeit“ gegenüber, die sich dadurch auszeichnet, dass die Glaubwürdigkeit der dort zugänglichen Informationen nicht gesichert und schwierig zu überprüfen ist.

Es wurden vier unterschiedliche Konzepte ermittelt, mit denen die Jugendlichen Virtuelles und Reales zueinander in Beziehung setzen und entlang derer sie das zentrale Thema von „möglicher Täuschung und Absicherung“ verarbeiten. Für die Frage, ob man sich im Internet verlieben kann, lassen sich zwei Sichtweisen unterscheiden: eine Sichtweise, die dies verneint bzw. ablehnt und eine Sichtweise, die von einem „anderen Verlieben“ ausgeht, und damit ein Verlieben im Internet für möglich hält.

Diese Konzeptionen zum virtuellen Erfahrungsraum zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie das Agieren in der ‚virtual reality‘ in einen entwicklungs- und geschlechtsspezifischen Zusammenhang stellen, der wiederum Folgen für die Herstellung von Handlungssicherheit und die Gestaltung von Geschlechterbegegnungen hat. Darüber hinaus ist die themenspezifische Differenzierung von Medienkompetenz wichtig. Hierzu konnten einige Befunde konkretisiert werden, die hier noch einmal kurz aufgeführt werden, da sie für die Umsetzung in die pädagogische Praxis wichtig sind (Kapitel 7):

- Entwicklungsspezifik: Dem Umgang mit ‚virtual reality‘ geht ein Regelwissen im ‚real life‘ voraus, welches mit der Verhaltenssicherheit in sexuellen Geschlechterbegegnungen im ‚real life‘ korrespondiert. Dies spricht für eine altersbezogene Differenzierung bei der Konzeptionierung von sexueller Internetkompetenz.
- Geschlechterspezifik: Eine Gefahr von virtuellen, sexuellen Geschlechterbegegnungen wird vor allem für Mädchen angenommen; und dies sowohl in den Fremdzuschreibungen der Jungen an Mädchen als auch in den Selbstzuschreibungen der Mädchen.
- Themenspezifische Medienkompetenz bezogen auf Überlegenheitsherstellung im Schulkontext: Hier war das wesentliche Ergebnis, dass Überlegenheit auch über Technikdistanz hergestellt werden kann. Zudem wurde betont, dass die sexualitätsbezogene Internetnutzung im privaten Raum stattfindet.

Die themenbezogene Entwicklungs- und Geschlechtsspezifik verdeutlichte sich vor allem über die Analyse der Diskussionsdynamiken in den Gruppen und ist somit ein wichtiger Befund für das pädagogische Handlungsfeld.

Die subjektiven und kollektiven Sinnkonstruktionen aus den Gruppendiskussionen wurden transformiert in einen didaktischen Vorschlag, der im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung erprobt wurde. Es wäre interessant, diesen Vorschlag in der Praxis und mit Jugendlichen selbst weiter zu entwickeln und das Angebot für pädagogische Fachkräfte breiter zu evaluieren.

## Literatur

- Aigner, Josef Christian (2004): Das Verschwinden der Sexualität. Die postmoderne Indienstnahme der Sexualität als Herausforderung für die Sexualpädagogik. In: Timmersmann, Stefan, Tuidler, Elisabeth, Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München: Juventa. 45-58
- Ashley Renchkovsky Barbara, Ashley, David (2000): Sexualität als Gewalt. Der pornographische Körper als Waffe gegen Intimität. In: Schmerl, Christiane u.a (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierungen von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich. 116-138
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer Verlag
- Baacke, Dieter (1999): "Medienkompetenz" theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 1. 7-12
- Bahl, Anke (2002<sup>2</sup>): Zwischen On- und Offline. Identität und Selbstdarstellung im Internet. München: Kopaed
- Baudrillard, Jean (1972): Pour une critique de l' économie politique du signe. Paris: Gallimard
- Bauer, Yvonne (2003): Sexualität – Körper – Geschlecht. Befreiungsdiskurse und neue Technologien. Opladen: Leske+Budrich
- Bausinger, Hermann (2003): Anbandeln, Anbaggern, Anmachen. Zur Kulturgeschichte der Annäherungsstrategien In: Burkard, Benedikt (Hrsg.): Liebe.komm. Botschaften des Herzens. Heidelberg: Edition Braus. 54-63
- Bausinger, Hermann (1996): Medienforschung am Ludwig-Uhland-Insitut. Ein Rückblick. In: Tübinger Korrespondenzblatt 46
- Becker, Barbara (1997): Virtuelle Identitäten. Die Technik, das Subjekt und das Imaginäre. In: Becker, Barbara, Paetau, Michael (Hrsg.): a.a.O. 163-184
- Becker, Barbara (2004): Zwischen Allmacht und Ohnmacht: Spielräume des „Ichs“ im Cyberspace. In: Thiedeke, U. (Hrsg.): a.a.O. 170-192
- Becker, Barbara, Paetau, Michael (1997) (Hrsg.): Virtualisierung des Sozialen. Die Informationsgesellschaft zwischen Fragmentierung und Globalisierung. Frankfurt/New York: Campus.
- Beißwenger, Michael (2001): Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität&Identität in synchroner internetbasierter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart: Ibidem
- Bettelheim, Bruno (1990): Die symbolischen Wunden. Pubertätsriten und der Neid des Mannes. Frankfurt am Main: Fischer
- Beyer, Banu, Dichanz, Horst (2004): „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ In: merz zeitschrift für medienpädagogik. Heft 3. 44-49
- Bieber, Christoph (2004) (Hrsg.): Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff. Frankfurt/M.: Campus

- Bilden, Helga (2002): Sozialisationsforschung – mit Fokus auf der Dichotomen Geschlechterkategorie? In: EWE Heft 1/2. 2002. 27-29
- Böhme, Gernot (1992): Am Leitfaden des Leibes – das Andere der Vernunft. In: Ostner, Ilona, Lichtblau, Klaus (Hrsg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt: campus. 53-66
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. 492-502
- Bohnsack, Ralf (2000a): Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. 326-345
- Bohnsack, Ralf (2000b): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe, Kardorff v., Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rowohlts. 369-384
- Bohnsack, Ralf (2003<sup>5</sup>): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske+Budrich. UTB
- Bohnsack, Ralf, Pryzborski, Aglaja, Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich
- Bois-Reymond du, Manuela (2004): Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bräuchler, Birgit (2005): Cyberidentities at war. Der Molukkenkonflikt im Internet. Bielefeld: Transkript
- Buchen, Sylvia (2004): PC/Interneterfahrungen von Schülerinnen einer katholischen Mädchenschule. Die Nutzungspraxis als funktionales Äquivalent für andere Handlungsmodi. In: Buchen, Sylvia, Helfferich, Cornelia, Maier, Maja S. (Hrsg.): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: VS-Verla. 67-87
- Buchen, Sylvia, Straub, Ingo (2006): Die Bedeutung des Hacker-Topos für Hauptschüler in der Adoleszenz. In: Treibel, Annette u.a. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in der heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag. 93-110
- Bühl, Achim (1997): Die virtuelle Gesellschaft – Ökonomie, Politik und Kultur im Zeichen des Cyberspace. In: Gräf, Lorenz, Krajewski, Markus (Hrsg.): Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt/M.: Campus. 39-59
- Bührmann, Andrea (1998): Die Normalisierung der Geschlechter in Geschlechterdispositiven. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne – Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt/Main und New York. 71-95
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001): Jugendsexualität. Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung aus 2001. Köln: BZgA

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2006): Jugendsexualität. Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Ergebnisse der Repräsentativbefragung aus 2005. Bonn: BZgA
- Burda, Silke, Helfferich, Cornelia (2005): Wer hat Angst vorm bösen Wolf? Chancen und Risiken der Internetnutzung in der schulischen Sexualpädagogik. In pro familia magazin. Jg. 33. Heft 4. 22-24
- Burda, Silke, Helfferich, Cornelia (2006): Geschlechterbegegnungen im virtuellen und realen Erfahrungsraums – Bezugspunkte für medienbezogene Genderkompetenz in der Sexualpädagogik. In: Treibel, Annette u.a. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in der heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag. 141-162
- Burkard, Benedikt (2003): Die Boten des Glücks. Liebe im Zeitalter der Kommunikation. In: Burkard, Benedikt (Hrsg.): Liebe.komm. Botschaften des Herzens. Heidelberg: Edition Braus.
- Burkart, Günter (1998): Auf dem Weg zu einer Soziologie der Liebe In: Hahn, Kornelia, Burkart, Günter (Hrsg.): Liebe am Ende des 20. Jahrhunderts. Studien zur Soziologie intimer Beziehungen. Opladen: Leske+Budrich. 15-49
- Burkart, Günter (2002): Kommunikative Interferenzen: das Mobiltelefon und die Ordnung des öffentlichen Raums In: Hahn, Kornelia (Hrsg.): Öffentlichkeit und Offenbarung. Eine interdisziplinäre Mediendiskussion. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. 149-174
- Busch, Hans-Joachim, Ebrecht, Angelika (2005): Editorial. In: psycho sozial. Jg. 28. Nr. 99. Heft 1. 5-10
- Butler; Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: suhrkamp
- Castells, Manuel (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter. Opladen: Leske+Budrich. UTB
- Connell, Robert W./Raewyn (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit. Opladen: Leske+Budrich
- Coy, Wolfgang ( 1994): Aus der Vorgeschichte des Mediums Computer. In: Bolz, Norbert, Kittler, Friedrich, Tholen, Christoph (Hrsg.): Computer als Medium. München: Fink. 19-37
- Coy, Wolfgang (1997): turing@galaxis.com II In: Coy, Wolfgang, Tholen, Georg Christoph, Warnke, Martin (Hrsg.): Hyperkult – Geschichte, Theorie und Kontext digitaler Medien. Basel und Frankfurt/M.: Stroemfeld
- Dannenbeck, Clemens/Stich, Jutta (2002): Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Aushandlungsprozesse im Geschlechterverhältnis. Eine qualitative Studie im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: BZgA
- Dekker, Arne (2004): Körper und Geschlecht in virtuellen Räumen. In: Richter-Appelt, Hertha, Hill, Andreas (Hrsg.): Geschlecht zwischen Spiel und Zwang. Gießen: Psychosozial-Verlag. 209-224
- Dekker, Arne u.a. (1998): Genderswapping. Eine empirische Untersuchung zum Phänomen des virtuellen Geschlechtertauschs im Internet. Seminararbeit der Uni Hamburg. Institut für Journalistik „Genderstudies im Internet“ Leitung Prof. Dr. Irene Nervela. Unter: <http://www.stud.uni-hamburg.de/users/antipage/Genderswapping.html>
- DER SPIEGEL (2006): „Du bist das Netz!“ von Frank Hornig. Nr. 29. 61-74



