

Sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule

Qualitative Studie zu den Bedarfen von Schüler*innen
an Lehrer*innen und externe Fachkräfte

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel

vorgelegt von
Christina Mieruch

Kiel
15.12.2021

Erstgutachterin: Prof.'in Dr. Christiane Micus-Loos
Zweitgutachterin: Prof.'in Dr. Birgit Brouër

Tag der mündlichen Prüfung: 28. Februar 2022

Durch den 2. Prodekan für Studium und Lehre,
Prof. Dr. Michael Elmentaler,
zum Druck genehmigt: 03. Mai 2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Sexualität und sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter	11
2.1 Definition von Sexualität und sexueller Gewalt	11
2.2 Lebensphase Jugend.....	17
2.3 Normalitätskonstruktionen im Jugendalter.....	22
2.4 Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)	27
2.5 Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter	39
3. Sexuelle Bildung.....	48
3.1 Begriffliche Abgrenzungen zu Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualpädagogik.....	48
3.2 Sexuelle Bildung als Ergebnis einer professionalisierten Sexualpädagogik.....	53
3.3 Gewaltpräventiver Charakter sexueller Bildung	59
4. Prävention sexueller Gewalt.....	64
4.1 Präventionsansätze	65
4.2 Haltung und Positionierung.....	68
4.3 Schutzkonzepte	70
5. Institution Schule: Schule, Sexualität und sexuelle Gewalt	75
5.1 Sozialisationsinstanz: Schule als Ort sexueller Sozialisation	75
5.2 Sexualerzieherischer Bildungsauftrag	78
5.3 Schutzauftrag.....	83
5.4 Rahmenbedingungen in Schleswig-Holstein	86
5.5 Geschlechterkonstruktionen in der Schule	90
6. Sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule	97
7. Forschungsmethodisches Vorgehen.....	112
7.1 Qualitative Sozialforschung	112
7.2 Datenerhebung.....	120
7.2.1 Feldzugang und Sample	120
7.2.2 Gruppendiskussionsverfahren.....	124
7.2.3 Expert*inneninterviews.....	129
7.3 Auswertungsmethoden: Dokumentarische Methode und Interpretation.....	135
7.3.1 Dokumentarische Methode	135
7.3.2 Dokumentarische Interpretation	139
7.4 Reflexion des Forschungsprozesses.....	143
8. Fallbeschreibungen.....	148
8.1 Gruppe 1: »Mädchen unter sich«	151
8.1.1 »Grundwissen«	152
8.1.2 Beziehung in jungem Alter.....	155
8.1.3 »Nutten«.....	160
8.1.4 Priorisierung der Themen.....	162
8.1.5 Wissen über das andere Geschlecht	163
8.1.6 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt.....	166
8.1.7 Abtreibung	170
8.1.8 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen.....	174
8.1.9 Respekt und Vertrauen.....	175
8.2 Gruppe 2: »Religiöse Mädchen?«.....	181

8.2.1 Biologische Themen zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften	182
8.2.2 Priorisierung der Themen.....	187
8.2.3 Inzest und Abtreibung	188
8.2.4 Verteidigung und Vergewaltigung.....	194
8.2.5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt.....	198
8.2.6 Einfluss von Religion auf den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt	203
8.2.7 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen.....	207
8.2.8 Vertrauen zu Lehrer*innen	208
8.2.9 Wissen und Erfahrung externer Fachkräfte.....	211
8.3 Gruppe 3: »Jugendliche in traditionellen Denkmustern«	215
8.3.1 Fokussierung auf biologisches Faktenwissen	216
8.3.2 Priorisierung der Themen.....	217
8.3.3 Die Bedeutung von Liebe in Beziehung und Freundschaft.....	219
8.3.4 Sexualität zwischen Natur und Kultur: Körper, Geschlecht und Begehren	223
8.3.5 Paranoia als Folge von Prävention	226
8.3.6 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen.....	227
8.3.7 Trennung zwischen biologisch und sozial	228
8.3.8 Eigenschaften von Lehrer*innen und externen Fachkräften.....	231
8.4 Gruppe 4: »Mädchen vs. Jungen«	234
8.4.1 Verhütung.....	235
8.4.2 Geschlechterspezifische Fragen zu Pubertät.....	236
8.4.3 Beziehung und Zukunft	239
8.4.4 Unfruchtbarkeit und künstliche Befruchtung	241
8.4.5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt.....	243
8.4.6 Priorisierung der Themen.....	245
8.4.7 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen.....	246
8.4.8 Junger Lehrer.....	248
8.4.9 Aushandlung zum Thema »Sex«.....	250
8.5 Gruppe 5: »Jungen unter sich«.....	252
8.5.1 Priorisierung der Themen.....	253
8.5.2 Geschlechterdifferenz: Jungs sind vom Mars, Mädchen von der Venus.....	253
8.5.3 Gewalt aus einer männlichen Perspektive.....	256
8.5.4 Familiengründung	258
8.5.5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt.....	259
8.5.6 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen.....	262
8.5.7 Differenzlinie Sex in Bezug auf die Bearbeitung durch verschiedene Fachkräftegruppen	263
8.5.8 Gefühle, Vertrauen und Wissen	266
8.5.9 Alter der Fachkräfte.....	269
8.6 Vergleichende Zusammenfassung der Gruppendiskussionen.....	271
9. Dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews	287
9.1 Beziehungsgestaltung der Fachkräftegruppen zu den Schüler*innen	288
9.2 Weitere Bezugspersonen an Schule neben Lehrer*innen	302
9.3 Verständnis von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt.....	306
9.4 Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen	328
9.5 Thema »Zwischenmenschlichkeit«.....	333
9.6 Thema Gewalt	338
9.7 Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt	344
9.8 Vorstellung von Aufteilung oder Kooperation.....	352
9.9 Vorteile des Fremdseins externer Fachkräfte.....	359
9.10 Vergleichende Zusammenfassung der Expert*inneninterviews.....	365

10. Diskussion.....	373
11. Fazit.....	396
Literaturverzeichnis.....	405
Abbildungsverzeichnis	427
Tabellen	427
Anhang	429
Begriffsfindung für die in den Erhebungsmethoden verwendeten Karten.....	431
Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen.....	438
Leitfaden für die Expert*inneninterviews mit den Lehrer*innen.....	440
Leitfaden für die Expert*inneninterviews mit den externen Fachkräften	443
Transkriptionsregeln	446

1. Einleitung

Verschiedene Facetten von Sexualität haben in den letzten Jahrzehnten für gesellschaftliches, politisches und mediales Aufsehen gesorgt:

So wurden im Jahre 2010 zahlreiche Fälle sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten bekannt und führten in der Konsequenz zu einer breiten öffentlichen und politischen Debatte über den Schutz von Kindern und Jugendlichen. Daraus resultierten verschiedene politische Bemühungen: die Berufung der*des *Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs* (UBSKM), die Einrichtung des *Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich* (RTKM) sowie Initiativen zur flächendeckenden Implementierung von Schutzkonzepten. Verfolgt wurde dabei das Ziel, Verantwortliche zu identifizieren, Betroffene zu unterstützen sowie durch präventive Maßnahmen für den Schutz von Kindern sexuellen Übergriffen entgegenzuwirken (Banke 2018: 33ff.).

In Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zeigt sich eine Pluralität bzw. Diversifizierung der Kategorien und Begrifflichkeiten. Während sich auf der gesellschaftlichen Ebene immer noch ambivalente und kontroverse Einstellungen gegenüber dem Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zeigen, die von Anerkennung bis zu Diskriminierung reichen, wurde auf der gesetzlichen Ebene in den letzten Jahrzehnten schon viel erreicht: So wurde bspw. 2006 das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz zum Schutz von Menschen vor sexueller und geschlechtlicher Diskriminierung vom Bundestag verabschiedet, 2017 die Ehe und das Adoptionsrecht für gleichgeschlechtliche Paare geöffnet und 2018 trat die gesetzliche Bestimmung in Kraft, neben weiblich und männlich divers oder unbestimmt ins Geburtenregister einzutragen (Timmermanns/Böhm 2020: 10f.). Trotz dieser Erfolge ist sexuelle und geschlechtliche Vielfalt immer noch durch Prinzipien wie Heteronormativität beschränkt und politisch umkämpft.

Ein weiteres gesellschaftlich kontrovers behandeltes Thema stellen Schwangerschaftsabbrüche bzw. Abtreibungen dar. Insbesondere in Bezug auf die Debatte um § 218 StGB (*Schwangerschaftsabbruch*) und § 219a StGB (*Werbung für den Abbruch der Schwangerschaft*), der Frauen und Paare in ihrer Informationsfreiheit und ihren Persönlichkeitsrechten unverhältnismäßig einschränkt, wurde das Thema in den letzten Jahren

vielfach politisch, gesellschaftlich und medial heftig diskutiert (Große-Wächter/Röttger 2021: 331ff.; Clasen 2019: 146).

Und auch Sexualerziehung in Schule ist im gesellschaftlichen Diskurs kein unbeachtetes Thema mehr. Aktualisierte Lehr- und Bildungspläne vieler Bundesländer (Deutscher Bildungsserver 2021) sowie bildungspolitische Aktionspläne zur Prävention sexueller Gewalt (BMFSJ 2011), die unter anderem auf schulische Sexualaufklärung zurückgreifen, haben das öffentliche Interesse geweckt. Allerdings haben auch diverse Gegeninitiativen aus dem ultrakonservativen und religiösen Spektrum wie bspw. von den »besorgten Eltern« oder der AfD für Aufsehen gesorgt, das politisch und medial dokumentiert ist (Sielert 2016a). Sexualerziehung wird mittlerweile dem Anspruch nach fast flächendeckend in Deutschland durchgeführt und bezieht sich dabei auf Gesetzgebungen, Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Bundesländer (Scharmanski/Heßling 2021c: 3; Deutscher Bildungsserver 2021). Zwischen den Rahmenbedingungen der Bundesländer sind bereits thematische Unterschiede zu erkennen und im Vergleich der Vorstellungen der Parteien wird deutlich, dass auch sie sich nicht darüber einig sind, welche Themen in welcher Gewichtung relevant für die Sexualerziehung in Schule sind oder auch welche Rolle externen Fachkräften im Schulalltag zukommen soll (Süddeutsche Zeitung 2018). Schulische Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt haben sich in den letzten Jahren zunehmend verwoben und an Bedeutung für die schulische Praxis gewonnen (KMK 2013). Diese Verschränkung wurde weder in der Umsetzung noch in ihren institutionellen Bedingungen bislang systematisch und anwendungsorientiert untersucht. Trotz curricularer Vorgaben ist unklar, wie eine inhaltliche und didaktische Aufbereitung der Themen, Kooperation mit externen Fachstellen oder Einbettung dieser in Schutz- und sexualpädagogische Konzepte gestaltet werden soll. Hinzu kommt, dass sexualpädagogische und gewaltpräventive Angebote häufig ohne eine weitere Einbindung der Lehrer*innen an externe Fachkräfte delegiert werden (Martin 2015; Pohl 2015; Timmermanns 2014), sodass eine tatsächlich kooperierende gewaltpräventive Sexualerziehung oder sogar sexuelle Bildung schwierig umgesetzt werden kann. Schule wird zudem seit Jahrzehnten dafür kritisiert, dass sie sich im Hinblick auf ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unzulänglich und lebensfern mit sexualitätsbezogenen Themen auseinandersetzt: Fehlende Orientierung an den heterogenen Bedarfen der Schüler*innen und fachliche Defizite der Lehrer*innen stehen im Fokus dieser Kritik (Hoffmann 2016). Für Schule als Ort des Lernens und der Prävention (KMK 2013) besteht hier eine zentra-

le Wissens- und Kompetenzlücke, die von erheblicher Praxisrelevanz ist. Weitere Forschung kann dazu dienen, präventive pädagogische Konzepte und Materialien weiterzuentwickeln, um sexuelle Selbstbestimmung sowie die Abwehr sexueller Gewalt zu fördern.

Diese Forschungsdesiderate bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit, in der sich den Bedarfen¹ der Schüler*innen bezüglich sexualitätsbezogener Themen und der Bearbeitung durch Lehrer*innen und externe Fachkräfte adressat*innenorientiert genähert wird. Die Schüler*innen selbst geben Auskunft darüber, welche Themen sie im Rahmen von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt besprechen wollen und mit wem sie diese sexualitätsbezogenen Themen besprechen wollen. Daneben sind auch die Perspektiven der Lehrer*innen und externen Fachkräfte hinsichtlich ihrer professionellen Rollen und Herangehensweisen sowie Einschätzungen der Bedarfe der Schüler*innen von Interesse. Schließlich soll mit der Arbeit folgende Frage beantwortet werden:

*Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Wünschen und Bedarfen der Schüler*innen sowohl thematisch, didaktisch als auch in Bezug auf Personen der Wissensvermittlung (Lehrer*innen und externe Fachkräfte) für eine adressat*innenorientierte gewaltpräventive Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung in Schule?*

Dafür wurden Gruppendiskussionen nach Ralf Bohnsack durchgeführt, in denen Schüler*innen der Klassenstufen 9 und 10 von zwei Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt durch Lehrer*innen sowie zu Angeboten sexueller Bildung durch externe Fachkräfte befragt wurden. Diese Befragungen werden durch jeweils zwei Expert*inneninterviews mit Lehrer*innen und externen Fachkräften ergänzt. Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack und die Expert*inneninterviews mit der dokumentarischen Interpretation nach Arnd-Michael Nohl, um die Wünsche und Bedarfe Jugendlicher zu sexualitätsbezogenen Themen, professionellen Rollen von Lehrer*innen und externen Fachkräften sowie ihrer Herangehensweisen an sexualitätsbezogene Themen zu rekonstruieren. Aus diesen Rekonstruktionen werden abschließend

1 Der Bedarf als begründetes/verallgemeinerbares Bedürfnis beruht darauf, die Bedürfnisse des Menschen zu ergründen: »Im Bedarf ist das Wollen, Können und Verfügen im Allgemeinen beschrieben, das es dem Individuum ermöglicht, seine besonderen Bedürfnisse zu leben« (Haisch 2004: 8). Der Bedarf ist ein reflektiertes Bedürfnis – unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Vorstellungen (ebd.).

die Konsequenzen für eine adressat*innenorientierte gewaltpräventive Sexualerziehung bzw. sexuellen Bildung in Schule herausgearbeitet.

Vermutet wird, dass die Behandlung sexualitätsbezogener Themen verschiedener Zugänge bedarf: Angebote, die durch Lehrer*innen initiiert werden, können nicht durch die Angebote externer Fachkräfte ersetzt werden und Angebote sexueller Bildung bedürfen der Einbindung in den Unterricht durch Lehrer*innen. Verschiedene Akteur*innen übernehmen dabei verschiedene Rollen und Themen. Ob die von den Lehrplänen und Richtlinien vorgegebenen Themen mit den Wünschen und Bedarfen der Jugendlichen übereinstimmen, ist zu untersuchen.

Im zweiten Kapitel, »Sexualität und sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter«, wird durch die Bestimmung der Zielgruppe, zentraler Themen sexueller Bildung und die Thematisierung der Prävention sexueller Gewalt eine Grundlage für die weitere Arbeit geschaffen. Nach einer definitorischen Annäherung an die Konstrukte von Sexualität und sexueller Gewalt findet eine Auseinandersetzung mit der Lebensphase Jugend hinsichtlich ihrer Eingrenzung, Entwicklungsaufgaben und Identitäts- sowie Sozialisationsprozesse statt. Aufbauend auf verschiedenen Konstruktions- und sozialisierenden Prozessen im Rahmen cisgeschlechtlicher und heterosexueller Normvorstellungen werden aktuelle Befunde zu Jugend und Jugendsexualität sowie zur Prävalenz sexueller Gewalterfahrungen im Jugendalter dargestellt.

Das dritte Kapitel dient der Auseinandersetzung mit dem Paradigma sexueller Bildung. Aufgrund der Begriffsvielfalt im Themenfeld werden zunächst Sexuaufklärung, Sexualerziehung, Sexualpädagogik und sexuelle Bildung definiert und begrifflich voneinander abgegrenzt, bevor sich sexueller Bildung mit ihren zentralen Kennzeichen ausführlicher gewidmet wird. Darauf aufbauend wird aufgezeigt, wie eine professionalisierte Sexualpädagogik zu sexueller Bildung beitragen kann, bevor sich abschließend mit dem gewaltpräventiven Charakter sexueller Bildung und einer Abgrenzung bzw. Verbundenheit mit Prävention sexueller Gewalt befasst wird.

Thema des vierten Kapitels ist die gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Relevanz von Prävention sexueller Gewalt. Dafür werden zunächst verschiedene Präventionsansätze differenziert, bevor die Bedeutung von Erwachsenen hinsichtlich ihrer Haltung und Positionierung in der Präventionsarbeit sowie die Bedeutung von Institutionen in einem ganz umfassenden präventiven Konzept als Schutzkonzepte näher betrachtet wird.

Im fünften Kapitel wird die Institution Schule im Zusammenhang mit der pädagogischen Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen näher beschrieben. Schule stellt einerseits einen Ort sexueller Sozialisation dar und hat andererseits einen sexualerzieherischen sowie einen Schutzauftrag. Daher soll zunächst auf die sexuelle Sozialisation in Schule eingegangen werden, bevor der sexualerzieherische Bildungsauftrag und folgend der Schutzauftrag von Schule konkretisiert und im Zuge dessen auch auf die Qualifizierung von Lehrer*innen eingegangen wird. Da die empirische Erhebung in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde, wird anschließend die bundesländerspezifische Ausgestaltung exemplarisch an den Rahmenbedingungen in Schleswig-Holstein dargestellt. Abschließend werden Geschlechterkonstruktionen in Schule hinsichtlich binärer und nicht-binärer Geschlechterordnungen aufgezeigt.

Zum Ende des Theorieteils widmet sich das sechste Kapitel der Ausgestaltung von sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule. Neben Methodensammlungen als Grundlage für die praktische Umsetzung wird sich mithilfe verschiedener Studienergebnisse sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule genähert.

Im Übergang zu den empirischen Ergebnissen der Studie erfolgt ein Überblick über das methodische Vorgehen. Hierfür wird zunächst erläutert, warum qualitative Sozialforschung geeignet ist für das Forschungsvorhaben und wie die Gütekriterien gesichert wurden. Anschließend wird die Datenerhebung hinsichtlich Feldzugang und Sampling sowie den Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion und Expert*inneninterviews näher erläutert, bevor auf die Auswertungsmethoden der dokumentarischen Methode nach Bohnsack und der dokumentarischen Interpretation nach Nohl eingegangen wird. Abschließend wird der Forschungsprozess hinsichtlich einzelner besonders relevanter Aspekte reflektiert.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden in Form von Fallbeschreibungen im achten Kapitel ausführlich dargestellt. Hierzu werden die einzelnen Gruppen vorgestellt, bevor auf die zentralen Themen der jeweiligen Gruppendiskussion eingegangen wird. Abschließend werden die Ergebnisse in einer vergleichenden Zusammenfassung präsentiert.

Im neunten Kapitel werden die Ergebnisse der Expert*inneninterviews thematisch geclustert dargestellt. Auch hier findet abschließend eine vergleichende Zusammenfassung statt.

Bevor ein kurzes Fazit mit Ausblick gegeben wird, werden die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und den Expert*inneninterviews miteinander in Verbindung ge-

bracht und theoretisch gerahmt. Die Diskussion erfolgt anhand der Intention der Arbeit und arbeitet Konsequenzen für eine adressat*innenorientierte gewaltpräventive Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung in Schule heraus.

2. Sexualität und sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter

Bei sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt besteht die Herausforderung, die konkreten lebensweltlichen Erfahrungen, Interessen und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen nicht zu vernachlässigen. Ansätze sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt brauchen demnach eine gesicherte Wissensbasis über die sexualitätsbezogenen Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen. Über die sexuellen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen und die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben im Rahmen normativer Vorstellungen – etwa bei sexuellem und partnerschaftlichem Krisenmanagement oder bei emotionalen und körperlichen Grenzsetzungen – besteht allerdings wenig empirisch gesichertes Wissen. Im vorliegenden Kapitel soll daher zunächst auf Sexualität und sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter eingegangen werden, um durch die Bestimmung der Zielgruppe und zentraler Themen sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt eine Grundlage für die weitere Arbeit zu schaffen. Relevant ist dafür, neben einer Bestimmung von Sexualität und sexueller Gewalt, eine Auseinandersetzung mit der Lebensphase Jugend bezüglich ihrer Eingrenzung, Entwicklungsaufgaben sowie ihrer Identitäts- und Sozialisationsprozesse. Um sich dem zu nähern, was von Jugendlichen (noch) als normal wahrgenommen wird und wann Grenzen überschritten werden, wird neben verschiedenen Konstruktionsprozessen und sozialisierenden Prozessen im Rahmen cisgeschlechtlicher und heterosexueller Normvorstellungen auf Studienergebnisse zu Jugend, Jugendsexualität und sexueller Gewalt eingegangen.

2.1 Definition von Sexualität und sexueller Gewalt

In diesem Kapitel soll das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Sexualität und sexueller Gewalt dargestellt werden.

»Sexualität wird so unterschiedlich und individuell gelebt, wahrgenommen, empfunden, beschrieben, besungen, gedeutet, bedacht, geträumt, verklärt, geliebt, ersehnt, aber auch erlitten, gefürchtet, unterdrückt, verdrängt, verachtet, verleumdet, erzwungen oder [...] behindert, dass sich der Versuch, ›Sexualität‹ begrifflich mit einer ›wissenschaftlichen‹ Definition allgemeingültig zu fassen, in eine Illusion verwandelt und überflüssig macht« (Schmidt/Sielert 2012: 166).

Auch wenn es mehr als schwierig erscheint, Sexualität rational und eindeutig zu bestimmen, sollte zumindest auf eine Annäherung nicht gänzlich verzichtet werden. Während Sexualität im allgemeinen Sprachgebrauch und insbesondere in historischen Be-

trachtungen vorwiegend auf Genitalität bzw. genitales Verhalten und damit verbundenes Lusterleben reduziert wird, geht sie nach einer Vielzahl wissenschaftlicher Bestimmungen weit darüber hinaus (Sielert 2015a: 36f.).

Wissenschaftliche Positionierungen, Traditionen und Systematisierungsversuche lassen sich auf einem Kontinuum zwischen den Polen »Natur« und »Kultur« verorten. Die unterschiedlichen Sexualitätsverständnisse sind dabei eng mit der dahinterstehenden wissenschaftlichen Disziplin verbunden. Während die *Queer Theory* den bislang radikal-dekonstruktivistischen Pol von Kultur bildet und Sexualität als ausschließlich kulturell konstruiert betrachtet, erklären neuere Ansätze der *Neurobiologie* alle sexualbezogenen Vorgänge durch körperliche Dispositionen und bilden somit derzeit den Pol eines biologischen Naturverständnisses (Hoffmann 2016: 38). Der Konflikt der verschiedenen Verständnisse führt zu der Frage,

»ob sexuelle Phänomene (diskutiert wurde seinerzeit vor allem über Homosexualität und Geschlechtsunterschiede) als eine Art außerkulturelle Essenz zu verstehen seien, als tief in den Menschen eingelagerte natürliche Eigenschaften, die sich zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Gesellschaften vergleichsweise stabil zeigen; oder ob es sich bei diesen Phänomenen um gesellschaftliche Konstruktionen handelt, deren Existenz sich gerade nicht jenseits der kulturellen Symbolsysteme abspielt, innerhalb derer sie erkannt und erlebt werden, sondern mit diesen verschränkt ist« (Dekker 2013: 35).

Die »essenzialistische« Naturwissenschaft versucht somit, sich den natürlichen Grundlagen der Sexualität zu nähern, während die »konstruktivistische« Geistes- und Sozialwissenschaft die kulturelle Herstellung und den gesellschaftlichen Wandel von Sexualität beschreibt. Die dem zugrunde liegende Essenzialismus-Konstruktivismus-Kontroverse wurde durch die Einigung darauf beruhigt, dass Sexualität bio-psycho-sozial ist, sprich, dass das Sexuelle im Spannungsfeld biologischer, psychischer und gesellschaftlicher Faktoren steht. Differenziert wird bei den darauf aufbauenden Ansätzen bezüglich der Gewichtung von Natur und Kultur, ob sie gleichgestellt behandelt werden oder ob Kultur der Natur untergeordnet wird, ob zwischen einem konstanten und einem variablen Anteil der Sexualität unterschieden wird sowie in der Bedeutung von Körper für die Sexualität (ebd.: 36ff.).

Einen Versuch, eine konkrete Bestimmung von Sexualität für die (schulische) Sexualaufklärung zu geben, zeigt die Definition der *World Health Organization* (WHO):

»Sexualität bezieht sich auf einen zentralen Aspekt des Menschseins über die gesamte Lebensspanne hinweg, der das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Lust, Erotik, Intimität und Fortpflanzung einschließt. Sie wird erfahren und drückt sich aus in Gedanken, Fantasien, Wünschen, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensmustern, Praktiken, Rollen und Beziehungen. Während Sexualität all diese Aspekte beinhaltet, werden nicht

alle ihre Dimensionen jederzeit erfahren oder ausgedrückt. Sexualität wird beeinflusst durch das Zusammenwirken biologischer, psychologischer, sozialer, wirtschaftlicher, politischer, ethischer, rechtlicher, religiöser und spiritueller Faktoren« (BZgA 2011: 18).

Diese Definition verdeutlicht die zentrale Bedeutung von Sexualität für das Menschsein. Sie beschränkt sich nicht auf bestimmte Altersgruppen, berücksichtigt sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und verschiedene Ausdrucksformen von Sexualität. Dieser Ansatz geht somit weit über eine Reduktion auf Fortpflanzung hinaus und bezieht Dimensionen von Lust, Identität und Beziehung ein. Deutlich wird dabei auch, dass Sexualität mehr ist als nur Verhaltensweisen und dass sie – von vielfältigen Einflussfaktoren abhängig – entsprechend variieren kann und individuell ist (ebd.).

In der vorliegenden Arbeit wird Sexualität in einem konstruktivistischen Sinne gefasst, wonach sie als unbestimmbares Zusammenwirken biologischer Dispositionen wie individueller Einstellungen und Bedürfnisse verstanden wird, die in aktiver Auseinandersetzung von Individuen mit der Gesellschaft gebildet werden. Sexualität als soziale Tatsache findet somit in einer Wechselwirkung von Natur, Gesellschaft und Individuum statt. Dennoch soll in dieser Arbeit auf eine konkrete Definition weitestgehend verzichtet werden, um dem Empfinden, Erleben und Bestimmen von Sexualität einen eigenen Definitionsfreiraum zu geben und Sexualität eine abstrakte, ungreifbare Facette zu lassen. Insbesondere in Bezug auf den empirischen Teil der Arbeit bedeutet dies, vorab nicht vorzugeben, was Sexualität (nicht) bedeutet oder beinhaltet. Die vorherigen Ausführungen sollen somit vielmehr eine Annäherung und somit Anregung darstellen, einem Sexualitätsverständnis von Befragten offen gegenüberzutreten und als Sexualität all das zu verstehen, was die Befragten darunter ansprechen möchten. Diese induktive Herangehensweise steht somit dem Versuch einer engen Definition von Sexualität entgegen.

Hinsichtlich der begrifflichen Bestimmung sexueller Gewalt finden sich verschiedene Begriffe, die durch unterschiedliche Entstehungsbedingungen und Dynamiken geprägt sind und somit auch unterschiedliche Folgen haben können. Differenziert werden muss zwischen alltagssprachlichen, fachwissenschaftlichen und juristischen Definitionen, die teilweise vermischt und nicht konsistent benutzt werden. An dieser Stelle soll eine Übersicht über begriffliche Klärungen gegeben werden, um eine Orientierung für die weitere Arbeit zu geben.

Bereits Dirk Bange und Wilhelm Körner (2002) postulierten, dass ein »Begriffs- und Definitionswirrwarr« hinsichtlich des Begriffs ›sexueller Missbrauch‹ existiere (ebd.: 47). In der historischen Betrachtung lässt sich eine Begriffsverschiebung bzw. Parallelität von Begrifflichkeiten feststellen. Zu Beginn wurde mit dem Begriff *sexueller Missbrauch an Kindern, insbesondere Mädchen* operiert, während derzeit sexuelle bzw. sexualisierte Gewalt im Fokus wissenschaftlicher Diskurse steht. Die Verwendung ist zudem von der jeweiligen Fachdebatte (z.B. erziehungswissenschaftliche, juristische, medizinische, therapeutische) und ihren Subdisziplinen (z.B. Gender Studies) geprägt, innerhalb derer selten eine explizit thematisierte Verwendung des einen oder anderen Begriffs zu verzeichnen sind² (Retkowski/Treibel/Tuider 2018: 20).

Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen umfasst sexuelle Handlungen, die an, mit oder vor Kindern und Jugendlichen vorgenommen werden und denen sie aufgrund körperlicher, seelischer, geistiger oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wesentlich zustimmen können.³ Dabei werden Vertrauen, Abhängigkeit oder Unwissenheit, aber vor allem Macht und Autorität ausgenutzt, um eigene Bedürfnisse auf Kosten eines Kindes oder Jugendlichen zu befriedigen (UBSKM 2021a). Sexueller Missbrauch bezeichnet den Tatbestand, der gemäß der § 174-182 StGB als Straftat gegen die sexuelle Selbstbestimmung geregelt wird (bspw. § 176 StGB sexueller Missbrauch von Kindern, § 182 StGB sexueller Missbrauch von Jugendlichen (zwischen 16 und 18 Jahren), § 174 StGB sexueller Missbrauch von Schutzbefohlenen, § 177 StGB Sexueller Übergriff; sexuelle Nötigung; Vergewaltigung). Auch im Rahmen der UN-Kinderrechtskonvention wird der Begriff sexueller Missbrauch verwendet (Art. 34, Schutz vor sexuellem Missbrauch).

Die Verwendung des Begriffs ›sexueller Missbrauch‹ lässt einerseits keine Assoziation zu, wonach die Verantwortung für eine Tat bei den Betroffenen⁴ liegt, andererseits ent-

2 Demnach verwenden auch die dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungen verschiedene Begrifflichkeiten. Im Sinne einer Stringenz werden zumindest die Begrifflichkeiten sexuelle und sexualisierte Gewalt weitestgehend synonym verstanden und der Begriff ›sexuelle Gewalt‹ verwendet, während sexueller Missbrauch explizit nach seiner juristischen Definition verwendet wird.

3 Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass Unter-14-Jährige sexuellen Handlungen nicht zustimmen können. Daher sind alle sexuellen Handlungen eines Erwachsenen oder Jugendlichen an Kindern, unabhängig von der Art und den Umständen sexueller Missbrauch und als solche strafbar (UBSKM 2021a).

4 Mit »Opfer« und »Betroffene*r« sind Menschen gemeint, denen (sexuelle) Gewalt widerfahren ist. Betroffeneninitiativen lehnen häufig die Bezeichnung »Opfer« ab, weil er Ohnmacht widerspiegelt, den Fokus auf der Gewalterfahrung lässt und somit zusätzlich viktimisierend und stigmatisierend ist. Demgegenüber wird die Bezeichnung als »Betroffene*r« insbesondere von den Betroffenen selbst verwendet, um erneuter Viktimisierung und Stigmatisierung durch die Betonung der Stärke und Potenziale seitens der Betroffenen entgegenzutreten (Bange 2017: 30). Daher wird in der vorliegenden

stammt er der juristischen Terminologie (Bange 2002: 47). Kritisch betrachtet wird der Begriff hinsichtlich der Konnotation von »Missbrauch«, nach der ein »richtiger bzw. legitimer (sexueller) Gebrauch« von Kindern möglich sei, aber auch wegen seiner stigmatisierenden Wirkung, nach der die Betroffenen als wertlos und schmutzig wahrgenommen werden können, womit er ihren Gefühlen nicht gerecht werde (Wipplinger/Amann 2005: 20).

Im Rahmen feministischer Debatten wurde hingegen für den übergeordneten Begriff »sexuelle Gewalt« plädiert (Retkowski/Treibel/Tuider 2018: 22). Dieser meint sexuelle Handlungen, die unter Zwang oder Machtausübung erfolgen, aber nicht zwangsläufig als strafrechtlich relevant erachtet werden. Das weitreichende Spektrum sexueller Handlungen umfasst somit sowohl verbale Belästigungen, voyeuristisches Betrachten und »flüchtige« Berührungen der Genitalien als auch Missbrauchshandlungen am Körper des Kindes (hands-on), die von Zungenküssen bis oraler, vaginaler und analer Penetration reichen, und Missbrauchshandlungen ohne Körperkontakt (hands-off), zu den bspw. exhibitionistische Handlungen und Masturbation vor dem Kind, aber auch das Zeigen pornografischer Abbildungen zählen (UBSKM 2021b: 1). Bei sexueller Gewalt liegt der Fokus auf der sexuellen Handlung, die gewaltvoll umgesetzt wird, wodurch der Begriff sexuelle Gewalt als Ausdruck »gewalttätiger Sexualität« verstanden werden kann. Sexualität wird dabei nicht nur als »Waffe« instrumentalisiert, sondern gleichermaßen ist das (passive) Ziel sexuell, da sie sich auch gegen die Sexualität der*des Betroffenen richtet, die bis zu einer nachhaltigen Zerstörung jeder positiven sexuellen Empfindung von Betroffenen führen kann (Treibel 2007: 298).

»Sexualisierte Gewalt« stellt nach einigen Debatten den aktuelleren, differenzierteren und politischeren Begriff dar. Begründet wird die Verwendung des Begriffs sexualisierter Gewalt damit, dass diese Form der Gewalt nicht mit Sexualität in Verbindung stehe, da Sexualität in diesen Fällen nur zur Machtausübung instrumentalisiert und mittels sexueller Handlungen zum Ausdruck gebracht werde. Gewalt ist demnach an sich nichts Sexuelles. Sie erscheint in verschiedenen Ausdrucksformen und bedient sich unterschiedlicher Mittel. Bei sexualisierter Gewalt steht somit die Instrumentalisierung von Sexualität als Mittel der Macht- und Gewaltausübung im Fokus der sexuellen Handlung;

Arbeit vorzugsweise die Bezeichnung »Betroffene*r« verwendet. Nur wenn in den zugrunde liegenden theoretischen Bezügen explizit auf den Begriff »Opfer« verwiesen wird, wird dieser übernommen.

Sexualität stellt nicht das zentrale Motiv dar. Demnach bleibt die positive Definition des Sexuellen als ausschließlich auf schöne, gute und einvernehmliche Aspekte reduziert (ebd.: 298ff.).