- Diprose, Rosalyn, Ferrell, Robyn (Eds.) (1991): *Cartographies. Poststructuralism and the Mapping of Bodies and Space*. Sydney: Allen & Unwin
- Döring, Nicola (1998a): *Sexuelle Hilfen im Internet*. In: Jansen, Ludwig (Hrsg.): *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*. Bonn: Psychiatrie-Verlag. 129-157
- Döring, Nicola (1998b): *Sexualität im Internet*. In: Krüger, Thomas, Funke, Joachim (Hrsg.): *Psychologie im Internet. Wegweiser für psychologisch interessierte User*. Weinheim + Basel: Beltz. 70-83
- Döring, Nicola (1999): *Kommunikation im Internet. Neun theoretische Ansätze*. In: Batanic, Bernad (Hrsg.): *Internet für Psychologen*. Göttingen u.a.: Hogrefe. 345-377
- Döring, Nicola (2000a): *Romantische Beziehungen im Netz*. In: Thimm, Caja (Hrsg.): *Soziales im Netz. Sprache, Beziehung und Kommunikationsstrukturen im Internet*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 39-70
- Döring, Nicola (2000b): *Cybersex aus feministischer Perspektive: Viktimisierung, Liberalisierung und Empowerment*. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*. Jg. 18. Heft 1+2. 22-48
- Döring, Nicola (2002): *Identity + Internet = Virtual Identity?* In: Eberspächer, Jörg, Hertz, Udo (Hrsg.): *Leben in der e-Society. Computerintelligenz im Alltag*. Berlin u.a.: Springer. 187-197
- Döring, Nicola (2003<sup>2b</sup>): *Sozialpsychologie im Internet. Die Bedeutung für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppe*. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Döring, Nicola (2003a): *Internet-Liebe. Zur technischen Mediatisierung intimer Kommunikation*. In: Höflich, J./Gebhardt, J. (Hrsg.): *Vermittlungskulturen im Wandel: Brief – E-Mail – SMS*. Berlin: Peter-Lang-Verlag. 233-264
- Döring, Nicola (2004): *Per Tastatur zum Orgasmus*. In: *Psychologie heute*. Jg. 31. Heft 6. 44-49
- Döring, Nicola (2005): *Rezension zu Aaron Ben-Ze'ev: Love Online. Emotions on the Internet*. In: *FQS*. Vol. 6. Nr. 1. Art. 14. Unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs> (update: 23.05.2006)
- Douglas, Mary (1981): *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur*. Frankfurt/M.: suhrkamp
- Dreher, Eva, Dreher, Michael (1985): *Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte*. In: Liepmann, Detlev, Striksrud, Arne (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe. 56-70
- Düring, Sonja (1993): *Wilde und andere Mädchen. Die Pubertät*. Freiburg: Kore
- Dux, Günter (1994): *Geschlecht und Gesellschaft. Warum wir lieben; die romantische Liebe nach dem Verlust der Welt*. Frankfurt am Main: suhrkamp
- Eder, Franz X. (2002): *Kultur der Begierde. Eine Geschichte der Sexualität*. München: Beck

- Eichenberg, Christiane (2004): Sexualität und Internet In: pro familia Bundesverband (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung pro familia virtuell am 23.01.2004. Im Netz unter: <http://www.profamilia.de/getpic/2142.pdf#search=%22eichenberg%20christiane%20pro%20fa%22> (letzter Zugriff: 21.08.2006)
- Eichenberg, Christiane (2001): Knistern im Netz. Romanzen im Cyberspace echte Liebesbeziehungen oder Pseudopartnerschaft? In: C't - Magazin für Computertechnik. Heft 16/01. 84-91
- Eichenberg, Christiane, Ott, Ralf (2000): Poppnet. Sex im Internet. Mehr Last als Lust? In: C't - Magazin für Computertechnik. Heft 16. 68-73 unter: <http://www.heise.de/ct/00/16/068/> (letzter Zugriff: 24.04.2007)
- Einstein, Albert (1980): Vorwort. In: Jammer, Max: Das Problem des Raumes. Die Entwicklung der Raumtheorien. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft. XII-XVII.
- Elias, Norbert (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd.1+2, Frankfurt am Main: suhrkamp
- Elias, Norbert (1984). Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Frankfurt/M.: suhrkamp
- Esposito, Elena (1995a): Illusion und Virtualität. Kommunikative Veränderungen der Fiktion. In: Rammert, Werner (Hrsg.): Soziologie und künstliche Intelligenz. Produkte und Probleme einer Hochtechnologie. Frankfurt/M.: campus. 187-216
- Esposito; Elena (2001): Der Wahrnehmung der Virtualität. Perzeptionsaspekte der interaktiven Kommunikation. In: Stanitzek, Georg, Voßkamp, Wilhelm (Hrsg.): Schnittstelle: Medien und Kulturwissenschaft. Köln: DuMont. 116-131
- Faßler, Manfred (1999a): Andere Welten – Andere Sitten? Vorworte zum schwebenden Verfahren zwischen Betriebssystem, Netzwerken und Ethik In: Faßler, Manfred (Hrsg.): Alle möglichen Welten: virtuelle Realität – Wahrnehmung – Ethik der Kommunikation. München: Fink: 7-16
- Faßler, Manfred (1999b): Intensive Anonymitäten. In: Faßler, Manfred (Hrsg.): Alle möglichen Welten: virtuelle Realität – Wahrnehmung – Ethik der Kommunikation. München: Fink. 49-74.
- Feldhaus, Michael (2003): Die Folgen von Mobilkommunikation für die Privatheit. Empirische Ergebnisse zur Beurteilung ubiquitärer Erreichbarkeit in der Familie In: Medien & Kommunikationswissenschaft. Jg. 51. Heft 1. 24-37
- Fix, Tina (2001): Generation @ im Chat. Hintergrund und explorative Motivstudie zur jugendlichen Netzkommunikation. München:KoPaed
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methode, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Hamburg: rowohlt
- Flick, Uwe, v. Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: rowohlt
- Flusser, Vilém (1991): Digitaler Schein. In: Rötzer, Florian (Hrsg.): Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien. Frankfurt/M.: suhrkamp. 147-159

- Foucault, Michel (1976): Vorlesung am College de France vom 17. März 1976. Im Netz: [http://www.momo-berlin.de/Foucault\\_Vorlesung\\_17\\_03\\_76.html](http://www.momo-berlin.de/Foucault_Vorlesung_17_03_76.html)
- Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: suhrkamp
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag
- Foucault, Michel (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer (aus dem Amerikanischen, zuerst 1988)
- Foucault, Michel (2000): Andere Räume. (Vortrag vor dem Cercle d'Etudes architecturales in Paris gehalten am 14.3.1967) In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien. Ohne Angabe des Ortes: Deutsche Verlags-Anstalt. 145-160
- Franzkowiak, Peter, Helfferich, Cornelia, Weise, Eva (1998): Geschlechtsbezogene Suchtprävention. Praxisansätze, Theorieentwicklung, Definitionen. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Friedrich, Malte (1999): Die räumliche Dimension städtischer Armut. In: Dangschat, Jens (Hrsg.): Modernisierte Stadt - gespaltene Gesellschaft: Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Opladen: Leske + Budrich. 263-287
- Fritz, Jürgen (1997): Lebenswelt und Wirklichkeit. In: Fritz, Jürgen, Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 13-30
- Fritzsche, Bettina (2003): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. Opladen: Leske+Budrich
- Funken, Christiane (1999): „Mustererkennung“ – Zur (Re)Codierung von Geschlechtszugehörigkeit im Internet. In: FreiburgerFrauenStudien 5 (Hrsg.): Cross-Dressing und Maskerade. 91-106
- Funken, Christiane (2000): Körpertext und Textkörper – Zur vermeintlichen Neutralisierung geschlechtlicher Körperinszenierungen im elektronischen Netz. In: Becker, Barbara, Schneider Irmela (Hrsg.): Was vom Körper übrig bleibt. Körperlichkeit – Identität – Medien. Frankfurt am Main: campus. 103-130
- Funken, Christiane (2004) Female, Malem Neuter, Either. Gibt es ein Geschlecht im Cyberspace? In: Thiedeke, U. (Hrsg.): a.a.O. 193-211
- Funken, Christiane, Löw, Martina (2005): Raumsimulation und Zeitraffer – Transformationen im Internet. Tagungsbericht zur interdisziplinären Frühjahrstagung der Sektion „Wissenschafts- und Technikforschung“ in Kooperation mit den Mitgliedern der Sektion „Stadt- und Regionalsoziologie“ am 4./5. Mai am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Im Netz: [www.techniksoziologie-dortmund.de/Sektion/files/01\\_05\\_tagungsbericht.pdf](http://www.techniksoziologie-dortmund.de/Sektion/files/01_05_tagungsbericht.pdf) (up-date: 28.08.2006)
- Gallery, Heike (2000): „bin ich – klick ich“ Variable Anonymitäten im Chat. Thimm, Caja (Hrsg.): Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet. Opladen: Westdeutscher Verlag. 71-88
- Gehrke, Claudia (1990): Anregungen zu einer Politik erotischer Kultur von Frauen. In: Dane, Eva, Schmidt, Renate (Hrsg.): Frauen und Männer und Pornographie. Ansichten, Absichten, Einsichten. Frankfurt/M: Fischer. 237-249