Die Begrifflichkeiten können insofern als synonym verstanden werden, als dass beide von einer massiven Grenzverletzung und Missachtung der Betroffenen ausgehen, bei der der Geschlechteraspekt von Bedeutung ist. Gegenüber stehen sich die Ansätze somit hinsichtlich der Frage, ob Sexualität oder Macht die kausale Rolle spielt bzw. das Motiv darstellt (Retkowski/Treibel/Tuider 2018: 23, Treibel 2007: 301). Treibel lenkt die Frage hingegen auf die Verbindung von Macht und Sexualität und wendet sich somit gegen ein Entweder-Oder, da die Anteile von Macht und Sexualität im Phänomen sexueller bzw. sexualisierter Gewalt nicht vollständig voneinander zu trennen sind (Treibel 2007: 301).

Da es sich unabhängig von einer Differenzierung zwischen einer sexuellen oder einer machtmisbräuchlichen Motivation um ein potenziell traumatisierendes Erfahren der*des Betroffenen gegen ihr*sein Recht auf sexuelle Selbstbestimmung handelt, wird im Folgenden der Begriff ›sexuelle Gewalt‹ verwendet.

Demgegenüber sind sexuelle Aktivitäten unter Kindern und Jugendlichen zu betrachten. Ein sexueller Übergriff unter Kindern⁵ liegt dann vor, wenn sexuelle Handlungen unter Ausnutzung eines Machtunterschieds erzwungen werden. Ein Machtgefälle zwischen den übergriffigen und den betroffenen Kindern entsteht bspw. durch eine Überlegenheit in Bezug auf Alter, Körpergröße, Position in der Gruppe, Geschlecht, sozialen Status oder kognitive Entwicklung (Freund/Riedel-Breidenstein 2006: 62).

Sexuelle Übergriffe durch Gleichaltrige stellen die häufigste Form sexueller Gewalt dar, denen Jugendliche ausgesetzt sind. Hinsichtlich der sexuellen Handlungen ist ein Kontinuum von leichteren Formen übergriffigen Verhaltens (sexuell belästigendes Verhalten) wie anzügliche Bemerkungen, sexualisierte Beleidigungen oder Exhibitionismus, über leichtere Formen körperlicher sexueller Gewalt wie Anfassen und Küssen bis hin zu schweren Formen wie versuchte oder vollendete Vergewaltigung zu verzeichnen.

5 Abzugrenzen sind hiervon kindliches Ausprobieren und Körperentdeckungsspiele (auch als »Doktorspiele« bekannt). Kindliche Sexualität unterscheidet sich deutlich von Jugend- und Erwachsenensexualität, da Kinder Sexualität primär spielerisch erleben und ihre Ausdrucksweisen egozentrisch, spontan, unbefangen, neugierig und auf ein ganzheitliches Wohlbefinden ausgerichtet sind. Erwachsenensexualität ist demgegenüber zielgerichtet (besonders auf Erregung und Befriedigung ausgerichtet), erotisch, eher auf genitale Sexualität bezogen und häufig auf Beziehungen orientiert (vgl. u.a. Philipps 2014: 11).

Zwischen einem noch akzeptierten pubertären und einem bereits übergriffigen Verhalten – insbesondere in partnerschaftlichen Beziehungen – zu unterscheiden, ist schwierig und vielmehr als fließender Übergang zu betrachten (Allroggen/Rau/Fegert 2015: 35).

Auch bezüglich der Verwendung von Begriffen wie sexuellem Missbrauch, sexueller bzw. sexualisierter Gewalt und sexuellen Übergriffen ist darauf hinzuweisen, dass selbstgewählte Definitionen von Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen respektvoll angenommen werden. Wenn eine Tat als »übergriffig«, »grenzverletzend«, »missbrauchend« empfunden wird, ist dies in Offenbarungsprozessen zu akzeptieren. Und auch im Rahmen der hier vorgestellten empirischen Forschung wird sich – wie auch in Bezug auf Sexualität – entsprechend an den Begrifflichkeiten der Befragten orientiert.

2.2 Lebensphase Jugend

Die Herausforderung einer allgemeingültigen Bestimmung der Lebensphase Jugend besteht im stetigen gesellschaftlichen Wandel, dem das soziale Konstrukt Jugend unterliegt (Harring/Schenk 2018: 111). Die Lebensphase Jugend hat sich seit ihrer beginnenden Ausdifferenzierung um 1950 zunehmend ausgedehnt. Im Zuge der Industrialisierung standen nicht mehr ökonomische und pragmatische Gründe im Vordergrund des Kinderwunsches; vielmehr galten Kinder seither als persönliche und soziale Bereicherung. Neben dem daraus resultierenden Rückgang der Geburtenzahlen verlängerte sich die Lebensdauer des Menschen. Damit einher geht das Schrumpfen des Anteils der jungen Menschen an einer immer älter werdenden Bevölkerung. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Verlängerung von Schul- und Bildungszeiten gingen immer höhere und komplexere berufliche Qualifizierungsanforderungen einher, die ebenfalls zur Ausdehnung und Bedeutungssteigerung der Jugendphase beitrugen. Jugendlichen kommt in dieser Zeit noch keine vollständige gesellschaftliche Verantwortung zu, obwohl sie in vielen gesellschaftlichen Bereichen schon vollwertig partizipieren können. Im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter sind sie somit einerseits eingeschränkt ökonomisch selbstständig; andererseits verfügen sie über die soziokulturelle Freiheit, ihre Zeit und Energie in Aktivitäten im Konsum-, Medien- und Freizeitsektor einzubringen. Jugendliche erhalten im Rahmen dieses Moratoriums⁶ Zeit, um persönli-

6 Die Bezeichnung der Lebensphase Jugend als Moratorium im Sinne eines Schonraums, der von bestimmten gesellschaftlichen Verpflichtungen entbindet und somit Freiraum für die eigenständige Identitätsentwicklung bietet, wird im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und damit einhergehender Anforderungen an Jugend zunehmend hinterfragt. Zentral für die Bezeichnung als Moratorium waren

che und soziale Kompetenzen auszubilden und sich auszuprobieren. Die Lebensphasen des Menschen verändern sich somit aufgrund kultureller, sozialer und ökonomischer Faktoren seit dem 19. Jahrhundert stetig, was zur Folge hat, dass sich die Lebensphase Jugend zunehmend zulasten des Kindes- und Erwachsenenalters ausdehnt und an Bedeutung gewinnt. Sie wird mittlerweile nicht mehr nur als Durchgangs- oder Übergangsphase betrachtet, sondern stellt eine eigenständige Lebensphase dar (Hurrelmann/Quenzel 2016: 9-23; Harring/Schenk 2018: 112).

Die (definitive) Eingrenzung der Lebensphase Jugend gestaltet sich dementsprechend schwierig und unterscheidet sich abhängig von Forschenden, Disziplin und Erscheinungszeitpunkt. Beispielhaft können die Shell-Jugendstudien herangezogen werden, welche die Lebenswelten Jugendlicher abbilden wollen (siehe dazu auch Kapitel 2.4 *Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)*). Sie verdeutlichen, dass sich die Lebensphase Jugend auch in Forschungskontexten ausgeweitet hat: In der ersten Studie von 1953 wurden Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren befragt (Stackelberg 1953), während die Altersspanne in der aktuellen Studie (2019) auf 12 bis 25 Jahre erweitert wurde (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019).

Rechtlich wird der Übergang von Kindheit zu Jugend mit dem Beginn des 14. Lebensjahres markiert. Ab dann wird von einer – wenn auch eingeschränkten – Reife und Mündigkeit ausgegangen, die Jugendlichen einerseits bestimmte Rechte wie sexuelle Aktivitäten zugesteht, andererseits Pflichten in Gestalt der bedingten Strafmündigkeit auferlegt. Den Austritt aus der Lebensphase Jugend und gleichzeitig den Eintritt ins Erwachsenenalter zu bestimmen, ist ebenfalls schwierig. Während die Volljährigkeit und Geschäftsfähigkeit in allen Bereichen mit Vollendung des 18. Lebensjahres in Kraft tritt, besteht hinsichtlich der Strafmündigkeit eine Flexibilität zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr, die anhand des Reifestatus zwischen Erwachsenen- und Jugendstrafrecht entscheidet. Im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) können Heranwachsende sogar bis zum 26. Lebensjahr als Jugendliche behandelt werden (bspw. Berechtigung für Kindergeld oder staatliche Transferleistungen nach dem Ausbildungsgesetz) (Harring/Schenk 2018: 114).

ursprünglich Autonomie und zeitliche Freiräume, die dieser Phase ihre Gestalt gaben. Durch gesellschaftliche Zielsetzung wird die Autonomie allerdings fremdbestimmt eingeschränkt (Harring/Schenk 2018: 119f.).

Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel gehen auf der Grundlage psychologischer und soziologischer Befunde von einer verhältnismäßig großen Altersspanne von 12 bis maximal 30 Jahren aus, die sie in drei Abschnitte unterteilen: Die frühe Jugend umfasst die 12- bis 17-Jährigen in der pubertären Phase, die mittlere Jugend die 18- bis 21-Jährigen in der nachpubertären Phase und die späte Jugend die 22- bis maximal 30-Jährigen in der Übergangszeit zur Erwachsenenrolle. Dabei machen sie darauf aufmerksam, dass die frühe Jugendphase im Zuge der Ausdehnung der Lebensphase Jugend allmählich früher beginnt und die späte Jugendphase später endet. Orientiert an biologischen Aspekten kann der Beginn der Jugend mit der Geschlechtsreife verbunden werden, die allerdings individuell eintritt und je nach Entwicklungsstand des Kindes variiert. Die Geschlechtsreife beginnt heute – deutlich früher als noch vor 20 Jahren – durchschnittlich mit 12 Jahren (Hurrelmann/Quenzel 2016: 44f.). Die Bestimmung des Endes der Jugendphase ist deutlich schwieriger und wird mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben verbunden: Hurrelmann und Quenzel konstituieren die Jugendphase durch die vier Entwicklungsaufgaben »Qualifizieren«, »Binden«, »Konsumieren« und »Partizipieren«, die jeweils eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension aufweisen. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben dient einerseits dazu, eine Persönlichkeitsstruktur mit bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen zu bilden (persönliche Individuation), andererseits, gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen anzugehören und verantwortungsvolle gesellschaftliche Mitgliedsrollen zu übernehmen (soziale Integration). Die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens zielt auf der individuellen Dimension auf die Ausgestaltung intellektueller und sozialer Kompetenzen im Sinne von Wissenserwerb und -anwendung sowie selbstverantwortlichem sozialen Handeln, um bspw. den Anforderungen des Bildungssystems gerecht zu werden. In Bezug auf die gesellschaftliche Dimension wird eine gesellschaftliche Mitgliedsrolle als Berufstätige*r angestrebt, um finanziell selbstständig zu sein und eine ökonomische Reproduktion von Individuum und Gesellschaft zu ermöglichen. Im Rahmen der Entwicklungsaufgabe des Bindens sollen in der persönlichen Dimension eine in sich kongruente Körper- und Geschlechteridentität sowie eine Bindungsfähigkeit in Bezug auf Paarbeziehungen unter Berücksichtigung der eigenen sexuellen Orientierung und persönlichen Wunschvorstellung ausgebildet werden. Zudem soll eine emotionale Ablösung von den Eltern erfolgen. In der gesellschaftlichen Dimension kann durch die erworbene Kompetenz als Familiengründer*in zur »biologischen Reproduktion« von

Individuum und Gesellschaft beigetragen werden. Ziel der Entwicklungsaufgabe des Konsumierens ist, emotional erfüllende und stabile soziale Kontakte zu knüpfen und angemessen mit Freizeit- und Konsumangeboten umzugehen. In der persönlichen Dimension dient dies dem Abbau von Alltagsanspannung und der psychischen und physischen Regeneration. In der gesellschaftlichen Dimension können einerseits Konsum- und Freizeitangebote zum eigenen Vorteil genutzt und ein eigener Haushalt geführt werden, andererseits kann eine »psychische Reproduktion« im Sinne von Erholung und Wiederherstellung der durch andere Lebensbereiche erschöpften Kreativität und Leistungsfähigkeit gelingen. Die letzte Entwicklungsaufgabe des Partizipierens zielt in der persönlichen Dimension auf die Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems, um eine individuelle, sinnstiftende und zufriedenstellende Lebensweise zu erreichen. In der gesellschaftlichen Dimension führt dies zur Fähigkeit, sich als politische Bürger*innen aktiv an Angelegenheiten sozialer Gemeinschaften beteiligen und zum sozialen Zusammenhalt beitragen zu können (Hurrelmann/Quenzel 2016: 24-28).

Von einem Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase kann ausgegangen werden, wenn die vier Entwicklungsaufgaben des Jugendalters in der persönlichen Dimension bewältigt (Entwicklung der intellektuellen und sozialen Fähigkeiten, Ablösung von der emotionalen Abhängigkeit der Eltern, Selbstständigkeit der eigenen Verhaltenssteuerung und Entfaltung des Werte- und Normensystems), die Mitgliedsrollen der gesellschaftlichen Dimension übernommen wurden (Berufsrolle, Partner- und Elternrolle, Rolle als Wirtschaftsbürger*in und als politische*r Bürger*in) und damit ein hoher Grad an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung des Individuums erreicht ist. Der Übergang erfolgt fließend, zunehmend nach individuellem, eigenem Rhythmus und in persönlich gesteuerter zeitlicher Abfolge. Der Übergang von Jugend- zum Erwachsenenalter erfolgt bezüglich der vier Entwicklungsaufgaben nicht zeitgleich, sondern zu verschiedenen Zeitpunkten. Während Jugendliche die Entwicklungsaufgaben in den Bereichen Konsumieren und Partizipieren tendenziell schon früh bewältigen und somit den geforderten Rollenerwartungen von Wirtschaftsbürger*innen und politischen Bürger*innen erfüllen, findet der Übergang in den Bereichen Partner*innenbindung und Familiengründung sowie Qualifizieren und Übernahme der Erwerbstätigenrolle deutlich später oder gar nicht statt. Die daraus resultierende Statusinkonsistenz ist ein typisches Merkmal der derzeitigen Lebensphase Jugend (ebd.: 33-43).

Eng verbunden mit der Individuation in der Jugend ist die Entwicklung der Identität. Identität besteht nicht von Geburt an, sondern wird in einem lebenslangen Prozess entwickelt und in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert. Identität wird somit vom Subjekt nicht von Zeit zu Zeit, sondern durch permanente Arbeit bzw. Handlung gebildet. Identitätsarbeit stellt einen Passungsprozess dar, in dem Subjekte Bezug auf soziale, lebensweltspezifische Anforderungen, vergangene, gegenwärtige und zukunftsbezogene Selbsterfahrungen und Selbstverwirklichungsentwürfe nehmen. Die Passung vollzieht sich sowohl an subjektiv inneren als auch an gesellschaftlich äußeren Faktoren und stellt einen subjektiven Aushandlungsprozess dar, der oftmals von Ambivalenzen, Spannungen und Widersprüchen geprägt ist. Ziel ist es nicht, diese zu harmonisieren, sondern in ein dynamisches Verhältnis zu bringen (Keupp et al. 2006: 215f.).

Die Fragen »wer bin ich?« und »wer will ich sein?« lassen sich anhand verschiedener relationaler Aspekte hinsichtlich früherer Erfahrungen, Rückmeldungen anderer, Darstellungintentionen gegenüber anderen, Passung in Bezug auf Rollen als Freund*in, Partner*in oder Arbeitskolleg*in, Differenzen zwischen dem gewünschten und dem aktuellen Selbstbild sowie Entwicklungsherausforderungen unterscheiden. Somit findet in mehreren relationalen Schritten eine Verknüpfung eigener subjektiver Erfahrungen zu komplexen Konstruktionen, situationsbezogenen Selbstthematisierungen, Teilidentitäten und teilidentitätsübergreifenden Konstruktionen statt. Alle diese Konstruktionen unterliegen einem fortlaufenden Veränderungsprozess und sind mehr oder weniger stabil (ebd.: 216f.).

Identität entsteht in Interaktionen, in denen sich die Subjekte positionieren können, und wird dabei weitgehend durch Selbsterzählung narrativ konstruiert. Entscheidend ist, wie das Subjekt selbstrelevante Ereignisse zeitlich aufeinander bezieht und mitteilt. Geprägt sind diese Selbsterzählungen sowohl von gesellschaftlich vorgegebenen »Fertigpackungen« als auch von Machtstrukturen. Anerkennung, Authentizität und Kohärenz sind dabei zentrale Indizien für eine »gelungene Identität«. Subjekte streben eine Kohärenz zwischen sich und der Welt an, die sich an verschiedenen Maßverhältnissen und Normen orientiert. Im Zuge weniger vorgegebener Identitäten und weiter reichender kreativer, innovativer und experimenteller Möglichkeiten ist das Subjekt herausgefordert, seine individuelle Authentizität herzustellen. Eine besondere Bedeutung im Identitätsprozess kommt der Anerkennung durch andere zu, die zu einem guten Selbst- und Kohärenzgefühl beiträgt. Nichtanerkennung insbesondere von Subjekten, die aufgrund

bestimmter Eigenschaften wie Geschlecht, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, sozialer oder regionaler Herkunft oder sexueller Orientierung von definierten Dominanzkulturen weniger anerkannten Gruppen zugeordnet werden, kann hingegen zu Leid, Unterdrückung und Deformationen des Subjekts führen (ebd.: 266ff.).

Der Identitätsprozess und die Subjektkonstruktion bedürfen unterschiedlicher Formen von Ressourcen. Individuelle, subjektive Ressourcen sowie materielle, soziale und kulturelle Ressourcen, auf die ein Subjekt zurückgreifen kann, entscheiden über die Qualität der Handlungsfähigkeit von Subjekten. Sie tragen zu Energien und Orientierungen bei und stellen Mittel und Ziele, Instrumente und Instruktionen dar (ebd.: 269).

Gerahmt werden die Identitätsprozesse und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter von Sozialisationsinstanzen, die einerseits Anforderungen an Jugendliche stellen, andererseits bei der Auseinandersetzung mit diesen unterstützen können. Nach Hurrelmann umfasst Sozialisation

»alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird« (Bauer/Hurrelmann 2021: 17).

Sozialisation wird hier als dynamischer, lebenslanger Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung grundlegend. Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen gewinnen daneben weitere Sozialisationsinstanzen wie Gleichaltrige, Schule und Medien an Bedeutung, die zeitweise prägender für die Jugendlichen sein können als ihre Eltern (bspw. Einfluss von Gleichaltrigen auf Freizeitverhalten und Kleiderwahl) (siehe dazu auch Kapitel 5.1 *Schule als Ort sexueller Sozialisation*). Förderlich für die Sozialisation Jugendlicher ist ein Harmonisieren und Ergänzen der Sozialisationsinstanzen untereinander, während Spannungen und Widersprüche hinderlich sein können (Hurrelmann/Quenzel 2016: 29f.)

2.3 Normalitätskonstruktionen im Jugendalter

Die Lebensphase Jugend ist vielfach durch gesellschaftliche Normen geprägt, die zu Normalitätskonstruktionen von Geschlecht, Sexualität und sexueller Gewalt führen. Wie sich eben diesen Konstruktionen genähert werden kann, soll im Folgenden dargelegt werden.

Theoretisch kann sich der Herstellung von Geschlecht durch verschiedene Konzepte wie *doing gender*, *undoing gender* und *doing differences* genähert werden. Das Konzept

doing gender differenziert zwischen *sex* als dem biologischen Geschlecht, *sex category* als Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht bei der Geburt und *gender* als Fähigkeit, sich basierend auf der Zuordnung zu verhalten und sie damit in Interaktionen zu (re)produzieren (West/Zimmermann 1987: 127). Das eigene wie das Verhalten anderer unterliegt einem kontinuierlichen unbewussten Bewertungs- bzw. Orientierungsprozess an Geschlechtsadäquatheit:

»Doing gender consists of managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or purposefully gender-inappropriate, that is, accountable« (ebd.: 135).

Accountability wird als das entscheidende Stichwort im Prozess bezeichnet (Faulstich-Wieland 2015: 154). Hervorzuheben ist, dass *doing gender* darauf zielt,

»Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ›Geschlecht‹ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird« (Gildemeister 2010: 137).

Um sich theoretisch dem Konstrukt von Normalität zu nähern, kann an den Ausführungen von Jürgen Link (2006) angesetzt werden. Normalität bezieht sich demnach auf tatsächliche oder wahrgenommene statistische Normalverteilungen in der Gesellschaft oder einem bestimmten Milieu. Die Bestimmung von Normalitäten stellt dabei einen dynamischen gesellschaftlichen Prozess dar. Link unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Strategien: der ältere, *statische Protonormalismus* gibt einen sehr engen Normalitätsbereich und harte Stigmagrenzen vor, während der sich davon absetzende *flexible Normalismus* Normalitätsgrenzen erweitert und größtmöglich expandiert. Entgegen harter Stigmagrenzen sind die Grenzen weiter definiert, flexibel verhandelbar und die Übergänge zwischen normal und nicht-normal verlaufen fließend. Auch wenn der flexible Normalismus mittlerweile dominiert, beeinflussen sich die Strategien wechselseitig und existieren parallel. Bei beiden Formen werden »Normalitäten« konstruiert, an denen das Anormale bestimmt werden kann (ebd. 51ff.).

Gesellschaftliche Ordnungen wie bspw. Heterosexismus, Rassismus, Ableismus und Klassismus haben gemeinsam, dass durch sie Benachteiligungen aufgrund sozialer Differenzen legitimiert werden, wodurch wiederum Machtverhältnisse reproduziert werden. Diese Differenz- und Machtverhältnisse stehen in Zusammenhang mit Normalitätskonstruktionen, die anhand dichotomer symbolischer Ordnungen zwischen selbstverständlich dazugehörig bzw. »normal« und den Normalitätskonstruktionen nicht entsprechend bzw. »abweichend« differenzieren (Rein 2020: 12).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist insbesondere Heteronormativität – und somit auch Cisnormativität⁷ – als gesellschaftliche Ordnung relevant, die davon ausgeht, dass sowohl körperlich als auch sozial nur zwei sich gegenüberstehende Geschlechter existieren, die bei der Geburt klar identifiziert werden können, unveränderlich sind und deren sexuelles Begehren ausschließlich monogam auf das jeweils andere Geschlecht gerichtet ist. Dieser Norm nicht zu entsprechen, kann mit Ausgrenzung, Diskriminierung und Auslöschung (bspw. die medizinische Vernichtung der Intergeschlechtlichkeit) einhergehen. Die Heteronormativität ordnet Geschlechteridentitäten und sexuelle Orientierungen entsprechend hierarchisch an: Im Zentrum stehen die cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Männer und Frauen. Sogar innerhalb anderer Differenzkategorien wie Rassismus und Klassismus zeigt sich die Macht der heteronormen Zweigeschlechtlichkeit (Wagenknecht 2007: 17).

Auch unter Kindern und Jugendlichen werden Verhaltens- und Umgangsweisen bewertet, verhandelt und damit normalisiert. Normalitätskonstruktionen sind jedoch nicht universell, sondern individuell. Vermutlich sind unterschiedliche Sichtweisen auf das, was als »normal« oder »angemessen« gilt, abhängig von Identitätskategorien wie Geschlecht, Milieu, Ethnizität oder Religion. Zudem sind Normalitätskonstruktionen im Sinne eines sozialisierten und sozialisierenden Wissens, das in Interaktionen (re)produziert und bewertet wird, unterschiedlich institutionell und organisational gerahmt und in Bezug auf die Einflussnahme Erwachsener, insbesondere pädagogischer Fachkräfte zu betrachten. Nicht nur Jugendliche (re)konstruieren Sexualität und Geschlecht, sondern auch (pädagogische) Fachkräfte wie bspw. Lehrer*innen beeinflussen und sozialisieren (siehe dazu auch Kapitel 5.5 *Geschlechterkonstruktionen in der Schule*).

Hinweise auf jugendliche Normalitätskonstruktionen von Geschlecht und sexueller Orientierung bietet bspw. die Studie von Monika Götsch (2014), die sich Normalitätskonstruktionen in ihrer Monografie »Sozialisation heteronormativen Wissens – Wie jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen« über die heteronormativen Betrachtungsweisen Jugendlicher nähert. Sie schlussfolgert, dass Jugendliche in ihren Erzählungen hete-

7 Cisnormativität als gesellschaftliche Ordnung und Machtverhältnis geht davon aus, dass Menschen grundsätzlich cisgeschlechtlich sind, d. h. sich dem bei ihrer Geburt zugewiesenen Geschlecht zugehörig fühlen. Sie wird nach verschiedenen Ansätzen als Teil von Heteronormativität oder neben Heteronormativität verortet (Gustke/Wedl/Spahn 2018: 86; Wagenknecht 2007: 18). In der vorliegenden Arbeit wird Cisnormativität als der Heteronormativität inkludiert angesehen und wird nur separat genannt, wenn die geschlechtliche Ebene betont werden soll.

ronormatives Wissen reproduzieren. Dieses Wissen kann als sozialisiertes und sozialisierendes Wissen verstanden werden, das durch die Erzählungen ausgetauscht und bewertet wird und somit produziert und reproduzierend ist. Zudem wird dieses kollektiv gewusste Wissen durch Erzählungen scheinbar allgemeingültig sinnhaft und dient dem Abgleich, ob ihr Wissen »richtig« ist. Den Jugendlichen ist bewusst, »wie Geschlecht und Sexualität verfasst sind, wer oder was bezüglich Gesellschaft und Individuen heteronormativ ›normal‹ ist und wer oder was davon abweicht« (ebd.:248). Das heteronormative Wissen bietet den Jugendlichen entsprechend eine komplexitätsreduzierende Struktur, da Zweigeschlechtlichkeit und die Bipolarität von Sexualität als relevante Grundlagen ihres explizierbaren und impliziten Wissens fungieren (ebd.: 247f.).

Durch solche heteronormativen Ordnungen können Verletzbarkeiten in Bezug auf Körper, Identität und Subjektivität entstehen sowie gesellschaftliche Anerkennungsmöglichkeiten und Selbstbezugnahmen beeinflusst werden: »Verleihen also bestimmte Arten der Anrufung Identität, dann konstituieren die verletzenden Anrufungen durch Verletzung Identität« (Butler 2001: 100). Dies zeigt sich in der Studie von Bettina Kleiner (2015), die Differenzerfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen betrachtet und zu dem Schluss kommt, dass direkte, verletzende Anrufungen durch andere Schüler*innen mit der fehlenden Anerkennung von queeren Lebensweisen in der Institution Schule in Verbindung stehen. Heteronormative Ordnungen können demnach Jugendliche subjektivieren und diskriminieren (ebd.: 327ff.). Auch im Rahmen der Studie von Angela Rein (2020), »Normalität und Subjektivierung – Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe«, wird auf alltägliche Diskriminierungen/Ausgrenzungen eingegangen und Schule als heteronormativer Ort beschrieben, an dem queere Jugendliche auf der Gleichaltrigen-Ebene Ausgrenzungen erfahren. Anhand der Erfahrungen einer lesbischen Jugendlichen, der von Mitschülerinnen verdeutlicht wird, dass ihr sexuelles Begehren nicht der Norm entspricht, wird aufgezeigt, dass ihre Mitschülerinnen sich in ihren Normalitätsvorstellungen bedroht sehen. Der lesbischen Jugendlichen wird dabei eine potenzielle Übergriffigkeit zugesprochen, vor der sich andere vordergründig schützen wollen. Dabei wird sie selbst zu »der Anderen« und zur »Nicht-Normalen«, was zu Strategien des Verbergens ihrer sexuellen Orientierung führt, um sich selbst zu schützen. Diese und ähnliche Umgangsstrategien ergeben sich aus der Herausforderung alltäglicher Ausgrenzungserfahrungen und gesellschaftlich verankerten heteronormativen Vorstellungen (ebd.: 365ff.).

Dass Normalitätskonstruktionen Jugendlicher hinsichtlich Sexualität schwer zu fassen sind, lässt sich bereits beim Versuch einer wissenschaftlichen Näherung an eine Definition von Sexualität (siehe dazu auch Kapitel 2.1 *Definition von Sexualität und sexueller Gewalt*) erahnen. Anschlusspunkte können die Ergebnisse des vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) geförderten Verbundprojektes »SchutzNorm – Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit. Normalitätskonstruktionen von Sexualität und Gewalt unter Jugendlichen« liefern. Die Studie basiert auf einer bundesweiten Onlinebefragung von 1.221 Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 36 Jahren⁸ zu ihren Sichtweisen auf die Themen Sexualität, sexuelle (Peer⁹-)Gewalt und Schutz (Lips et al. 2020). Der Fragebogen wurde mit Jugendlichen gemeinsam erarbeitet, wodurch bereits bei der Erstellung die Normalitätskonstruktionen Jugendlicher Einfluss genommen haben. Hinsichtlich des Themas Sexualität führte dies dazu, dass mit einer engen Definition von Sexualität operiert wurde, die sich überwiegend auf Sexualität im Sinne von Geschlechtsverkehr sowie Umgang mit pornografischen Darstellungen bezieht. Sexualität im engeren Sinne wird zwischen Soloaktivitäten und Aktivitäten im Rahmen von Beziehung verortet, ist aus Sicht der Jugendlichen kommunizierbar und schließt pornografische Darstellungen nur bedingt, aber nicht negativ bewertet, ein (ebd.: 29ff.).

Zudem gibt die Studie Aufschluss über die Normalitätskonstruktionen von sexueller (Peer-)Gewalt. In Bezug auf die Positionierung der Jugendlichen zeigt sich, dass alle Items zwischen »finde ich absolut nicht ok« und »finde ich eher nicht ok« bewertet werden, außer das Äußern von Sprüchen und Kommentaren zu Aussehen und Körper (z. B. »du siehst heiß aus«, »deine Hose geht gar nicht«) (N= 1.209, M= 2,90, SD= 1,134).¹⁰ Auffällig ist, dass die Aktivitäten, die am häufigsten im Umfeld Jugendlicher geschehen, »Bilder und Videos werden ohne Zustimmung von anderen Jugendlichen gemacht, wie z. B. unter der Dusche, in der Umkleidekabine, auf der Toilette«, »In einer Beziehung erfolgen

8 Die Ausdehnung der Jugendphase ist dadurch zu erklären, dass Jugendliche ab 15 Jahren adressiert wurden und keine Altersobergrenze gesetzt wurde, sondern die Einschätzung, bis wann sie als Jugendliche gelten, den potenziellen Befragten selbst überlassen wurde (Lips et al. 2020: 17).

9 Als *Peers* wird eine Gruppe von Gleichaltrigen bezeichnet (Hurrelmann/Quenzel 2016: 172).

10 Die Positionierung zu vorgegebenen sexuellen Aktivitäten konnte mit 5 = »finde ich absolut ok«, 4 = »finde ich eher ok«, 3 = »teils/teils«, 2 = »finde ich eher nicht ok«, 1 = »finde ich absolut nicht ok« angegeben werden (Lips et al. 2020: 31).

sexuelle Handlungen, auch ohne Zustimmung der anderen« und »Sexvideos und -bilder werden ohne Zustimmung derer, die daran beteiligt sind, weiter versendet« von den Jugendlichen am wenigsten toleriert werden (N= 1.208, M= 1,06, SD= 0,379; N= 1.206, M= 1,19, SD= 0,593; N= 1.201, M= 1,05, SD= 0,339) (ebd.: 32).

Zudem wurden die Jugendlichen gefragt, ob es sich bei den sexuellen Handlungen ihrer Meinung nach um Grenzverletzungen handelt oder nicht. Am häufigsten wurden »Sexvideos und -bilder werden ohne Zustimmung derer, die daran beteiligt sind, weiter versendet« (N= 1.209, 96,3 Prozent), »Bilder und Videos werden ohne Zustimmung von anderen Jugendlichen gemacht, wie z. B. unter der Dusche, in der Umkleide, auf der Toilette, etc.« (N= 1.209, 96,2 Prozent), »Jugendliche werden von anderen Jugendlichen ohne Zustimmung an der Brust, am Po oder am Schritt berührt« (N= 1.209, 94,3 Prozent) und »Gleichaltrige werden aufgrund ihrer Sexualität ausgegrenzt« (N= 1.210, 93,8 Prozent) und »In einer Beziehung erfolgen sexuelle Handlungen, auch ohne Zustimmung der anderen Person« (N= 1.209, 91,3 Prozent) als Grenzverletzungen angesehen. Verbale sexuelle Gewalt wurde entgegen wissenschaftlichen Definitionen (siehe dazu auch Kapitel 2.1 *Definition von Sexualität und sexueller Gewalt*) überwiegend nicht als Grenzverletzung eingeschätzt (ebd.: 33).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Normalitäten von Jugendlichen als sozialisiertes und sozialisierendes Wissen in Interaktionen (re)produziert und bewertet werden sowie maßgeblich von gesellschaftlichen Normen geprägt sind. Besondere Bedeutung kommt dabei Heteronormativität als gesellschaftlicher Ordnung zu, die von Jugendlichen reproduziert wird und einen normativen Bezugsrahmen bildet. Entsprechen Jugendliche dieser Norm nicht, kann dies zu Ausgrenzung und Diskriminierung führen. Normalitätskonstruktionen Jugendlicher sind allerdings nicht universell, sondern individuell zu betrachten und grenzen sich vielfach von wissenschaftlichen Definitionen und erwachsenen Ansichten ab.

2.4 Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)

Um sich (den Normalitäten von) Jugend und Jugendsexualität zu nähern, sollen im Folgenden im Sinne der Annahme, dass Normalität u.a. auf der Grundlage von statistischer Norm konstruiert wird, die prominentesten Studien zu Jugend und Jugendsexualität vorgestellt werden. Die Auswahl der zentralen Erkenntnisse der Studien wurde auf-

grund ihrer thematischen Relevanz für die weitere Arbeit getroffen und umfasst neben Lebenswelten und Werten Jugendlicher insbesondere die Themen Geschlecht und Sexualität.

Die *Shell-Jugendstudien* sind empirische Untersuchungen zu Einstellungen, Werten, Gewohnheiten und Sozialverhalten Jugendlicher in Deutschland, die vom Mineralölkonzern Shell finanziert seit 1953 veröffentlicht werden. Die aktuelle 18. Jugendstudie (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019) basiert auf einer repräsentativ zusammengesetzten Stichprobe von 2.572 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren und trägt den Untertitel »Eine Generation meldet sich zu Wort«. Die Studie liefert Erkenntnisse zu den Themen Politik, Werteorientierung, Vielfalt jugendlicher Lebenswelten (Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft), Bildung, Beruf und Karriere.

Die Studie zeigt, dass die Jugendlichen zunehmend politisch interessiert und engagiert bezüglich zukunftsrelevanter Themen sind, insbesondere Umweltschutz und Klimawandel und damit einhergehend an der Gestaltung von Umwelt und Gesellschaft. 8 Prozent der Jugendlichen bezeichnen sich allgemein als politisch stark interessiert und weitere 33 Prozent als interessiert. Das politische Interesse steigt mit höherer Bildungslage der Jugendlichen und Jungen sind tendenziell interessierter als Mädchen. Umweltverschmutzung steht im Zentrum der Angst von Jugendlichen (71 Prozent), dicht gefolgt von der Angst vor Terroranschlägen (66 Prozent) und vor dem Klimawandel (65 Prozent), aber auch ihre Angst vor wachsender Feindlichkeit zwischen Menschen mit unterschiedlichen Meinungen (56 Prozent) ist nicht zu vernachlässigen (ebd.: 50ff.). Trotz Debatten über die Flüchtlingssituation in Deutschland und Europa – sowie des dabei vorherrschenden Einflusses des Rechts- und Nationalpopulismus – haben Jugendliche ihre grundlegende Haltung beibehalten. Sie wissen um die Bedeutung eines vereinten Europas, befürworten die Demokratie als beste Staatsform für Deutschland und sind überwiegend tolerant gegenüber Vielfalt¹¹ (ebd.: 69ff., 86ff., 90ff.).

Zudem sind Jugendliche bereit, sich in hohem Maß an Leistungsnormen zu orientieren und sich an Gegebenheiten anzupassen. Familie und Beziehung stellen dabei für sie

11 In Bezug auf die Akzeptanz von einem homosexuellen Paar als Nachbarn zeigt sich allgemein eine große Toleranz der Jugendlichen. Nur 9 Prozent der Jugendlichen sprechen sich gegen ein homosexuelles Paar als Nachbarn aus. Die negativen Bewertungen vonseiten Jugendlicher mit Migrationshintergrund sind hingegen deutlich höher: Jugendliche mit einem Hintergrund aus islamisch geprägten Ländern sprechen sich mit 18 Prozent, Jugendliche mit einem Hintergrund aus osteuropäischen Ländern, Ex-Jugoslawien oder der Ex-UdSSR mit 12 Prozent gegen Homosexuelle aus (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019: 86ff.).

zentrale Orientierungspunkte für die eigene Lebensführung dar: »gute Freunde zu haben, die einen anerkennen und akzeptieren«, »einen Partner zu haben, dem man vertrauen kann« und »ein gutes Familienleben zu führen« gehören zu den zentralen Zielen der meisten Jugendlichen (ebd.: 104ff.).

Ihr Verhältnis zu ihren Eltern ist überwiegend gut oder sehr gut (50 und 42 Prozent). Entsprechend stellen die eigenen Eltern häufig Erziehungsvorbilder dar. Einige würden ihre Kinder genauso (16 Prozent) und viele so ähnlich (58 Prozent) erziehen, wie sie selbst erzogen wurden. Später Kinder haben zu wollen, gaben insgesamt 68 Prozent der Jugendlichen an, die zum Zeitpunkt der Befragung noch kein Kind hatten. Der Kinderwunsch vonseiten der Mädchen bzw. jungen Frauen war dabei etwas größer als der Wunsch der Jungen bzw. jungen Männer (ebd.: 137ff.).

Während nur 5 Prozent der 12- bis 14-jährigen Befragten in einer festen Partnerschaft sind, sind es 24 Prozent der 15- bis 17-Jährigen, 34 Prozent der 18- bis 21-Jährigen und mehr als die Hälfte (52 Prozent) der 22- bis 25-Jährigen. In Bezug auf die partnerschaftliche Aufteilung der Erwerbstätigkeit mit Kind zeigte sich eine deutliche Tendenz dazu, dass die Mutter weniger oder gar nicht mehr arbeitet, während der Vater überwiegend für die Erwerbstätigkeit zuständig ist (ebd.: 143ff.).

Für Jugendliche sind Freundschaften mit Gleichaltrigen von zentraler Bedeutung, wobei die Qualität der Freundschaft wichtiger ist als die Quantität. 97 Prozent der befragten Jugendlichen geben an, dass »gute Freunde, die einen anerkennen und akzeptieren« wichtig sind, deutlich weniger wichtig ist ihnen hingegen, viele Kontakte zu anderen Menschen zu haben (71 Prozent) (ebd.: 157).

Bildung und damit verbundener schulischer Erfolg finden zunehmend mehr Anerkennung. Die Bildungswege werden länger und die Bildungsambitionen höher (ebd.: 165). In Bezug auf die darauf folgende Berufstätigkeit dominiert das Bedürfnis nach Sicherheit: 93 Prozent der befragten Jugendlichen halten einen sicheren Arbeitsplatz für (sehr) wichtig. Zudem ist ihnen wichtig, dass Familie und Kinder neben dem Beruf nicht zu kurz kommen (93 Prozent) (ebd.: 190f.).

Auch in Bezug auf Freizeitgestaltungen spiegelt sich die Relevanz von Familie und sozialen Beziehungen darin wider, dass mit diesen gerne und viel Zeit verbracht wird. Auch wenn digitale Freizeitaktivitäten zunehmen, spricht das nicht zwangsläufig gegen die Relevanz sozialer Kontakte, da digitale Formate von einem Großteil zur Kommunikation (96 Prozent) genutzt werden (ebd.: 214ff.).

Auch die *Sinus-Jugendstudien* untersuchen die Lebenswelten Jugendlicher. Die vierte Jugendstudie »Wie ticken Jugendliche?« (Calmbach et al. 2020), in der 14- bis 17-Jährige befragt wurden, wurde vom Sinus-Institut in Kooperation mit den Partner*innen Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, BARMER, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Bundeszentrale für politische Bildung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Deutsche Sportjugend, Deutscher Fußball-Bund und DFL Stiftung durchgeführt. Die Studie widmet sich den Themen Werte, Lebenswelten, Alltagsleben und -erleben, Berufswahlprozesse, Wohlbefinden und Partizipation in der Schule, Gesundheit, Sport, Politik sowie der Situation in der aktuellen Corona-Krise. Sie soll der politischen Bildung Anknüpfungspunkte aus der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen geben. Adressiert werden Fachkräfte der Jugendarbeit bzw. Jugendbildung wie Akteur*innen in der Jugendarbeit, Bildung und Ausbildung, Eltern, Erzieher*innen, Pädagog*innen, Lehrer*innen, Studierende und Dozierende, Entscheidungsträger*innen in Politik und Wirtschaft sowie Jugendliche selbst, um ein Sprechen »über« in politischen Bildungsprozessen zu ermöglichen. Es handelt sich um eine qualitative Studie, die auf 72 qualitativen Einzelexplorationen, leitfadengestützten narrativen Telefoninterviews mit 50 der 72 Jugendlichen und sechs qualitativen *Peer-to-Peer*-Interviews sowie von den Jugendlichen ausgefüllten Hausarbeitsheften mit dem Titel »So bin ich, das mag ich« basiert. Die Ergebnisdarstellung erfolgt anhand zahlreicher Grafiken und Fotografien sowie wörtlichen Äußerungen der Jugendlichen, die aufgrund ihrer Anschaulichkeit und ansprechenden adressat*innengerechter Gestaltung auch für die politische Bildung mit Jugendlichen genutzt werden können (ebd.: 14-24).

Die Studie ergab, dass die Jugendlichen der Zukunft eingeschränkt optimistisch entgegenstehen. Ihre Sorgen beziehen sich vorwiegend auf die individuelle Ebene: Insbesondere bildungsferne Jugendliche äußern Befürchtung bezüglich eines sozialen Abstiegs; sowohl unter bildungsfernen als auch -nahen Jugendlichen bestehen Ängste hinsichtlich des Übergangs ins Erwachsenenleben, vor allem ins Berufsleben. Bei den Zukunftswünschen der Jugendlichen zeigt sich das *Streben nach Normalbiografie* (stabiler Mittelstandsjob, feste Beziehung/Ehe, Kinder, Haustiere, Auto, Haus und Ferien) (ebd.: 228ff.). Dieses Streben nach Normalität zeigt sich auch in den berichteten Bildungsbiografien (Schule, Ausbildung/Studium, Beruf). Ob Jugendliche sich in Schule wohlfühlen oder nicht, ist vor allem vom Verhältnis zu Mitschüler*innen und Lehrer*innen abhän-

gig, aber auch von einer konstruktiven Fehlerkultur und aktiver Unterrichtsbeteiligung (ebd.: 257ff.).

Die Jugendlichen bewegt eine Vielfalt politischer Themen. Wie auch in der Shell-Jugendstudie äußern sie sich vor allem zur Gefahr von Umwelt- und Klimakatastrophen, durch die sie sich bedroht sehen, und auch zu den Themen Flucht, Migration und Gleichberechtigung. Jugendliche beklagen einerseits die fehlende Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen, andererseits ihre mangelnde Repräsentation im politischen Raum. Die Befragten zeigen im Interview zwar großes politisches Interesse, aber eine geringe Bereitschaft zu Engagement (ebd.: 405ff.).

Für Jugendliche sind vor allem soziale Werte wie Familie, Freund*innen, Treue, Altruismus und Toleranz wichtig, aber auch individualistische Bestrebungen, die sich durch die als wichtig erachteten Werte Leistung und Selbstbestimmung ausdrücken. Sie wünschen sich Halt und Orientierung, die sie vor allem in sozialen Kontakten finden. Als wichtige Werte nennen sie neben Leistung und Selbstbestimmung auch humanistische Werte wie Hilfsbereitschaft, Toleranz und Empathie (ebd.: 30ff.).

Die Relevanz von Familie und Freund*innen zeigt sich bspw. in den Antworten auf die Frage, auf was die Jugendlichen nicht verzichten können. Ihre Angaben zu Familie verweisen dabei einerseits auf den aktuellen Familienverbund, andererseits auf den Wunsch, eine eigene Familie zu gründen (ebd.: 31f.). Hinsichtlich der Gründung einer eigenen Familie sind sie offen gegenüber vom traditionellen Familienbild abweichenden Lebensweisen (ebd.: 162). Vorbilder suchen sich die Jugendlichen in erster Linie in der eigenen Familie. Insbesondere den Müttern kommt dabei sowohl von Jungen als auch von Mädchen Bewunderung als starke Frauen zu (ebd.: 221). Die Relevanz von Freundschaften zeigt sich bspw. darin, dass »Zeit mit Freund*innen« zur Alltagszufriedenheit beiträgt und »Freund*innen treffen« entsprechend als favorisierte Freizeitaktivität gilt (ebd.: 195ff.). Sowohl Familie als auch Freund*innen kommt somit für Jugendliche eine besondere Bedeutung zu. Sie werden nahezu selbstverständlich als Grundlage für Entscheidungsprozesse, aber auch als Wert an sich gesehen.

Konkrete Anhaltspunkte zu Jugendsexualität bieten die repräsentativen *Jugendsexualitätsstudien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)*, die seit 1980 in regelmäßigen Abständen Jugendliche befragt. Die kontinuierliche Erhebung von Daten zu sexueller und reproduktiver Gesundheit bietet einerseits die Möglichkeit zum histori-

schen Vergleich; andererseits tragen sie zur Entwicklung von bedarfs- und zielgruppen-gerechten Maßnahmen der Sexualaufklärung und Familienplanung bei.

Im Jahr 2019 wurden im Rahmen der neunten und aktuellen Studie 3.556 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren und 2.476 junge Erwachsene im Alter von 18 bis 25 Jahren befragt. Die Ergebnisse werden für unterschiedliche Publikationen genutzt und in Form themenspezifischer Faktenblätter sukzessiv¹² veröffentlicht. Aktuell¹³ liegen Publikationen zum »Sexual- und Verhütungsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland« (Scharmanski/Heßling 2021a), »Sexualisierter Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher« (Erkens/Scharmanski/Heßling 2021),¹⁴ Faktenblätter zu den Themen »Sexualaufklärung und Verhütungsberatung im Elternhaus« (Scharmanski/Heßling 2021b), »Sexualaufklärung in der Schule« (Scharmanski/Heßling 2021c), »Frauenärztinnen und Frauenärzte« (Scharmanski/Heßling 2021d), »Beratungsstellen« (Scharmanski/Heßling 2021e), »Medien der Sexualaufklärung« (Scharmanski/Heßling 2021f.), »Körperbild« (Scharmanski/Heßling 2021g), »Einstieg in das Sexuelleben« (Scharmanski/Heßling 2021h), »Verhütungsverhalten« (Scharmanski/Heßling 2021i), »Die Pille« (Scharmanski/Heßling 2021j), »Das Kondom« (Scharmanski/Heßling 2021k) und »Notfallkontrazeption« (Scharmanski/Heßling 2021l) vor. Im Folgenden werden ausgewählte Erkenntnisse der Studie zusammengetragen, um sich der Sexualität von Jugendlichen zu nähern.

Die Studie ergibt, dass die ersten körperlichen Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht im Teenageralter erlebt werden: Von den unter 14-Jährigen gaben 47 Prozent und von den unter 19-Jährigen nur noch 6 Prozent an, noch keine sexuellen Erfahrungen gemacht zu haben. Im Alter von 16 bis 17 Jahren haben die Jugendlichen mehrheitlich jegliche dem Geschlechtsverkehr vorverlagerten Formen sexueller Kontakte vom Küssen über das Brustpetting bis hin zu Intimpetting erlebt (Scharmanski/Heßling 2021h: 3f.). 41 Prozent der befragten Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung in einer festen Partnerschaft, die in 65 Prozent seit mindestens einem Jahr bestand. Die Beziehungen von volljährigen jungen Erwachsenen bestehen tendenziell länger als die von jüngeren. Die Studienergebnisse verweisen darauf, dass Sexualität im Sinne von Ge-

12 Die vorliegende Auswertung der Gruppendiskussionen bezieht sich auf die Erkenntnisse der BZgA-Jugendsexualitätsstudie von 2015 (Bode/Heßling 2015), sofern die entsprechenden Daten der aktuellen Studie noch nicht veröffentlicht sind.

13 Stand Oktober 2021.

14 Die Ergebnisse der BZgA-Jugendsexualitätsstudie zu sexualisierter Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher werden im Kapitel 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter* dargestellt.

schlechtsverkehr überwiegend in Partnerschaften verortet und Treue ein hoher Wert zugesprochen wird (Scharmanski/Heßling 2021a: 1376). In Bezug auf das erste Mal zeigt die aktuelle Trendwelle, dass die Anzahl von Jugendlichen, die beim ersten Geschlechtsverkehr jünger als 17 Jahre alt sind, im Vergleich zu den letzten Erhebungen rückläufig ist (Scharmanski/Heßling 2021h: 12). Als Grund für die Entscheidung gegen Geschlechtsverkehr gaben die 14- bis 16-Jährigen an, dass »der oder die Richtige fehle« (55 Prozent), sie »zu schüchtern seien« (39 Prozent) und/oder sie sich für »zu jung« hielten (41 Prozent). Für die meisten Jugendlichen kam der erste Geschlechtsverkehr nicht überraschend und fand überwiegend in einer festen Partnerschaft oder mit einer bekannten Person statt (Scharmanski/Heßling 2021a: 1375f.). Die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen gaben zudem an, ihr erstes Mal (hetero- oder homosexuelle Erfahrungen) als etwas Schönes empfunden zu haben (Scharmanski/Heßling 2021h: 12). Die Erfahrungen körperlicher und sexueller Kontakte von Jugendlichen mit muslimischer religiöser Zugehörigkeit und anderen kulturellen Hintergründen sind deutlich geringer als die von nichtgläubigen, protestantischen und katholischen Jugendlichen (ebd.: 4f.). Die Jugendlichen, insbesondere die Jungen und jungen Männer, gaben überwiegend an, heterosexuell zu sein (89 Prozent; 93 Prozent). Homo- oder bisexuell zu sein, gaben am häufigsten volljährige junge Frauen an (Scharmanski/Heßling 2021a: 1375).

Die Quote der Nichtverhütenden beim ersten Mal ist mit 9 Prozent allgemein rückläufig. Verhütet wird beim ersten Geschlechtsverkehr tendenziell häufiger mit Kondom als mit Pille, während mit zunehmender Erfahrung die Bedeutung des Kondoms abnimmt und die der Pille zunimmt. Dennoch zeigt sich im Trendvergleich zu vorherigen Studien ein Rückgang der Nutzung der Pille, die mit Skepsis gegenüber der Pille als hormonelles Verhütungsmittel bezüglich der Gesundheitsverträglichkeit verbunden werden kann. Auch über die Notfallkontrazeption durch »die Pille danach« sind die Jugendlichen weitestgehend informiert (96 Prozent). Sie wird allerdings nur ergänzend zu anderen Verhütungsmitteln, nicht ersetzend verwendet (Scharmanski/Heßling 2021a: 1377f.).

Zudem zeigt die Studie, dass die Einstellung zur eigenen Körperlichkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen vom Geschlecht abhängig ist. Während Jungen und junge Männer tendenziell eine positivere Haltung zu ihrem eigenen Körper angeben (70 Prozent fühlen sich in ihrem Körper wohl), geben das nur 56 Prozent der Mädchen und jungen Frauen an. Für Jugendliche spielen Sport, Bewegung und Fitness eine große Rolle.

Insbesondere bei Mädchen und jungen Frauen zeigt sich ein Streben nach Schönheitsidealen, das mit zunehmendem Alter stärker wird. Wichtig für ein gutes subjektives Körpergefühl ist die Verfügbarkeit von Personen, mit denen die Jugendlichen vertraulich über sexualitätsbezogene Fragen sprechen können (Scharmanski/Heßling 2021g: 2ff.).

Als Quellen zur Aufklärung über sexualitätsbezogene Themen geben die 14- bis 17-jährigen Jugendlichen am häufigsten Schulunterricht (69 Prozent), Gespräche (68 Prozent) und das Internet (59 Prozent) an. Als wichtigste Personen bei der Sexualaufklärung nennen Mädchen im Alter von 14 bis 17 Jahren nach wie vor am häufigsten die Mutter (61 Prozent), gefolgt von der besten Freundin (51 Prozent) und Lehrer*innen (34 Prozent). Die Jungen nennen hingegen am häufigsten den besten Freund (41 Prozent), dicht gefolgt vom Vater (39 Prozent) und Lehrer*innen (37 Prozent), aber auch die Mutter (30 Prozent). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen die Eltern deutlich seltener Personen der Sexualaufklärung dar als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Zudem geben deutlich mehr Jugendliche ohne Migrationshintergrund an, im Familienkreis über Sexualität und Partnerschaft zu sprechen als diejenigen mit Migrationshintergrund. Besonders wenig wird in Familien mit muslimischem Glauben über Sexualität und Partnerschaft gesprochen: Während insgesamt 62 Prozent aller Befragten angaben, im Elternhaus über Sexualität und Partnerschaft zu sprechen, gaben dies nur 27 Prozent der Befragten mit muslimischer Konfession und sogar nur 19 Prozent mit enger muslimischer Gebundenheit an (Scharmanski/Heßling 2021b: 2ff.). Somit bietet Schule insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund einen Ausgleich zu den Elternhäusern, in denen weniger Raum und Möglichkeit besteht, über sexualitätsbezogene Themen zu sprechen (Scharmanski/Heßling 2021c: 9).

Die Bedeutung des Internets als wichtiger Sozialisations- und Informationsraum und somit auch als Quelle der Sexualaufklärung nimmt weiterhin zu. Die dort erhältlichen Informationen werden von Jugendlichen als wichtig und bedeutsam empfunden. Insbesondere die Suchmaschine »Google« (83 Prozent der Mädchen/jungen Frauen und 79 Prozent der Jungen/jungen Männer), aber auch Wikipedia (16 Prozent der Mädchen/jungen Frauen und 19 Prozent der Jungen/jungen Männer) und YouTube (14 Prozent der Mädchen/jungen Frauen und 22 Prozent der Jungen/jungen Männer) werden von den Jugendlichen zur Informationsbeschaffung genutzt. Zudem geben sie *Social-Media*-Angebote wie Facebook, Instagram und Twitter an (jeweils unter 5 Prozent). Mädchen und junge Frauen gaben im Weiteren an, eher Beratungs- und Aufklärungssei-

ten genutzt zu haben, während Jungen und junge Männer daneben auch Wikipedia und Sexfilme nutzten. Auch *Influencer*innen* werden als Informationen angegeben. Außerhalb des Internets werden Printmedien überwiegend von Jugendlichen und jungen Menschen mit höherem (angestrebten) Bildungsabschluss genutzt (Scharmanski/Heßling 2021f: 2ff.).

Zudem liefert die Studie Erkenntnisse zu Frauenärzt*innen sowie Beratungsstellen. Frauenärzt*innen spielen hinsichtlich sexualitätsbezogener Fragen eine wichtige Rolle für Mädchen und junge Frauen und stellen wichtige Ansprechpersonen dar. 26 Prozent der 14- bis 17-jährigen Mädchen gaben an, noch nie eine gynäkologische Praxis aufgesucht zu haben. Spätestens im Alter von 23 Jahren hatten alle jungen Frauen schon einmal Kontakt zu Frauenärzt*innen. Mädchen mit religiöser Gebundenheit suchen Frauenärzt*innen tendenziell erst später auf (Scharmanski/Heßling 2021d: 1f.). Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt des Erstbesuchs bei einer gynäkologischen Praxis und dem Umfang bzw. Startzeitpunkt der eigenen sexuellen Aktivität erkennen. Insbesondere Verhütungsfragen und Menstruationsprobleme werden als Anlass für den Erstbesuch angegeben. Der bevorstehende Geschlechtsverkehr und das allgemeine Interesse an Verhütungsfragen stehen dabei in engem Zusammenhang (ebd.: 3ff.). Während die gynäkologische Beratung praktisch den Mädchen und jungen Frauen vorbehalten ist, können Beratungsstellen insbesondere für Jungen und junge Männer, die keine Ansprechpersonen in ihrem sozialen Umfeld haben, eine Lücke schließen. Insbesondere durch die Kooperation im Bereich sexueller Bildung von Beratungsstellen und Schulen werden Jugendliche auf Beratungsstellen aufmerksam. Jugendliche erkennen die Expertise von Beratungsstellen an: 19 Prozent der Mädchen und 18 Prozent der Jungen gaben an, dass Expert*innen in Beratungsstellen zu ihren bevorzugten Instanzen der Wissensvermittlung zu sexualitätsbezogenen Themen gehören (Scharmanski/Heßling 2021e: 1ff.). Verhütungsfragen, aber auch Fragen zu sexueller Orientierung werden von den Jugendlichen als Motiv angegeben, eine Beratungsstelle aufzusuchen (ebd.: 5). Insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund haben professionelle Ansprechpersonen eine besondere Bedeutung (ebd.: 2f.).

Während sich die bisherigen Studien fast ausschließlich auf heterosexuelle und cisgeschlechtliche Jugendliche konzentrierten, liefert die Studie »Coming-out – und dann ...?!« (Krell/Oldemeier 2017) Erkenntnisse über Coming-Out-Verläufe und darüber hinaus

über positive und negative Erfahrungen von lsbt* Jugendlichen¹⁵ in Familie und Freundeskreis, an Bildungs- und Arbeitsorten. Die bundesweite empirische Erhebung umfasst quantitative Online-Befragungen mit 5.037 lsbt* Jugendlichen¹⁶ im Alter zwischen 14 und 27 Jahren sowie 40 problemzentrierte Interviews (30 mit dem Schwerpunkt sexuelle Orientierung und 10 mit dem Schwerpunkt geschlechtlicher Zugehörigkeit). Der Großteil der Befragten gab an, schwul (N= 2.779), lesbisch (N= 1.032) oder bisexuell (bisexuell-weiblich N= 295; bisexuell-männlich N= 300) zu sein. Zudem haben 322 orientierungs*diverse¹⁷, 53 trans*weibliche, 166 trans*männliche und 90 gender*diverse¹⁸ Jugendliche teilgenommen (ebd.: 33ff.).

Das *Innere Coming-out* bezeichnet die Bewusstwerdung der eigenen sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität, die meist in Kindheit und Jugend als Teil der Identitätsfindung stattfindet. Der Großteil der Jugendlichen gab an, sich der eigenen nicht-heterosexuellen Orientierung zwischen dem 11. und 16. Lebensjahr bewusst geworden zu sein. Ist die sexuelle Orientierung außerhalb einer binären Zweigeschlechtlichkeit verortet, findet der Bewusstwerdungsprozess tendenziell später statt. Einer nicht-cisgeschlechtlichen Identität sind sich die meisten schon früh bewusst bzw. geben an, dass sie sich dessen schon immer bewusst waren. Das innere Coming-out stellt für lsbt* Jugendliche einen langen und komplizierten Prozess dar, in dem sie bspw. den Mangel an geeigneten Begrifflichkeiten beklagen. Diese Phase geht mit emotionalen Be-

15 Das Akronym LSBT* steht für lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Personen und kann – je nachdem, wer alles einbezogen werden soll – noch um weitere Buchstaben wie »a« für a_sexuelle und ein weiteres »a« für a_romantische, »n« für nichtbinäre, »i« für inter, »q« für queere und ein weiteres »q« für questioning und »p« für polyamore Personen ergänzt werden (LSBAATNIQQPR* oder LSBAATNIQQPR+). Daneben werden auch häufig entsprechende englischsprachige Akronyme wie bspw. LGB-TIQ* verwendet (lesbian, gay, bisexual, trans*, inter* und queer). Das »*« oder »+« soll alle Identitäten abbilden, die durch die Buchstaben nicht explizit genannt wurden. Setzt sich das Akronym aus Kleinbuchstaben zusammen, fungiert es als Adjektiv. Die Verwendung von Großbuchstaben verweist darauf, dass die dahinterstehenden Gruppen gemeint sind. Die Verwendung des jeweiligen Akronyms richtet sich in der Regel nach der Quelle oder im empirischen Teil nach den von den Befragten verwendeten Varianten. Als Überbegriff für das Thema wird ›Transgeschlechtlichkeit‹ verwendet (Krell/Oldemeier 2017: 9; Klocke 2020: 357; Queer Lexikon 2021: LSBTQIA+).

16 Die Studie ist nicht repräsentativ, da die Stichprobe nicht zufällig zusammengesetzt ist und somit keine allgemeinen Aussagen über Erfahrungen aller lsbt* Jugendlichen generiert werden können. Dennoch sind die gewonnenen Ergebnisse aufgrund der Stichprobengröße, Stichprobenzusammensetzung mit bundesweiten quanti- und qualitativen Zugängen sowie nach Themenvielfalt aussagekräftig und belastbar (Krell/Oldemeier 2017: 37).

17 Die Gruppe der orientierungs*diversen umfasst Jugendliche, die alternative Selbstbezeichnungen für ihre sexuelle Orientierung gewählt haben wie bspw. asexuell, poly, queer oder pansexuell oder ihre sexuelle Orientierung nicht kategorisieren wollten (Krell/Oldemeier 2017: 40).

18 Der Gruppe der »gender*diversen« wurden Jugendliche zugeordnet, die hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität alternative Selbstbezeichnungen angegeben haben wie bspw. queer, transgender, genderqueer, non-binär, a-gender oder genderfluid oder ihre geschlechtliche Identität nicht kategorisieren wollten (Krell/Oldemeier 2017: 40).

lastungen, der Vermeidung von Peer-Kontakten sowie Ängsten vor Ablehnung durch Familie, Freund*innen und Peers und vor Diskriminierung einher (ebd.: 70f., 141f.).

Zwischen dem inneren und dem äußeren Coming-out vergehen in Bezug auf sexuelle Orientierung im Durchschnitt zwei Jahre und in Bezug auf geschlechtliche Identität fünf Jahre. Diese Zeit wird von lsbt* Jugendlichen als belastend, anstrengend und konflikthaft empfunden und wird von institutionalisierten alterstypischen Bildungs- und Entwicklungsaufgaben insbesondere dem schulischen Bereich gerahmt. Als Gründe für das äußere Coming-out geben die lsbt* Jugendlichen vor allem an, dass sie mit jemanden über ihre Gefühle sprechen und sich nicht mehr länger verstellen wollten. Während in Bezug auf sexuelle Orientierung häufig der Beginn einer Beziehung zum Coming-out führt, ist für trans* Jugendliche der Wunsch nach einer körperlichen Transition häufig zentral¹⁹ (ebd.: 82ff., 148ff.).

Während das Coming-out vom Freundeskreis überwiegend positiv bewertet wurde, wird es in der Familie als besonderes Ereignis beschrieben, das strategisch vorbereitet wurde. Überwiegend wird auf das Coming-out in der Familie neutral oder positiv reagiert, aber auch über deutliche Ablehnung bis hin zu Beziehungsbrüchen mit Familienmitgliedern wird berichtet. Fast die Hälfte (45 Prozent) der nicht-heterosexuellen Jugendlichen und 79 Prozent der trans* und gender*diversen Jugendlichen hat in der engsten Familie Diskriminierung (nicht ernst nehmen, ignorieren oder nicht mitgedacht werden) erfahren. Retrospektiv wird das Coming-out in der Familie als am schwierigsten bewertet (ebd.: 99ff., 161ff.).

Schule stellt einen problembelasteten Lebensbereich für lsbt* Jugendliche da. Viele berichten davon, dass sie von Gleichaltrigen ausgegrenzt werden, Lehrer*innen bei Grenzüberschreitungen nicht einschreiten und dass Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt negativ konnotiert oder gar nicht behandelt werden. Auch im Bildungs- und Ausbildungsbereich berichten die lsbt* Jugendlichen von Diskriminierungserfahrungen in verbaler Form, Androhung oder Umsetzung von Gewalt und Zerstörung von Eigentum (ebd.: 105ff., 167ff.).

19 Bei rechtlichen/amtlichen Vornamens- und Personenstandsänderungen sowie hormonellen und operativen Maßnahmen handelt es sich um individuelle Entscheidungen von trans* Jugendlichen. Die entsprechenden Verfahren werden von ihnen als komplex, zeitaufwendig, teilweise grenzüberschreitend und belastend beschrieben (Krell/Oldemeier 2017: 179ff.).

Ebenso berichtet der Großteil der LsbT* Jugendlichen von erfahrener Diskriminierung im öffentlichen Raum aufgrund ihrer sexuellen Orientierung und/oder geschlechtlichen Identität. Diskriminierungserfahrungen wurden besonders häufig in der Öffentlichkeit (bspw. Nahverkehr, Fußgängerzonen und Bars) gemacht und reichen von abwertenden Blicken und Kommentaren wie Beleidigungen und Belästigungen bis hin zu gewaltvollen Übergriffen (ebd.:117ff., 176ff.).

LsbT* Jugendliche wenden verschiedene Strategien an, um ihre Handlungsfähigkeit im Umgang mit ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechteridentität zu bewahren. Dazu zählt beispielsweise das aktive Informieren über LsbT* Themen und im weiteren Verlauf das Vernetzen mit anderen LsbT* Personen und Engagieren für eine offene Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Aber auch Vermeidung und Verzicht stellen Strategien im Alltag dar, um Ablehnung und negative Konsequenzen zu vermeiden (bspw. Geheimhalten der sexuellen Orientierung oder Verzicht auf sportliche Aktivitäten, bei denen sie ihre geschlechtliche Identität preisgeben müssten). Zudem wenden sie nach negativen Erfahrungen verschiedene Deutungsstrategien an, bspw. Relativierung eigener Erfahrungen durch den Vergleich mit drastischeren Situationen, Idealisierung von Verhalten durch eine positivere Darstellung oder Legitimierung von Verhaltensweisen durch Rechtfertigungen wie bspw. das hohe Alter der Person (ebd.: 130ff., 187ff.).

Insgesamt geben die dargestellten Erkenntnisse einen Überblick über Jugend und Jugendsexualität und bieten relevante Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit. Die beiden allgemeinen Jugendstudien sind hilfreich, um sich den aktuellen Lebenswelten Jugendlicher zu nähern. Sie verweisen auf das politische Interesse der Jugendlichen, insbesondere bezüglich der Themen Klima- und Umweltschutz. Zudem zeigen sie die große Bedeutung von Freund*innen und Familie sowie den Wunsch nach einer eigenen Familie als zentrale Werte. Die BZgA-Jugendsexualitätsstudie wiederum enthält Erkenntnisse über die zentralen sexualitätsbezogenen Themen (überwiegend heterosexueller und cisgeschlechtlicher) Jugendlicher. Die Studie von Krell und Oldemeier macht auf die Herausforderungen nicht-heterosexueller und nicht-cisgeschlechtlicher Jugendlicher in einer heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Gesellschaft aufmerksam. Insgesamt wird neben der Annäherung an Normalitäten die Bedeutung des sozialen Umfeldes als Ressource für die Identitätsbildung Jugendlicher deutlich.

2.5 Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter

Um sich den sexuellen Gewalterfahrungen im Jugendalter sowie statistischen Angaben zur jugendlichen Normalitätskonstruktion von sexueller Gewalt zu nähern, soll in diesem Kapitel auf die Prävalenz sexueller Gewalt eingegangen werden. Eine genaue Bestimmung des Ausmaßes von sexueller Gewalt an Kindern²⁰ und Jugendlichen ist mit den in Deutschland vorliegenden Daten kaum möglich. Die unterschiedlichen Studien beziehen sich auf verschiedene Definitionen, Zielgruppen und Forschungsdesigns, die eine Vergleichbarkeit der Befunde sowie differenzierte Ergebnisse zu verschiedenen Formen und Betroffenengruppen (unterschiedlichen Alters und Vulnerabilität) erschweren²¹ (Jud et al. 2016: 1ff.).

Einblick in das sogenannte Hellfeld von sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen gibt die Polizeiliche Kriminalstatistik, die seit 1953 jährlich vom Bundeskriminalamt (BKA) erhoben wird und als amtliche Statistik das offiziell bekannt gewordene und registrierte Kriminalitätsgeschehen darstellt (BKA 2020). Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) verzeichnet für das Jahr 2020 in Deutschland 14.594 Ermittlungs- und Strafverfahren wegen Verdachts auf sexuellen Missbrauch an Kindern (§ 176, 176a, 176b StGB), 1.102 Verfahren wegen sexuellen Missbrauchs an Jugendlichen (§ 182 StGB) und 635 Verfahren wegen sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen (§ 174, 174a-c StGB) (PKS 2021a). Nach der Geschlechtszugehörigkeit der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Schutzbefohlenen zeigt sich, dass Mädchen deutlich häufiger betroffen sind (Sexueller Missbrauch an Kindern: Mädchen 76,6 Prozent, Jungen 23,4 Prozent; Sexueller Missbrauch an Jugendlichen: Mädchen 68,6 Prozent, Jungen 31,4 Prozent; Sexueller Missbrauch an Schutzbefohlenen: Mädchen 71,0 Prozent, Jungen 29,0 Prozent) (PKS 2021b). Hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit der Tatverdächtigen zeigt sich eine deutliche Überzahl männlicher Tatverdächtiger: 95,1 bzw. 96,6 Prozent der Verdächtigen des sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen sind Männer. Bei den Fällen sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen gibt es mit 9,2 Prozent einen leicht

20 Sexuelle Gewalterfahrungen im Kindesalter werden im Rahmen dieses Kapitels mit angerissen, da sie einerseits Folgen für das weitere Leben und ein erhöhtes Risiko von Reviktimisierung bergen, andererseits im Hinblick auf die Lebensprävalenz sexueller Gewalt Jugendlicher relevant sind (Kavemann/Helfferich/Nagel 2018: 858ff.).