- Gerhards, Jürgen, Schmidt, Bernd (1992): Intime Kommunikation. Eine empirische Studie über Wege der Annäherung und Hindernisse für „safer sex“. Baden-Baden: Nomos
- Gerö, Sandra (2005): Kriterien der Qualitätssicherung für Online-Beratungsangebote. In: medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Jg. 49. Heft 5.48-50
- Giddens; Anthony (1993): Wandel der Intimität. Sexualität, Liebe und Erotik in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Fischer
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore, 201-254
- Glaserfeld, Ernst von (2005): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität In: Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster u.a. München: Pieper. 9-39
- Glück, Gerhard (1998): Sexualpädagogische Konzepte. Eine Expertise im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: BZgA
- Goffman, Erving (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch für die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: suhrkamp
- Götsch, Monika (2005): Jugendliche Bilder von Sexualität und Geschlecht. Diplomarbeit an der EFH Freiburg.
- Götz, Norbert (2003): Aufgefangen im Netz. Psychosoziale Beratung im Internet. Eine qualitative Studie mit Jugendlichen im Online-Interview. München: kopaed
- Grice, Paul H. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter, Morgan, Jerry (Eds.): Syntax an Semantics. Vol. 3 Speech Acts. New York: Academic Press. 41-58
- Grimm, Jakob, Grimm Wilhelm (1999): Deutsches Wörterbuch. München: dtv, Bd. 2, 4, 15, 27
- Hackmann, Kristina (2003): Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierung. Eine empirische Studie mit Schülerinnen. Opladen: Leske+Budrich
- Hagemann-White, Carol (1997): Adoleszenz und Identitätszwang in der weiblichen und männlichen Sozialisation. In: Krebs, Heinz, Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hrsg.) Lebensphase Adoleszenz. Junge Frauen und Männer verstehen. Mainz: Matthias Gründewald-Verlag. 67-79
- Hahn, Alois (2006): Wohl dem der eine Narbe hat. Identifikationen und ihre soziale Konstruktion. In: Burkart, Günter (Hrsg.): Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: VS Verlag. 339-360
- Halbach, Wulf R. (1997): Virtual Realities, Cyberspace und Öffentlichkeiten. In: Krapp, Holger, Wägenbaur, Thomas (Hrsg.): Künstliche Paradiese, virtuelle Realitäten. Künstliche Räume in Literatur-, Sozial- und Naturwissenschaft. München: Fink. 151-181
- Haraway, Donna (1995) Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften In: Haraway, Donna: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/Main/New York: Campus. 33-72

- Hartmann, Christian (1999). Geplante Überraschungen. Zur Kommunikation in virtuellen Kommunikationslandschaften. In: Faßler, Manfred (Hrsg.): Alle möglichen Welten: virtuelle Realität – Wahrnehmung – Ethik der Kommunikation. München: Fink: 75-82
- Hartmann, Frank (2003): Techniktheorien der Medien. In: Weber, Stefan (Hrsg.): Theorien der Medien. Konstanz: UVK. 49-79
- Häußler-Sczepan, Monika, Wienholz, Sabine, Michel, Marion (2005): Teenagerschwangerschaften in Sachsen. Angebote und Hilfebedarf aus professioneller Sicht. Eine Studie im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: BZgA
- Havinghurst, Robert James (1948): Developmental task and Education. New York: David McKay
- Hegener, Wolfgang (1999): „Alles ist auf den anderen berechnet“. Foucault, Freud und die Liebe. In: Klotter, Christoph (Hrsg.): Liebesvorstellungen im 20. Jahrhundert. Die Individualisierung der Liebe. Gießen: Psychosozial-Verlag. 125-142
- Heiliger, Anita (2005): Zur Pornografisierung des Internets und Wirkungen auf Jugendliche. Aktuelle internationale Studien. In: Zeitschrift für Frauen und Geschlechterforschung. 23. Jg. Heft 1+2. 131-140
- Heine, Heinrich (1910): Lutezia. In: Heines sämtliche Werke. Bd. 9. Leipzig: Insel (zuerst: 1843)
- Helfferrich, Cornelia (1992): Zwang von Natur und Gesellschaft: Alltagsbilder vom Körper aus Sicht von Frauen. In: Vogt, Irmgard, Bormann, Monika (Hrsg.): Frauen-Körper. Last und Lust. Tübingen: dgvt-Verlag. 9-38
- Helfferrich, Cornelia (1994): Jugend – Körper – Geschlecht. Auf der Suche nach sexueller Identität. Opladen: Lesk+Budrich
- Helfferrich, Cornelia (1998): Adoleszenz im Kontext. Weibliche und männliche Entwicklung oder die Entwicklung der Geschlechterrelationen. In: jugend & Gesellschaft. 4/1998. 4-6
- Helfferrich, Cornelia (2000a): Mädchen in Auseinandersetzung mit Sexualität und Geschlechtern. Neue Wege geschlechtsspezifischer Sexualpädagogik. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): „Meine Sache“ Mädchen gehen ihren Weg. Dokumentation der Fachtagung zur Sexualpädagogischen Mädchenarbeit 19-21. Juni 2000. Köln: BZgA. 19-27
- Helfferrich, Cornelia (2000b): Was brauchen wohnungslose Frauen? Alltagsbewältigung, Raumerfahrung und Versorgungsangebote aus Sicht wohnungsloser Frauen. Unveröffentlicht
- Helfferrich, Cornelia (2004a): Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag
- Helfferrich, Cornelia (2004b): Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: VS-Verlag. 89-106
- Helfferrich, Cornelia (2005): >>Das erste Mal<< - Männliche sexuelle Initiation in Geschlechterbeziehungen. In: King, Vera, Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenenesein. Frankfurt/Main: campus. 183-203

- Helfferrich, Cornelia (2006): Vorlesungsskript zur Einführung in die qualitative Sozialforschung EFH Freiburg. In: <http://www.efh-freiburg.de> (update: 27.04.2007)
- Helfferrich, Cornelia, Klindworth, Heike, Kruse, Jan (2005): Männer Leben. Studie zu Lebensläufen und Familieplanung – Vertiefungsbericht. Eine Studie im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: BZgA
- Herlitzius, Anette (1995): Frauenbefreiung und Rassenideologie: Rassenhygiene und Eugenik im politischen Programm der „Radikalen Frauenbewegung“. Wiesbaden
- Herring, Susan (1997): Geschlechtsspezifische Unterschiede in computergestützter Kommunikation. In: Feministische Studien 15(1). 65-76
- Herring, Susan (2000): Gender Differences in CMC. Findings and Implications. In: The CPSR Newsletter 18(1) unter <http://www.cpsr.org/publications/newsletter/issues/2000/Winter2000/indes.html> (19.09.2001)
- Herzog, Gunter (1996): Über Onanie und andere Dämonen der Liebe. Geschichte, Psychiatrie und die Schrecken der Geschlechtlichkeit. In: Herzog, Gunter, Tergeist, Gabriele (Hrsg.): Störfall Sexualität. Intimitäten in der psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag. 86-101
- Hine, Christine (2000): Virtual Ethnography. London u.a.: SAGE Publications
- Hitzler, Ronald (2003): Konsequenzen der Situationsdefinition. Auf dem Weg zu einer selbstreflexiven Wissenssoziologie. In: Hitzler, Roland, Reichertz, Jo, Schröer, Norbert (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK. 289-308
- Hoffmann, Dagmar (2005): Intimitäten im Netz. Jugendliche suchen Hilfe bei Internetportalen für sexuelle Aufklärung. In: medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Jg. 49. Heft 5. 38-43
- Höflich, Joachim R. (1997): Zwischen massenmedialern und technisch vermittelter interpersoneller Kommunikation – Der Computer als Hybridmedium und was die Menschen damit machen. In: Beck, Klaus, Vowe, Gerhard (Hrsg.) Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation. Berlin: Wiss-Verlag. 85-104
- Höflich, Joachim R. (2004): Kommunikation im Cyberspace und der Wandel von Vermittlungskulturen In: Thiedeke, Udo (Hrsg.): a.a.O. 144-169
- Höflich, Joachim/Gebhardt, Julian (2001): Der Computer als Kontakt- und Beziehungsmedium. Theoretische Verortung und explorative Erkundungen am Beispiel von Online-Chats In: Medien & Kommunikationswissenschaft. Jg 49. Heft 1. 24-43
- Honegger, Claudia (1980): Überlegungen zu Michel Foucaults Entwurf einer Geschichte der Sexualität, ohne Angabe von Ort und Verlag
- Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib. Frankfurt am Main: campus
- Hörisch, Jochen (2003<sup>2</sup>): Einführung in die Medienwissenschaft. Entwicklungen und Theorien. Einleitung In: Ludes, Peter (2003): Einführung in die Medienwissenschaft. Entwicklungen und Theorien. Berlin: Schmidt-Verlag. 11-32

- Huber, Birgit (2000): Inszenierung und Erfahrung von Virtualität, Körper und Geschlecht – Nutzer textbasierter virtueller Räume (MUDs und MOOs) im Internet. Magisterarbeit. Universität Freiburg
- Huber, Birgit (2001): Mediale Intimität und Körperpräsentation. Zum Verhältnis von virtueller Welt und Alltagswelt. In: Franz, Carmen, Schwibbe, Gudrun (Hrsg.): Geschlecht weiblich. Körpererfahrungen – Körperkonzepte. Berlin: edition ebersbach. 198-234
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialforschung. Anmerkung zur neueren theoretischen und methodologischen Konzeptionen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1. Jg. Heft 3. 91-103
- Hurrelmann, Klaus (1995<sup>4</sup>): Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa
- Hüther, Jürgen (2006<sup>4</sup>): Neue Medien In: Hüther, Jürgen, Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. kopaed. 345-351
- Jagose, Annamarie (2001): Quer theory. Eine Einführung. Berlin: Querverlag
- Kaltenborn, Karl-Franz (2001): Medizin- und gesundheitsrelevanter Wissenstransfer durch Medien. In: Hurrelmann, Klaus, Leppin, Anja (Hrsg.): Moderne Gesundheitskommunikation – vom Aufklärungsgespräch zum E-Health. Bern u.a.: Huber. 36-69
- Karpenstein-Eßbach, Christa (2004): Einführung in die Kulturwissenschaft der Medien. Paderborn. Fink
- Kenning, Christine (2003): Kontingente Höhepunkte: Geschlechterdisziplinierung und Orgasmus. In: Lenz, Ilse, Mense, Lisa, Ullrich, Charlotte (Hrsg.): Reflexive Körper? Zur Modernisierung von Sexualität und Reproduktion. Opladen: Leske+Budrich. 51-83
- Keupp, Heiner u.a. (1999) (Hrsg.): Identitätskonstruktion. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen: Leske+Budrich
- Kirchmair, Gerolf (2001): Digitale Klüfte. Aktuelle Anwendungen und soziale Auswirkungen des Internet in der Gesellschaft. Wien: oegb-verlag
- Klein, Alexandra (2003): „Musst dich nicht schämen?“ – Sexuelle Aufklärung Jugendlicher und die Bedeutung medialer Angebote. In: tv-diskurs – Verantwortung in audiovisuellen Medien. Nr. 23. 58-61
- Klein, Alexandra (2004): Vom „Digital Divide“ zu „Voice Divide“. Beratungsqualität im Internet. In: Otto, Hans-Uwe, Kutscher, Nadia (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektive für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim + München: Juventa. 97-121
- Klein, Alexandra (2005): Vortrag zum Workshop: Virtuelles Begehren – Jugendsexualität und Internet auf der Tagung SINNVENTUR der Gesellschaft für Sexualpädagogik im November 2005. Unveröffentlichtes Arbeitskript
- Klein, Alexandra (2006): Wired Wonderland revisited. Beratungsforen für Jugendliche In: Tillmann, Angela, Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten. Frankfurt/M.: Peter Lang. 165-182

- Klinger, Cornelia (2000): Die Ordnung der Geschlechter und die Ambivalenz der Moderne. In: Becker, Sybille u. a. (Hrsg.): Das Geschlecht der Zukunft. Zwischen Frauenemanzipation und Geschlechtervielfalt. Stuttgart: Kohlhammer. 29-63
- Klotter, Christoph (1999): Abendländische Liebesvorstellungen. In: Klotter, Christoph (Hrsg.): Liebesvorstellungen im 20. Jahrhundert. Die Individualisierung der Liebe. Gießen: Psychosozial-Verlag. 11-83
- Koch, Gertraud (1995): Nähe & Distanz. Face-to-Face-Kommunikation in der Moderne. In Koch, Gertraud (Hrsg.): Auge und Affekt: Wahrnehmung und Interaktion. Frankfurt/M.: Fischer. 272-291
- Kollmann, Karl (2001): Modellierung der Aufmerksamkeit – Erotik und Chat. In: Beißwenger, Michael (2001): Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität&Identität in synchroner internetbasierter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart: Ibidem
- Kommer, Sven (2005): Medienkompetenz revisited: Medienkompetenz – Medienbildung – Bildung. In: Hochschulübergreifendes Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft: Ergebnisbericht. Freiburg. (unveröffentlichtes Manuskript)
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden oder Warum der Medieneinsatz in der Schule so eine ‚schwere Geburt‘ ist. In: Treibel, Annette u.a. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag. 165-177
- Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft (2007). Abschlussbericht
- Krämer, Sybille (1997): Vom Mythos „Künstliche Intelligenz“ zum Mythos „künstliche Kommunikation“ oder ist eine nicht-anthropomorphe Beschreibung von Internet-Interaktion möglich? In: Münker, Stefan, Roesler, Alexander (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt/M.: suhrkamp. 83-107
- Krappmann, Lothar (2002): Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. The concept of Self-Socialization: A Cautionary Note. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Jg. 22. Heft 2. 178-185
- Krotz, Friedrich (2001): Marshall McLuhan Revisited. Der Theoretiker des Fernsehens und die Mediengesellschaft. In: Medien & Kommunikationswissenschaft. Jg. 49. Heft 1. 62-81
- Kutscher, Nadia, Otto, Hans-Uwe (2006): Ermöglichung durch kontingente Angebote. Bildungszugänge und Internetnutzung. In: Tully, Claus J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim und München: Juventa Verlag. 95-109
- Lakoff, George, Johnson, Mark (2003): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl Auer
- Lamnek, Siegfried (2005<sup>4</sup>): Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- Läpple, Dieter (1991): Essay über den Raum. Ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept In: Häußermann, Hartmut u.a. (Hrsg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft. 157-207



- Lautmann, Rüdiger (2002): Soziologie der Sexualität. Erotische Körper, intimes Handeln und Sexualkultur. Weinheim, München: Juventa
- Lenz, Karl (2003a<sup>2</sup>): Soziologie der Zweierbeziehung. Eine Einführung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Lenz, Karl (2003b): Täuschungen in Zweierbeziehungen. Zur Normalität einer sozialen Praxis. In: Hettlage, Robert (Hrsg.): Verleugnen, Vertuschen, Verdrehen. Leben in der Lügengesellschaft. Konstanz: UVK. 65-76
- Lewandowski, Seven (2003): Internetpornographie. In: Zeitschrift für Sexualforschung. Jg. 16. Heft 4. 299-327
- Linde, Hans (1972): Sachdominanz in Sozialstrukturen. In: Albert u.a. (Hrsg.) Gesellschaft und Wissenschaft. Bd. 4. Tübingen: Mohr (Siebeck)
- Lindemann, Gesa (1993): Das Paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt a. Main
- Lindemann, Gesa (1996): Zeichentheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Körper und Leib. In: Barkhaus, Annette u.a. (Hrsg.): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/M.: suhrkamp. 146-175
- Loos, Peter, Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske+Budrich.
- Löw, Martina (1997): Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozess. In: Ecarius, Jutta/Löw, Martina (Hrsg.): Raumbildung, Bildungsräume. Über die verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske und Budrich. 15-32
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie, Frankfurt/M.: suhrkamp
- Lucius-Hoene, Gabriele, Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske+Budrich
- Luhmann, Niklas (1982): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt am Main: suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1995<sup>5</sup>): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M.: suhrkamp
- Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main: Helmer
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt
- Marti, Urs (1999<sup>2</sup>): Michel Foucault. München: Beck
- Maturana, Humberto M., Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Berlin: Scherz Verlag
- Mayring, Philipp (2002<sup>5</sup>): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz
- Mazumdar, Pravu Paramita (1998): Foucault. Philosophie jetzt. München: Dietrichs
- McLuhan, Marshall (1992): Die magischen Kanäle. Düsseldorf. ECON (zuerst 1964 in englischer Sprache „understanding media“)

mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2004): JIM-Studie 2004. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart: mpfs

mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2005): JIM-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: mpfs

mpfs - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006): JIM-Studie 2006. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: mpfs

Metz-Göckel, Sigrid, Roloff, Christine (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Journal Hochschuldidaktik. Heft 1. [http://www.medienbildung.net/pdf/themen\\_seiten/metz-goeckel\\_roloff.pdf](http://www.medienbildung.net/pdf/themen_seiten/metz-goeckel_roloff.pdf) (up-date: 25.01.2006)

Milgram, Paul, Kishino, Fumio (1994): A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. IEICE Transactions on Information Systems, Vol. E77-D/12. December. Unter: [http://verred.rose.utoronto.ca/people/paul\\_dir/IEICE/ieice.html](http://verred.rose.utoronto.ca/people/paul_dir/IEICE/ieice.html)

Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg: Lambertu

Moser, Heinz (1997): Neue mediale, „virtuelle“ Realitäten. Ein pädagogisches Manifest. In: medien praktisch: Heft 3/97, 10-15

Moser, Heinz (2000<sup>3</sup>): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske+Budrich

Münker, Stefan (1997): Was heißt eigentlich: >>virtuelle Realität<<? Ein philosophischer Kommentar zum neuesten Versuch der Verdoppelung der Welt. In: Münker, Stefan, Roesler, Alexander (Hrsg.): ‚Mythos Internet‘. Frankfurt/M.: suhrkamp. 108-127

Negroponte, Nicholas (1997): Total Digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder die Zukunft der Kommunikation. München: Goldmann

Nestvogel, Renate (2004): Sozialisationstheorien: Debatten und Perspektiven. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie. Wiesbaden: VS-Verlag

Neumann-Braun, Klaus (2002): Internet-Kameras/Web-Cams – die digitale Veröffentlichung des Privaten. In: Hahn, Kornelia (Hrsg.): Öffentlichkeit und Offenbarung. Eine interdisziplinäre Mediendiskussion. Konstanz: UVK.175-189

Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion: interpretative Methodologie. Methodenbegründung, Anwendung. München: Fink

Nietzsche, Friedrich (1982): Die Fröhliche Wissenschaft. Frankfurt/M.: in sel Taschenbuch (zuerst 1882)

Nyberg, David (1993): Varnished truth. Truth telling and deceiving in ordinary life. Chicago: University of Chicago Press

Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995<sup>3</sup>): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union

- Orthmann, Claudia (2004): Strukturen der Chatkommunikation. Konversationsanalytische Untersuchung eines Kinder- und Jugendchats. Dissertation. FU Berlin: Digitale Dissertation. In: <http://www.diss.fu-berlin.de/2004/78> (Up-date: 26.04.2006)
- Ott, Cornelia (1998): Die Spur der Lüste. Sexualität, Geschlecht und Macht. Opladen: Leske+Budrich
- Ott, Cornelia (2000): Zum Verhältnis von Geschlecht und Sexualität unter machttheoretischen Gesichtspunkten. In: Schmerl, Christiane u.a. (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen: Leske+Budrich. 183-193
- Paetau, Michael (1997): Sozialität in virtuellen Räumen? In: Becker, Barbara, Paetau, Michael (Hrsg.): a.a.O.. 103-134
- Palm, Goedart (2004): CyberMedienWirklichkeit. Virtuelle Welterschließung. Hannover: Heise Zeitschriften Verlag
- Plass, Christine (2005): Das große Vergessen. Datenschwund im digitalen Zeitalter. In: Lehmann, Kai, Schetsche, Michael (Hrsg.): Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld: transkript Verlag. 41-46
- Platenkamp, Jos D. M. (1999): Natur als Gegenbild der Gesellschaft. Ethnologische Betrachtungen zu einer paradoxen Idee. In: Mohrmann, Ruth-Elisabeth (Hrsg.): Argument Natur – Was ist natürlich? Münster: Lit-Verlag. 5-16
- Postman, Neil (2002<sup>14</sup>): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt/M.: Fischer
- pro familia Bundesverband (2006): Schwangerschaft und Schwangerschaftsabbruch bei minderjährigen Frauen. Erste Ergebnisse eines pro familia-Forschungsprojekts In: pro familia magazin 2/2006. 23-27
- Rammert, Werner (1999): Virtuelle Realitäten als medial erzeugte Sonderwirklichkeiten – Veränderungen der Kommunikation im Netz der Computer In: Faßler, Manfred (Hrsg.): Alle möglichen Welten: virtuelle Realität – Wahrnehmung – Ethik der Kommunikation. München: Fink. 33-48
- Reich, Kersten, Sehnbruch, Lucia, Wild, Rüdiger (2005): Medien und Konstruktivismus. Eine Einführung in die Simulation der Kommunikation. Münster u.a.: Waxmann
- Riehm, Ulrich u.a. (1992): Elektronisches Publizieren. Eine kritische Bestandsaufnahme. Berlin u. a.: Springer
- Rodenstein, Marianne (1984): Somatische Kulturen und Gebärdenspolitik. Tendenzen in der Gesundheitspolitik für Frauen. In: Kickbusch, Ilona, Riedmüller, Barbara (Hrsg.): Die armen Frauen. Frauen und Sozialpolitik. Frankfurt/Main: suhrkamp. 103-134
- Roesler, Alexander, Stiegler, Bernd (2005): Grundbegriffe der Medientheorie. Paderborn: Fink
- Röser, Jutta (2005): „Das Zuhause als Ort der Aneignung digitaler Medien: Domesticierungsprozesse und ihre Folgen In: Medien und Erziehung. Jg. 49. Heft 6. 86-96
- Roth, Marcus (2003): Das Körperbild im Jugendalter – Ein Literaturüberblick. In: psychosozial. Jg. 26. Heft 4. Nr. 94. 91-101