21 Jud et al. konstituieren dementsprechend einen Bedarf an einheitliche(n) Definitionen und Operationalisierungen ihrer Kernelemente in Forschung und Praxis zugunsten einer genaueren Abschätzung von (sexueller) Viktimisierung in Deutschland (Jud et al. 2016: 2).

höheren Anteil von tatverdächtigen Frauen, doch die Mehrheit der Tatverdächtigen sind auch hier Männer (PKS 2021a). Der Anteil der jugendlichen und heranwachsenden Tatverdächtigen (14 bis 21 Jahre) ist bei sexuellem Missbrauch an Kindern (37,5 Prozent) deutlich höher als bei sexuellem Missbrauch an Jugendlichen (14,1 Prozent). Der weit überwiegende Teil der Taten wird allerdings in beiden Fällen von Erwachsenen (ab 21 Jahren) verübt (62,5 und 85,9 Prozent). Am höchsten ist der Anteil erwachsener Tatverdächtiger bei sexuellem Missbrauch an Schutzbefohlenen (98,0 Prozent) (PKS 2021c).

Neben den herangezogenen Formen sexuellen Missbrauchs lassen sich zudem 21.868 Fälle zu Verbreitung, Erwerb, Besitz und Herstellung kinder- und jugendpornografischer Schriften (§ 184b, 184c StGB) verzeichnen. Der Anstieg im Vergleich zum Vorjahr liegt bei Kinder- und Jugendpornografie bei 53,0 bzw. 56,1 Prozent. Dieser enorme Anstieg wird auf die Intensivierung anlassunabhängiger Internetrecherchen zurückgeführt, aber auch durch den Trend erklärt, dass vor allem Kinder und Jugendliche ohne Kenntnis eines strafrechtlichen Hintergrundes kinder- und jugendpornografische Bilder in Gruppenchats (Whatsapp, Instagram, Snapchat, Facebook usw.) teilen und somit zur Verbreitung beitragen (BMI 2021: 15).

Im Rahmen dieser Hellfeldstudie wurden allerdings nur zur Anzeige gebrachte Taten verzeichnet, wodurch weder nicht angezeigte Sexualstraftaten noch nicht strafrechtlich relevante Fälle sexueller Gewalt (siehe zum Unterschied zwischen sexueller Gewalt und sexuellem Missbrauch Kapitel 2.1 *Definition von Sexualität und sexueller Gewalt*) beachtet werden konnten. Um sich dem tatsächlichen Aufkommen sexueller Gewalt an und unter Kindern und Jugendlichen zu nähern, sind daher ergänzende Dunkelfeldstudien²² notwendig (BKA 2021).

In ihrer Expertise zu Häufigkeitsangaben zu sexuellem Missbrauch haben Jud et al. (2016) nationale und internationale Hell- und Dunkelfeldstudien zum Ausmaß von sexuellem Missbrauch bzw. sexueller Gewalt zusammengetragen und verglichen. Dabei zeigten sich beträchtliche Schwankungen in den prozentualen Angaben hinsichtlich der

22 Dunkelfeldstudien, die Hinweise über für sexuellen Missbrauch besonders vulnerabler Gruppen geben, sind selten, da sie in vorliegenden Bevölkerungssurveys häufig nicht vertreten oder unterrepräsentiert sind. Als vulnerable Gruppen werden bspw. Betroffene in stationären Settings wie stationärer Kinder- und Jugendhilfe (Allroggen et al. 2017; Derr et al. 2017) oder Internaten (Allroggen et al. 2017) sowie Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen oder mit Fluchterfahrungen angenommen. Aber auch Täter*innengruppen wie bspw. Frauen und Geschwister sind ungenügend beforscht. Befunde zu diesen vulnerablen Gruppen und Täter*innengruppen könnten durch kleinere Studien oder über ein Oversampling in bundesweiten Bevölkerungssurveys gesichert werden (Jud/Kindler 2019: 13).

Betroffenheit von sexuellen Viktimisierungen. Abhängig von Aspekten wie Schweregrad, Art der sexuellen Handlung und Geschlechterzugehörigkeit der Betroffenen variieren die Angaben zwischen niedrigen einstelligen Prozentangaben und ungefähr 20 Prozent der Stichprobe. Sowohl in Dunkel- als auch Hellfeldstudien zeigt sich allerdings unabhängig vom Forschungsdesign, der Stichprobe und der geografischen Herkunft eine deutlich höhere Betroffenheit des weiblichen Geschlechts. Auch wenn dies teils möglicherweise mit einer höheren Hemmschwelle der Offenbarung seitens männlicher Betroffener zu begründen ist, dürfte ein bedeutender Teil auf den tatsächlichen Unterschied in der Betroffenheit schließen lassen (Jud et al. 2016: 61).

In den herangezogenen deutschlandweiten Dunkelfeldstudien zur Prävalenz sexuellen Missbrauchs an Kindern wurden primär Erwachsene retrospektiv zu Erfahrungen in ihrer Kindheit befragt (Jud/Kindler 2019: 7). Eine deutschlandweite repräsentative Studie zu Erfahrungen der Betroffenheit von sexueller Gewalt, in der Kinder und Jugendliche befragt werden, fehlt bisher. Allerdings bieten an dieser Stelle die Ergebnisse verschiedener Surveys Orientierung, die auf Befragungen Jugendlicher an Schulen²³ einzelner oder mehrerer Bundesländer basieren (Maschke/Stecker 2018a; Maschke/Stecker 2018b; Hofherr 2017; Hofherr 2018; Krieg et al. 2020).

Die niedrigsten Angaben²⁴ zu sexuellen Gewalterfahrungen weist der Niedersachsen-survey 2019 (Krieg et al. 2020) vor. Im Rahmen der Längsschnittstudie wurden 12.444 Jugendliche der 9. Klassenstufe u.a. zur Betroffenheit und Täter*innenschaft von sexueller Belästigung und Gewalt befragt (Lebensprävalenz und 12-Monats-Prävalenz). Als sexuelle Belästigung²⁵ wurde unsittliches Anfassen gegen den Willen (bspw. zwischen die Beine oder an die Brust), als sexuelle Gewalt der Zwang gegen den Willen – mit Gewalt oder durch ernsthafte Androhung von Gewalt – zu sexuellen Handlungen oder deren Duldung definiert (ebd.: 55). Die insgesamt am zweithäufigste genannte Gewaltbetroffenheit stellte sexuelle Belästigung dar, die in der gesamten Lebenszeit von 13,8 Prozent und innerhalb der letzten zwölf Monate von 8,1 Prozent erfahren wurde. Als am seltensten erfahrene Gewaltform gaben die Jugendlichen sexuelle Gewalt an: In-

23 Die Befragung an Schulen bietet aufgrund der Schulpflicht eine größtmögliche Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen.

24 Zur Erklärung der Differenzen in den Ergebnissen der folgenden Studien müssen allerdings die Definitionen von sexueller Belästigung und Gewalt herangezogen werden und mit den deutlich differenzierteren Definitionen der anderen Studien verglichen werden (Jud et al. 2016: 1ff.).

25 Verbale sexuelle Gewalt wurde hingegen nur als ein Aspekt unter vielen im Rahmen von verbalen *Bullying* betrachtet (Krieg et al. 2020: 71ff.).

nerhalb ihres gesamten Lebens haben 3,2 Prozent und innerhalb der letzten zwölf Monate nur 1,6 Prozent sexuelle Gewalt erfahren (ebd.: 55). In Bezug auf eine Täter*innenschaft gaben 1,1 Prozent der Befragten an, schon einmal jemanden sexuell belästigt zu haben, und 0,4 Prozent, schon einmal jemandem sexuelle Gewalt angetan zu haben. Innerhalb der letzten zwölf Monate betrug die Prävalenz sexueller Belästigung 0,7 Prozent und sexueller Gewalt 0,1 Prozent (ebd.: 62).

Die aktuelle Jugendsexualitätsstudie der BZgA (siehe dazu auch Kapitel 2.4 *Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)*) verweist gegenüber dem Niedersachsensurvey auf eine höhere Prävalenz sexueller Gewalt. Befragt wurden 6.032 Jugendliche im Alter von 14 und 25 Jahren zu körperlichen und nicht-körperlichen sexuellen Gewalterfahrungen, Täter*innenkreisen und zum Offenbarungsverhalten (Erkens/Scharmanski/Heßling 2021).

54 Prozent der befragten 14- bis 25-Jährigen gaben an, bereits mindestens einmal nicht-körperliche Gewalt erfahren zu haben. Das Geschlechterverhältnis der Betroffenen war dabei nahezu ausgeglichen (Mädchen/junge Frauen: 56 Prozent; Jungen/junge Männer: 53 Prozent). Die weiblichen Betroffenen berichteten dabei häufiger als männliche von sexuellen Kommentaren, Beleidigungen, Witzen oder Gesten, Belästigung im Internet und Exhibitionismus, während männliche Betroffene häufiger negative Bezeichnungen mit sexuellem Bezug erfahren (ebd.: 1383).

In Bezug auf Erfahrungen körperlicher sexueller Gewalt gaben 18 Prozent der weiblichen Befragten an, in ihrem Leben bereits körperliche sexuelle Gewalt erfahren zu haben, ungefähr ein Drittel von ihnen, bereits mehrfach betroffen gewesen zu sein (6 Prozent aller weiblichen Befragten). Demgegenüber haben nur 5 Prozent der männlichen Befragten einmal und 1 Prozent mehrmals körperliche sexuelle Gewalt erfahren. Weitere Analysen der BZgA beziehen sich aufgrund der deutlich höheren Betroffenheit auf die Erfahrungen der Mädchen und jungen Frauen: Bei der ersten erlebten körperlichen sexuellen Gewalterfahrung waren 50,5 Prozent der befragten Mädchen und jungen Frauen zwischen 14 und 17 Jahren und 15,7 Prozent unter 14 Jahren. Als erfahrene Formen körperlicher sexueller Gewalt wurden körperliche Berührungen wie Küssen und Petting (34 Prozent), ungewollter Geschlechtsverkehr (23 Prozent) und ungewollte andere sexuelle Handlungen (17 Prozent) angegeben. Von 37 Prozent konnten die ver-

suchten sexuellen Handlungen abgewehrt werden. Mädchen und junge Frauen²⁶ berichten überwiegend von männlichen Tätern (97 Prozent). Im Kindesalter wurde körperliche sexuelle Gewalt überwiegend im familiären Umfeld und sozialen Nahraum, im Jugendalter vermehrt durch Gleichaltrige wie (Ex-)Partner, Freund*innen oder Mitschüler*innen erfahren. 25 Prozent der befragten Mädchen und jungen Frauen haben noch niemandem von dem Übergriff bzw. den Übergriffen erzählt. Die anderen gaben einen Zeitraum von unmittelbar nach der Tat bis zu Jahren nach der Tat an. Das Offenbarungsverhalten ist abhängig von der Beziehung zum Täter bzw. zur Täterin. Je unbekannter die Täter*innen und je geringer das Abhängigkeitsverhältnis, desto eher offenbaren sich die Betroffenen. Bei Gewalterfahrungen im Jugendalter wenden sich die Betroffenen vor allem an Gleichaltrige, während eine Offenbarung gegenüber Eltern, Fachkräften und anderen Erwachsenen selten stattfindet. Wurden die Taten im Kindesalter erfahren, wenden sich die Betroffenen zwar auch am häufigsten an Gleichaltrige – wenn auch deutlich weniger als ältere Betroffene –, aber auch deutlich häufiger an Erwachsene wie Eltern, Therapeut*innen, Psycholog*innen und Personen aus Fachberatungsstellen (ebd.: 1384ff.).

Ähnliche Ergebnisse liefert die vom Hessischen Kultusministerium geförderte Studie »SPEAK! Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher« (Maschke/Stecker 2018a). Im Rahmen der Studie wurden 2.719 Schüler*innen aus neunten und zehnten Klassen an 53 allgemeinbildenden Schulen in Hessen im Schuljahr 2016/2017 zu ihren Erfahrungen befragt, um Aufschluss über konkrete Betroffenheit von sexueller Gewalt, Täter*innen, Orte der Übergriffe sowie förderliche und hinderliche Umweltbedingungen zu geben. Die Studienergebnisse wurden durch eine Studie mit 264 gleichaltrigen Jugendlichen mit Förderbedarf aus 30 Förderschulen erweitert (Maschke/Stecker 2018b).

Fast die Hälfte der befragten Jugendlichen der Hauptstudie (48 Prozent) gab an, bereits mindestens eine Form nicht-körperlicher sexueller Gewalt erfahren zu haben. Zu dieser Form gehören verbale und schriftliche Formen wie sexuelle Kommentare, Beleidigungen, Witze oder Gesten, Konfrontationen mit sexuellen Handlungen wie Zwingen zum Betrachten von Geschlechtsteilen oder pornografischer Inhalte sowie Viktimisierung im Internet durch sexuelle Anmache oder ungewolltes Veröffentlichen von intimen

26 Die Jungen und jungen Männer haben körperliche sexuelle Gewalt sowohl durch Mädchen oder Frauen (51 Prozent) als auch durch Jungen oder Männer (49 Prozent) erfahren (Erkens/Scharmanski/Heßling 2021: 1384).

Bildern, auf denen die Person selbst zu sehen war (Maschke/Stecher 2018a: 9ff.). Mindestens eine Form körperlicher sexueller Gewalt hat bereits fast ein Viertel der befragten Jugendlichen (23 Prozent) erfahren. Differenziert wurden dabei Formen mit direktem Körperkontakt, die von ungewolltem Küssen über Anfassen des eigenen Körpers oder der eigenen sowie der Geschlechtsteile einer anderen Person bis hin zu Geschlechtsverkehr reichen, und Formen mit indirektem Körperkontakt wie Zwingen zum Ausziehen oder Herstellen von Nacktaufnahmen (ebd.: 16ff.). Sowohl von nicht-körperlicher als auch von körperlicher sexueller Gewalt waren Mädchen häufiger betroffen als Jungen: Von nicht-körperlicher sexueller Gewalt waren 55 Prozent der befragten Mädchen betroffen und 40 Prozent der befragten Jungen; bei körperlicher sexueller Gewalt waren es 35 Prozent der Mädchen gegenüber 10 Prozent der Jungen (ebd.: 14f., 18). Zudem zeigt die Studie, dass die Viktimisierungsfahr mit zunehmendem Alter steigt und dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger von sexueller Gewalt betroffen sind als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (ungefähr 5 Prozent Unterschied) (ebd.: 19). Die Erweiterungsstudie ergab, dass die Erfahrungen von Jugendlichen mit Förderbedarf²⁷ in Bezug auf sexuelle Gewalt den Erfahrungen von den Jugendlichen der Hauptstudie ähneln: Die Hälfte gab an, mindestens eine Form davon erlebt zu haben (58 Prozent der Mädchen und 45 Prozent der Jungen). Von Erfahrungen körperlicher sexueller Gewalt berichten Jugendliche mit Förderbedarf hingegen bedeutend häufiger als die befragten Jugendlichen aus der Hauptstudie: 30 Prozent haben demnach mindestens eine Form körperlicher sexueller Gewalt erfahren (45 Prozent der Mädchen und 19 Prozent der Jungen) (Maschke/Stecher 2018b: 12, 17).

In beiden Studien zeigt sich, dass die Täter*innen – sowohl gegenüber den Mädchen als auch den Jungen – überwiegend männlich sind. Neben der männlichen fremden Person,²⁸ die vor allem von Mädchen in Bezug auf nicht-körperliche sexuelle Gewalt genannt wird, sind die Täter*innen in der Mehrheit Gleichaltrige (Maschke/Stecher 2018a:

27 Hinsichtlich der Gewalterfahrungen von Jugendlichen mit Förderbedarf sind die verschiedenen Förderschwerpunkte zu berücksichtigen: Bei Einschränkungen im Bereich Hören und Sehen steigt eher die Gefahr, körperliche sexuelle Gewalt zu erfahren, während Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen in der emotionalen Entwicklung eher von nicht-körperlichen sexuellen Gewalterfahrungen berichten (Maschke/Stecher 2018b: 12, 17).

28 In 47 Prozent der Angaben der Jugendlichen aus der Hauptstudie war diese männliche fremde Person zur Tatzeit 18 Jahre oder jünger. In dieser Tätergruppe sind die Täter somit überwiegend Erwachsene und nicht Gleichaltrige (Maschke/Stecher 2018a: 32). In der Befragung an den Förderschulen wurde auf Altersangaben zu den Täter*innen verzichtet, um den Fragebogen zielgruppengerecht kürzer zu fassen (Maschke/Stecher 2018b: 31).

30ff.; Maschke/Stecher 2018b: 29ff.). Insgesamt gaben sogar 5 Prozent der befragten Jugendlichen an, vor dem zwölften Lebensjahr körperliche sexuelle Gewalt durch Erwachsene erfahren zu haben (Maschke/Stecher 2018a: 34f.).

Neben den Fragen zum eigenen Widerfahren von sexueller Gewalt wurden die Jugendlichen zudem gefragt, ob sie schon einmal sexuelle Gewalt an anderen beobachtet haben und ob sie selbst schon einmal sexuelle Gewalt ausgeführt haben. 70 Prozent haben schon einmal eine Form sexueller Gewalt beobachtet; 21 Prozent der Mädchen und 36 Prozent der Jungen der Hauptstudie gaben an, selbst bereits sexuelle Gewalt ausgeführt zu haben (Maschke/Stecher 2018a: 37, 42). Sexuelle Gewalt beobachtet haben Jugendliche der Erweiterungsstudie mit 58 Prozent etwas weniger als in der Hauptstudie. Die Zahlen zur Ausübung sexueller Gewalt ähneln wiederum denen der Hauptstudie mit 28 Prozent der Mädchen und 34 Prozent der Jungen (Maschke/Stecher 2018b: 21).

Neben dem Internet konnte vor allem Schule in beiden Studien als möglicher Tatort identifiziert werden: Nicht-körperliche sexuelle Gewalt wurde von 33 Prozent der Befragten der Hauptstudie im Klassenzimmer und von 24 Prozent auf dem Pausenhof erfahren; körperlich sexuelle Gewalt von 10 Prozent im Klassenzimmer, von 8 Prozent auf dem Schulflur und von 7 Prozent auf dem Pausenhof (Maschke/Stecher 2018a: 25ff.). 34 Prozent der befragten Jugendlichen mit Förderbedarf gaben an, in der Schule nicht-körperliche sexuelle Gewalt und 16 Prozent, hier auch körperliche sexuelle Gewalt erfahren zu haben (Maschke/Stecher 2018b: 27).

Das vom BMBF geförderte Projekt »Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten« wurde vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt und gibt ähnliche Erkenntnisse über sexuelle Gewalterfahrungen Jugendlicher, die Bereitschaft zur Offenlegung und die Reaktionen darauf sowie schulische Maßnahmen zur Verhinderung und Aufarbeitung von sexuellen Übergriffen. Grundlage der Studie waren Fragebogenerhebungen mit 4.334 Schüler*innen der 9. Klassenstufe sowie deren Schulleitungen aus insgesamt 128 Schulen in den Bundesländern Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen im Schuljahr 2015/2016 (Hofherr 2017: 7).

Mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen (59 Prozent; 66 Prozent der Mädchen und 52 Prozent der Jungen) gab an, mindestens eine der vorgegebenen Formen sexueller Gewalt innerhalb der letzten drei Jahre erfahren zu haben. Dazu zählten Formen sexueller Belästigung (bspw. Witze über den Körper und Gerüchte verbreiten), sexuelle

Gewalterfahrungen ohne Körperkontakt (bspw. Konfrontation mit Pornografie) und sexuelle Gewalterfahrungen mit Körperkontakt (bspw. ungewollte Berührungen an den Geschlechtsteilen oder Zwang zu sexuellen Handlungen). Mädchen haben häufiger als Jungen alle angegebenen Gewalterfahrungen gemacht. Am häufigsten wurde das Erzählen von Witzen über den Körper (Mädchen: 44 Prozent, Jungen: 35 Prozent) und Gerüchte verbreiten (Mädchen: 50 Prozent, Jungen: 35 Prozent) angegeben. Doch auch die vermutlich am schwerwiegendsten Delikte sexueller Gewalt mit Körperkontakt (Bedrängen und Zwang zu sexuellen Handlungen) wurden von 16 Prozent der Mädchen und 5 Prozent der Jungen mindestens einmal erfahren. In den meisten Fällen wurden diese Taten von Gleichaltrigen verübt. Doch auch Angaben zu offensichtlich²⁹ erwachsenen Täter*innen sind bei allen Formen sexueller Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule – wenn auch deutlich geringerer Häufigkeit – zu verzeichnen. Die Angaben der Schüler*innen zum Geschlecht der Täter*innen sowie dem Ort der Tat unterschieden sich: Taten an Mädchen wurden überwiegend von männlichen Tätern außerhalb der Schule (bspw. in einer Wohnung) und Taten an Jungen wurden gleichermaßen von Tätern und Täterinnen innerhalb (bspw. Schulhof) und außerhalb der Schule genannt (Hofherr 2018: 34f.; Hofherr 2017: 10f.).

Offenbart haben sich die Schüler*innen am häufigsten gegenüber Gleichaltrigen, seltener gegenüber Erwachsenen. Bei Mädchen zeigte sich eine größere Bereitschaft zur Offenbarung als bei Jungen. Ein positiver Zusammenhang bezüglich Offenbarungen von Schüler*innen war gegenüber fortgebildeten Mitarbeiter*innen an Schulen zu verzeichnen. Allgemein zeigte sich, dass den Betroffenen überwiegend (73 Prozent) geglaubt wurde. Mädchen wurde allerdings eher geraten, sich an außerschulische Instanzen (Jugendamt, Polizei oder Beratungsstellen) für weitere Hilfen zu wenden, während Jungen eher an Schulpersonal verwiesen wurden (Hofherr 2018: 37; Hofherr 2017: 14 ff.).

Im Vergleich der unterschiedlichen Studien zeigt sich die Relevanz von zugrunde liegenden Definitionen und der Einfluss verschiedener Studiendesigns. Während die Polizeiliche Kriminalstatistik auf der Grundlage einer amtlichen Statistik zu Ermittlungs- und Strafverfahren wegen sexuellen Missbrauchs an Kindern, Jugendlichen und Schutzbefohlenen die Prävalenz im Sinne des Hellfeldes aufgezeigt hat, konnte durch den Ver-

29 Innerhalb der Studie wurde nicht vermerkt, welches Alter bspw. unbekannte Personen oder Familienmitglieder zum Zeitpunkt der Tat hatten (Hofherr 2017: 11).

weis auf Dunkelfeldstudien zu sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen gezeigt werden, dass vielfältige – auch strafrechtlich nicht relevante – Formen zu verzeichnen sind. Insbesondere die zuletzt rezipierten Studien (Erkens/Scharmanski/Heßling 2021; Maschke/Stecher 2018a; Maschke/Stecher 2018b; Hofherr 2017) konnten – wenn auch mit unterschiedlichen prozentualen Angaben – Hinweise darauf geben, dass ein großer Teil der Jugendlichen bereits verschiedene Formen sexueller Gewalt erfahren hat: Nicht-körperliche Formen sexueller Gewalt sind im Jugendalter häufiger vertreten als körperliche, Mädchen sind häufiger betroffen als Jungen und die Täter*innen sind überwiegend männlich und gleichaltrig. Doch auch weibliche Täter*innen und sexuelle Gewalt durch Erwachsene konnte(n) nachgewiesen werden. Schule wurde zudem als möglicher Ort sexueller Gewalt³⁰ ausgemacht. Zwei der Studien (Erkens/Scharmanski/Heßling 2021; Hofherr 2017) weisen in Bezug auf das Offenbarungsverhalten darauf hin, dass Jugendliche sich überwiegend an Gleichaltrige wenden und eher selten an erwachsene Bezugspersonen.

30 Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf Schule nicht nur als Tatort sexueller Gewalt sondern auch als potenzieller Schutzort eingegangen (siehe dazu auch Kapitel 5.3 *Schutzauftrag*).

3. Sexuelle Bildung

Das vorherige Kapitel konnte aufzeigen, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität im Jugendalter unumgänglich ist und auch die sexuellen Gewalterfahrungen Jugendlicher nicht zu unterschätzen sind. Zur Bewältigung der damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben und Identitätsprozesse benötigen Jugendliche Ressourcen wie die Begleitung und Unterstützung durch Gleichaltrige und erwachsene Bezugspersonen, z. B. Eltern oder pädagogische Fachkräfte. Mit der Aktualisierung des Bildungsbegriffs im gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist in den letzten Jahren vermehrt vom neuen Paradigma der sexuellen Bildung die Rede, womit ein lebenslanger Prozess der Selbstaneignung sexueller Identität in Auseinandersetzung des Menschen mit seiner (Um-)Welt gemeint ist. Dieser Prozess kann von der Pädagogik zwar intentional, letztlich aber nur beratend begleitet werden.

Da neben dem Begriff sexueller Bildung noch mit weiteren Begrifflichkeiten operiert wird, werden zunächst *Sexualaufklärung*, *Sexualerziehung*, *Sexualpädagogik* und *sexuelle Bildung* definiert und begrifflich voneinander abgegrenzt. Ein besonderes Gewicht kommt dabei dem Paradigma sexueller Bildung mit seinen zentralen Kennzeichen als in dieser Arbeit fokussiertes Konstrukt zu. Darauf aufbauend wird aufgezeigt, wie eine professionalisierte Sexualpädagogik zu sexueller Bildung beitragen kann, bevor auf den gewaltpräventiven Charakter sexueller Bildung und somit auf eine Abgrenzung von bzw. Verwobenheit mit Prävention sexueller Gewalt eingegangen wird.

3.1 Begriffliche Abgrenzungen zu Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualpädagogik

Sowohl im Hinblick auf die Historie als auch auf verschiedene Kontexte und Intentionen werden verschiedene Begrifflichkeiten für die (pädagogische) Auseinandersetzung mit Sexualität verwendet. Sexualaufklärung bezeichnet im Allgemeinen das Informieren über Fakten und Zusammenhänge zu allen Themen menschlicher Sexualität. Dabei handelt es sich meist um eine einmalige und punktuelle Vermittlung eines einseitig biologischen Faktenwissens. Sexualaufklärung ist ein Teil von Sexualerziehung, welche die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die sexuelle Entwicklung insbesondere von

Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen³¹ meint und ein Teilaspekt des gesamten Erziehungsbereichs – innerhalb wie außerhalb der Familie – ist. Dabei geht es also um die bewusste und geplante Förderung von Sexualität in allen Altersstufen in Bezug auf u.a. Einstellungen, Haltungen, Einsichten, Gefühle sowie Verhaltens- und Ausdrucksweisen, die durch Richtlinien zur Sexualerziehung der jeweiligen Erziehungsinstitutionen (bspw. Schule) vorgegeben werden. Demgegenüber bezieht sich Sexualpädagogik als eine Teildisziplin der Pädagogik auf die Erforschung und wissenschaftliche Reflexion sexueller Sozialisation³² und intentionaler erzieherischer Einflussnahme. Während sich Sexualerziehung auf reale Vorgänge bezieht, ist Sexualpädagogik analog zur Fachdisziplin auf die Theorie der Sexualerziehung bezogen³³ (Sielert 2015b: 12; Kluge 2013: 119f.).

In einem erweiterten Sinn bezieht der Begriff der sexuellen Bildung

»nicht nur von außen gelenkte und kontrollierte Lernprozesse in seinen Aufgabenbereich ein, sondern betont auch die Aktivitäten der Selbstformung, die über ein ganzes Leben verteilt sein können und oftmals einen direkten Bezug zu kulturellen Inhalten aufweisen« (Kluge 2013: 120).

Der Bildungsprozess kann dabei sowohl funktional als auch intentional verlaufen und sexuelle Bildung soll durch sexualpädagogische Begleitung dazu beitragen, dass auf der Grundlage eigener Erfahrungen der Erfolg und das Verantwortungsbewusstsein eigener sexueller Handlungen überprüft und bewertet sowie Veränderungs- bzw. Verbesserungspotenziale erkannt werden. Die Ausrichtung von Angeboten sexueller Bildung ist dabei vom Menschenbild sowie der Auffassung von der menschlichen Sexualität abhängig. In Bezug auf die Selbstformung des Menschen können sich sexuelle Bildung (in einer ganzheitlichen Ausrichtung) und Sexualerziehung nach Norbert Kluge fruchtbar ergänzen (ebd.: 120ff.).

31 Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird sich aufgrund des zugrunde liegenden Themas und der daraus resultierenden Zielgruppenbestimmung auf Kinder und Jugendliche als Adressat*innen sexueller Bildung konzentriert. Nähere Ausführungen zu sexueller Bildung im Erwachsenenalter liefern Böhm et al. 2021.

32 Sexuelle Sozialisation umfasst neben Sexualerziehung auch nicht intendierte Sozialisationsprozesse, bspw. aufgrund unüberlegter alltäglicher Selbstverständlichkeiten und medialer Einflüsse, die sich auf die sexuelle Identität auswirken (siehe dazu auch Kapitel 5.1 *Schule als Ort sexueller Sozialisation*).

33 In Bezug auf die Verwendung des Begriffs ›Sexualpädagogik‹ zeigt sich, dass dieser vermehrt auch für die Handlungspraxis verwendet und dabei weitestgehend analog zur sexuellen Bildung genutzt wird. Im Folgenden wird in der Regel davon ausgegangen, dass mit der Sexualpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik die Erforschung und wissenschaftliche Reflexion sexueller Sozialisation und praktizierter Prozesse wie Sexualaufklärung, Sexualerziehung und sexueller Bildung gemeint ist.

Nach Karlheinz Valtl (2013) ist ›sexuelle Bildung‹ als Begriff geeignet, um die aktuelle Form der Sexualpädagogik zu bezeichnen. Die Entstehungsbedingungen des Begriffs beruhen auf dem zweiten Gestaltwandel der Sexualpädagogik seit den 1960er-Jahren, bei dem sich Akzente einiger wesentlicher Punkte verschoben haben. In der Phase der 1960er- und 1970er-Jahre stand vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Tabuisierung von Sexualität die einseitig kognitiv ausgerichtete Sexualaufklärung im Fokus. Diese blieb zwar auch in den Bewegungen der 1980er- und 1990er-Jahre enthalten, wandelte sich allerdings im Zuge von Herausforderungen wie bspw. dem Wandel von Geschlechterverhältnissen, der zunehmenden Anerkennung sexueller Vielfalt, HIV/Aids und Prävention sexueller Gewalt hin zu einer erzieherisch ausgerichteten Sexualpädagogik, welche die Förderung sexueller Selbstbestimmung stärker fokussierte.³⁴ Neben den Erfolgen dieser Zeit, die eine konsensfähige Grundlage für Neues bieten, verändern sich die Rahmenbedingungen stetig, sodass die Sexualpädagogik aufgefordert ist, entsprechende Handlungsformen vorzuweisen. Die sogenannte postmoderne Gesellschaft stellt Individuen vor die Herausforderung, zum einen ihre Lebensgestaltung frei wählen und gestalten zu können, zum anderen damit allein zu sein. Diese eigentlich freie Gestaltung ist einerseits von materiellen, ideellen und persönlichen Aspekten abhängig; andererseits bestehen neue und subtilere Formen der Manipulation. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungs- und Begriffsgeschichte konzipierte Valtl das Konzept der sexuellen Bildung und befürwortete, den Begriff ›sexuelle Bildung‹ als Leitbegriff zukünftiger sexualpädagogischer Konzepte zu verwenden.³⁵ Im Rahmen sexueller Selbstbestimmung und -gestaltung bietet der Bildungsbegriff sowohl eine gesellschaftlich aktuell eingängigere Form als auch inhaltlich neue Perspektiven (ebd.: 126f.). Zur näheren Bestimmung sexueller Bildung nennt Valtl fünf Kennzeichen: Sexuelle Bildung ist selbstbestimmt und orientiert sich am Lernenden, hat einen Wert an sich, ist konkret und brauchbar, spricht den ganzen Menschen an und ist politisch.

Grundlegend ist für Valtl zunächst die Frage, wer das handelnde Subjekt ist. Da Bildung als Formung und zunehmend Selbstformung von der Person durch aktive Weltaneig-

34 Die historische Phaseneinteilung von Valtl wird von Schmidt et al. (2017) kritisch betrachtet. Die Professionalisierungsphase des Konzepts sei zeitlich zu eng terminiert, da die Professionalisierung zur Mitte der 1980er-Jahre einsetze und bis heute andauere. Sexuelle Bildung gibt im Rahmen dieses Prozesses stets neue Impulse (ebd.: 125).

35 Auch wenn Schmidt et al. (2017) Bedenken gegenüber der möglichen dauerhaften Etablierung des Begriffs äußerten (und dennoch optimistisch dabei waren), hält sich dieser bis heute in den Diskursen (ebd.: 127).

nung verstanden wird, eignet sich das Subjekt die Inhalte der Welt selbst an, während pädagogische Fachkräfte diesen Prozess nur begleiten. Der Fokus liegt dabei auf der lernenden Person und somit auch auf selbstbestimmten Lernformen sowie der Förderung von Autonomie. Das lässt sich auch auf Sexualität als Lernprozess übertragen, wodurch sexuelle Bildung als selbstbestimmt und lerner*innenorientiert erfasst werden kann. Sexuelle Bildung muss die Zielgruppe als handelnde Menschen ernst nehmen, ihnen den Rahmen für selbstbestimmtes Lernen ermöglichen und dabei maßvolle Unterstützung bieten. Das wichtigste Ergebnis der bisherigen Sexualpädagogik ist laut Valtl die Betonung von Erfahrungslernen, das sowohl Lebens- als auch Lernerfahrungen einschließt. Grundlage hierfür bildet die Interaktion bspw. in Gesprächen sowie in gemeinsamem Verarbeiten und Reflektieren von Informationen und Lebenserfahrungen. Betont wird zudem die Partizipation von Lernenden in die Gestaltung von Angeboten, die Selbstbestimmung erst ermöglichen kann. Herausfordernd ist hierbei, Vertrauen aufzubringen, das ermöglicht, dass sich eben diese Selbstbestimmung erst entwickelt (ebd.: 128ff.).

Sexuelle Bildung stellt eine Erweiterung gegenüber Sexualpädagogik dar, die sich als Allgemeinbildung und Vermittlung grundlegender Kompetenzen versteht und nicht zielgruppenspezifisch ausgerichtet ist. Zudem wird ein Fokus auf präventive Angebote gelegt, die sich vorrangig an als schwierig wahrgenommene Zielgruppen richten. Sexuelle Bildung misst Sexualität hingegen einen Wert an sich bei und will für deren Förderung umfassende Lernangebote zu allen Themen der Sexualität auf allen Kompetenzebenen bereitstellen. Orientiert an der pluralen Gesellschaft erscheint es sinnvoll, differenzierte Angebote für unterschiedliche Gruppen und spezielle Interessen zu gestalten und nicht mehr den Anspruch ausschließlich mehrheitsfähiger Angebote zu verfolgen.

Menschen lernen durch aktive Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Kultur- und Bildungsgütern. Sexueller Bildung kommt somit die Aufgabe zu, weltoffen zu sein und die Realität möglichst objektiv darzustellen. Entsprechende Mittel müssen zur Verfügung gestellt werden, damit die Adressat*innen lernen, sexuelle Erfahrungen anzunehmen oder zurückzuweisen, zu bewerten und zu beurteilen. Somit steht die konkrete Begegnung mit Entscheidungssituationen und dem Gespräch darüber im Fokus. Die Auseinandersetzung mit ›sexuellen Kulturgütern‹ ist notwendig, um einen Umgang mit ihnen zu lernen und »sie dadurch zu ›Bildungsgütern‹ werden [zu] lassen« (ebd.: 133). Aufgrund der jahrhundertealten Sexualfeindlichkeit fordert Valtl die »Erschaffung einer neuen sexuellen Kultur« (ebd.: 134). Als wichtige Ressourcen dafür nennt er die eigene

Kreativität, Impulse aus anderen Kulturen und aus therapeutischen Ansätzen wie Paar- und Sexualtherapie, die Wissen über Sexualität, Partnerschaft und Lebenslust und allgemeine Hürden der menschlichen Sexualentwicklung vermitteln. Auf diese Weise kann eine sexuelle Bildung geschaffen werden, die konkret und lebenspraktisch brauchbar ist (ebd.: 134f.).

Sexuelle Bildung als (Selbst-)Formung des ganzen Menschen bezieht alle Lebensalter ein, da sich Sexualität im Lebensverlauf verändert und die sexuelle Entwicklung als lebenslanges Lernen verstanden wird. Da jede Lebensphase eigene Themen aufweist, ist es notwendig, Bildungsangebote für alle Lebensalter zu gestalten, wobei immer Wertschätzung, gruppenspezifische Ausrichtung und konkrete Förderung von Bedeutung sind. Sexuelle Bildung fragt nach der Bedeutung von Sexualität in der Ganzheit des menschlichen Seins (Aspekte von Liebe und spiritueller Dimensionen) und fördert den Menschen auf allen Ebenen. Valtl nennt dabei sechs Kompetenzebenen: die kognitive, die emotionale und die Haltungsebene, die energetische, die praktische und die tiefere körperliche Ebene (ebd.: 135f.).

Sexuelle Bildung kann dabei nicht unpolitisch sein, da sich Sexualität und Gesellschaft wechselseitig beeinflussen. Sexualität wird zum einen durch gesellschaftlich-politische Kräfte (wie Familienpolitik oder Medien) geprägt und wirkt sich zum anderen auf politisches Handeln aus, da sich politische Zielvorstellungen und Rechtsvorschriften an die Sexualkultur anpassen (bspw. Vorantreiben rechtlicher Gleichstellung von Homosexualität durch die sexuelle Subkultur der Schwulen und Lesben). Zudem werden sexualitätsbezogene Themen für politische Manipulationen missbraucht und politisch zur Durchsetzung eigener Ziele genutzt (bspw. Instrumentalisierung der Vorkommnisse der Kölner Silvesternacht 2015/2016 zur Verschärfung einer restriktiven Flüchtlingspolitik). Sexuelle Bildung hat somit den Auftrag,

»ein Bewusstsein für diese Zusammenhänge [zu] wecken und die Menschen dazu [zu] befähigen, zu politisch relevanten Themen wie sexueller Gewalt, Gleichstellung der Geschlechter oder sexuellen Minderheiten als kompetente BürgerInnen einer demokratischen Gesellschaft mitreden und handeln zu können« (ebd.: 137).

Damit kann sie im Sinne einer demokratischen Bildung dazu beitragen, eine Ausnutzung sexualitätsbezogener Themen zu verhindern (ebd.: 137f.).

Diesen Differenzierungen zufolge ist nicht nur eine Sexualaufklärung, Sexualerziehung oder Sexualpädagogik durch pädagogische Fachkräfte, sondern eine sexuelle Bil-

derung von Adressat*innen anzustreben. Wie sich diese im Lauf der Zeit professionalisiert und etabliert hat, wird im Folgenden näher erläutert.

3.2 Sexuelle Bildung als Ergebnis einer professionalisierten Sexualpädagogik

Die gesellschaftlichen Vorstellungen über die erziehungswissenschaftliche Disziplin der Sexualpädagogik in Bezug auf das Können und praktische Handeln von Sexualpädagog*innen sind vage und selbst in erziehungswissenschaftlichen Fachkreisen umstritten. Im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Individualisierung gestaltet sich das Thema ›Sexualität‹ zunehmend komplexer, weshalb sexueller Bildung die Aufgabe zukommt, Menschen in ihrer sexuellen Lebenskompetenz zu stärken und zu unterstützen. Sexualpädagogik hat sich in ihrem disziplinären Wissen und praktischen Handeln so weit spezialisiert, dass sie sich nicht mehr bloß der Sozialen Arbeit unterordnen lässt, sondern mit der Entwicklung dieser sexuellen Problemkomplexe zu einem Spezialisierungscluster herangewachsen ist. Sexualpädagogik hat somit in den letzten Jahrzehnten einen Professionalisierungsprozess beschritten, der strukturfunktionalistisch begründbar ist. Aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen der wachsenden gesellschaftlichen Nachfrage und der ebenfalls wachsenden, von bestimmten Gruppierungen initiierten Kritik unterliegt Sexualpädagogik der Frage nach einem berufsgruppenspezifischen Selbst- und Zuständigkeitsverständnis (Henningsen 2016a).

Die Berufsbezeichnung als Sexualpädagog*in existiert im berufsrechtlichen Sinne nicht, da es sich nicht um eine geschützte Berufsbezeichnung handelt. Vielmehr kann sich jede*r als Sexualpädagog*in bezeichnen, die*der einigermaßen sexualpädagogisch tätig ist. Somit handelt es sich derzeit noch um eine Selbstbezeichnung (Sielert 2013a: 759; Müller 2013: 797). Um die Qualität sexualpädagogisch Tätiger zu sichern, hat die *Gesellschaft für Sexualpädagogik e.V.* (gsp) ein Qualitätssiegel eingeführt. Im Rahmen von dessen Implementierung hat sich eine länderübergreifende Debatte um Messbarkeit von Qualität und eine damit einhergehende Forderung nach sexualpädagogischen Standards entwickelt. Vertreter*innen sexualpädagogischer Berufs- bzw. Interessenverbände aus der Schweiz, Österreich, Südtirol sowie Deutschland haben unter dem Titel »Sexualpädagogische Allianz« ein Gremium gebildet, das seit 2009 zu Qualität und Kompetenzen sexualpädagogisch Tätiger arbeitet (Müller 2013: 807). Gemeinsam haben sie 2010 ein »Kompetenzpapier« erstellt, das Standards in den Bereichen Selbst-, Sozial und Fachkompetenz, Kompetenzen zur Anwendung sexualpädagogisch relevanter Handlungs-

modalitäten, Kompetenz der sexualpädagogischen Umsetzung in diversen Lebens- und Handlungsfeldern und zur professionellen sexualpädagogischen Identität zusammenfasst (Sexualpädagogische Allianz 2010). Diese Qualitätsdiskussion trägt in Deutschland zur Stärkung berufspolitischer Anerkennung und Professionalisierung von Angestellten und freiberuflich Tätigen bei. Eine berufsrechtliche Bezeichnung ›Sexualpädagog*in‹ stellt dabei sowohl Aufgabe als auch Forderung dar, die einer weiteren Professionalisierung und kontinuierlichen Qualitätssicherung sowie als ein Qualitätsmerkmal für Arbeitgebende und Adressat*innen dient (Müller 2013: 807ff.).

Die sexualpädagogische Qualifizierung findet zu einem Großteil durch Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte statt. Die BZgA hat 2012³⁶ eine Erhebung durchgeführt, die elf bundesweite Trägerschaften ermittelt hat, die Veranstaltungen, Kurse und Programme für die Qualifizierung der sexualpädagogischen Arbeit anbieten. Hervorzuheben sind an dieser Stelle einerseits das *Institut für Sexualpädagogik*, andererseits der bundesweite Träger *pro familia*, der neben den Qualifizierungsangeboten vor allem auch Arbeitgeber für Sexualpädagog*innen ist.

Da die meisten durch die *Gesellschaft für Sexualpädagogik* ausgewiesenen Sexualpädagog*innen ein erziehungswissenschaftliches Studium als Erstausbildung vorweisen, erscheint eine sexualpädagogische Professionalisierung in Hochschullehre als notwendig. Allgemein fehlt es allerdings an einer strukturellen und flächendeckenden Verankerung sexualpädagogischer Lehre an Hochschulen. Die BZgA hat insgesamt 20 Fachhochschulen und Universitäten ermittelt, die regelmäßige Angebote machen, in denen grundlegende sexualpädagogische oder sexualberaterische Kompetenzen vermittelt werden (BZgA 2012). Diesbezüglich sind die *Hochschule Merseburg*, die ausgewiesene Masterstudiengänge »Angewandte Sexualwissenschaften« und »Sexologie« anbietet, sowie die *Medical School Hamburg*, die seit kurzer Zeit einen Masterstudiengang »Sexualwissenschaften« anbietet, und die *Frankfurt University of Applied Sciences*, die eine Professur mit expliziter Denomination »Sexualpädagogik und Diversität in der Sozialen Arbeit« und damit ausgewiesenem Lehrbereich innehat, zu nennen. Auch an der *Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* und der *Fachhochschule Kiel* sind sexualpädagogische Lehr-

36 Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Studie mittlerweile nicht mehr vollumfänglich zutreffend ist.

angebote zu finden³⁷ (Hochschule Merseburg 2021; Medical School Hamburg 2021; Frankfurt University of Applied Sciences 2021; Henningsen/Mieruch i.E.).

Auch wenn im Rahmen verschiedener Förderlinien des BMBF – und damit geförder-ten Junior- und Forschungsprofessuren sowie Forschungsprojekten – zu einer intensi-veren Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Themen in Hochschule beigetragen werden könnte (Henningsen 2021), gibt es bisher kaum empirisch gesicherte Aussagen darüber, inwiefern sexuelle Bildung oder zumindest spezifische Themen wie Körper und Sexualität, Nähe und Distanz in (sozial)pädagogische Studiengänge Eingang finden. Die Studie von Andrea Altenburg (2016)³⁸ spiegelt diesbezüglich die Perspektive deutscher Hochschulen wider, während Johannes Jungbauer et al. (2020)³⁹ den Erfahrungen und Einschätzungen von Studierenden nachgehen. Beide Studien verweisen darauf, dass die Bedeutung sexualitätsbezogener Themen für die pädagogische Praxis hoch eingeschätzt wird, sich allerdings nicht in der Anzahl der Lehrangebote widerspiegelt.

Die BZgA (2003) liefert mit ihrem Rahmencurriculum »Sexualpädagogische Kompe-tenz« einen Orientierungsvorschlag für eine längerfristige sexualpädagogische Grund-ausbildung. Sie untergliedert sich dabei in die Trias personale Kompetenz, Sachkompe-tenz und Handlungskompetenz. Unter der personalen Kompetenz wird die Selbstrefle-xions- und Kommunikationskompetenz verstanden, für die exemplarisch die Reflexion der eigenen Biografie, der Sprachfähigkeit, der Wertvorstellungen, der Geschlechterrol-lenbilder genannt wird. Die Sachkompetenz bezeichnet fachwissenschaftliche Kenntnis-se und Wissen um eine politisch-gesellschaftliche Einbettung, worunter u.a. sexualpäda-gogische Theorie und Ansätze sowie ihre gesellschaftlichen und historischen Kontexte, Kenntnisse über sexuelle und geschlechtliche Entwicklung und Identitäten fallen. Die Handlungskompetenz meint pädagogisch-didaktische Fähigkeiten und differenziert u.a.

37 Die Tradition des ehemaligen Diplomstudiengangs der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel wurde durch die Juniorprofessur »Sexualpädagogik mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention« und ihre Arbeitsgruppe fortgeführt, was zur Ausweitung und Verstetigung der Themen in der Lehre beigetragen hat. Diese sexualpädagogischen Lehrangebote werden auch heute – nach Abschluss der Juniorprofes-sur – noch fortgeführt und an einer Ausweitung gearbeitet. Zudem konnten die Erkenntnisse der Ju-niorprofessur durch Berufungs- und Akkreditierungsverfahren an der Fachhochschule Kiel im Ba-chelorstudiengang Soziale Arbeit im Schwerpunkt »Geschlechterkompetenz« zu einer Fokussierung des Themenkomplexes beitragen (Henningsen/Mieruch i.E.).

38 Im Rahmen der Studie wurden 31 Hochschulen zu Lehrveranstaltungen zu sexueller Bildung in den Bachelor-Studiengängen befragt (Altenburg 2016).

39 1.293 Bachelor-Studierende der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik von 77 deutscher Hochschulen wurden zu ihren Erfahrungen, Einschätzungen und Einstellungen im Hinblick auf Lehrangebote be-fragt, die schwerpunktmäßig sexuelle Bildung fokussieren (Jungbauer et al. 2020).

nach der Fähigkeit, situations- und zielgruppenangemessen zu arbeiten, nach Anwendung sexualpädagogischer Interventionsformen, Konzeption, Durchführung und Reflexion von Projekten (ebd.: 15ff.).

Einen neueren Vorschlag für die Kompetenzentwicklung hinsichtlich Sexualpädagogik liefert Henningsen (2016a) mit einer Erhebung zum professionellen Selbstverständnis von Sexualpädagog*innen.⁴⁰ Aus der Studie geht hervor, dass Professionalität ein bedingungsreiches Gefüge darstellt und die Expert*innen sich für eine zielgruppensensible und durch Fachwissen fundierte angemessene Gestaltung der Interaktion aussprechen, die weder bevormundet noch beschämt (ebd.: 58). Im Rahmen einer offenen Frage wurden die Expert*innen gebeten, sexualpädagogische Kernkompetenzen zu benennen, die für die sexualpädagogische Arbeit zentral sind und somit als sexualpädagogische Handlungskompetenzen betrachtet werden können. Die angegebenen Kompetenzen lassen sich nach Fachkompetenz, Selbstkompetenz und sozial-kommunikativer Kompetenz clustern (ebd.: 56ff.).

Fachwissen wird für spezifische Situationen als wichtig erachtet, z.B. spezifisches Wissen in Bezug auf Sexualität in unterschiedlichen Lebensaltern, dementsprechende Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen sowie sexualwissenschaftliches Fachwissen. Da im Rahmen sexualpädagogischer Angebote nicht die konkrete Information im Sinne von Aufklärung und Wissensvermittlung im Vordergrund steht, sondern vielmehr die individuell relevante Auseinandersetzung mit Sexualität fokussiert wird, bietet das spezifische Fachwissen die Basis für die sexualpädagogische Tätigkeit (ebd.: 56).

Während das Fachwissen weniger konkret aufgeführt wird, werden Fähigkeiten innerhalb der sozial-kommunikativen und der Selbstkompetenz detaillierter angegeben. Sie bilden zusammen die berufsethische Haltung. Im Rahmen der Selbstkompetenz kommt Selbstreflexion eine übergeordnete Bedeutung zu. Eine kritische kontinuierliche Reflexion der eigenen Wirkung, Haltung und Handlung kann eine realistische Selbsteinschätzung ermöglichen, die für ein professionelles sexualpädagogisches Handeln förderlich ist. Diese dient auch einem angemessenen Umgang mit unbewussten persönlich-privaten Anteilen, welche Einfluss auf die Arbeitsweise haben können. Der eigenen Person kommt – analog zur hohen Relevanz von Selbstreflexion – eine wichtige Rolle in der

40 Im Rahmen der Studie wurden 2013/2014 Mitglieder der *Gesellschaft für Sexualpädagogik e.V.* (N=42) mithilfe eines Fragebogens befragt. Bei den Expert*innen handelt es sich um sexualpädagogische Fachkräfte aus der Aus- und Fortbildung sowie der sexualpädagogischen Praxis (Henningsen 2016a).

Arbeitsbeziehung zu. Sensibilität und Offenheit laden zur Auseinandersetzung mit sexualpädagogischen Themen ein, die Echtheit bzw. Authentizität der pädagogischen Fachkraft trägt zum Gelingen sexualitätsbezogener Gespräche bei und ein humorvoller Zugang erleichtert die Kommunikation (ebd.: 57).

Als Sozialkompetenzen werden Respekt und Toleranz, Empathiefähigkeit, Gesprächsführung, Balance von Nähe und Distanz oder Grenzsensibilität gefasst. In Verbindung mit einem kritisch-reflexiven Professionalitätsverständnis zeigt sich, dass Sexualpädagog*innen nicht im Sinne einer Deutungshoheit und Bevormundung auf ihre Adressat*innen einwirken, sondern Möglichkeiten aufzeigen. Die wertschätzende Haltung gegenüber Adressat*innen wird durch die Forderung nach Empathiefähigkeit bestärkt (ebd.: 57f.).

Hinsichtlich der Erlangung einer Handlungssicherheit gehen die befragten Sexualpädagog*innen maßgeblich davon aus, dass eine spezifische Qualifizierungsmaßnahme wie eine sexualpädagogische Aus- und Weiterbildung erforderlich ist. Da sexualpädagogische Angebote in der Erstausbildung in Hochschule meistens wenig integriert sind, wird die sexualpädagogische Qualifizierung meist über langfristige, praxisbegleitende Weiterbildung erworben. Im Rahmen dieser Ausbildung sind Theorie und Praxis überwiegend aufeinander bezogen, was von fast allen Befragten als relevant für das Ausbilden von Handlungssicherheit angesehen wird. Des Weiteren beruht die Handlungssicherheit der Befragten auf einer didaktischen Kompetenz, einer allgemein personalen Kompetenz und einer allgemeinen, z.B. pädagogischen Kompetenz. Neben diesen wird vor allem dem praktischen Erfahrungswissen eine hohe Bedeutung zugeschrieben, während dem Image als Sexualpädagog*in nur eine untergeordnete Rolle zukommt. Es wird somit davon ausgegangen, dass sowohl Persönlichkeit und Fachlichkeit als auch praktisch-pädagogisches Handeln und abstrahierendes Deutungswissen in einen reflexiven Bezug zueinander gebracht werden müssen. Fachkräfte benötigen gleichermaßen die Aneignung von Fachwissen und Praxiserfahrungen, um eine professionelle Identität zu konstruieren (ebd.: 54f.).

Um Sexualität als Ausbildungsgegenstand in Hochschulen besser fassen zu können, wird von Henningsen und Mieruch (i.E.) der Begriff »Sexualitätskompetenz« vorgeschlagen.

»Sexualitätskompetenz [...] beinhaltet das Wissen um die körperlich erfahrbare und sozial geformte sexuelle Identität und die sie umgebenden gesellschaftlichen Sexualitäts- und Geschlechterverhält-

nisse, die Fähigkeit, die vorhandenen (eigenen) Sexualitäts- und Geschlechternormen kritisch zu reflektieren sowie berufliche und organisationale Kontexte auf ihren Umgang mit Macht, Sexualität und Geschlecht zu analysieren. In diesem Verständnis beruft sich Sexualitätskompetenz vor allem auf sexualwissenschaftliche und geschlechtertheoretische Bezüge in der Sozialen Arbeit, durch die herausgearbeitet wird, welche tragende Rolle Sexualität in der Lebensgestaltung zukommt. Zugleich wird erkennbar, dass sich anhand von Normen und Werten Ungleichheitsverhältnisse aufgrund von sexuellen und geschlechtlichen Identitäten konstituieren. Sexualitätskompetenz zielt deshalb vor allen Dingen auf soziale Gerechtigkeit und arbeitet gegen eine Auf- und Abwertung von Personen aufgrund ihres Geschlechts und ihrer Sexualität. Es geht darum, Menschen sexualitätsfreundlich zu begegnen, sie bei ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität zu unterstützen, sie von sozialer Normierung zu entlasten sowie den Respekt für die Verschiedenheit von Menschen und Lebensentwürfen sowie die Anerkennung ihrer Rechte zu sorgen. Durch Sexualitätskompetenz wird deshalb eine sexuelle und geschlechtliche Demokratisierung vorangetrieben« (ebd.).

Da eine fundierte Vermittlung von Sexualitätskompetenz nur durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und dem Gegenstand erzielt werden kann, müssen die Selbstkompetenz und die sozial-kommunikative Kompetenz mit fachwissenschaftlichem Wissen in Verbindung gesetzt werden. Dafür muss eine Ausgewogenheit zwischen Wissensvermittlung, Persönlichkeitslernen und Praxisorientierung erreicht werden.

Anhaltspunkte für die Wissensvermittlung können zum einen Kerncurricula der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit wie bspw. zu Sozialisation, Geschlecht, Körper, Werte und Normen, Kultur, Sprache und nicht zuletzt Macht und Gewalt, zum anderen konkrete Curricula wie bspw. Gender Curricula (Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 2021) oder das Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas »Sexuelle Gewalt in Institutionen« in universitärer und hochschulischer Lehre, welches u.a. sexualpädagogisch fundierte und professionsethische Reflexions- und Orientierungsmöglichkeiten bietet (Retkowski et al. 2019), liefern.

Hinsichtlich des Persönlichkeitslernens wird in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen wie Geschlecht, Sexualität und Macht sowie Normalitätsvorstellungen die Selbst- und Fremdrelexion fokussiert. Dies trägt zum einen dazu bei, angehenden Fachkräften zu einem Bewusstsein über die eigene sexuelle Sozialisation und Biografie sowie deren Einflüssen auf die eigene Praxis zu verhelfen, zum anderen neue Perspektiven zu eröffnen und kritische Reflexionen zu Privilegien und Vorurteilen zu ermöglichen (Henningsen/Mieruch i.E.).

Die Interaktion in Gruppen wird dabei insofern als förderlich erachtet, als dass sie neben individueller Positionierung zu einer Beurteilung und Wertevorstellung von durch Geschlecht, Kultur, historische Situation und Biografie geprägten sexualitätsbezogenen Themen sowie zu einer Differenzierung emotionaler und sachlicher Sprache be-

nen führt. Um einen kritisch-wertschätzenden Umgang zu ermöglichen, ist der Schutz der Intimität zu wahren und eine angenehme Arbeitsatmosphäre herzustellen (ebd.).

Einer Praxisorientierung kann sich genähert werden, indem verschiedene sexualpädagogische Arbeitsformen, Medien und Materialien erprobt und reflektiert werden. Dadurch wird einerseits zu einem Verständnis situations-, themen- und gruppenspezifischer Anwendung von Methoden beigetragen. Andererseits werden angehende Fachkräfte für dynamische Balancen sensibilisiert, die in individuellen und gruppendynamischen Auseinandersetzungen sexualitätsbezogener Themen entstehen. Praxisnähe spiegelt sich nicht nur in empirisch-analytischen sondern auch lebensweltnahen Eindrücken von Themen und Zielgruppen wider, die eine sexualpädagogische, diversitätsbewusste, vorurteilsfreie Haltung fördert, wenn Formen von Othering oder Exotisierung vermieden werden. In Anbetracht möglicher Betroffenheit durch Gewalt oder Diskriminierung ist es ratsam, über Hilfe- und Beratungsangebote zu informieren und vorab eine Triggerwarnung zu geben (ebd.).

Aufgrund der Tatsache, dass auch bei Studierenden durch die Inhalte sexualpädagogischer Veranstaltungen Erinnerungen an eine eigene Betroffenheit durch Gewalt oder Diskriminierung (bspw. in Bezug auf sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identitäten) hervorgerufen werden können, ist es ratsam, über Beratungsangebote der Hochschule und lokaler Fachberatungsstellen zu informieren. Auf diese Weise wird ein grenzsensibler Umgang mit (un)mittelbarer Betroffenheit nicht nur rein theoretisch, sondern auch praktisch vermittelt (ebd.).

3.3 Gewaltpräventiver Charakter sexueller Bildung

Die Themenfelder sexueller Bildung umfassen – wie zuletzt dargestellt – neben den positiven Aspekten von Sexualität auch die Schattenseiten wie sexuelle Gewalt. Ob und wie sexuelle Bildung mit den Ambivalenzen umgehen soll, ist nicht eindeutig zu klären. Dennoch soll im Folgenden versucht werden darzustellen, welche gewaltpräventiven Potenziale sexuelle Bildung bietet und warum sich die Verbindung von sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt sowie der ihnen zugrunde liegenden Disziplinen Sexualpädagogik und Gewaltprävention so schwierig gestaltet.

Aus der Befragung der Mitglieder der *Gesellschaft für Sexualpädagogik* (gsp) geht hervor, dass Prävention sexueller Gewalt (39 Prozent) neben Themen wie Aufklärung (22 Prozent) oder Jugendsexualität (15 Prozent) zu den häufigsten Themen gehört, wel-

che die Arbeit der Sexualpädagog*innen derzeit bestimmen (Henningsen 2016a: 60). Dennoch zeigen sich in fachwissenschaftlichen Diskursen auch kritische Haltungen gegenüber einer Verknüpfung von Sexualpädagogik und Gewaltprävention: »Ob Didaktik der Sexualpädagogik überhaupt mit einem Präventionsinteresse zusammenpasst, wird gegenwärtig noch kontrovers diskutiert« (Sielert 2016b: 82) und »[e]ine Harmonisierung beider Diskursstränge und der daraus resultierenden Praxis erscheint schwierig« (Kavemann 2016: 3). Auch wenn Präventionsthemen stets als »Professionalisierungsmotor von Sexualpädagogik« betrachtet werden könnten (Henningsen 2019: 117), wird eine Überhandnahme von Präventionsansichten innerhalb von Konzepten sexueller Bildung befürchtet. Dabei wird sich gegen eine Konzentration auf Risiken, Gefahren und Probleme – im Sinne einer erneuten Orientierung an Gefahrenabwehrpädagogik – ausgesprochen, die einen positiven Blick auf Sexualität und eine sexualfreundliche Herangehensweise hemmen kann. Disziplinär sowie in aktuellen Diskursen rund um Prävention sexueller Gewalt scheinen Sexualpädagogik und Gewaltprävention sich somit nahezu unvereinbar gegenüber zu stehen. Gemeinsam sind ihnen die relevanten gewaltpräventiven und diskriminierungssensiblen Aspekte sowie das Ziel, präventiv gegen sexuelle Gewalt vorzugehen. Sowohl Sexualpädagogik als auch Gewaltprävention sehen jedoch in den Theorien und Praxen der jeweils anderen Ausblendungen und kritisieren diese wechselseitig. In der Schnittmenge dieser beiden Perspektiven sorgt das Phänomen sexueller Gewalt somit für Kontroversen, in denen neben fachlichen Argumenten vor allem auch historisch gewachsene Überzeugungen, Zugehörigkeiten oder Kampf um Ressourcen eine Rolle spielen (Sielert 2016b: 82; Schmidt et al. 2017: 294).

Auch wenn den jüngeren Sexualpädagog*innen das Tauziehen ihrer Vorgänger*innen zwischen Sexualpädagogik, Gewaltprävention und Kinderschutz bekannt ist, besitzen sie eine Gelassenheit und fast schon Selbstverständlichkeit bezüglich der Auflösung der Kontroversen. Sie betonen einen synergetischen Zusammenhang von sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt. Da der gewaltpräventive Effekt sexueller Bildung für sie einen unter vielen möglichen Effekten darstellt, betrachten sie Gewaltprävention als einen Teil von Sexualpädagogik und stehen damit dem Diskurs um Schutzkonzepte entgegen, nach dem sexualpädagogische Konzepte einen Bestandteil von Schutzkonzepten bilden. Als gewaltpräventive Aspekte sexueller Bildung werden bspw. das Erhöhen der Sprachfähigkeit, Informieren über gefährliches Sexualverhalten oder Stärkung des Selbstbewusstseins genannt, durch die ein Beitrag dazu geleistet werden kann, Kinder

und Jugendliche vor Instrumentalisierung und Ausbeutung zu schützen. Auf diese Weise trägt sexuelle Bildung zur sexuellen Selbstbestimmung und Wehrhaftigkeit von Kindern und Jugendlichen bei. Neben den positiven und negativen Aspekten des sexuellen Erlebens werden auch die verschiedenen Grauschattierungen fokussiert, um ein Bewusstsein für individuelle Grenzen zu vermitteln. Im Sinne der Förderung von sozial-kommunikativen Kompetenzen kann somit das Äußern eigener Interessen, das Erfragen der Grenzen anderer und die Abgrenzung gegenüber fremdbestimmten sexuellen Grenzen ermöglicht werden (Schmidt et al. 2017: 308ff.).

Auch fachwissenschaftliche Diskurse nennen Erhöhung der Sprachfähigkeit, Informieren über diverses und somit auch möglicherweise gefährliches Sexualverhalten, Stärken des Selbstbewusstseins und Sensibilisieren für Grenzen als gewaltpräventive Aspekte sexueller Bildung, die eine Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen unwahrscheinlicher machen. Auch wenn diese Behauptungen plausibel begründet werden können, stehen Belege für eine gewaltmindernde Wirkung sexualpädagogisch orientierter Ansätze noch aus (Sielert 2014: 114).

Sexuelle Bildung intendiert die Förderung kommunikativer Kompetenzen und beinhaltet die Vermittlung von Begriffen, um ein Sprechen über Sexualität zu ermöglichen und zu legitimieren. Auf diese Weise entstehen Angebote, die zum Sprechen über sexuelle Erfahrungen genutzt werden können (Dannenbeck/Stich 2005: 199) und Jugendliche dazu befähigen, vielfältige Aufklärungsquellen – vom Austausch mit Gleichaltrigen bis hin zu Aufklärungsbroschüren – eigenständig zu verstehen und zu nutzen. In Bezug auf Grenzverletzungen trägt eine erhöhte Sprachfähigkeit dazu bei, dass Handlungen als (un)gewünscht bezeichnet und konkreter beschrieben werden können. Eine fehlende Sprache behindert hingegen das Mitteilen von Übergriffen und Gewalthandlungen sowie das Suchen von Hilfe. Eine uneindeutige Kommunikation sexueller Wünsche und Absichten kann eine (Re)viktimisierung begünstigen (Sielert 2014: 113; Kavemann 2016: 6).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität kann dazu beitragen, ein »Navigationssystem« zu entwickeln, das förderlich hinsichtlich einer Steigerung von Zufriedenheit und Selbstbestimmung im sexuellen Erleben sowie von Wehrhaftigkeit im Agieren gegenüber Fremdbestimmung und Übergriffen ist. Sexueller Bildung kommt dabei die Aufgabe zu, die Ambivalenzen von Sexualität als Teil der Identitätsbildung zu begleiten. Heranwachsende benötigen zur Entwicklung und Durchsetzung eigener Vorstellungen und Grenzen ein vielschichtiges Bild von erfüllenden bis zu gefährlichen Facetten sexu-

eller Kontakte und eine sensible Begleitung des sexuellen Lernens (Henningsen 2016b: 136f.). In Bezug auf Grenzverletzungen und bspw. möglichen Machtmissbrauch durch Erwachsene, die Kinder mittels ihrer Definitionsmacht für ihre Zwecke manipulieren, ist es wichtig, Kindern einen Orientierungsrahmen zu vermitteln, was »normal« ist und was grenzüberschreitend. Werden bei der Thematisierung von Sexualität die Aspekte von Machtverhältnissen und Machtmissbrauch außen vor gelassen, kann ein Bewusstsein darüber, »dass die eigenen Bedürfnisse da ihre Berechtigung verlieren, wo sie an die Grenzen anderer stoßen, dass es Unrecht ist, andere zu nötigen, zu belästigen, sexuell zu missbrauchen, zu vergewaltigen« (Kavemann 2016: 5), nicht vermittelt werden. Es bedarf für die Vermittlung eines angemessenen Verständnisses von Sexualität und Beziehungsgestaltung wie auch Grenzen und Gewaltrisiken somit sowohl Informationen über eine lustvolle Sexualität als auch Unterstützungsangebote bezüglich Reflexion und Kommunikation vonseiten pädagogischer Fachkräfte, die selbst fähig sind, angemessen über Sexualität zu sprechen (ebd.).

Der Umstand, dass eine Konzentration auf die negativen Seiten von Sexualität einer selbstbestimmt-lustvollen Aneignung sexueller Erlebnisweisen im Weg stehen kann, spricht dafür, dass Kinder zuerst eine positive Sichtweise auf Sexualität kennenlernen sollten, bevor sie mit gewaltpräventiven Programmen konfrontiert werden⁴¹ (Sielert 2014: 117).

Bei der Thematisierung sexueller Gewalt und insbesondere sexuellen Missbrauchs sollte weder dramatisiert noch pauschalisiert werden, da damit die Gefahr einhergeht, Sexualität zu tabuisieren, noch sollten Gewalterfahrungen relativiert und bagatellisiert werden. Da Sexualpädagogik den Gefahrendiskurs ausbalancieren kann, sollte weder ein *entweder* Sexualpädagogik *oder* Gewaltprävention noch Sexualpädagogik *statt* Gewaltprävention angestrebt werden. In einem Miteinander können die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen gestillt werden (Kavemann 2016: 4).

Um eine gewaltmindernde Wirkung sexueller Bildung zu erhöhen, ist neben sexuellem und sozialem Lernen, das auf Persönlichkeitsentfaltung ausgerichtet ist, eine Professionalisierung pädagogischer Tätiger im Kontext von Sexualität und Macht erforderlich sowie die Erkenntnis, dass die Verantwortlichkeit für sexualfreundliche und gewaltmin-

41 Aufgrund begrenzter finanzieller und zeitlicher Ressourcen wird allerdings häufig ungeachtet davon »der Information über Gewaltrisiken der Vorrang vor dem Sprechen über Sexualität eingeräumt« (Kavemann 2016: 4).

dernde Umgangsformen auf organisationaler Ebene liegt (Henningsen 2016b: 124f.). Auf der organisationalen Ebene betont Sielert (2013) das Potenzial einer Sexualkulturbildung als systemische Prävention. Sexualkulturen entstehen überall dort, wo Menschen mit ihren Körpern, Emotionen, Kognitionen, Interessen und Bedürfnissen interagieren und umfassen bspw. die im Rahmen von Interessen und Machtkonstellation etablierten Wert- und Regelsysteme, Gewohnheiten, Vorstellungen, Gefühlsmuster, Beziehungen, Sexualverhalten und Kommunikation. Sexualkulturbildung stellt den bewussten Gestaltungsprozess dar, indem »auf die Bedeutung von Sexualität im menschlichen Interaktionsgeschehen hingewiesen und die Notwendigkeit begründet wird, an ihrer Kultivierung bildend zu arbeiten« (Sielert 2015b: 15). Die Herstellung einer schützenden Atmosphäre wird als logische Konsequenz einer grundsätzlich sexualfreundlich konnotierten Bildung konzipiert (Sielert 2013b: 552ff.), da eine sexualfreundliche Kultur einen offenen Umgang mit Sexualität und sexueller Gewalt ermöglicht, der Voraussetzung ist, um sich nach Gewalterfahrungen zu offenbaren, jemandem anzuvertrauen und Hilfe zu holen (Allroggen et al. 2016: 121).