- Runkehl, Jens/Schlobinski, Peter/Sievers, Torsten (1998): Sprache und Kommunikation im Internet. Überblick und Analysen. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Sandbothe, Mike (1998): Theatrale Aspekte des Internet: Prolegomena zu einer zeichentheoretischen Analyse theatraler Texttutalität. In: Willms; Herbert, Jurga, Martin (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Westdeutscher Verlag. 583-596
- Schäffer, Burkhard (2001) Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung vom 23.3.2001 In: <http://www.medienpaed.com/01-1/schaeffer1.pdf> (up-date: 27.04.2007)
- Schanze, Helmut (2001): Integrale Mediengeschichte. In: Schanze, Helmut (Hrsg.): Handbuch der Mediengeschichte. Stuttgart: Kröner. 207-274
- Schelhowe, Heidi (2003): Digitale Medien in der Schule – Doing Gender. Beitrag für die Fachtagung „Schwimmen lernen im Netz“ In: <http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/documets/artikel.2003.schelhowe.schwimmen.pdf> (up-date: 23.11.2006)
- Schelhowe, Heidi (2006): Medienbildung und Technikgestaltung. Ein Plädoyer für eine „Dritte Kultur“. In: Treibel, Annette u.a. (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag. 75-90
- Schetsche, Michael (2001): Eine ‚neue soziale Welt‘. Vorüberlegungen zu einer Mikrosoziologie des Cyberspace. In: <http://www1.uni-bremen.de/%7Emschet/sozialwelt.html> (up-date: 25.08.2006)
- Schetsche, Michael (2002): Pornographie im Internet. Phänomenologie und Phantomatik. In Schmidt, Gunter, Strauß, Bernhard (Hrsg.): Sexualität und Spätmoderne. Über den kulturellen Wandel der Sexualität. Gießen: Psychosozial-Verlag. 169-189
- Schetsche, Michael, Lehmann, Kai, Krug, Thomas (2005): Die Google-Gesellschaft. Zehn Prinzipien der neuen Wissensordnung. In: Lehmann, Kai, Schetsche, Michael (Hrsg.): Die Goggle-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld: transkript Verlag. 17-31
- Schlieker, Christian, Lehmann, Kai (2005): Verknüpft, verknüpfter, Wikis. In: Lehmann, Kai, Schetsche, Michael (Hrsg.): Die Goggle-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld: transkript Verlag. 253-262
- Schmidt, Axel/Brnic, Irena (2001): Chatten – Fallstudien zur Verschränkung potentieller Nutzungsmöglichkeiten und faktischer Aneinungsmuster. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung. Jg. 2. Heft 2. 187-204
- Schmidt, Gunter (1993): Jugendsexualität in den 90er Jahren: eine Synopse in zwölf Thesen. In: Schmidt, Gunter (Hrsg.): Jugendsexualität –Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder. Stuttgart
- Schmidt, Gunter (1996): Das Verschwinden der Sexualmoral. Über sexuelle Verhältnisse. Hamburg: Klein-Verlag
- Schmidt, Gunter (1999b): Spätmoderne Sexualverhältnisse. Neue Kostüme der Erotik und Körperlichkeit. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. H. 1. 10-17
- Schmidt, Gunter (2005<sup>2</sup>): Das neue Der Die Das. Über die Modernisierung des Sexuellen. Gießen: Psychosozial Verlag

- Schmidt, Renate-Berenike (1999a): Wie werden Jugendliche heute aufgeklärt? In: pro familia magazin. Heft 3.15-17
- Schmidt, Renate-Berenike (2004): Warum ich von der Wirksamkeit schulischer Sexualerziehung überzeugt bin. Eine persönliche Antwort auf Gerhard Glücks Thesen. In: Timmersmanns, Stefan, Tuidier, Elisabeth, Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München: Juventa. 309-314
- Schmidt, Renate-Berenike/Schetsche, Michael (1998): Jugendsexualität und Schulalltag. Opladen: Leske+Budrich (Schule und Gesellschaft 17)
- Schmidt-Kaehler, Sebastian (2005): Patienteninformation und –beratung im Internet. Transfer medientheoretischer Überlegungen auf ein expandierendes Praxisfeld. In: Medien & Kommunikationswissenschaften. Jg. 53. Heft 4. 471-485
- Schmuckli, Lisa (2001): Hautnah: Körperbilder – Körpergeschichten. Philosophische Zugänge zur Metamorphose des Körpers. Königstein/Taunus: Helmer Verlag
- Schneider, Irmela (1997): Neue Medien in Mediendiskursen. Einige Überlegungen zur Analyse von Netzkommunikation In: Becker, Barbara, Paetau, Michael (Hrsg.): a.a.O. 29-52
- Schneider, Irmela (2000): Anthropologiosche Kränkungen – Zum Zusammenhang von Medialität und Körperlichkeit in Mediendiskursen. In: Becker, Barbara, Schneider, Irmela (Hrsg.): Was vom Körper übrig bleibt. Körperlichkeit – Identität – Medien. Frankfurt/M.: Campus
- Schneider, Irmela (2001): Theorien des Intimen und Privaten. Überlegungen im Anschluss an Richard Sennett und Anthony Giddens. In: Herrmann, Friederike, Lünenborg, Margret (Hrsg.): Tabubruch als Programm. Privates und Intimes in den Medien. Opladen: Leske+Budrich. 37-48
- Schroll, Eckhard (2000): LoveLine. Sexualaufklärung per CD-Rom und Internet. Konzeption – Erfahrungen – Evaluation In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): „Meine Sache“ Mädchen gehen ihren Weg. Dokumentation der Fachtagung zur Sexualpädagogischen Mädchenarbeit 19-21. Juni 2000. Köln: BZgA 69-75
- Schröter, Jens (2004): Das Netz und die virtuelle Realität. Zur Selbstprogrammierung der Gesellschaft durch die universelle Maschine. Bielefeld: transkript
- Schümmer, Silke Andrea (2002): „einmal von außen, dann von innen“. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Unter: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=967190983&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=967190983.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=967190983&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=967190983.pdf) (letzter Zugriff: 25.02.2007)
- Schütz, Alfred/Luckmann, Peter (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand
- Seel, Martin (1998): Medien der Realität und Realität der Medien. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. Frankfurt/M.: suhrkamp. 244-268
- Sennett, Richard (1981): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M.: Fischer

- Sielert, Uwe (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Von der antiautoritären Herausforderung zu postmoderner Sexualkultur. In: ajs-informationen. Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz. Jg. 40. Nr. 1. 4-9
- Sigusch, Volkmar (1982): Thesen über Natur und Sexualität. In: Sigusch, Volkmar (Hrsg.): Die sexuelle Frage. Hamburg: Konkret Literatur Verlag . 168-175
- Sigusch, Volkmar (2001): Kultureller Wandel der Sexualität In: Sigusch, Volkmar (Hrsg.): Sexuelle Störungen und ihre Bedeutung. Stuttgart: Thieme. 16-52
- Sigusch, Volkmar (2005): Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion. Frankfurt/Main: campus
- Silbereisen, Rainer K. (1986): Entwicklung als Handlung im Kontext. Entwicklungsaufgaben und Problemverhalten im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie. Jg. 6. Heft 1. 29-46
- Silbereisen, Rainer K. (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991-1996. Opladen:
- Simon, William, Gagnon, John H. (2000): Wie funktionieren sexuelle Skripte? In: Schmerl, Christiane u. a. (Hrsg.): Sexuelle Szenen. Inszenierung von Geschlecht und Sexualität in modernen Gesellschaften. Opladen: Leske+Budrich. 70-95
- Soja, Edward W. (1991): Geschichte, Geographie, Modernität. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt/M.: Campus. 65-72
- Sprenger, Guido (2005): Ethnologie der Sexualität. Eine Einführung. In: Alex, Gabriele, Klocke-Daffa, Sabine (Hrsg.): Sex and the Body. Ethnologische Perspektiven zu Sexualität, Körper und Geschlecht. Bielefeld: transkript. 11-39
- Springer, Alfred (2005): Sexuelle Gewalt – Sexualisierte Gewalt. Conference paper. Im Internet: [www.psychiat-danub.com/Pdf/Pdf%2017\\_3\\_4/h3\\_4v17y2005p172t189.pdf](http://www.psychiat-danub.com/Pdf/Pdf%2017_3_4/h3_4v17y2005p172t189.pdf) (update: 24.03.07)
- Starke, Kurt (2001): Fit for SexPower? – Eine sexualwissenschaftliche Untersuchung zu Bravo-Girl. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Steins, Gisela (2003): Identitätsentwicklung. Wie Mädchen zu Frauen werden – und Jungen zu Männern. Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers
- Stich, Jutta, du Bois-Reymond, Manuela (1999): Jugendsexualität wird ein Thema der Soziologie. In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. H. 1. 6-9
- Streisand, Marianne (2005): Eine kleine Begriffsgeschichte der Intimität. In: psycho sozial, Jg. 28. Nr. 99. Heft 1. 11-26
- Theunert, Helga, Eggert, Susanne (2003): Virtuelle Lebenswelten – Annäherung an neue Dimensionen des Medienhandels In: medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Jg. 47. Heft 5. 3-13
- Thiedeke, Udo (2004) (Hrsg.): Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken. Wiesbaden: VS-Verlag
- Tietel, Erhard (1995): Das Zwischending. Die Anthropomorphisierung und Personifizierung des Computers. Regensburg: Roderer