4. Prävention sexueller Gewalt

Über die implizite Prävention sexueller Gewalt durch sexuelle Bildung hinaus soll sich im folgenden Kapitel explizit der Vorbeugung sexueller Gewalt im Kindes- und Jugendalter gewidmet werden. Das Problem (sexueller) Gewalt wurde im Rahmen der Kinderschutzbewegung und durch den Kinderschutzbund⁴² forciert. Die Aufdeckung zahlreicher Fälle sexueller Gewalt in Institutionen im Jahre 2010 führte zu einer breiten öffentlichen und politischen Debatte. Diese mündete in vielfältige politische Bemühungen wie der Berufung der*des *Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs* (UBSKM) und der Einrichtung des *Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich* (RTKM). Ziel war es, Verantwortliche zu identifizieren, Betroffene zu unterstützen sowie durch präventive Maßnahmen für den Schutz von Kindern sexuellen Übergriffen entgegenzuwirken. Die Abschlussberichte der UBSKM und des RTKM bildeten mit ihren Empfehlungen die Grundlage für weitere Bemühungen des Kinderschutzes und für die Implementierung von Schutzkonzepten (Bange 2018: 33ff.). In diesem Zusammenhang sind bspw. auch der »Aktionsplan zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011) sowie gesetzliche Änderungen für pädagogische und medizinische Kontexte und Einrichtungen zu erwähnen. Hierzu gehört auf jeden Fall der Erlass des Bundeskinderschutzes (BKSchG), das aus dem Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz, Änderungen von SGB VIII und weiteren Gesetzen besteht (BKSchG Art. 1-6).

Zudem wurden vom BMBF seit 2010 im Rahmen der Förderlinien »Gesundheitsforschung« und »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« zahlreiche Forschungsprojekte und Juniorprofessuren geför-

42 Seit sich Mitte der 1970er-Jahre das erste Kinderschutzzentrum der Probleme angenommen hat, befassen sich diese Einrichtungen mit Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen – insbesondere sexuelle – Gewalt. Der Diskurs wurde bspw. bestärkt durch die Etablierung spezialisierter Fachberatungsstellen für Kinderschutz mit dem Fokus auf sexuellem Missbrauch, einen stark medizinisch orientierten Kinderschutz, der sich u.a. auf therapeutische Maßnahmen bezüglich Traumatisierung nach Kindeswohlgefährdung bezieht, und das Bekanntwerden von Todesfällen von Kindern aufgrund von Mängeln in zuständigen Behörden, die Optimierung gesetzlicher Regelungen (u.a. § 8a SGB VIII), Professionalisierung von Jugendämtern sowie Verfahren zur Gefährdungseinschätzung für einen besseren Schutz von Kindern (Wolff 2017: 451).

dert, die durch verschiedene Hochschulen und Forschungsinstitute ausgeführt wurden bzw. werden (BMBF 2019: 3, 37ff.).

Von diesen Ereignissen und den darauf folgenden Bemühungen ausgehend zeigt sich die gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Relevanz des Themas Prävention sexueller Gewalt, die im Folgenden näher betrachtet werden soll. Ausgehend von der Differenzierung verschiedener Präventionsbemühungen wird die Bedeutung von Erwachsenen als Bezugspersonen sowie die Rolle von Institutionen im Sinne der Verhältnisprävention näher betrachtet. Relevant sind dafür zunächst die Haltung und Positionierung pädagogischer Fachkräfte in der Prävention sexueller Gewalt. Darauf aufbauend soll anhand von Schutzkonzepten die Bedeutung von Institutionen in einem umfassenden präventiven Konzept verdeutlicht werden.

4.1 Präventionsansätze

Prinzipiell haben Präventionsansätze gemeinsam, dass sie durch »organisierte Anstrengungen« darauf zielen, den Schutz vor sexueller Gewalt zu verbessern und sexuelle Übergriffe unwahrscheinlicher zu machen (Kindler 2015: 352). Der aktuelle Diskurs bezüglich Prävention sexueller Gewalt ist nicht nur als erziehungswissenschaftlicher zu fassen, sondern ist ebenso von Erkenntnissen anderer Disziplinen – insbesondere der Psychologie, Medizin/Psychiatrie und Rechtswissenschaften – geprägt (Wazlawik/Christmann/Dekker 2018: 215).

Die Klassifizierung präventiver Herangehensweisen kann sich an verschiedenen Kriterien wie bspw. den Adressat*innen oder der Art und Ausrichtung der Programme orientieren. Adressat*innenbezogene Prävention kann Kinder, Jugendliche oder Erwachsene adressieren, nach Geschlecht differenzieren, sich an (potenzielle) Betroffene oder Täter*innen richten und in Form von individuums- oder gruppenzentrierten Ansätzen erfolgen. Bereits hier zeigt sich, dass Prävention durch die Kombination verschiedener Merkmale hinsichtlich ihrer Adressat*innen und der Art und Ausrichtung bestimmt wird (Damrow 2018: 647). Dementsprechend ändert sich auch die Herangehensweise hinsichtlich thematischer Schwerpunkte. Allgemein liegt der Fokus der Programme auf Prävention sexueller Gewalt von Erwachsenen bzw. von deutlich älteren Personen ge-

gen Kinder und Jugendliche.⁴³ Aufgrund der zunehmenden Relevanz sexueller Grenzverletzungen unter Kindern bzw. Jugendlichen werden dabei auch sexuelle Übergriffe mit einbezogen (Kindler 2015: 352; siehe dazu auch Kapitel 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter*).

Ein schematischer Sortierungsversuch kann sich an dem Ansatz von Gerald Caplan (1964) orientieren und Präventionskonzepte nach Primär-, Sekundär und Tertiärprävention differenzieren. Primärprävention zielt auf die Vermeidung von sexueller Gewalt als erstmalige Viktimisierung ab, während Sekundärprävention insbesondere beabsichtigt, laufende sexuelle Gewalt zu beenden. Präventionsarbeit, die Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte gleichzeitig einbezieht, stellt dabei eine Verflechtung beider Ansätze dar, da schwerpunktmäßig über sexuelle Übergriffe und vorbeugendes Schutzhandeln informiert wird (Primärprävention), zudem jedoch auch Möglichkeiten der Hilfesuche bei erfahrener Gewalt thematisiert werden (Sekundärprävention). Tertiärprävention zielt auf die Verhinderung von Folgeschäden sexueller Übergriffe und Reviktimisierung. Fokussiert wird somit die angemessene Behandlung bzw. Betreuung von Betroffenen, um Symptome und Folgen zu lindern (Damrow 2018: 647f.; Kindler 2015: 352).

Eine andere schematische Sortierung basiert auf dem Ansatz von Patricia J. Mrazek und Robert J. Haggerty (1994), die zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention unterscheiden. Die Ansätze unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Adressierung: an die Gesamtbevölkerung, an eine vulnerable Risikogruppe oder an Hochrisikogruppen, die bereits sexuelle Gewalt erfahren haben und Gefahr einer Reviktimisierung laufen. Differenziert wird dabei wiederum zwischen Verhaltensprävention, die auf eine Verhaltensänderung von Individuen oder Gruppen ausgerichtet ist, und Verhältnisprävention, die sich auf Veränderungen der biologischen, sozialen oder technischen Umwelt bezieht (Damrow 2018: 647f.; Kindler 2015: 352). In Bezug auf sexuelle Gewalt bedeutet Verhaltensprävention in der Regel die Verhaltensmodifikation der Kinder und Jugendlichen, während die Verhältnisprävention auf eine erhöhte Aufmerksamkeit und Hand-

43 In diesem Kontext wird auch häufig das Wording »sexueller Missbrauch« bevorzugt, um somit die strafrechtliche Bedeutung der Handlungsweisen hervorzuheben. Der Begriff »sexueller Missbrauch« ist demnach eindeutiger und klar juristisch gefasst, lässt weniger »Spielräume« zu und betont den Machtmissbrauch (Henningsen/Schele 2015: 3; siehe dazu auch Kapitel 2.1 *Definition von Sexualität und sexueller Gewalt*).

lungskompetenz der Erwachsenen ausgerichtet ist, um schützende und entwicklungsförderliche Kontexte des Aufwachsens zu gewährleisten (Bauer et al. 2019: 186).

Überwiegend handelt es sich bei Präventionsprogrammen um universelle verhaltenspräventive Ansätze, die unterschiedslos alle Kinder bzw. Jugendlichen einer Gruppe, einer Kindertagesstätte oder Schule adressiert. Generell wird im Rahmen dieser Angebote im Sinne einer Kompetenz- und Persönlichkeitsförderung Wissen über die Möglichkeit sexueller Gewalt sowie die Fähigkeit vermittelt, gefährliche und übergriffige Situationen als solche zu erkennen, wenn möglich zu beenden und mit Vertrauenspersonen über – vergangene, gegenwärtige oder zukünftige – Gewalterfahrungen zu kommunizieren. Gemäß einem empowernden Ansatz zielen die Präventionsangebote auf die Förderung des Selbstbewusstseins durch bspw. die Thematisierung von Kinderrechten und sexualitätsbezogenen Themen⁴⁴ sowie die Förderung einer positiven Körperwahrnehmung und Selbstbestimmung (Kindler/Derr 2018: 9; Henningsen 2016b: 121f.).

Daneben findet sich noch eine Vielzahl weiterer Präventionsformen wie selektive Präventionskonzepte, die sich bspw. an vulnerablere Kinder richten, die bereits Vernachlässigung oder sexuelle Gewalt erfahren haben oder deren Eltern hinsichtlich ihrer Aufsichts- und Vertrauensrolle (bspw. aufgrund psychischer Erkrankungen) eingeschränkt sind. Als besonderes Handlungsfeld gilt dabei die stationäre Jugendhilfe. Eine weitere Zielgruppe stellen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen dar, für die zunehmend Programme entwickelt werden (Kindler/Derr 2018: 9).

Im fachlichen Diskurs besteht allerdings weitestgehend Konsens darüber, dass Prävention sexueller Gewalt als ausschließliche Verhaltensprävention von Kindern und Jugendlichen nicht genügt, da Machtdifferenzen auf institutioneller Ebene als potenzielle Entstehungsbedingung sexueller Gewalt nur durch die Beteiligung von Institution und Erwachsenen als Bezugspersonen (*guardians*) abgebaut werden können (Kindler 2015: 354). Zielführend erscheint daher die Verknüpfung von kindbezogener Verhaltensprävention mit institutions- und erwachsenenbezogener Verhältnisprävention in Form von Multi-Akteur*innen-Programmen oder Schutzkonzepten (Kindler/Derr 2018: 8f.). Bei Multi-Akteur*innen-Programmen handelt es sich um thematische Präventionsangebote,

44 Dabei gilt das Ausbleiben einer Wissens- und Wertevermittlung sexualitätsbezogener Themen als kritisch für das Schaffen einer Lernatmosphäre, in der sexuelle Verhaltensnormen verhandelt werden können, und das Gestalten einer Gesprächskultur, die das Artikulieren von Gefühlen und Erfahrungen möglich macht (Henningsen 2016b: 122).

die innerhalb eines begrenzten Zeitraums in einer Einrichtung unter der Einbindung von Kindern und Jugendlichen, Eltern, pädagogischen Fachkräften und Leitungskräften durchgeführt werden und dabei auch auf die präventionsfreundliche Veränderung des Organisationsklimas zielen. Im Rahmen von Schutzkonzepten (siehe dazu auch Kapitel 4.3 *Schutzkonzepte*) tragen mehrere Elemente hinsichtlich der Beteiligung aller Akteur*innen sowie der Institutionsstruktur dazu bei, Einrichtungen zu sichereren Orten zu machen. Anders als Multi-Akteur*innen-Programme sind Schutzkonzepte passgenau zu entwickeln, dabei prozesshaft zu verstehen und somit nicht zeitlich begrenzt (Kindler/Derr 2018: 8).

Die Herausforderung für Prävention sexueller Gewalt liegt darin zu sensibilisieren, ohne dabei Ängste bei Kindern und Jugendlichen oder Eltern und pädagogischen Fachkräften zu erzeugen, und sie so handlungsfähiger zu machen. Evaluationen von Präventionsprojekten sollen dazu beitragen, die positiven wie auch die negativen Effekte aufzudecken und somit zu einer Optimierung beizutragen (Andresen et al. 2015: 13f.; Henningsen 2016b: 123f.). Aktuelle deutsche Studien liefern wichtige Ergebnisse zur Wirkung von Präventionsangeboten gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen hinsichtlich Lerneffekten, Empowerment und der Reduktion sexueller Übergriffe.⁴⁵ Somit konnten bereits in vielen verschiedenen Handlungsfeldern belegbar wirksame und praktikable Präventionskonzepte zur Verfügung gestellt werden. Dennoch fehlen für einige Gruppen von Kindern und Jugendlichen sowie deren Anliegen noch zielgerichtete Präventionskonzepte und entsprechende Wirkprüfungen (Kindler/Derr 2018: 11).

4.2 Haltung und Positionierung

Trotz der belegten Wirksamkeit von Präventionsangeboten, die sich nach adressat*innenorientierten Ansätzen im Sinne einer Verhaltensprävention nur an die Kinder und Jugendlichen richten, ist darauf zu achten, dass die Verantwortung nicht bei den Kindern und Jugendlichen, sondern immer bei den Erwachsenen liegt. Kinder und Jugendliche sind für sexuelle Gewalt, die ihnen widerfährt, nicht verantwortlich und tragen somit auch für nach Präventionsangeboten erlittene sexuelle Gewalt keine Schuld oder Verantwortung. Erwachsene sind sowohl für die Prävention sexueller Gewalt als auch den Schutz der Kinder und Jugendlichen zuständig (Kindler/Derr 2018: 9f.; DGfPI 2016: 2).

45 Einen Überblick über aktuelle (Evaluations)Studien bietet der Beitrag von Kindler und Derr (2018) zu den Fortschritten, dem gegenwärtigen Stand und Perspektiven von Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

Erwachsenen und insbesondere pädagogischen Fachkräften kommt somit die Aufgabe zu, Kindern und Jugendlichen verlässliche Orientierungen zu bieten, um eigene Stärken und Grenzen einschätzen zu lernen und schwierigen Situationen nicht wehrlos gegenüberzustehen. Dafür müssen pädagogische Fachkräfte sowohl im Rahmen von konkreten Präventionsangeboten als auch im pädagogischen Alltag Position beziehen und somit vermitteln, dass sie greifbar und verlässlich sowie verantwortlich für die Förderung, den Schutz und die Einhaltung der Rechte von Kindern und Jugendlichen sind (Braun 2018a: 42ff.; Kruck-Homann 2012: 224f.).

Pädagogische Fachkräfte und andere Erwachsene agieren als positive oder negative Vorbilder für Kinder und Jugendliche, die durch Erwachsene in verschiedenen Kontexten beeinflusst werden. Durch die Gestaltung des Umgangs von Erwachsenen mit sich selbst, untereinander und gegenüber den Kindern und Jugendlichen kann ein Menschenbild vermittelt werden, das von Achtsamkeit, Respekt und Gleichberechtigung geprägt ist (Braun 2018a: 44; Braun 2018b). Im Rahmen der Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkräfte kommt auch dem Wahrnehmen und Setzen verbaler und nonverbaler Grenzen eine wichtige Rolle zu. Verbale Grenzen zeigen sich bspw. im Gebrauch von sexuell konnotierten Schimpfwörtern, deren Gebrauch wahrgenommen und als Grenzüberschreitung unterbunden werden sollte. Die pädagogische Fachkraft agiert somit als Vorbild durch aktive Intervention und Nicht-Bagatellisieren der grenzüberschreitenden Handlungen. Nonverbale Grenzen werden insbesondere durch das Wahrnehmen und Respektieren individueller körperlicher Grenzen und körperlichen Tabuzonen gesetzt (Helmer/Muck 2014: 104f.).

Prävention besteht somit im Wesentlichen aus einer im Alltag gelebten präventiven Haltung pädagogischer Fachkräfte, die sich insbesondere durch ein respektvolles und grenzwahrendes Verhalten auszeichnet (Kolshorn 2018: 599). Daneben zeigt sich eine präventive Haltung auch im Umgang mit Geheimnissen, in der Zuverlässigkeit und Klarheit von Positionierungen, der Art, wie Gefühle gezeigt, zugelassen und thematisiert werden, im Glauben an und Helfen von Betroffenen sowie der Gestaltung und Gewährleistung von Schutz. Eine präventive Grundhaltung zeichnet sich durch verantwortungsvolles, konfliktbereites, lösungsorientiertes und respektvolles Verhalten und Handeln aus, das nicht von Vorurteilen oder Kategorisierungen geprägt ist bzw. das diese reflektiert (Braun 2018a: 44).

Da Haltung neben Fachwissen durch eigene Erfahrungen gebildet wird, steht sie immer auch mit persönlichen Facetten in Verbindung. Als entscheidende Voraussetzung wird daher die Bereitschaft zur kritischen Selbstreflexion der eigenen Position, der eigenen Rolle und des eigenen Handelns bezüglich der Themen Macht, Gewalt, sexuelle Gewalt, Diversitäten, Transparenz und Rollenklarheit angesehen. Die Auseinandersetzung mit sexueller Gewalt umfasst zudem die Reflexion des eigenen Sexualitätsverständnisses, welches auf der eigenen – auch sexuellen – Biografie basiert (Braun 2018a: 45f.; Kavemann/Nagel 2018: 116). Insbesondere sensible und teilweise noch tabuisierte »Themen wie Gewalt und Sexualität lassen tief verankerte Bilder und Werte zum Ausdruck kommen, die das Handeln letztendlich stärker bestimmen als kognitiv erzeugtes Wissen« (Braun 2018a: 43).

Reflektiert werden sollte daher, welche persönlichen Berührungspunkte, Ängste, Sorgen und Unsicherheiten bestehen und wie mit diesen umgegangen wird (Kavemann/Nagel 2018: 116). Relevant für die Auseinandersetzung ist eine Sensibilisierung für die Auswirkungen unverarbeiteter eigener Erfahrungen, um Übertragungsprozesse auf Kinder und Jugendliche zu vermeiden. Ein entsprechender Aufarbeitungsprozess kann Möglichkeiten, Ressourcen und Kompetenzen freisetzen, die helfen, bei Fällen von (sexueller) Gewalt aufkommenden Tabuisierungs-, Bagatellisierungs- und Dramatisierungsdynamiken transparent und betroffenenorientiert zu begegnen (Nitsch 2016: 100). Da auch eigene Werte, Normen und Vorurteile beeinflussend sein können, bedarf die Arbeit an einer professionellen Haltung einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit und Überprüfung von eigenen Annahmen und Werten, damit erwachsene Bezugspersonen handlungsfähiger im Umgang mit sexueller Gewalt werden und als Vorbilder für Grenzachtung und Respekt agieren können. Von besonderer Bedeutung ist die Vorbildfunktion Erwachsener in Bezug auf Geschlechterrollen und vorherrschende Vergewaltigungsmymen, nach denen Mädchen und Frauen vorwiegend als Betroffene und Jungen und Männer als Täter angesehen werden. Vernachlässigt werden in diesem Kontext zudem sexuelle Orientierungen neben Heterosexualität und Geschlechteridentitäten außerhalb der binären Geschlechterordnung (Braun 2018a: 43ff.).

4.3 Schutzkonzepte

Die institutionelle Ebene ist für Prävention sexueller Gewalt von großer Bedeutung: Im Sinne eines Schutz- und Tatortes kann sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten ver-

übt und durch organisationale Dynamiken begünstigt, aber auch verhindert werden (Mayoufi 2021: 95). Angestoßen von der Aufdeckung zahlreicher Fälle sexueller Gewalt in pädagogischen Institutionen und daraus resultierenden politischen Bemühungen entstand die Implementierung von Schutzkonzepten in pädagogischen Kontexten. Im Abschlussbericht des RTKM (2011) wurden erste Leitlinien für die Etablierung und Konzipierung von Schutzkonzepten entwickelt (ebd.: 20ff.). Im Zuge ihrer Umsetzung und weiteren Fachdiskursen wurden die Bausteine von Schutzkonzepten weiterentwickelt und für sehr unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet. Auch im Rahmen der Förderlinie des BMBF wurden Projekte zu Schutzkonzepten wie »Ich bin sicher! Schutzkonzepte aus Sicht von Jugendlichen und Betreuungspersonen«, »Safer Places – Ein Projekt für einen achtsamen Umgang in Jugendverbänden, Jugendzentren und Jugendhäusern«, »Pädagogische Praxis und Schutzkonzepte – Diskursanalytische Perspektiven auf die Prävention von sexualisierter Gewalt in Einrichtungen der Erziehungshilfe (SCHUPPS)«, »Aufarbeitung für wirksame Schutzkonzepte in Gegenwart und Zukunft. Erfahrungen von Betroffenen sexualisierter Gewalt und ihre Auswertung für Schutz in Institutionen, Leitlinien für Aufarbeitungs- und Schutzkonzepte (Auf-Wirkung)« und »Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit. Normalitätskonstruktionen von Gewalt und Sexualität unter Jugendlichen (SchutzNorm)« (BMBF 2019: 37ff.) durchgeführt und haben den Diskurs durch ihre Erkenntnisse vorangetrieben.

Die Idee von Schutzkonzepten basiert auf der Erkenntnis, dass Strukturen und Konzepte in Einrichtungen eine achtsame und respektvolle Kultur fördern, die Übergriffe erschweren und verhindern kann (Braun 2018c: 50). Die Entwicklung eines Schutzkonzepts stellt einen langfristigen Prozess dar, der sich an der konkreten Einrichtung orientiert. *Das* Schutzkonzept existiert nicht, vielmehr muss auf der Grundlage zahlreicher Faktoren – wie der Zielgruppe, der Zusammensetzung der (pädagogischen) Fachkräfte und des Kontextes der Institution – ein passgenaues Schutzkonzept entwickelt werden. Maßgeblich für die Implementierung eines Schutzkonzepts ist das Engagement der Leitung der Einrichtung, welche die Entwicklung des Schutzkonzepts trägt und optimalerweise auch initiiert. Am Entwicklungsprozess selbst sollten allerdings alle Akteur*innengruppen beteiligt sein; auch der Einbezug von externen Expert*innen zur Prävention sexueller Gewalt aus Fachberatungsstellungen als Unterstützung erweist sich als hilfreich (Kolshorn 2018: 600f.).

Mechthild Wolff (2017) nennt Gefährdungs- oder Risikoanalysen unter Einbezug bestehender Schutzfaktoren und Potenziale einer Einrichtung, Entwicklung von passfähigen, einrichtungs- und zielgruppenspezifischen Präventionsmaßnahmen, Entwicklung von Interventionsmaßnahmen und Etablierung von Maßnahmen der Aufarbeitung möglichen Unrechts in Organisationen als die vier Schlüsselprozesse von Schutzkonzepten, die zu einem Schutzklima in pädagogischen Einrichtungen beitragen sollen.

Zu Beginn steht eine Gefährdungs- oder Risikoanalyse als Ausgangspunkt der Erarbeitung eines Schutzkonzepts. Sie untersucht einerseits, welche präventiven Strukturen und Maßnahmen bereits vorhanden sind, überarbeitet oder neu entwickelt werden müssen und prüft andererseits potenzielle Risikofaktoren/Gelegenheitsstrukturen, die Machtmissbrauch ermöglichen bzw. begünstigen könn(t)en. Letzteres bezieht sich auf die »verletzlichen« Stellen einer Einrichtung oder Organisation, den Umgang mit Nähe und Distanz, den baulichen Bereich oder Einstellungs- bzw. Auswahlverfahren von ehrenamtlichen Akteur*innen (Kolshorn 2018: 600; Wolff 2017: 454). Darauf aufbauend sollen passgenaue, einrichtungs- und zielgruppenspezifische Präventionsmaßnahmen entwickelt werden. Zu diesen Maßnahmen gehören bspw. Informieren, Aufklärung und Ermutigung von Kindern und Jugendlichen über Beschwerdemöglichkeiten, die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten aller Akteur*innen, präventionsorientierte Einstellungsverfahren für neue Mitarbeiter*innen in Verantwortung von Führungskräften oder Verhaltenskodizes für pädagogische Fachkräfte und ehrenamtlich Tätige. Neben präventiven Maßnahmen sollen zudem im Sinne einer Würdigung gesetzlicher Gewährleistungspflichten von Organisationen Interventionsmaßnahmen entwickelt werden. Dies schließt bspw. die Melde- und Dokumentationspflichten sowie arbeitsrechtlich oder strafrechtlich relevante Verfahrensabläufe ein. Maßnahmen der Aufarbeitung möglichen Unrechts umfassen breite Fehleranalysen, die einer Optimierung bestehender und Ableitung neuer Präventionsmaßnahmen dienen (Wolff 2017: 454f.).

Als Bausteine, die notwendigerweise zu einem Schutzkonzept gehören und von der konkreten Einrichtung gefüllt und gewichtet werden, zählen – auf den Schlüsselprozessen aufbauend – ein Leitbild der Institution, Fortbildungen für (pädagogische) Fachkräfte zum Erwerb von Fachwissen zu sexueller Gewalt, Interventionsleitlinien bei Verdacht auf sexuelle Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen oder von Erwachsenen an Kindern innerhalb und außerhalb der Institution, Vernetzung und Kooperation mit Fachberatungsstellen, erfahrene Fachkräfte nach § 8a und 8b KJHG, Jugendämter und ggf. Poli-

zei, Beschwerde- und Hilfestrukturen, ein Verhaltenskodex, der sich meist auf das Nähe-Distanz-Verhältnis bezieht, ein sexualpädagogisches Konzept, Personalverantwortung, Partizipation aller beteiligten Akteur*innen und Präventionsangebote (Kolshorn 2018: 602ff.).

Entscheidend ist, dass Schutzkonzepte nicht nur erarbeitet werden und dann »in der Schublade landen« oder „als Ordner im Schrank verweilen“ (Kampert 2015), sondern von allen Beteiligten – Adressat*innen, Fachkräften, Leitung und Familie – in seiner Prozesshaftigkeit verstanden, gemeinsam konzipiert, mitgetragen, gelebt und weiterentwickelt werden (Wolff/Schröer/Fegert 2017; Kampert et al. 2020: 96f.; Schröer/Wolff 2018: 31). Wolfgang Schröer und Mechthild Wolff gehen diesbezüglich von einem Schutzprozess aus, der im Alltag der pädagogischen Einrichtung »prozessiert oder besser ›gelebt‹ wird« (Schröer/Wolff 2018: 31).

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Prozess der Partizipation aller Akteur*innen zu, welche dazu beitragen kann, sowohl potenzielle Schwachstellen, Optimierungsbedarfe wie auch Potenziale in einer Organisation zu identifizieren. Durch einen multiperspektivischen Blick auf die Bedarfe wird eine ganzheitliche Betrachtung eines angestrebten organisationalen Schutzklimas ermöglicht (Wolff/Schröer/Fegert 2017: 21).

Schutzkonzepte sollten überall dort implementiert werden, wo Kinder und Jugendliche Erwachsenen anvertraut werden. Unterstützt wird dieses Ziel durch den UBSKM mit der Initiative »Kein Raum für Missbrauch«, die sich an alle Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Sportvereine, Heime und Internate richtet (UBSKM 2021c), sowie durch die Initiative »Schule gegen sexuelle Gewalt«, die im Sommer 2016 gestartet wurde. Der UBSKM unterstützt mit zahlreichen Informationen die Erarbeitung und Implementierung von Schutzkonzepten und Vernetzungsmöglichkeiten (UBSKM 2016; UBSKM 2021d).

Das Monitoring zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018), initiiert durch den UBSKM und das DJI, kommt zum Schluss, dass das Thema Schutzkonzepte in den erkundeten Handlungsfeldern angekommen zu sein scheint. In der Regel werden bereits mehrere Elemente von Schutzkonzepten umgesetzt, was dafür spricht, dass durch den RTKM erfolgreich ein Prozess gestartet werden konnte und sich vermehrt für den Schutz von Kindern und Jugendlichen engagiert wird. Allerdings bestehen zwischen den untersuchten Handlungsfeldern bedeutende Unterschiede hinsichtlich der Verbreitung von Schutzkonzepten und es

wird noch ein langer Prozess prognostiziert, bis tragfähige Schutzkonzepte in allen Einrichtungen und Organisationen, in denen Kinder bzw. Jugendliche betreut werden, umgesetzt sein werden (Kappler et al. 2019: 10ff.; siehe dazu auch Kapitel 6. *Sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt*).

5. Institution Schule: Schule, Sexualität und sexuelle Gewalt

Allein aufgrund der allgemeinen Schulpflicht bietet Schule als Lern- und Bildungsort die Möglichkeit, nahezu alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Sie konfrontiert Schüler*innen mit normativen Orientierungen, Verhaltensaufforderungen und Deutungsvorgaben, welche nicht ungeachtet von Gesellschaft gedacht werden können. Schule kann damit nicht nur als Ort systematisch angeleiteter Wissensvermittlung und -produktion verstanden werden, sondern ebenso im Sinne von Erziehung und Sozialisation. Auch mit Blick auf sexualitätsbezogene Themen hat Schule einen Bildungsauftrag hinsichtlich einer intendierten Erziehungsabsicht (Hoffmann 2016: 100; Schmidt 2014: 249f.), deren Einfluss auf die sexuelle Sozialisation unumgänglich ist (Valtl 1995:202). Darüber hinaus hat Schule den Auftrag, Kindern und Jugendlichen einen Schutzort vor sexueller Gewalt zu bieten (Mayoufi 2021: 95).

Daher soll im Folgenden zunächst auf die Sozialisationsinstanz Schule in Bezug auf die sexuelle Sozialisation eingegangen werden, um zu verdeutlichen, welchen Einfluss Schule auf Schüler*innen hat. Um den institutionellen Charakter von Schule hinsichtlich der Sexualerziehung zu verdeutlichen, wird zuerst der sexualerzieherische Bildungsauftrag und folgend der Schutzauftrag von Schule konkretisiert und im Zuge dessen auch auf die Qualifizierung von Lehrer*innen eingegangen. Anhand der Rahmenbedingungen in Schleswig-Holstein soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie dies auf Bundesländerebene gestaltet werden kann. Abschließend soll sich den Geschlechterkonstruktionen in Schule gewidmet werden, bei denen nicht nur innerhalb der binären Geschlechterordnung, sondern auch darüber hinaus Geschlecht rekonstruiert wird bzw. werden kann.

5.1 Sozialisationsinstanz: Schule als Ort sexueller Sozialisation

Da in Schule sowohl Erziehung und Bildung als auch Sozialisation geschieht, kann sie nicht nur als Ort intentionaler Wissensvermittlung, sondern auch als sozialisatorische Institution verstanden werden. Erziehung konzentriert sich auf den Ausschnitt absichtsvoller Impulse, die meist von Eltern in Familie oder Pädagog*innen in Kindertagesstätten, Schule oder Hochschule ausgehen. Bildung zielt auf die Eigenständigkeit und Selbstbestimmung des Menschen, die durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt entstehen (Bauer/Hurrelmann 2021: 16f.).

Analog zur Definition von Sozialisation (siehe dazu auch Kapitel 2.2 *Lebensphase Jugendalter*) kann sexuelle Sozialisation verstanden werden als »die Eingliederung des menschlichen Individuums aufgrund sexueller Lernprozesse in das soziale System, dem es mittel- oder langfristig angehört« (Kluge 2013: 121). Auch für die sexuelle Sozialisation gilt, dass die Lernprozesse sowohl unbeabsichtigt als auch intentional erfolgen können. Sie beinhaltet bspw. die Übernahme von und kritische Auseinandersetzung mit Sexualnormen, die Aneignung sexueller Verhaltensmuster, den Erwerb eines bestimmten Sexualwissens sowie das Lernen positiver und negativer Einstellungen zum komplexen Thema Sexualität. Kluge bezeichnet sexuelle Sozialisation als möglichen Komplementärbegriff zu Sexualerziehung und sexueller Bildung, sofern diese zu eng gefasst sind und nur die intentionale Einflussnahme umfassen (ebd.).

Schule stellt eine der sekundären Sozialisationsinstanzen dar, die Erfahrungsräume erweitert und verlässliche Interaktionsräume außerhalb der primären Sozialisationsinstanz Familie schafft. Schüler*innen können ein Selbstkonzept bilden, das auf den Bewertungen der Bildungsinstitution basiert (Bauer/Hurrelmann 2021: 37, 235f.). Neben den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen existiert ein breites Spektrum an sozialen Systemen, die maßgeblich nicht auf Erziehung, Bildung und Qualifizierung ausgerichtet sind, aber ebenso in Schule hinein wirken. Frei gewählte informelle Kontakte wie zu Partner*innen, Freund*innen und Bekannten bilden Alltag und Lebensrealitäten ab, wodurch sie sozialisierend sind. Aus alltäglichen Erfahrungen, die sinnstiftend sind, werden Handlungsweisen abgeleitet und eine Anpassung an Lebensrealitäten hergestellt (ebd.: 37). Die schulische Sozialisation findet auf verschiedenen Ebenen statt, die ein vielschichtiges Geflecht aus Beziehungen und Einflussnahmen darstellen. Schule als Institution mit formal festgelegten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten wirkt auf die Verhaltensweisen aller Akteur*innen. Für Lehrer*innen sowie Schüler*innen ergeben sich entsprechende übergeordnete Vorgaben zur Wissensvermittlung, aber auch zu Verhaltensweisen, Einstellungen und Normen. Im Rahmen der Vermittlung von Wissen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen findet Sozialisation durch die Einflussnahme von Lehrer*innen auf Schüler*innen statt. Zudem findet Sozialisation in Schule aber auch unter den Schüler*innen statt. Der Einfluss der Gleichaltrigen untereinander ist mindestens so stark wie derjenige der Lehrer*innen auf sie (ebd.: 253f.).