- Touati, Jasmin (1999): Geschlecht, Identität(en) und Körper im Internet. Eine Annäherung. In: femina politica - Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft. Jg. 8. Heft 2. 79-94
- Treibel, Annette (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske+Budrich. UTB
- Tully, Claus J. (2004): Nutzung jenseits systematischer Aneignung – Informalisierung und Kontextualisierung. In: Tully, Claus J. (Hrsg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisation und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. 27-55
- Turkle, Sherry (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Van Gennep, Arnold (1986): Übergangsriten. Frankfurt am Main: campus (Übersetzung aus dem Französischen von 1981, zuerst 1905)
- Villa, Paula-Irene (2000): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Opladen: Leske+Budrich
- Wahler, Peter, Tully, Claus J., Preiß, Cristine (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Walder, Patrick (2001): Körperkult und Sexualität in den neuen Jugendkulturen. Sex mit Tic Tac Toe und Tamagotchis. In: Schmidt, Gunter, Strauß, Bernhard (Hrsg.): Sexualität in der Spätmoderne. Über den kulturellen Wandel der Sexualität. Gießen: Psychosozial-Verlag. 129-144
- Weber, Stefan (2003): „Konstruktivistische Medientheorien“ In: Weber, Stefan (Hrsg.): Theorie der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. Konstanz: UVK/UTB. 11-48
- Weintraub; Jeff (1997): The Theory and Politics oft the Public/Private Distinction. In: Weintraub, Jeff, Kumar, Krishan (Eds.): Public and Private in Thought and Practise: Perspectives on a Grand Dichotomy. University of Chicago Press. 1-42
- Welsch, Wolfgang (1998): >Wirklich<. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/M.: suhrkamp. 169-212
- Welsch, Wolfgang (2000): Virtual to Begin With? In: Sandbothe, Mike, Marotzki, Winfried (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln: Halem Verlag. 25-60
- Wertheim, Margaret (2000): Die Himmelstür zum Cyberspace. Von Dante zum Internet. Zürich: Amann Verlag & Co.
- Willand, Ilka (2002): Chatroom statt Marktplatz. Identität und Kommunikation zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. München: kopaed
- Wilson, Petra (2004): Qualitätskriterien der Europäischen Kommission für gesundheitsbezogene Webseiten In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.); Dokumentation einer Fachtagung zur Frauengesundheitsdatenbank. 53-60 (Online-Veröffentlichung Ende 2006 geplant)

- Winter, Reinhard (1993): Sexualität als Lösung – Bewältigungsprobleme von Jungen und Männern. In: Kind Jugend Gesellschaft. Jg. 15. 79-84
- Wischermann, Ulla (2004): Der Kommunikationsraum Internet als Gendered Space. In: Medien & Kommunikationswissenschaften. Jg. 2, Heft 2. 214-229
- Wolz, Eberhard (2002): Von Verhütung bis Pornographie. Was pro familia im Internet leisten kann. In: pro familia magazin. Heft 4. 4-7
- Wolz, Eberhard, Paschen, Helmut (2006): [www.sextra.de](http://www.sextra.de). Vom Aufklärungsprojekt für Jugendliche zur Online-Beratung für alle. In: pro familia Magazin. Heft 1. 4-6
- Wouters, Cas (1989): Informalisierung und Formalisierung der Geschlechterbeziehungen in den Niederlanden von 1930-1985. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 38. 510-528
- Wrede, Brigitta/Hunfeld, Maria (1997): Sexualität – (k)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik. Bielefeld: Kleine Verlag
- Wunderlich, Stefan (1999): Vom digitalen Panopticon zur elektronischen Heterotopie. Foucaultsche Topographien der Macht In: Marsch, Rudolf, Werber, Nils (Hrsg.): Kommunikation, Medien, Macht. Frankfurt am Main: suhrkamp. 342-367
- Zinnecker, Jürgen (1987): Jugendkultur 1940-1985. Opladen: Leske+Budrich
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Jg. 30. Heft 3. 272-290
- Zizek, Slavoj (1995): Über virtuellen Sex und den Verlust des Begehrens. In: Gerbel, Karl, Weibel, Peter (Hrsg.): Mythos Information – Welcome to the wired world. Wien: Springer. 122-129



# Anhang

## 1. Transkriptionsrichtlinien

Die Transkriptionen wurden in Anlehnung an die Richtlinien bei Bohnsack (2003, 235) erstellt.

	Beginn einer Überlappung, Personen sprechen gleichzeitig
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont gesprochen
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprechen)
°also°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprechen)
viellei-	Abbruch eines Wortes/ oder Stocken
nein::n	lang gesprochen, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
( )	unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
(räuspert)	Kommentare und Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbale Äußerungen auch Hintergrundgeräusche
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
Me:	Mehrere Personen gleichzeitig

Für die Diskussionsteilnehmenden wurden Buchstaben vergeben. Alle im Text auftauchenden Namen oder Orte sind anonymisiert.

## 2. Leitfaden der Diskussionsanreize

Stimuli	Mögliche Inhalte	Nachfragen
<p>Was halten Sie von der These: Um (cool und) auf der Höhe der Zeit zu sein, muss man sich heute im Internet auch bei den Themen Sexualität und Aufklärung auskennen?</p> <p>Ist der Umgang mit sexuellen Inhalten im Internet bei Jungen und Mädchen unterschiedlich?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besonderheiten virtueller Sexualaufklärung</li> <li>- Kennen, Nutzen und Einstellung (zu virtueller Sexualaufklärung (z.B. virtuelle Beratung, virtueller Erotik etc.)</li> <li>- Zur Verbindung von Sexualisierung und Mediennutzung (Herstellung von Überlegenheit)</li> <li>- Pornographie im Netz</li> <li>- Geschlecht – Medien – Sexualität</li> <li>- Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien</li> </ul>	<p>Stimmt es, dass sich Jungen bei erotischen und pornografischen Seiten im Internet besser auskennen?</p> <p>Gibt es auch negative Aspekte /Gefahren im Internet?</p>
<p>Cartoon zeigen</p> <p>(Im Netz weiß man scheinbar nie so recht, woran man ist und das sich irgendwer als jemand ausgegeben hat, der er/sie in Wirklichkeit gar nicht ist.)</p> <p>Kann man sich im Internet verlieben?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Merkmale von Chatkommunikation: Anonymität in Chaträumen</li> <li>- Konzeptionen zu virtuell-real</li> <li>- Vorstellungen und Bedeutung von Geschlecht: Präsentation von Geschlecht und Körper, Möglichkeit des Genderswapping im Chat</li> <li>- Geschlechterbegegnung im virtuellen Raum: Kennen lernen, Verlieben, Flirt, Cybersex</li> </ul>	<p>Wie finden sie das?</p> <p>Gibt es Vorteile, wenn man sich im Internet verliebt?</p> <p>Was halten Sie von Cybersex?</p>

### 3. Weitere Auswahl sexualpädagogischer Aufklärungsseiten für Jugendlichen im Internet (Stand: 06/07)

(Es handelt es sich hier nur um eine Auswahl ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit!)

#### [www.lovespace.de](http://www.lovespace.de)



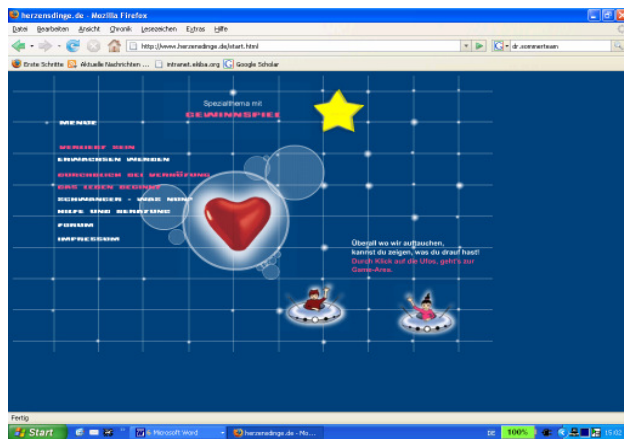
Anbieter: Lovespace; Redakteur: Dipl.-Soz.-Päd. Ingo Günter und zahlreiche Kooperationspartner

#### [www.bravo.de](http://www.bravo.de) → DrSommer



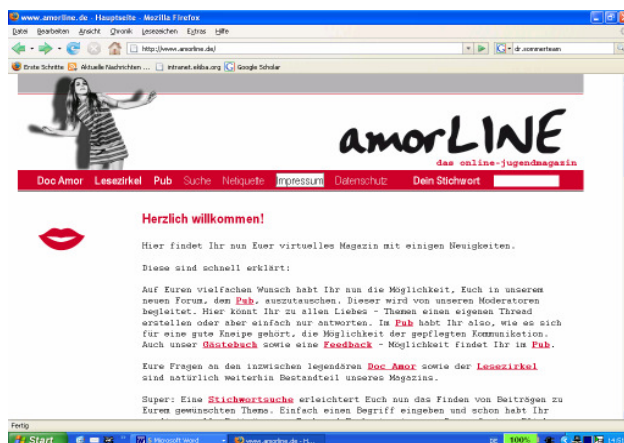
Anbieter: Jugendzeitschrift Bravo - Dr. Sommer-Team

## [www.herzendinge.de](http://www.herzendinge.de)



Anbieter: Bayerisches Sozialministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, München in Kooperation mit staatlich anerkannten Schwangerschaftsberatungsstellen

## [www.amorline.de](http://www.amorline.de)



Anbieter: Gesundheitsamt der Stadt Dortmund

## [www.liebe-lore.de](http://www.liebe-lore.de)



Anbieter: Arbeiterwohlfahrt Niederrhein

[www.pille.com](http://www.pille.com)



Anbieter: Bayer Vital GmbH, Bayer Shering Pharma

Informative Links und kurze Beschreibung verschiedenster Internetangebote gibt es auf

[www.medienkompetenzportal.de](http://www.medienkompetenzportal.de)



Anbieter: Landesmedienanstalt Saarland

## **4. Durchführung der Lerneinheiten zu „Internet und sexualpädagogische Aufklärung“ an Gymnasien und an Klassen im Berufsvorbereitungsjahr**

### **Das Konzept der Lerneinheiten**

Die Unterrichtseinheiten an Schulen, in die die Gruppendiskussionen eingebettet waren, haben einen eigenen Stellenwert in Hinblick auf die Erarbeitung von Fortbildungskonzepten. Sie dienen der Erprobung didaktischer Methoden zum Einbezug des Internet in den Sexualpädagogikunterricht.