Die Wissensvermittlung sexualitätsbezogener Themen basiert auf Lehrplänen und Richtlinien (siehe dazu auch Kapitel 5.2 *Sexualerzieherischer Bildungsauftrag*), die vor-

geben, welche Inhalte (nicht) behandelt werden, und dabei als gesichert und unhinterfragbar angenommen werden. Wie kritisch mit dieser Auswahl an Fakten umgegangen wird, obliegt den Lehrer*innen, die im Idealfall innerhalb ihres Studiums auf diese Aufgabe vorbereitet wurden. Lehrer*innen und Schulleitungen kommt durch die Auswahl der Unterrichtsmaterialien und ihren Einfluss auf den heimlichen Lehrplan,⁴⁶ auf die Schulkultur sowie deren geschlechterreflektierte Gestaltung eine bedeutende Rolle zu. Lehrer*innen geben durch ihr Sprechen sowie weitere Interaktionen nicht nur sachliche Inhalte wieder, sondern bieten zudem Werteorientierungen und Interpretationsmöglichkeiten. Dies geschieht sowohl durch die Auswahl der Inhalte, was gesagt wird und was nicht, als auch durch die Art und Weise, wie es gesagt wird. Zudem betrifft dies die Adressierungs- und Anerkennungsmodi von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen, nach denen Heranwachsende als verantwortungsbewusste sexuelle Wesen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben anerkannt werden oder durch ihr jugendliches Sexualverhalten als problematisch angesehen werden. Lehrer*innen agieren somit stets als ganze Person, die geprägt ist durch die eigene Sozialisation, die wiederum die Wahl der Materialien mitbestimmt (Siemoneit 2021: 81ff.). Auch außerhalb der Wissensvermittlung agieren Lehrer*innen somit als sexuelle Wesen, die entsprechend Einfluss auf die sexuelle Sozialisation von Schüler*innen nehmen. In einer Verschränkung der privaten und der öffentlichen Sphäre werden Lehrer*innen nicht nur in ihrer professionellen institutionalisierten Rolle, sondern auch als Sexualwesen sichtbar: Lehrerinnen können bspw. durch Kleidung oder Ausdrucksformen sexualisiert werden oder während einer Schwangerschaft einem Streben nach Schule als asexueller Institution mit asexuellen Lehrer*innen entgegenstehen; Lehrer*innen können auch als Mitglied der LSBTIQ*-Community sichtbar werden. Zudem sollte nicht unerwähnt bleiben, dass Lehrer*innen auch als Täter*innen sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten agieren können (Siemoneit 2021: 72ff.; Hoffmann 2016: 275ff.).

46 Der heimliche Lehrplan umfasst Lehr- und Lernprozesse sowie Interaktionen und Denken von Schüler*innen und Lehrer*innen, die nicht von offiziellen Lehrplänen und Richtlinien vorgegeben sind, und bezieht somit Konzepte von sozialem Lernen und Sozialisation in einem Zusammenhang von schulischem und außerschulischem Prozessen mit ein. Zurückzuführen ist dieser Begriff im deutschsprachigen Raum auf Jürgen Zinnecker (Reinhold et al. 1999: 346).

Wenn davon ausgegangen wird, dass Schüler*innen generell – sowohl vor und nach als auch während der Schulzeit – sexuelle Wesen sind, kommt der Jugendphase eine besondere Bedeutung bezüglich sexueller Sozialisation zu (Hoffmann 2016: 123; Siemon-eit 2021: 15; siehe dazu auch Kapitel 2.2 *Lebensphase Jugendalter*). Sexuelle Entwicklungsaufgaben wie die körperlichen Veränderungen im Rahmen der Pubertät bedürfen einer Bearbeitung und Begleitung im Hinblick auf Körperbild und -erleben. Zudem gehen Jugendliche in dieser Zeit erste Beziehungen ein und machen erste sexuelle Erfahrungen. Schule bietet ihnen einen sexualbezogenen Erfahrungsraum, in dem soziale Beziehungen aufgebaut werden können und eine Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Normen- und Wertesystem stattfinden kann. Als wichtiger Ort sexualbezogener Kommunikation ermöglicht Schule Reden über partnerschaftliche und sexuelle Themen sowie die unmittelbare Suche nach möglichen Partner*innen (Schmidt/Schetsche 2013: 603ff.; Schmidt 2014: 255). Im Rahmen der sexuellen Sozialisation erfolgt eine Identitätsentwicklung, die u.a. die Herausbildung der Geschlechteridentität und sexuellen Orientierung umfasst. Eine Thematisierung und Sensibilisierung über Heteronormativität hinaus ermöglicht Jugendlichen eine freie Entfaltung ihrer sexuellen Identität und beugt Diskriminierung vor (Schmidt 2014: 259f.; siehe dazu auch Kapitel 5.5 *Geschlechterkonstruktionen in Schule*).

Sexualität wird somit in Schule von Jugendlichen als bedeutende Entwicklungsaufgabe sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit Erwachsenen während und außerhalb des Unterrichts verhandelt. Schüler*innen können entsprechend als sexuelle Wesen und Schule als Ort sexueller Sozialisation – keinesfalls als asexueller Ort – aufgefasst werden (Hoffmann 2016: 123).

5.2 Sexualerzieherischer Bildungsauftrag

Schule stellt allein aufgrund der allgemeinen Schulpflicht und ihrer daraus resultierenden Erreichbarkeit eine besondere Rolle für die Sexualerziehung da. Der Beginn einer »modernen« schulischen Sexualerziehung lässt sich maßgeblich auf das Jahr 1968 datieren. Geprägt ist dieses Jahr durch die 1968er-Schüler*innen und Studierendenbewegung als sexuelle Revolution, deren zentrale Forderung sexuelle Freiheiten waren und welche die Sexualität politisieren wollte (Koch 2013: 33; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 52ff.). Ausgehend von dieser Bewegung wurden von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) unter dem Titel

»Empfehlungen zur geschlechtlichen Erziehung in Schule« 1968 erstmals länderübergreifende Empfehlungen zur Sexualerziehung veröffentlicht. Die Empfehlungen verwiesen auf eine ganzheitliche Sexualität, die nicht nur biologische oder religiöse Aspekte beinhaltet, und gaben erste didaktische Impulse zu Zusammenhängen und verschiedenen Fachrichtungen, die bei der Thematisierung von Sexualität Beachtung finden sollten, sowie die Konzeption von fächerübergreifender Sexualerziehung. Auch die Auffassung von Sexualerziehung sowohl durch Eltern als auch durch Schule wurden dabei genannt (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1968).

Die BZgA veröffentlichte 1969 mit dem Sexualkunde-Atlas das erste staatlich erstellte Material zur Sexualaufklärung. Dieser war erneut überwiegend auf biologische Aspekte fokussiert und verfolgte einen abschreckenden Ansatz, der den Bestrebungen der 1968er Bewegung widerstrebte. Fotografien eines Penis in Zusammenhang mit Früh- und Spätfolgen von Tripper sowie einer blutverschmierten Vagina beim Gebären eines Kindes verdeutlichen den Abschreckungscharakter dieses Werks und das Ausbleiben eines angestrebten sexualfreundlichen Ansatzes von Aufklärung (Koch 2013: 34).

Die allmähliche Implementierung schulischer Sexualerziehung war (und ist noch) begleitet von Widerständen und Klagen seitens Elterninitiativen und politischer Parteien, die sich vorwiegend gegen eine prinzipielle Verpflichtung zur Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Sexualkundeunterricht⁴⁷ richteten. Die Auseinandersetzungen fanden derzeit ein Ende durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1977, das die Richtlinien für verfassungskonform erklärte, somit das schulische mit dem elterlichen Erziehungsrecht gleichstellte und so die Teilnahme an schulischer Sexualkunde zwingend machte,⁴⁸ sowie durch ein weiteres Verfassungsurteil von 1979, nach dem der Staat bei der Sexualaufklärung das Toleranz- und Zurückhaltungsgebot gegenüber unterschiedlichen Wertevorstellungen berücksichtigen müsse (Barabas 2013:

47 Neben den bereits in Kapitel 3.1 *Begriffliche Abgrenzungen zu Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualpädagogik* definierten Begrifflichkeiten wird im schulischen Kontext auch heute noch vermehrt der Begriff »Sexualkunde« bzw. »Sexualkundeunterricht« genutzt. Er bezieht sich dabei insbesondere auf die Auseinandersetzung mit biologischen Grundlagen der menschlichen Sexualität, die traditionell mit dem Biologieunterricht verbunden werden. Dies zeigt sich auch in den weiteren Ausführungen des Kapitels.

48 Eine Ausnahme gilt in Bezug auf Sexualerziehung im Rahmen des Religionsunterrichts: Ab dem vollendeten 14. Lebensjahr bestimmen Jugendliche selbst über ihr religiöses Bekenntnis. Im Rahmen der Religionsmündigkeit erhalten sie somit auch die Befugnis, über ihre Teilnahme am Religionsunterricht zu entscheiden (RelKERzG 5).

536ff.; Hilgers et al. 2011: 11). Diese Regelungen führten allerdings zu Verunsicherungen von Lehrer*innen, sodass diese bis Mitte der 1989er-Jahre Sexualaufklärung nur in Ausnahmefällen unterrichteten (Koch 2013: 35; Sielert 2015a: 16). Auch hinsichtlich Sexualaufklärungsmaterialien und -ratgebern war ein starker Rückgang zu verzeichnen (Sager 2015: 194).

Sexualaufklärung erlangte einen erneuten Aufschwung durch die Fälle von HIV-Infizierten und AIDS-Erkrankten, die eine Aufklärung zur Verhinderung weiterer Infektionen erforderlich machte (Müller 1992: 42; Koch 2013: 35). Die damit einhergehende Aufklärung über Sexualverhalten, um Übertragungswege zu erklären, legitimierte neue Inhalte für die Sexualpädagogik (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017: 101f.). Dies mündete seitens der KMK 1985 in der Verpflichtung von Schulen, über die Entstehung, Verbreitung und Bekämpfung von HIV zu informieren (Müller 1992: 43). Die Ansätze der bundesländerspezifischen Ausarbeitungen, die auf den Gefahrendiskurs und den Wunsch nach Beherrschung der Epidemie reagierten, variierten dabei zwischen Abstinenz durch die Vermittlung von Treue und Enthaltensamkeit und Aufklärung über technische Kondomanwendung. Damit standen nicht mehr ein sexualitätsfreundlicher Umgang und eine angemessene Sexualerziehung im Fokus, sondern eine Verschiebung »auf einer übergeordneten Ebene zugunsten eines gesamtöffentlichen Gesundheitsschutzes« (Siemoneit 2021: 58) wurde sichtbar. Im Zuge der Reformation des Schwangerschaftskonfliktgesetzes (SchKG)⁴⁹ wurde 1992 aufgrund des Zusammenhangs von ungewollten Schwangerschaften und Informationen über Verhütung eine Beratungs- und Aufklärungsaufgabe beschlossen und eine damit einhergehende flächendeckende Sexualaufklärung gefordert.⁵⁰ Seitdem ist die *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (BZgA), die dem Gesundheitsministerium zugeordnet ist, mit der Erstellung und Verbreitung sexualaufklärerischer Materialien betraut (Bundesamt für Justiz 1992: § 1; BZgA 2016: 7f.).

Im Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1993 wurde Sexualaufklärung als länderübergreifende öffentliche Aufgabe erweitert, womit ein Bedeutungszuwachs einherging. Sukzessiv wurden die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1968 in die

49 Aufgrund von Verfassungswidrigkeit wurde § 218 StGB (Schwangerschaftsabbruch) überarbeitet und stellt seitdem einen Kompromiss in Form einer Kombination aus einem durch eine Beratungspflicht ergänzten Fristenmodell bis zur zwölften Schwangerschaftswoche (§ 218a Abs. 1 StGB) und einer erweiterten medizinischen und kriminologischen Indikationenlösung (§ 218a Abs. 2 u. 3 StGB) dar (Bundeszentrale für politische Bildung 2019).

50 Sexualaufklärung wurde somit zwar flächendeckend gefordert, aber auch in gewisser Hinsicht an die gesetzlichen Bestimmungen zu Abtreibungspolitik und -gesetzen gebunden (Siemoneit 2021: 60).

bundesländerspezifischen Lehrpläne eingearbeitet. Als die Ausarbeitungen der Bundesländer die Anforderungen der Empfehlungen weit überschritten, wurden diese 2002 aufgehoben und die Koordination wurde seither nicht mehr länderübergreifend⁵¹ durch die Kultusministerkonferenz geregelt, sondern durch Richtlinien, Lehrpläne und Bildungspläne der zuständigen Ministerien der einzelnen Bundesländer abgelöst. Diese in Richtlinien und Lehrplänen explizierten Rahmenbedingungen geben allen Adressat*innen eine juristische Sicherheit (Hilgers et al. 2004: 7). Sexualerziehung ist mittlerweile in den Schulgesetzen aller Bundesländer als Teil des Erziehungsauftrags der Schule festgelegt. In der Mehrzahl der Bundesländer gibt es überdies eigene Richtlinien zur Sexualerziehung (ebd.: 11). Da die Ausgestaltung der bundesländerspezifischen Richtlinien prozessartig vollzogen wird, finden gemäß aktuellen Intentionen fortlaufend Modifikationen statt (Hoffmann 2016: 106). Derzeit gibt es keine aktuelle Studie, welche die Richtlinien und Lehrpläne aller Bundesländer in Bezug auf Sexualerziehung analysiert. Die letzte vergleichende Studie wurde von der BZgA 2004 durchgeführt (Hilgers et al. 2004). Seitdem wurden die Lehrpläne vieler Bundesländer allerdings grundlegend überarbeitet.

Einen weiteren Bezugsrahmen bieten die Angaben der WHO »Standards für die Sexualaufklärung in Europa« (BZgA 2011), die gemeinsam vom WHO Regionalbüro für Europa und der BZgA in enger Kooperation mit einer Expert*innengruppe aus neun europäischen Ländern erarbeitet wurden und für alle europäischen WHO-Mitgliedsstaaten gelten sollen. Entstehungsgrund der Standards sind die großen Qualitätsunterschiede im Bereich der schulischen Sexualaufklärung, die sich in vielen Ländern im europäischen Raum auf reine Wissensvermittlung biologischer Fakten bezieht und soziale und psychologische Aspekte sowie die Vermittlung von Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeiten vernachlässigt. Die *Standards für die Sexualaufklärung* liefern zum einen eine allgemeine Einführung in die Bedeutung schulischer Sexualaufklärung und der ihnen zugrunde liegenden Konzepte; und zum anderen informieren sie mithilfe einer Matrix darüber, welche Themen und welcher Kompetenzerwerb im Lehrplan für die jeweilige Altersgruppe abgedeckt sein sollten. Die Themen sind altersgruppenspezifisch in die

51 Allerdings gibt die KMK noch heute Empfehlungen zu angegliederten Themenbereichen heraus, bspw. die »Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen« (KMK 2013).

allgemeinen Themen »der menschliche Körper und die Entwicklung des Menschen«, »Fruchtbarkeit und Fortpflanzung«, »Sexualität« (im engeren Sinne auf Körper, Intimität und sexuelle Erfahrung bezogen), »Emotionen«, »Beziehung und Lebensstile«, »Sexualität, Gesundheit und Wohlbefinden«, »Sexualität und Rechte« sowie »Soziale und kulturelle Determinanten von Sexualität« gegliedert. Das Thema »Sexueller Missbrauch« wird zudem themenübergreifend einbezogen. Mithilfe einer Matrix werden Zielsetzungen nach Wissen, Kompetenzen und Haltungen strukturiert, die fächerübergreifend in Schule bearbeitet werden sollen (ebd.).

Der politisch bevorzugte Begriff ›Sexualaufklärung‹ kann zwar aus sexualpädagogischer Perspektive kritisch betrachtet werden, wird allerdings im »Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung« der BZgA auf der Grundlage des Bundesverfassungsurteils spezifiziert:

»Sexualaufklärung muss gemäß der gesetzlichen Vorgabe umfassend angelegt sein und verschiedenste Alters- und Zielgruppen ansprechen. Sie muss demnach mehr sein als nur Wissensvermittlung über biologische Vorgänge und die Technik der Verhütung. Sie muss emotional ansprechend sein und die vielfältigen Beziehungsaspekte, Lebensstile, Lebenssituationen und rechtsbasierte Werthaltungen berücksichtigen« (BZgA 2016: 8).

Somit findet sich ein Konsens mit der aktuellen sexualpädagogischen Betrachtungsweise (Koch 2013: 36).

Um den Ansprüchen an Sexualerziehung gerecht werden zu können, benötigen Lehrer*innen eine entsprechende Qualifikation – sexualpädagogische Analyse- und Reflexionsinstrumente, Wissen und Können (siehe dazu auch Kapitel 3. *Sexuelle Bildung*). Bereits im Rahmen der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wurde darauf aufmerksam gemacht, dass »[i]n den Studienordnungen für die verschiedenen Lehrämter und in die Ausbildungsordnungen der Institutionen des Vorbereitungsdienstes [...] zweckdienliche fach- und erziehungswissenschaftliche, didaktische und unterrichtsmethodische Lehrveranstaltungen aufzunehmen« (KMK 1968: 4) sind. Eine Studie mit Hochschullehrenden verdeutlicht allerdings, dass sexualpädagogische Lehrangebote an Hochschulen vorrangig von der Eigeninitiative und dem persönlichen thematischen Interesse der Dozierenden abhängig sind, die sich ihr Wissen selbstständig angeeignet haben. Die sexuelle Bildung angehender Lehrer*innen wird von den befragten Hochschullehrenden als unzureichend bewertet (Kollender 2016: 193).

Aufgrund fehlender Inhalte in der Lehrer*innenbildung wurde in Wuppertal eine curriculare Konzeption für sexuelle Bildung in der universitären Lehrer*innenbildung ent-

wickelt, welche auf der Grundlage der drei aufeinander aufbauenden Elemente theoretische Grundlagen und Wissensvermittlung, Methodologie und Methode sowie wissenschaftsbasierte Forschung und Professionalisierung im Medium der Wissenschaft konzipiert ist:

Für theoretische Grundlagen und Wissensvermittlung werden Generation, Geschlecht und Sexualität in ihren wissenschaftstheoretischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen zusammengebracht. Dabei soll neben der Auseinandersetzung mit Theorie und Geschichte der sprachliche Aspekt Beachtung finden. Kontextualisiert wird dies im (schul-)rechtlichen Rahmen – wie Lehrpläne, allgemeine Vorgaben, Richtlinien – und in sexualpädagogischen Positionen – Geschichte und didaktische Methoden der Sexualpädagogik sowie sexualpädagogische Bildungsträger*innen. Im Rahmen des zweiten Elements, der Methodologie und Methode, sollen die wissenschaftstheoretischen und methodischen Anliegen durch die Ergänzung einer geschlechtertheoretischen Perspektive auf Forschung dazu beitragen, Forschungsvorgehen und professionelles Handeln der Studierenden fachlich zu verorten. Zuletzt stehen im Sinne einer empirischen Auseinandersetzung die wissenschaftsbasierte Forschung und Professionalisierung im Medium der Wissenschaft. Lehrer*innenbildung selbst wird dabei als qualifizierend sowohl für die Wissenschaft als auch den Lehrberuf angesehen. Auf diese Weise können fachwissenschaftliche Zugänge zu pädagogischen Anteilen des Lehrberufs erschlossen werden, welche die Wahrnehmung der Verstrickung von Institutionengeschichte und individueller (Berufs)biografie einschließen. Entscheidend wird dabei das Verständnis von Lehrer*innen als Wissenschaftler*innen hinsichtlich Pädagogik und ihrem Fach. Professionalität basiert auf der Fähigkeit, auf der Grundlage der wissenschaftlichen Betrachtung des Gegenstandes (pädagogisch) fachliche Entscheidungen zu treffen (Siemoneit/Windheuser 2021: 254).

5.3 Schutzauftrag

Die täglich in der Schule gemeinsam verbrachte Zeit ist unvermeidlich von Nähe- und Machtbeziehungen begleitet, die missbraucht werden können, sowie von Situationen, die ein erhöhtes Risiko für sexuelle Gewalt an und zwischen Kindern und Jugendlichen bergen. Auf diese Weise kann Schule zum Tatort werden. Demgegenüber können Lehrer*innen zu wichtigen Ansprechpersonen für Schüler*innen werden, die sexuelle Gewalterfahrungen gemacht haben, oder durch geeignete Maßnahmen sexueller Gewalt

vorbeugen oder diese beenden. Auf diese Weise kann Schule zum Schutzort werden (Kappler et al. 2019: 53; Mayoufi 2021: 95).

Nach Bekanntwerden der Missbrauchsfälle in pädagogischen Institutionen hat die Kultusministerkonferenz 2010 einen Maßnahmenkatalog mit Handlungsempfehlungen entwickelt, um sexuellem Missbrauch und Gewalthandlungen in Schule und schulnahen Einrichtungen vorzubeugen und diese aufzuarbeiten. 2013 wurden die Empfehlungen hinsichtlich des Bundeskinderschutzgesetzes und der Ergebnisse des *Runden Tisches Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich* (RTKM 2011) überarbeitet. Die Handlungsempfehlungen zielen darauf, für verschiedene Formen sexueller Gewalt zu sensibilisieren sowie für die Betroffenen und gegen die Täter*innen zu agieren, um Schule als einen geschützten und sicheren Raum zu gewährleisten. Schulisches und außerschulisches Personal soll Betroffene sexueller Gewalt möglichst frühzeitig erkennen, ihnen als Ansprechpersonen dienen und sie mit entsprechenden Hilfeangeboten unterstützen. In Bezug auf den Aufdeckungsprozess wird darauf aufmerksam gemacht, dass auch Kolleg*innen, Eltern, sonstige Erwachsene und Mitschüler*innen Täter*innen sein können und vor falsch verstandener Kollegialität und Unsicherheit über das eigene Urteil gewarnt. Hinsichtlich der Hilfeangebote sollen mögliche Betroffene auf spezialisierte Einrichtungen aufmerksam gemacht und dazu ermutigt werden, Hilfe in Anspruch zu nehmen, da das schulische Personal in der Regel nicht eigenständig therapeutisch tätig werden soll (KMK 2013: 1f.).

Schulen werden dazu angehalten, mithilfe von »Leitlinien zur Prävention und Intervention und zur langfristigen Aufarbeitung und Initiierung von Veränderungen nach sexualisierter Gewalt durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Institutionen« standortspezifische Schutzkonzepte bzw. Maßnahmen für den Kinderschutz zu implementieren. In weiteren Ausführungen wird auf Elemente von Schutzkonzepten (siehe auch Kapitel 4.3 *Schutzkonzepte*) wie bspw. regelmäßige offene Reflexion und Diskussion von Schulkultur sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung, Umgang mit Nähe und Distanz, das Erstellen eines Leitbildes der Schule, Kooperation mit außerschulischen Partner*innen sowie institutionelle Vernetzung, Sexualerziehung, Programme zur Stärkung der Persönlichkeit und Gewaltprävention, Informieren über Hilfe- und Beratungsangebote, Einschaltung der Strafverfolgungsbehörde, erweitertes Führungszeugnis und die Involvierung aller Beteiligten verwiesen. Sowohl hinsichtlich Sexualerziehung und Persönlich-

keitsstärkung als auch zur Gewaltprävention sollen Materialien und Hilfsmittel bereitgestellt werden und soll der Zugang über Internetportale gefördert werden (KMK 2013: 2ff.).

Sexuelle Gewalt an Schulen muss in der Lehrer*innenbildung sowie -fortbildung thematisiert werden. Aber auch nichtlehrendes, für sozialpädagogische sowie Aufgaben in der Ganztags- und Kernzeitbetreuung eingesetztes Personal muss hinsichtlich des Themas fortgebildet werden. Verwiesen wird neben der staatlichen Lehrer*innen(fort)bildung auf weitere Träger*innen sowie regionale, lokale und digitale Einrichtungen und Initiativen, die Fortbildungsveranstaltungen anbieten (ebd.: 4).

Um Schulen bei der Umsetzung der Handlungsempfehlung und der dahinterstehenden Forderung der flächendeckenden Entwicklung passgenauer Schutzkonzepte fachlich zu unterstützen, hat der *Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs* (UBSKM) in Kooperation mit den 16 Kultusministerien 2016 die Initiative »Schule gegen sexuelle Gewalt« ins Leben gerufen. Schule gilt dabei als »Aktionsfeld Nr. 1 der Prävention«, da nur dort alle Kinder erreicht werden können. An Schule und Lehrer*innen wird somit der Anspruch gestellt, Kinder ausreichend aufzuklären, sich im Verdachtsfall kompetent zu verhalten und geeignete Hilfen anzubieten. Im Rahmen der Initiative wurden eine Infomappe mit Einstiegsinformationen für Schulleitung und Lehrer*innen und das Fachportal www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de als Nachschlagewerk mit praxisnaher Anleitung und bundeslandspezifischen Informationen zur Erarbeitung und Implementierung eines Schutzkonzeptes entwickelt (UBSKM 2016; USKSM 2021c).

Mit der Frage, ob (angehende) Lehrer*innen durch Aus- und Fortbildung ausreichend auf die Aufgaben der Prävention und Intervention vorbereitet sind, hat sich das BMBF-Forschungsprojekt »Sexualisierte Übergriffe und Schule – Prävention und Intervention« der Universität Paderborn auseinandergesetzt. Ein Großteil der befragten (angehenden) Lehrer*innen ist im Rahmen von Aus- und Fortbildung noch nicht mit dem Thema sexueller Gewalt in Berührung gekommen, wodurch sich entsprechende Wissenslücken zeigen. Während es schwer zu sein scheint, alle Lehrer*innen zu erreichen, zeigen die Lehramtsstudierenden großes Interesse an themenbezogenen Seminaren und zertifizierten Fortbildungen. Daraus ergibt sich, dass eine Verankerung der entsprechenden Inhalte während des Studiums sehr effektiv für die Qualifizierung sein könnte. Allgemein zeigen sich zudem Defizite in der Haltung der (angehenden) Lehrer*innen hin-

sichtlich einer Positionierung für den Kinderschutz und der Parteilichkeit zugunsten der Betroffenen. Es fällt ihnen schwer, sexuelle Übergriffe als solche wahrzunehmen. Häufig zweifeln sie an der Realität des sexuellen Übergriffs, wodurch ihre Handlungsbereitschaft gehemmt ist. Beeinflusst wird ihre Handlungsweise auch von der Frage, wer die Beteiligten sind (Glammeier 2019: 206f.).

Zudem ergab sich, dass Schulen Unterstützung durch praxiserfahrene Expert*innen für Prävention und Intervention benötigen, um Schutzkonzepte zu entwickeln, zu etablieren und zu evaluieren. Die Unterstützungsbedarfe zeigen sich insbesondere in den Bereichen der Organisationsberatung, Fortbildung für alle Lehrer*innen sowie in speziellen Fortbildungen für schulische Kinderschutzteams/Präventionsbeauftragte, die dauerhaft von externen Expert*innen begleitet werden sollten. Allerdings sind die Kapazitäten der regionalen Beratungsstellen nicht ausreichend, um den Bedarf zu decken (ebd.).

Während Sexualerziehung bereits fast flächendeckend betrieben wird (Scharmanski/Heßling 2021c: 3), steht die Institutionalisierung der Präventionsbemühungen, etwa durch Schutzkonzepte, noch am Anfang. Das *Monitoring zum Stand der Prävention sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland 2015 bis 2018* hat ergeben, dass die befragten Schulen (N= 1.538) nach eigenen Angaben sieben von neun Elementen der Schutzkonzepte wenigstens teilweise umgesetzt haben. Jede siebte Schule (13 Prozent) gab an, dass sie ihrer Ansicht nach über ein umfassendes Präventionskonzept verfügt (Kappler et al. 2019: 53). Als förderliche Elemente für ein schulisches Schutzkonzept wurden Austausch in einem Netzwerk, Schulsozialarbeiter*innen, Einbezug der Eltern, Akzeptanz der Konzepte durch die Mitarbeiter*innen, Betreuungsschlüssel und Anzahl der Lehrer*innen sowie die Durchführung einer Potenzial- und Risikoanalyse herausgearbeitet (ebd.: 60). Statt Schulen für das langsame Voranschreiten von flächendeckenden Schutzkonzepten zu kritisieren, sollte ihnen personelle und finanzielle Unterstützung angeboten sowie Zeit gegeben werden (ebd.: 62), damit sie sich – vom potenziellen Tatort – vorrangig zum Schutzort entwickeln können.

5.4 Rahmenbedingungen in Schleswig-Holstein

Da im Rahmen der empirischen Forschung der vorliegenden Arbeit Schüler*innen und pädagogische Fachkräfte aus Schleswig-Holstein befragt wurden, die somit den vorgegebenen Rahmenbedingungen in Schleswig-Holstein unterliegen, werden ebendiese ge-

nutzt, um zu verdeutlichen wie der sexualerzieherische Bildungsauftrag und der Schutzauftrag auf Bundesländerebene umgesetzt werden können.

Die aktuelle Fassung des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes (S-H SchulG) vom 24. Januar 2007 konstituiert Sexualerziehung durch die §§ 4 und 69. Im zweiten Abschnitt zum Auftrag der Schule wird in § 4, Pädagogische Ziele, festgelegt, dass es der Auftrag der Schule sei »die Sexualerziehung durch die Eltern in altersgemäßer Weise durch fächerübergreifenden Sexualkundeunterricht zu ergänzen« (§ 4 S-H SchulG). Die Verantwortung für Erziehung und Bildung wird somit von Eltern und Schule gemeinsam getragen. Obwohl die Sexualerziehung in erster Linie in der Verantwortung der Eltern liegt, kommt Schule im Rahmen des gesetzlichen Auftrages eine unterstützende Rolle zu. Das Zusammenwirken von Schule und Eltern wird in § 69 *Elternversammlung* konkretisiert:

»(2) Die Elternversammlung dient der Unterrichtung der Eltern über die geplante Unterrichtsgestaltung, Schulbücher und andere Fragen von allgemeiner Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Die Eltern erörtern mit den Lehrkräften die Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts, die die Schülerinnen und Schüler gemeinsam betreffen, einschließlich Fragen des Sexualkundeunterrichts« (§ 69 S-H SchulG).

Die Umsetzung dieser zunächst unkonkreten Forderungen wird in den Lehrplänen und Fachanforderungen^{52, 53} von Schleswig-Holstein expliziert. Die Themenbereiche der Sexualerziehung sind vielfältig und behandeln nicht nur biologische Aspekte, die in den Fachanforderungen von Biologie und Naturwissenschaften aufgegriffen werden. Aufgrund der darüber hinausgehenden Bereiche des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens wird Sexualerziehung fächerübergreifend ausgerichtet.⁵⁴

In der Primarstufe sind sexualpädagogische Themen in den Lernfeldern ›Ich und Wir‹ und ›Sicherheit des menschlichen Lebens‹ des Lehrplans Heimat-, Welt- und Sachunterricht verankert. Die Schüler*innen sollen sich mit der Einzigartigkeit des Individuums, Geschlechterrollen und Familie sowie mit Körperteilen des Menschen, Schwangerschaft, Geburt und Sexualität⁵⁵ auseinandersetzen. Zudem wird in den fächerübergreifenden Aufgabenfeldern von allgemein pädagogischer Bedeutung u.a. auf die Themen ›Partner-

52 Alle im Folgenden referierten Lehrpläne und Fachanforderungen sind auf der Internetpräsenz des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH 2021c) einsehbar.

53 Konkrete separate Richtlinien zur Sexualerziehung gibt es in Schleswig-Holstein nicht.

54 Bereits in den Empfehlungen der Kultusminister von 1968 wurde die Sexualerziehung als »die Erziehung zu verantwortlichem geschlechtlichen Verhalten« als allseitig pädagogisch verankert und sollte als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip wahrgenommen werden (Hilgers et al. 2004: 9).

55 Es wird nicht näher definiert, was genau an dieser Stelle unter Sexualität verstanden wird.

schaft und Sexualität« sowie »Gewalt« verwiesen. In den einzelnen Schulen soll Verständigung darüber gesucht werden, wie und mit welchen Schwerpunkten diese Aufgabenfelder bearbeitet werden können. Lediglich in den Angaben zur evangelischen Religion wird konkret darauf verwiesen, dass der evangelische Religionsunterricht über die Leitthemen hinaus wichtige thematisch-inhaltliche Beiträge zu den Aufgabenfeldern der allgemeinen pädagogischen Bedeutung von »Partnerschaft und Sexualität« sowie »Gewalt« liefern kann.

Die zu bearbeitenden Inhalte der Sekundarstufe I und II sind in Fachanforderungen⁵⁶ festgehalten. Explizit wird Sexualerziehung im Fach Biologie als unentbehrlicher Teil der schulischen Bildung und daher fester Bestandteil des Biologieunterrichts benannt. Sexualität wird im Spannungsfeld von biologischen, persönlichen, sozialen und kulturellen Aspekten betrachtet und umfasst daher immer auch Werturteile. Themen sind Gesundheitserziehung (Infektionskrankheiten, insbesondere HIV/AIDS), Sexualität (Hetero- und Homosexualität, verantwortlicher Umgang mit der*dem Sexualpartner*in, Schwangerschaftskontrolle, verantwortungsvoller Umgang mit eigenen und fremden Kindern) sowie Medizin und Gentechnik (Schwangerschaftsabbruch, Reproduktionstechniken beim Menschen).

Auch in den Fachanforderungen des Fachs Naturwissenschaften werden konkrete Themen⁵⁷ der Sexualerziehung genannt: Fortpflanzung, individuelle Entwicklung des Menschen (Zeugung, Schwangerschaft, Geburt, Kindheit, Entwicklung zu Mann und Frau), Sexualität des Menschen, sexuelle Orientierung, Verhütungsmethoden, HIV, AIDS, Funktion der Sexualorgane, Zyklus der Frau, Hormone, hormonelle Verhütungsmittel, Stress und Entspannung, sexuelle Orientierung, Vor- und Nachteile von Verhütungsmethoden, Erbkrankheiten, Schwangerschaftsabbruch, Ei- und Samenzellspende, In-vitro-Fertilisation, prä- und postnatale Diagnostik.

Insbesondere das Thema »Geschlecht« soll nach vielen Fachanforderungen angesprochen werden. In Italienisch, Textillehre, Deutsch, evangelische und katholische Religion, Geschichte, Sport, Philosophie, Physik und Weltkunde sollen Geschlechterrollen und -zuschreibungen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Im Fach Evangeli-

56 Fachanforderungen sind Lehrpläne im Sinne des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes. Sie lösen die Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen von 1997 (Sekundarstufe I) und 2002 (Sekundarstufe II) mit Inkraftsetzung durch die entsprechenden Erlasse sukzessive – in den Jahrgangsstufen der Sekundarstufen I bzw. II aufwachsend – ab (IQSH 2021c).

57 Die Reihenfolge der Darstellung ist den Fachanforderungen entnommen.

sche Religion soll zudem das Thema ›Liebe, Freundschaft, Sexualität‹ und in katholische Religion sollen ›Fragen der Sexualethik‹ behandelt werden. Die Fremdsprachen Italienisch, Französisch, Spanisch und Russisch sollen im Themenbereich ›Ich und die anderen‹ auch die Themen ›Liebe und Freundschaft‹ behandeln. In den Fachanforderungen Deutsch wird Liebe unter den Themenvorschlägen für literarische Themen im Wandel genannt und auch die Fachanforderungen Latein greifen das Thema ›Liebe‹ auf.