### **Eckdaten und Einordnung der Unterrichtseinheiten:**

Insgesamt wurden fünf Unterrichtseinheiten durchgeführt: Gymnasium n=3, davon n=1 Mädchengymnasium (Klassengröße 25-30 Schüler/innen) und Klassen am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) n=2, davon n=1 BVJ nur mit Jungen (Klassengröße ca. 15 Schüler/innen).

In der Regel konnten 4 Unterrichtsstunden durchgeführt werden, die entweder in einem Block (als Projekttag) oder als Doppelstunden im Abstand einer Woche an zwei Terminen durchgeführt wurden. Am Gymnasium waren die Lerneinheiten dem Biologieunterricht zugeordnet, am BVJ gab es diese Zuordnung nicht. Hier wurde das Angebot eher im Rahmen eines sexualpädagogischer Projekttags angesiedelt.

Die Lerneinheiten wurden in Kooperation mit einem Sexualpädagogen der pro familia Freiburg vorbereitet und durchgeführt (außer Mädchengymnasium). Entsprechend der Klassengröße und der zu bildenden Kleingruppen-Teams wurden studentische Hilfskräfte für die Durchführung geschult.

### **Der pädagogische Methodenteil der Lerneinheiten**

Eine durchschnittlich 4stündige Lerneinheit besteht

- aus einer Gruppenarbeit (Bearbeitung einer Rechercheaufgabe und anschließende Ergebnispräsentation),
- einer Gruppendiskussionen, als Teil des Erhebungsverfahrens
- sowie eines methodischen Angebots zur Erarbeitung von sexualpädagogischer Medienkompetenz.

Zunächst werden Kleingruppen-Teams von 4-5 Schülerinnen und Schülern gebildet. Die Teambildung soll Konstellationen von Kontrastierungsoptionen nach Geschlecht und Medienwissen ermöglichen, ist aber in Berücksichtigung der konkreten Klassensituation anzupassen. Die SchülerInnen-Teams bleiben über die verschiedenen Lernsequenzen zusammen.

1. Kleingruppen-Teams bekommen die Aufgabe der Durchführung einer Internetrecherche und anschließender Ergebnispräsentation gestellt. Konkret besteht die Aufgabe darin, als freie Recherche sexualpädagogische Internetseiten für Jugendliche zu finden und eine

Aufklärungsseite zu vorgegebenen Kriterien zu begutachten. Die begutachtete Seite wird dann der Klasse vorgestellt (Ergebnispräsentation).

2. Durchführung von Gruppendiskussionen (ca. 20 min) zu zwei Fragekomplexen:
  - Auskennen bei den Themen Sexualität und Aufklärung im Internet
  - Kennen lernen und Verlieben im Internet/Chatkommunikation
3. Die Methoden zur Erarbeitung sexualpädagogischer Medienkompetenz werden in den Klassen kontinuierlich auf ihre Eignung überprüft und jeweils in den folgenden Lerneinheiten variiert. Insgesamt können drei methodische Vorschläge gemacht werden. Entsprechend der Klassensituation sind diese in Kleingruppen, in geschlechtsgetrennten Gruppen oder im gesamten Klassenverband durchführbar.
  1. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten Kriterien für eine für Jugendliche interessante Aufklärungsseite erarbeitet. Was braucht eine solche Seite, was braucht sie nicht. Die Vorschläge werden der Klasse vorgestellt und diskutiert (im Gymnasium erprobt).
  2. Es werden Vorschläge für Internetkompetenzen gemacht (Internetführerschein), die SchülerInnen und Schüler diskutieren und ergänzen die Vorschläge (Umgang mit Anonymität, Umgang mit Werbung, Umgang mit Gefühlen im Netz...). Die Komponenten können anschließend von den Schülern und Schülerinnen bewertet werden (wichtig – nicht wichtig). Variation des Vorgehens: Schüler und Schülerinnen setzen Themen selbst bis Vorgaben, die die Klasse aufgreift; (Erprobung im Gymnasium)
  3. Einsatz einer sexualpädagogischen Methode „Mythen – Wünsche – Horror“ angewandt auf „Internet und Sexualität“ (Erprobung im BVJ)

---

### **Beispiel: Ablauf einer Lerneinheit und ihrer Beforschung (hier BVJ)**

#### **Einstiegs- und Klärungsteil (15 min)**

- Vorstellung von Team, Projekt, Zeitplan und Inhalte
- Gruppenbildung; Schülerinnen und Schüler bilden Gruppen selbständig (kein Vorgaben vom Projektteam)
- Einstieg ins Thema und Überleitung zur Rechercheaufgabe: Wer ist öfter als zweimal in der Woche im Internet (z.B. www, email, ebay).

#### **Recherche im Internet (10 min, Teilnehmende Beobachtung (TB))**

Jede Gruppe verteilt sich vor einem Computer. Vorstellung des Recherche-Ablaufs für alle (siehe unten). TB: Interneterfahrung der GruppenteilnehmerInnen erfragen. Wenn wenig Interneterfahrung in der Gruppe vorherrscht, dann ggf. Unterstützung bei der Recherche geben und notieren. Computer einschalten und eine Suchmaschine aufrufen.

Beginn der Recherche!

### *1. Teil –freie Recherche (10 min, davon freie Recherche5 min)*

Die Aufgabe lautet: eine Aufklärungsseite zu den Themen Liebe, Sexualität, Freundschaft-Partnerschaft, Verhütung... für Jugendliche zu finden. Unterstützungsangebot: SchülerInnen könne sich eine konkrete Fragestellung vorstellen: „Welche neusten Verhütungsmittel gibt es oder was mach ich, wenn...? Mein Freund/meine Freundin hat eine/n Andere/n kennen gelernt?“

### *2. Teil – Begutachtung einer Aufklärungsseite für Jugendliche (15 min)*

Wurde eine Seite von der Gruppe gefunden, dann Entscheidung darüber, ob die Gruppe diese Seite näher anschauen möchte. Ist die Gruppe mit der Seite nicht zufrieden oder hat noch keine gefunden, dann bekommt sie Aufklärungsseite genannt (siehe Liste mit Internetseiten)!

Diese Seite soll dann den Anderen anhand der einiger Kriterien, die auf einem Flipchart stehen, vorgestellt werden:

- Wie heißt die Seite? Wie wurde die Seite im Netz gefunden (über Suchbegriffe)?
- Wer hat die Seite ins Netz gestellt?,
- Was wird auf der Seite gezeigt (mehrere Ebenen anklicken)?,
- Findet die Gruppe die Seite interessant? (was finden sie gut, was schlecht)

### *3. Teil – Präsentation vor der Klasse(20 min)*

Die Gruppe stellt ihre Aufklärungsseite vor, mit Beamer!

**PAUSE**

### **Durchführung der Gruppendiskussionen (20 min)**

**PAUSE**

## **Reflexionseinheit**

### **Vorstellung der Gruppenarbeit**

Vorstellung der Methode: Auf einem Flipchartpapier sind drei Kategorien eingezeichnet: Mythen - Wünsche - Horror. Zu jeder Kategorie sind die Vorstellungen der Gruppe zum Thema „Internet und Sexualität“ einzutragen.

Mythen meint, was habe ich schon über das Internet gehört, was haben mir z.B. andere erzählt, Wünsche (was sollte ich vorfinden und können im Netz) und Horror (was dürfte auf keinen Fall passieren). Es geht dabei und die eigenen Erwartungen an den Umgang mit dem Internet!

### *Durchführung der Gruppenarbeit (ca. 10 min):*

Die Jugendlichen führen die Methode durch und sollen die Kategorien füllen, ggf. Unterstützung durch Moderation.

### *Besprechung des Plakats (10 min):*

Nachfragen und Austausch in der Gruppe und gemeinsame Ergänzungen, die zur Formulierung von Kompetenzen für das Internet führen können (z.B. Umgang mit



Anonymität, Schutz vor Dailern, Umgang mit Anmache, Kennen von Kommunikationsregeln im Netz), Vervollständigen des Plakates

*Plenum (15 min)*

Plakate werden aufgehangen. Je nach Klassenklima entscheiden, ob stilles Betrachten und gegenseitiges Nachfragen oder ob Plakate dann noch einmal vorgestellt werden sollten. Wo gibt es Gemeinsamkeiten?

*Abschlussrunde zum Reflexionsteil (5 min)*

Wie müsste ein Internetangebot aussehen, dass Jugendliche interessiert und welche Kenntnisse braucht man, um sich im Internet zurechtzufinden? Was sollte die Schule davon vermitteln?

**Ausfüllen der standardisierten Fragebögen (Sozialdaten, Nutzung von Computer Internet, Chat) (15 min)**

**Feedback-Runde (20 min)**

## 4. Forschungsdesign

**(aus dem Projektantrag zum Hochschulartenübergreifenden Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft: Teilprojekt: Neue Medien in der sexualpädagogischen Arbeit in der Schule. Mediennutzung und Geschlechterinteraktion im Entwicklungsbezug)**

### *Erhebung bei Mädchen und Jungen*

Zielgruppe sind 16 bis 18 Jahre alte Mädchen und Jungen an zwei Gymnasien (davon ein Mädchengymnasium) und im berufsvorbereitenden Jahr; Vergleichsgruppe sind Studierende an der Fachhochschule und PH in einem Sexualpädagogik-Seminar in einer Altersspanne von 21 bis 29 Jahren. Forschungssetting ist eine nach Schulen systematisch variierte, vom Inhalt her vorgegebene Lerneinheit, in der es um sexuelle Inhalte im Internet geht. Das Forschungsprogramm macht sich zunutze, dass Mädchen und Jungen, die sich im Rahmen einer sexualpädagogischen Unterrichtseinheit mit sexuellen Netz-Inhalten beschäftigen, sowohl über Medien sprechen/mit ihnen umgehen, als auch sich mit Sexualität beschäftigen und über sie sprechen. In der Situation sind beide Aspekte verknüpft. Methodisch bietet die Wahl eines konkreten Unterrichtsetting zudem die Möglichkeit, Gruppendiskussionen mit Untergruppen durchzuführen und die Interaktion beim Lösen einer gestellten Kleingruppen-Aufgabe teilnehmend zu beobachten.

In dem Forschungsprojekt soll daher *in einem ersten Schritt* eine inhaltlich für alle gleich vorgegebene Unterrichtseinheit in Sexualpädagogik an zwei Ausbildungsformen als sozial kontrastierenden Settings durchgeführt werden:

- an einem Mädchengymnasium und einem gemischten Gymnasium, je vier Kleingruppen pro Klasse (8 Teams)
- an vier Kleingruppen im berufsvorbereitenden Jahr (4 Teams)

Mit dieser Auswahl ist eine soziale Kontrastierung intendiert, denn in berufsvorbereitenden Maßnahmen werden Jugendliche aufgefangen, für die der Übergang von Schule in den Beruf aufgrund von Ausbildungsdefiziten prekär geworden ist. Innerhalb der Gymnasien können reine Mädchengruppen mit gemischten Gruppen kontrastiert werden.

In einem gesonderten Schritt werden Studierende an der Evangelischen Fachhochschule und an der PH (je ein Seminar mit je 3 Teams; zusammen 6 Teams) einbezogen. Bei ihnen wird die Unterrichtseinheit analog durchgeführt. Sie dienen zum einen als Vergleichsgruppe, zum anderen werden diese Studierenden in die weiteren Erhebungsschritte an Schulen eingebunden.

Die Erhebungen werden im Zusammenhang mit dieser Einheit angesiedelt.

Die 4stündige Lerneinheit besteht aus zwei Anfangs- und Schlusseinheiten und einer Gruppenarbeit. Es werden Kleingruppen-Teams von 4-5 SchülerInnen/Studierenden gebildet, die eine Aufgabe gestellt bekommen. Diese Aufgabe kann darin bestehen:

- Aufklärungsmaterial im Internet suchen und diskutieren, Bewertungskriterien entwickeln,
- Entwicklung von Fragen für die E-Mail-Beratung SEXTRA und Diskussion der Antworten; Bewertungskriterien für Antwortqualität entwickeln,
- Bewegen in Chatrooms, in denen es um das Kennenlernen geht, Thema: Geschlechterpräsentation und –interaktion, Bewertungskriterien für virtuelle Kommunikation entwickeln.

Da die Medien sich rasch ändern, soll der am besten geeignete Auftrag erst kurz vor der Realisierung der empirischen Phase geleistet werden.

In der ersten Sitzung werden Teams gebildet; die Teambildung soll Konstellationen von Kontrastierungsoptionen nach Geschlecht und nach Medienwissen ermöglichen. Die Teambildung kann aber nur in Berücksichtigung der konkreten Klassensituation entschieden werden. Die Teams führen Diskussionen, die Teil des Erhebungsverfahrens sind, anschließend wird die gemeinsam am PC zu lösende Aufgabe gestellt. Es folgt eine Phase der Kleingruppenarbeit in den Teams am PC. Am Ende präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse und begründen ihre Bewertungskriterien. An den Schulen sollen die Einheiten mit einem Vertreter und einer Vertreterin des Forschungsprojektes (bei Mädchengymnasium: nur Vertreterin) durchgeführt werden.

Bei den Studierenden an der EFH und PH werden ebenfalls die Diskussionen in den Teams und teilnehmende Beobachtung bei der Gruppenarbeit (2 mal 3 Teams) durchgeführt. Das erhobene Material geht in die Auswertung ein; die Studierenden bilden eine Kontrastgruppe zu den SchülerInnen. Die Studierenden werden darüber hinaus in die Auswertung einbezogen. Für die folgenden Erhebungen an den Schulen werden sie als Diskussionsleitungen und BeobachterInnen eingesetzt. Es wird die Möglichkeit geboten, eigene angrenzende Fragestellungen für Diplomarbeiten einzubringen.

## **Erhebungsverfahren**

- **Vorbereitend: Internet-Recherche**

Liste von Links zu Aufklärung, Chaträumen und Beratungsangeboten, die für das Projekt relevant sind, Beschreibung der Medienformate; Einbezug auch der Wissensaneignung über Printmedien wie BRVAO etc.

- **n=18 Gruppendiskussionen:**

Gruppendiskussionen sind ein der Fragestellung angemessenes Instrument. Kernstück der von *Bohnsack* verfolgten Auswertung ist die Bildung von Gegenhorizonten, die hier auf der Ebene der kontrastierend gebildeten Teams in einer Klasse einerseits, auf der Ebene der Kontrastierung der Schulen andererseits vollzogen werden kann. Den dritten Vergleichshorizont bilden die Studierenden. Folgt man *Bohnsack* so lassen sich aus den Diskussionen bei Realgruppen mit gemeinsamem kollektiven Hintergrund die Verarbeitungsstrategien der kollektiven Lage heraus arbeiten.

Zu Beginn der Lerneinheit, also vor der eigentlichen Gruppenaufgabe, werden Gruppendiskussionen mit den Teams geführt. Themen der ersten Stimuli sind: Außerschulische Selbstsozialisation und Wissensaneignung im Zusammenhang mit sexuellen Inhalten im Internet und Vorstellung von den Möglichkeiten des Internet. Ein weiterer Stimulus ist die Bedeutung von Anonymität, Kommunikation in Chaträumen mit Verbergen und Ändern des Geschlechts. Die Diskussionen werden auf Band aufgenommen, transkribiert und entsprechend dem von *Bohnsack* (1993) entwickelten Verfahren ausgewertet.

- **n=18 Teilnehmende Beobachtungen**

Jedes Team wird teilnehmend bei der Lösung der Gruppenaufgabe beobachtet. Das Beobachtungsprotokoll registriert die Kommunikation, die Interaktion im Sinne der Verteilung des aktiven Zugangs zu und des Bewegens im Netz, die Vermittlung von technischem Medienwissen untereinander, die Selektion und Kommentierung der Netzinhalte unter Geschlechterperspektiven. Die Auswertung besteht in einer Kategorienbildung von Interaktions- und Kommunikationsbesonderheiten und einer entsprechenden Auszählung. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung werden teambezogen in Bezug gesetzt zu der Gruppendiskussion; dichte Passagen werden als Fallausschnitte von Kommunikationsverläufen dokumentiert.

- **Angaben zur Stichprobe: n=80 Fragebögen zu Vorerfahrungen im Bereich Medien und Sexualität und Kommentierung der Einheit**

Als zusätzliches Material wird von allen, die an den Einheiten teilgenommen haben, schriftlich ein Fragebogen ausgefüllt, der Alter und Geschlecht sowie Vorerfahrungen festhält. Dieser Fragebogen hat lediglich die Funktion, Aussagen über die spezielle Stichprobe machen; die Ergebnisse werden nicht verallgemeinert (es wird von einer Gruppengröße von 4 bis 5 Teilnehmenden ausgegangen).

- Weiteres, ergänzendes Auswertungsmaterial bilden die Gruppenergebnisse, d. h. die in der Abschlussitzung präsentierten Ergebnisse und die Begründungen für die im Team konsensuell gewonnenen und formulierten Bewertungskriterien. Dies gehört ebenso wie die Beschreibung der von den Teams bearbeiteten Internetinhalte zur Dokumentation der Einheit.

### ***Workshop für (sexual-)pädagogische Fachkräfte***

*In einem zweiten Schritt* werden aus dem Material des ersten Erhebungsschrittes Materialien für einen zweitägigen Workshop für pädagogische Fachkräfte in der schulischen und außerschulischen Sexualpädagogik entwickelt. Der Workshop soll im Rahmen des Projektes die Ergebnisse der Forschung an den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte validieren, zum anderen soll er als Erprobung einer Fortbildungseinheit dienen.

Das Ziel des Workshops ist es:

- Informationen über die Möglichkeiten sexueller Inhalte im Netz und entsprechende Medienerfahrungen zu vermitteln,
- zu einer angemessenen Definition von bereichsspezifischer Medienkompetenz und zu einer Einschätzung des Beitrags neuer Medien zu sexualpädagogischen Zielen unter Geschlechterperspektive zu verhelfen,
- Hintergrundwissen über die außerschulische Selbstsozialisation und Wissensaneignung von Jugendlichen zu vermitteln,
- Hintergrundwissen über die Bedeutung von neuen Medien als Aspekt der aktiven Entwicklungsgestaltung und der Verarbeitung von sozialgruppenspezifischen Ausgangslagen bezogen auf Männlichkeit, Weiblichkeit, Geschlechterinteraktion und Sexualität zu vermitteln,
- Zur Selbstreflexion der eigenen Haltung im Bereich sexueller Inhalte im Netz zu gelangen,
- Kompetenzen zur Gestaltung der realen (und der virtuellen) Interaktion mit Mädchen und Jungen und von Mädchen und Jungen untereinander zu vermitteln,
- zur Entwicklung einer Didaktik und eines Qualifikationsprofils einer geschlechtsbewussten, mit neuen Medien arbeitenden Sexualpädagogik beizutragen.

Aus dem Material der Erhebung bei den Mädchen und Jungen bzw. Studentinnen und Studenten der EFH und PH werden exemplarisch Zusammenhänge zwischen Mediennutzung bzw. Selbstpräsentation bezogen auf Mediennutzung und sexueller Entwicklungsgestaltung heraus gearbeitet und als Fallvignetten vorgestellt. Pädagogische Handlungsstrategien werden reflektiert und Schwierigkeiten der Unterrichtssituationen aufgearbeitet. Der Workshop wird von der Leiterin und dem Leiter dokumentiert und evaluiert (Dokumentation von Rückmeldungen der TeilnehmerInnen im Workshop selbst und auf einem Rückmeldefragebogen).