Im Allgemeinen Teil der Fachanforderungen heißt es unter 2.2 *Auseinandersetzung mit Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens*:

»Gleichstellung und Diversität: Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter, Wahrung des Gleichberechtigungsgebots, Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt«

Diese Themen sollen fächerübergreifend behandelt werden.

Wenn Gewalt zwischen Jungen und Mädchen, Männern und Frauen, Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen thematisiert wird, kommen auch Aspekte der Friedenserziehung in der Sexualerziehung zum Tragen. Das Thema ›Gewalt‹ wird in den Fachanforderungen evangelische und katholische Religion, Philosophie, Geschichte, Wirtschaft/Politik und Sport aus verschiedenen Perspektiven betrachtet – aber nirgendwo wird explizit sexuelle Gewalt genannt.

Der Schutzauftrag von Schule und die damit einhergehende Verpflichtung zur schulischen Prävention von sowie Intervention bei sexueller Gewalt sind wie auch Sexualerziehung im Rahmen von § 4 *Pädagogische Ziele von Schule* festgelegt:

»(10) Zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler verfügt die Schule über ein Präventions- und Interventionskonzept insbesondere zu Gefährdungen im Zusammenhang mit sexualisierter, psychischer und körperlicher Gewalt, zur allgemeinen Stärkung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie zu strukturellen Maßnahmen zum Umgang mit drohender und bestehender Gefährdung des Kindeswohls.«

Den Ausführungen ist die Forderung nach Etablierung von schulischen Schutzkonzepten (siehe dazu auch Kapitel 4.3 *Schutzkonzepte*) zu entnehmen. Das Zentrum für Prävention des *Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein* (IQSH) unterstützt (angehende) Lehrer*innen, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen in Schleswig-Holstein mit seinen vielfältigen Angeboten zu den Themen Prävention und Gesundheitsförderung. Die Angebote zielen auf die Stärkung der pädagogischen Prävention, der Erlangung von Handlungssicherheit sowie der Implementierung eines Schutz- bzw. Präventionskonzepts in Schule.

Neben der Begleitung des Vorbereitungsdienstes, in dem die Themen implementiert sind, bietet das IQSH einen zertifizierten Kurs zur pädagogischen Prävention in Schule für Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Schulleitungen an. Das übergeordnete Ziel der Fortbildung ist die Stärkung und Unterstützung bei pädagogischer Prävention. Dafür wird Wissen zu Grundlagen und Themen pädagogischer Prävention sowie Handlungsstrategien in der Umsetzung eines Schutz- bzw. Präventionskonzepts für ihr jeweiliges schulisches System vermittelt. Ein weiteres Projekt des IQSH ist »Prävention im Team – PiT«, das sich an Schüler*innen der Sekundarstufe I richtet und einen umfangreichen Materialordner zu einem breiten Spektrum präventiver Themen und Methoden umfasst. Das Material ist nach den Bausteinen Pädagogische Grundlagen, Gewaltprävention, Suchtprävention, Riskanter Medienkonsum, Sexualität und sexuelle Gewalt sowie Person und Gruppe geclustert. Dabei wird ein Schwerpunkt auf Teamarbeit, Kooperation und Vernetzung gelegt. Neben der Zusammenarbeit mit der Polizei wird auf weitere Kooperationspartner*innen wie *Aktion Kinder- und Jugendschutz Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V.* (AKJS SH), das *Präventionsbüro Petze* und *pro familia* verwiesen, welche Prävention in Schule bereichern und unterstützen können (IQSH 2021a).

Zudem bietet das IQSH allgemeine Informationen zu entsprechenden Themen und Vernetzungsmöglichkeiten zu weiteren Träger*innen, Institutionen und Organisationen, die weitere Fortbildungen anbieten und bei der Erstellung von Schutzkonzepten unterstützen können, bspw. *Aktion Kinder- und Jugendschutz Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e.V.* (AKJS SH), *Präventionsbüro Petze* oder *pro familia*. Zudem enthält der »Notfallwegweiser für Schule bei Krisen- und Unglücksfällen« ein Kapitel zum Thema *sexuelle Gewalt mit Maßnahmen und Interventionen* für Akutfälle (IQSH 2021b; UBSKM 2018).

Somit setzen das schleswig-holsteinische Schulgesetz, Fachanforderungen und weitere Rahmenbedingungen sowohl die Forderungen zum sexualerzieherischen Bildungsauftrag als auch zum Schutzauftrag der Kultusministerkonferenz um. Während Sexualerziehung dabei überwiegend in Bezug auf die Wissensvermittlung festgelegt wird, wird der Schutzauftrag auf institutioneller Ebene verortet.

5.5 Geschlechterkonstruktionen in der Schule

Schüler*innen werden in Schule auf vielfältige Weise mit den Konzepten von Weiblichkeit und Männlichkeit konfrontiert. Im Rahmen der sexuellen Sozialisation erfolgt der Einfluss auf die Geschlechtsidentität und die Annahme von Geschlechterrollen sowohl

unter den Schüler*innen als auch durch die Lehrer*innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts (Horstkemper/Tillmann 2015: 444). Schule kann somit nicht ungeachtet von Geschlecht betrachtet werden. Geschlecht als Kategorie trägt zur Formung von Ungleichheiten und zur Entwicklung von Hierarchisierungen bei, die sowohl Strukturen, Wahrnehmungen und Verhalten als auch Schule als Institution prägen. Geschlecht existiert nicht grundlegend, sondern entwickelt sich bspw. in täglichen zwischenmenschlichen Interaktionen (Bartsch/Wedl 2015: 10).

Auf der Grundlage von theoretischen Konzepten zur Herstellung von Geschlecht (*doing gender*, *undoing gender* und *doing differences* – siehe dazu auch Kapitel 2.3 *Normalitätskonstruktionen im Jugendalter*) hat Hannelore Faulstich-Wieland die Herangehensweisen von Dramatisierung und Entdramatisierung herausgearbeitet, die von ihr und anderen im Rahmen von Schule empirisch untersucht wurden (u. a. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008; Mahs/Rendtorff/Warmuth 2015).

Die Forschungsprojekte »Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen« (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009) sowie »Chancen und Blockaden bei der Realisierung einer geschlechtergerechten Schule« (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008) zur sozialen Konstruktion von Geschlecht zeigen, wie Lehrer*innen in ihren Interaktionen mit Schüler*innen Dramatisierungen von Geschlecht vornehmen. Weder Lehrer*innen werden von Schüler*innen noch Schüler*innen von Lehrer*innen als geschlechtsneutral wahrgenommen. Die Studien zeigen drei unterschiedliche Positionen der Lehrer*innen: die einen, die ihren Unterricht für genderfrei halten und dennoch Einfluss auf die Konstruktion geschlechtlicher Stereotype haben; die anderen, die eine klare Vorstellung von Geschlechtsunterschieden haben und diese in ihren Unterricht integrieren; und diejenigen, die sich bewusst für Geschlechtergerechtigkeit engagieren und dies überwiegend durch Dramatisierungen der Differenz umsetzen (Budde 2006a: 51f.). Ein dramatisierendes an Geschlechterdifferenzen ansetzendes Verhalten birgt die Gefahr, Geschlechterstereotype zu verfestigen, anstatt sie abzubauen. Dramatisierungen der Differenzen zwischen Schülern und Schülerinnen führen durch die deutliche Trennung einerseits zu einem Erschweren der Wahrnehmung von Differenz innerhalb der Gruppe, andererseits erzwingen sie mindestens teilweise ein stereotypes *doing gender* durch die Schüler*innen. Außen vor bleiben dabei diejenigen, die den Stereotypen nicht entsprechen, obwohl gerade sie durch geschlechtersensible Pädagogik geför-

dert werden sollen. Förderlich könnte entsprechend eine Entdramatisierung von Geschlecht sein. Das bedeutet nicht, von einer Geschlechterneutralität auszugehen, da trotz der Behauptung, alle gleich zu behandeln, eine Involvierung in alltägliche *doing gender*-Prozesse erfolgt. Statt die Kategorie Geschlecht zu fokussieren, sollte vielmehr die Individualität der Schüler*innen Beachtung finden. Geschlecht kann somit als reflexive Kategorie verstanden werden und fungiert nicht als permanente Technik von Unterricht (ebd.: 57f.). Jürgen Budde verweist entsprechend auf das Vorgehen gemäß einem Dreischritt (Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren): Zunächst bedeutet dies eine Dramatisierung der Differenz, um die situationsspezifische Bedeutung von Geschlecht sichtbar zu machen. Darauf aufbauend soll ausdifferenziert werden, dass es nicht nur *die* Mädchen und *die* Jungen gibt, sondern auch innerhalb der Gruppen von einer Heterogenität ausgegangen werden muss. Zuletzt erscheint es sinnvoll, auch im Rahmen konkreter Interaktionen und der Unterrichtsplanung vermehrt den Fokus auf entdramatisierende Aspekte zu legen (Budde 2006b).

Auch Katharina Debus (2017) befasst sich im Rahmen des Projektes »Interventionen für geschlechtliche Vielfalt – Stärkung der Handlungsfähigkeit vor Ort« mit den unterschiedlichen Strategien eines pädagogischen Umgangs mit Geschlecht. Ihr Ansatz einer genderreflektierten Pädagogik zielt auf das Fördern individueller Vielfalt sowie auf den Abbau von Gewalt, Diskriminierung und strukturellen Ungleichheiten. Aus der Zielsetzung, die vielfältige Wirkmächtigkeit der Kategorie Geschlecht aufzulösen und diese gleichzeitig dramatisieren zu müssen, um eine Sichtbarkeit von Ungleichheit und Missständen zu schaffen, ergibt sich nicht nur ein Widerspruch, sondern auch ein Dilemma. Herausfordernd ist die Gewichtung der Thematisierung, sodass die Thematisierung dem Ziel der Förderung individueller Vielfalt nicht entgegensteht (ebd.: 25f.). Zunächst Geschlechterverhältnisse, Geschlechterbilder, Diskriminierung und strukturelle Ungleichheiten zu thematisieren – bedingt auch in Form von Monoedukation – und somit Geschlecht zu dramatisieren, ist erforderlich, bedarf anschließend allerdings entdramatisierender Konzepte, um zu verdeutlichen, dass Geschlecht nur eine Differenzkategorie neben anderen ist. Debus ergänzt die Ansätze von Dramatisierung und Entdramatisierung um die weitere Strategie der Nicht-Dramatisierung, welche individuelle Vielfalt und Kompetenz sowie die Auseinandersetzung mit weiteren Themen neben Geschlecht fördert. Während nicht-dramatisierende Herangehensweisen Geschlecht im Hinterkopf belassen und nicht in den Mittelpunkt der Interaktion stellen, wenn das Thema (noch

oder derzeit) nicht relevant ist, wird durch entdramatisierende Herangehensweisen auf durch das Thema Gewalt dominierte Situationen reagiert, um diese Fokussierung wieder zu relativieren (ebd.: 28ff.).

Im Schulalltag werden geschlechterstereotype Muster wie die Ungleichheit der Geschlechter nicht nur in täglichen Interaktionen im Unterricht, sondern auch in Unterrichtsmaterialien wie Schulbüchern (re)produziert. Das Forschungsprojekt »Geschlechterunterschiedliche Tendenzen in pädagogischen Materialien« der Universität Paderborn hat ergeben, dass sich die befragten Lehrer*innen an einem zweigeschlechtlichen Ordnungssystem orientieren und Geschlechterunterschiede in Form von Oppositionen zwischen Frauen und Männern verorten. Auf diese Weise wird eine vermeintliche Geschlechterdifferenz forciert und eine geschlechtliche Vielfalt bzw. eine Vielfalt innerhalb der Geschlechter ausgeschlossen. Die Lehrer*innen referieren dabei nicht vorrangig auf reguläre Schulmaterialien, sondern bedienen sich anderer Quellen und selbst erstellter Materialien, da sich das Thema ›Geschlecht‹ in den vom Kultusministerium vorgesehenen Materialien nicht ausreichend widerspiegelt. Entsprechend ist anzunehmen, dass sich diese Quellen ebenfalls an den Ansichten der Lehrer*innen hinsichtlich eines zweigeschlechtlichen Ordnungssystem orientieren (Jenderek 2015: 61f.). Auch Melanie Bittner (2011) kommt in ihrer geschlechterkonstruktions- und heteronormativitätskritischen Analyse von Englisch-, Biologie- und Geschichtsbüchern hinsichtlich der Darstellungen männlicher und weiblicher Personen, Darstellungen von Geschlecht auch jenseits der Geschlechterbinarität sowie Darstellungen verschiedener Lebens- und Begehrensformen zu einem ähnlichen Schluss: In den analysierten Schulbüchern dominiert eine ausgeprägte Heteronormativität, welche mit einer Marginalisierung von Gleichstellungsthemen sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt einhergeht. Schüler*innen werden dadurch hinsichtlich ihrer Entwicklung geschlechtlicher und sexueller Identität, in ihrem Geschlechterrollenverhalten, aber auch in ihren Einstellungen gegenüber (dem anderen) Geschlecht und sexueller Orientierung heteronormativ beeinflusst (ebd.: 75ff.).

Juliette Wedl und Annette Bartsch haben im Rahmen ihres Sammelbands »Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung« (2015) vielfältige Beiträge zum Thema geschlechterreflektierte Pädagogik in der Schule zusammengestellt. Neben allgemeinen Ansätzen zur Reflexion von Gender in Schule und Lehramtsausbildung wird auf Studien und Konzepte für den fachspezifischen Schulunterricht sowie Konzepte zur Integration der Gender Studies in die

Lehramtsausbildung eingegangen. Abschließend haben sie Praxishilfen, Materialien und Plattformen zu Gender und Schule zusammengestellt. Dabei verweisen sie auf die Homepage »Gender und Schule«, die kontinuierlich aktualisiert wird. Die Homepage ist gefördert vom Land Niedersachsen und soll zur Chancengleichheit in der Schule beitragen. Neben Vernetzungsmöglichkeiten liegt der Schwerpunkt auf praktischen und methodischen Anregungen für geschlechterreflektierten Unterricht in Form von Praxismaterialien und Unterrichtsvorlagen sowie Materialien zur gendersensiblen Berufsorientierung. Die Homepage adressiert dabei Schule als organisatorische, personelle und pädagogische Einheit (Gardlo/Rühmeier 2015: 541f.). Im Rahmen weiterer Empfehlungen wird auch auf Materialien und Homepages verwiesen, die über heterosexuelle und cisgeschlechtliche Ansätze hinausgehen (Wedl/Bartsch 2015: 545).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Orientierung und Geschlechteridentität stellen sexuelle Entwicklungsaufgaben im Jugendalter dar, die somit auch im Kontext Schule relevant sind. Besonders herausfordernd ist diese Phase der Identitätsbildung für lsbtqi* Jugendliche durch die Auseinandersetzung mit Empfindungen, die nicht der »Norm« (in Schule) entsprechen. In Schulen sind die Themen sexuelle Orientierung und Geschlechteridentität zwar allgegenwärtig, orientieren sich allerdings am heteronormativen Rahmen, der sich u.a. in Schulmaterialien sowie einer heterosexuell und cisgeschlechtlich wahrgenommenen Lehrer*innenschaft widerspiegelt und lsbtqi* Jugendlichen Grenzen setzt. Sie werden häufiger ausgegrenzt und diskriminiert, was zu weitreichenden psychischen Folgen – bis hin zum Suizid – führen kann (Krell 2019: 169f.; Klocke 2020: 357f.).

Schule als Institution sowie Lehrer*innen haben verschiedene Möglichkeiten, um lsbtqi* Jugendliche zu unterstützen und vor Diskriminierungssituationen präventiv wie interventiv zu schützen sowie vorherrschende Vorurteile abzubauen. Die Akzeptanz gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt kann durch persönliche Kontakte zu lsbtqi* Personen erhöht werden. Nach der Kontakthypothese von Gordon W. Allport (1954) verbessern sich die Einstellungen von Menschen gegenüber einer anderen Gruppe von Menschen durch den persönlichen Kontakt zu Mitgliedern dieser Gruppe. Aufklärungsprogramme von ehrenamtlichen lsbtqi* Personen, in denen sie anhand ihrer Biografie authentisch für die Themen sensibilisieren, ermöglichen einen Abbau von Vorurteilen und bieten lsbtqi* Jugendlichen Rollenvorbilder (Klocke 2016b: 73f.).

Auch Lehrer*innen haben die Möglichkeit, durch einen offenen Umgang für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sensibilisieren und zur Sichtbarkeit beizutragen. Während lsbtq* Lehrer*innen genauso selbstverständlich mit ihrer sexuellen Orientierung und Geschlechteridentität umgehen können wie auch heterosexuelle und cisgeschlechtliche Lehrer*innen (bspw. Erwähnen von Lebens- sowie Ehepartner*innen), können letztere von Bekannten, Freund*innen und Familienmitgliedern berichten, die der LSB-TIQ*-Community angehören (Klocke 2021: 359).

Eine Thematisierung kann im Rahmen einer direkten Vermittlung im Unterricht erfolgen, die in unterschiedlichen Fächern verschiedene Facetten und Themen aufgreift. Derzeit sind nicht heterosexuelle und nicht cisgeschlechtliche Menschen in Unterrichtsmaterialien unsichtbar (Krell 2019: 170; Bittner 2011: 75ff.). Um dies zu ändern, wäre es wichtig, dass auch in Schulbüchern lsbtq* Personen sichtbar werden und nicht nur Menschen, die traditionellen Geschlechterrollen entsprechen. Eine solche Diversifizierung wäre nicht nur für die Identitätsbildung von lsbtq* Jugendlichen hilfreich. Auf diese Weise könnte unaufdringlich eine Normalität hergestellt werden und Lehrer*innen könnten an Reaktionen der Schüler*innen erkennen, ob Vorurteile bestehen, die einer Bearbeitung bedürfen, oder bereits eine offene Haltung gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt vorherrscht. Insbesondere Materialien aus der Perspektive von lsbtq* Personen erleichtern einen empathischen Zugang – auch zu negativen Erfahrungen von lsbtq* Personen (Klocke 2020: 360f.).

Neben konkreten Kontakten und Wissensvermittlung ist auch die Wirkmächtigkeit von Geschlechternormen zu beachten. Lehrer*innen agieren stets als Vorbilder, weswegen ein reflektierter Umgang insbesondere in Bezug auf Sprache notwendig ist, damit Schüler*innen in ihrer Entfaltung nicht eingegrenzt werden. Wichtig sind auch die Anerkennung und Umsetzung von Wünschen bezüglich Namensänderung und bevorzugten Pronomina. Zudem ist ein konsequentes Vorgehen gegen Diskriminierung unerlässlich. Neben einer Sensibilisierung für diskriminierende Wirkungen können allgemeine Normen (bspw. Schulleitlinien) hilfreich sein, die im Zweifelsfall Sanktionen nach sich ziehen. Lehrer*innen benötigen dafür eine Aus- und Fortbildung, um angemessen präventiv wie intervenierend agieren zu können (ebd.: 364ff.).

Auf struktureller Ebene können neben Leitlinien auch räumliche Anpassungen hinsichtlich geschlechterneutraler Toiletten und Umkleiden sowie die Präsenz von Plakaten und Informationsmaterialien für und mit lsbtq* Jugendlichen zur allgemeinen Sichtbar-

keit und Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beitragen. Wichtig sind zudem direkte Beratungsangebote innerhalb der Schule, aber auch eine Vernetzung zu Beratungsstellen für lsbtq* Jugendliche. Die Schule als Institution verdeutlicht damit ihre offene und positive Haltung (ebd.: 361).

Auch wenn Krell darauf hinweist, dass es hinsichtlich einer Ausweitung der Thematisierung und Sichtbarkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt vorangeht, bleibt der Bedarf nach einer stetigen Verankerung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Bildungs-, Rahmen- oder Lehrpläne bzw. Richtlinien gegeben (Krell 2019: 182f.). Auch wenn sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in allen Bundesländern in der ein oder anderen Form verankert ist (Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) 2017), ist die Umsetzung hinsichtlich einer Thematisierung im Unterricht und Sichtbarwerden innerhalb der Institution letztendlich vom Engagement der einzelnen Lehrperson und der Schule abhängig (Krell 2019: 184).

6. Sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule

Zum Ende des Theorieteils der vorliegenden Arbeit soll sich der Ausgestaltung von sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule gewidmet werden. Dafür werden zunächst Methodensammlungen als Grundlage für die praktische Umsetzung herangezogen, bevor sich mithilfe eines aktuellen Forschungsstandes sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule genähert wird. Die Darstellung des Forschungsstands ist hinsichtlich des Wordings (Sexualaufklärung, Sexualerziehung und sexueller Bildung) an den jeweils von den Studien verwendeten Begriffen orientiert. Damit werden die Unterschiede der zugrunde liegenden Ansätze (siehe dazu auch Kapitel 3. *Sexuelle Bildung*) gewürdigt, auch wenn im Rahmen dieser Arbeit für sexuelle Bildung als erstrebenswerter Ansatz plädiert wird.

Die erste Zusammenstellung von Inhalten und Methoden für eine Sexualpädagogik in Schule liefert die Methodensammlung *Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule* von Uwe Sielert et al. (1993). Auf der Tradition des Vorgängers aufbauend haben Stefan Timmermanns und Elisabeth Tuiders (2008) mit ihrer Methodensammlung *Sexualpädagogik der Vielfalt* den Wandel und die Pluralisierung von Sexualität und Gesellschaft aufgegriffen, um eine aktuelle Hilfestellung für Lehrer*innen sowie haupt- und ehrenamtlich Tätige in der Jugendarbeit bzw. Sozialen Arbeit zu schaffen, die junge Menschen beim Erwachsenwerden betreuen und begleiten. Die Methodensammlung sollte

»einen Beitrag leisten für die Gleichberechtigung und Anerkennung von Frauen, Männern und Transgendern sowie Menschen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen Alters, für die Rechte von Lesben, Schwulen und Bisexuellen, für die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen und für die freie Wahl der Lebens- oder Ehepartner bzw. -partnerinnen« (ebd.: 5).

Aufgrund weiterer Pluralisierungs- und Vervielfältigungsprozesse und damit einhergehender neuer Normierungen, Diskriminierungen und Marginalisierungen, die eine fachliche Sexualpädagogik erforderlich machen, wurde das Werk 2012 völlig überarbeitet, um neue Methoden und Varianten ergänzt und in zweiter Auflage veröffentlicht (Tuiders et al. 2012).⁵⁸ Die Methodensammlung steht somit erneut unter dem Zeichen von Diver-

58 Die zweite Auflage des Buchs wurde im Rahmen einer Reihe von Berichterstattungen u.a. hinsichtlich ihrer Methoden dafür kritisiert, Kinder zu überfordern und verstören (u.a. Weber 2014). Auch aus Fachkreisen wurde Kritik geäußert, einzelne Methoden seien grenzüberschreitend und würden der Voraussetzung eines geschützten Raumes zur Auseinandersetzung nicht gerecht (Schmelcher 2014).

sität. Neben einer Standortbestimmung von Sexualpädagogik, dem Verständnis von Sinnlichkeit und Ganzheitlichkeit sowie Vielfalt als Grundlage und Überlegungen zur Methodik gibt die Methodensammlung sexualpädagogische Methodenvorschläge zu den Themen Vielfalt, Identität, Beziehung, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit (ebd.).

Explizit an Lehrer*innen wenden sich Beate Martin und Jörg Nitschke (2017) mit ihrer auf dem Paradigma sexueller Bildung aufbauenden (siehe dazu auch Kapitel 3.1 *Begriffliche Abgrenzungen zu Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualpädagogik*) *thematischen Einführung in Sexuelle Bildung in der Schule*, in der sie neben Fachwissen auch Praxistipps und Methoden zu verschiedenen Themen geben. Sie verdeutlichen dabei die Brisanz einiger Themen, die Rolle der Lehrer*innen sowie die Notwendigkeit eigener methodisch-didaktischer Reflexionen und Kompetenzen innerhalb der Institution Schule. Behandelt werden die Themen Sexualität und Sprache, Körper- und Sexualaufklärung, Fruchtbarkeit und Verhütung, sexuell übertragbare Infektionen, Körper und Sinnlichkeit, sexuelle Identitäten, Liebe, Freundschaft und Partnerschaft, sexuelle Vielfalt, Sexualität und Medien sowie sexuelle Gewalt⁵⁹ (ebd.).

Während die Methodensammlungen die Notwendigkeit von Sexualpädagogik bzw. sexueller Bildung sowie die Behandlung solcher Themen in der Schule betonen, die über die biologischen Aspekte hinausgehen, zeigt sich, dass die Reichweite der schulischen Sexualerziehung zwar länderübergreifend nahezu flächendeckend ist, biologische Sexualkunde aber immer noch im Vordergrund steht, während kontroverse Themen scheinbar vorzugsweise vermieden werden. 87 Prozent der 14- bis 17-Jährigen geben an, Sexualerziehungsthemen im Schulunterricht besprochen zu haben; über 69 Prozent, dass sie ihre Kenntnisse über Sexualität, Fortpflanzung und Verhütung überwiegend aus dem Schulunterricht erhalten haben. Damit ist Schule die am häufigsten genannte Quelle der Sexualaufklärung und Lehrer*innen sind wichtige Wissensvermittler*innen (Scharmanski/Heßling 2021c: 2ff.). Allerdings ist das Angebot entgegen der Themenvielfalt in den Richtlinien und Lehrplänen begrenzt: Priorisierte Themen sind Geschlechtsorgane,

Aus dieser Debatte und einem öffentlichen persönlichen Angriff gegen Elisabeth Tuijter erwuchs eine »Hasskampagne«, gegen die sich die (Junior)professor*innen Arne Dekker, Anja Henningsen, Alexandra Retkowski, Heinz-Jürgen Voß und Martin Wazlawik mit Elisabeth Tuijter solidarisierten (Dekker et al. 2014).

59 Das Thema sexuelle Gewalt wird von den Autor*innen bewusst am Ende bearbeitet, da die Schattenseite der Sexualität erst nach einer sexpositiven Auseinandersetzung folgen sollte (siehe dazu auch Kapitel 3.3 *Gewaltpräventiver Charakter sexueller Bildung*).

Regel/Eisprung, körperliche Entwicklung, Empfängnisverhütung, Geschlechtskrankheiten sowie Schwangerschaft und Geburt. Die restlichen Themen wie Homosexualität, sexuelle Gewalt/Missbrauch, Zärtlichkeit und Liebe, sexuelle Praktiken und Schwangerschaftsabbruch werden jeweils von weniger als der Hälfte der Jugendlichen als im Unterricht behandelt bestätigt. Das Thema sexuelle Gewalt wird vermehrt erst in oberen Klassenstufen unterrichtet, sodass nur 39 Prozent der 14-Jährigen, aber 51 Prozent der 17-Jährigen angaben, das Thema behandelt zu haben. Eine ähnliche Differenz ergibt sich für das Thema Schwangerschaftsabbruch (10 Prozentpunkte) (ebd.: 5).

Neben der quantitativen Längsschnittstudie der BZgA geben verschiedene Studien Aufschluss über die Ausgestaltung sexueller Bildung in Schule.

Renate-Berenike Schmidt und Michael Schetsche (1998) untersuchen auf der Grundlage von Interviews mit Schüler*innen am Beispiel Bremer Sekundarschulen den Einfluss der Schule auf die sexuelle Sozialisation von Schüler*innen und zeigen damit, dass in Schule keine »Sexualitätsferne« besteht. Entgegen der offiziellen Absicht nutzen Schüler*innen Schule als Ort für erotische Anbahnungen, Kontaktaufnahmen sowie erste romantische Beziehungen und sexuelle Erfahrungen. Die Studie zeigt damit erstmalig, dass das Verständnis von Schule über eine Aneinanderreihung ausschließlich (sexualkunde-)unterrichtlicher Ereignisse hinausgeht. Schule bildet einen Raum für soziale Kontakte unter Gleichaltrigen, bietet allerdings nur begrenzt Möglichkeiten zu ernsthafter Kommunikation über sexualitätsbezogene Themen. Dennoch wird Schule als Kontaktstätte und Ort für sexuelle Interaktionen unter Schüler*innen beschrieben (ebd.: 65ff.). Deutlich wird das Anliegen der Schüler*innen, sexualitätsbezogene Themen aus dem »normalen« Unterricht auszuklammern und eine Thematisierung im notenfreien Raum zu verorten. Sexualerziehung als solche widerspricht diesem Wunsch zwar, tritt allerdings einer gesellschaftlichen und auch in Schule vorzufindenden Tabuisierung von Sexualität entgegen und wird zugleich dem Wunsch nach der Behandlung des als wichtig erachteten Themas Sexualität gerecht. Schüler*innen berichten, dass eine Behandlung von Sexualität meist auf biologische Aspekte reduziert wird und darüber hinausgehende Themen vernachlässigt werden. Sie wollen ihre eigene Sexualität nicht zum Thema machen, sind allerdings interessiert an »der« Sexualität von Jugendlichen, um ihr eigenes Verhalten abzugleichen und als »normal« und »richtig« bewerten zu können – aber ohne einem Normalitätsdruck unterworfen zu werden. Auch heikle Themen interessieren sie hinsichtlich eigener Beurteilungen und Wertungen, ohne fremde Bewertungen fraglos

übernehmen zu wollen. Dabei wollen sie als sexuelle selbstbestimmte Wesen anerkannt werden. In diesem Kontext wird darauf verwiesen, dass private Informationen von Lehrer*innen nicht erwünscht, homosexuelle Neigungen aber wie heterosexuelle nicht verheimlicht werden müssten. Zudem sprechen sich die Schüler*innen gegen mono-educativen Unterricht aus. Eine temporäre Trennung sollte nur in Absprache und nach den Wünschen der Schüler*innen, nicht aber ausschließlich nach den Bedürfnissen der Lehrer*innen erfolgen. Das Besprechen heikler Themen kann zuträglich für das Vertrauen sein, offensichtliches Ausklammern schadet hingegen dem Ansehen der Lehrer*innen. Lehrer*innen können bei einer angemessenen Thematisierung zu wichtigen Ansprechpartner*innen für Schüler*innen werden. Die Wahl der Ansprechpartner*innen obliegt allerdings den individuellen Maßstäben der Schüler*innen (ebd.: 92ff.).

Die Sichtweise der Lehrer*innen wurde in der Studie nur beiläufig in themenzentrierten Gesprächen herangezogen. Diese berichten, dass sie ihr Wissen fast ausschließlich durch Selbststudium, nicht durch ihre Ausbildung erhalten haben, betrachten sich allerdings, trotz des Wunsches nach Weiterbildungen, die sie für relevant halten, als theoretisch qualifiziert. Defizite sehen sie in der didaktischen Umsetzung und Kommunikation als sexuelle Wesen über sexualitätsbezogene, insbesondere heikle Themen. Neben einer Bereicherung durch eine Thematisierung sprechen sie auch eine Delegation von heiklen Themen an die Schüler*innen an, sodass Themen nur angesprochen werden, wenn sie von diesen gewünscht werden. Lehrer*innen nehmen zudem Wissensdefizite der Schüler*innen und einen Mangel an Unterrichtsmaterialien wahr. Sie sehen Potenziale für die Verbesserung des Klassenklimas und damit einhergehend des Vertrauens durch die Thematisierung sexualitätsbezogener Themen (ebd.: 97ff.).

Auch Petra Milhoffer (2000) beschäftigt sich in ihrer Studie mit den Wünschen von Schüler*innen. Im Rahmen der BZgA-geförderten Studie wurden 337 Kinder (147 Mädchen und 190 Jungen) aus der dritten bis sechsten Klasse im Alter von acht bis vierzehn Jahren aus zehn Schulen in Bremen in Form von standardisierten Fragebögen zu Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl auf dem Weg in die Pubertät und 130 Kinder (71 Mädchen und 59 Jungen) der 3. bis 8. Klasse in 16 geschlechtergetrennten Gruppendiskussionen zu den Ergebnissen der Fragebogenerhebung, zu Fragen zu Liebe und Sexualität sowie ihren Erfahrungen und ihrem Umgang mit diesen Themen befragt (ebd.: 37ff.).

Die Studie zeigt ein ernsthaftes Interesse der Schüler*innen am Thema Sexualität, geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der sexuellen Sozialisation und altersbedingte Unterschiede hinsichtlich der Meinung und Haltung von Schüler*innen. Stereotype Geschlechterrollen und daraus resultierende Benachteiligungen sind den Schüler*innen durchaus bewusst, werden jedoch mehrfach in Äußerungen über andere Schüler*innen reproduziert.⁶⁰ In Bezug auf die Informationswünsche über Sexualität zeigt sich, dass sich Mädchen mit zunehmendem Alter eine Thematisierung von Risiken und Gefahren von Sexualität wünschen, bspw. zu Geschlechtskrankheiten, Aids, Vergewaltigung, schwanger werden, Scheidung, Verhütung und Abtreibung. Jungen scheinen hingegen unbekümmerter und wünschen sich häufiger Themen wie Sex, Orgasmus und mit jemandem schlafen (ebd.: 115f.). Zudem äußern sich die Mädchen ausführlich über die wahrgenommene Bedrohung, vergewaltigt zu werden, die ihnen auch im Rahmen familialer Erziehung stärker vermittelt wird als den Jungen. Aber auch Jungen beschäftigen sich mit Themen aus gesellschaftlichen Diskursen zu Sexualität wie Gewalterfahrungen und der Gefahr vor Aids. Über das Thema Homosexualität wollen hingegen nur wenige Schüler*innen – aufgrund der Überzeugung, nicht betroffen zu sein, bereits genug darüber zu wissen oder auch aus selbst empfundener Abwehr – etwas wissen (ebd.: 118ff.). Auch wenn Schüler*innen sich teilweise kritisch gegenüber der Durchführung von Sexualerziehung äußern, erkennen sie Schule als wichtige Informationsquelle hinsichtlich sexualitätsbezogener Themen an. Sie verorten die Informationspotenziale weniger in Einzelgesprächen mit Lehrer*innen, sondern vielmehr in der Thematisierung im Unterricht und nehmen offene Unterrichtsgespräche dankbar an (ebd.: 123ff.). Bezüglich des Geschlechts der Lehrer*innen sprechen sich die Mädchen deutlich für eine Thematisierung durch Lehrerinnen als durch Lehrer aus, wenn ihnen das Geschlecht nicht egal ist. Bei den Jungen zeigt sich hingegen nur eine kleine Tendenz zu Lehrerinnen, dem Großteil ist es egal. Wichtiger scheint den Schüler*innen das körperliche Einfühlungsvermögen von Lehrer*innen und dass sie als Schüler*innen mit ihrer Ausdrucksweise ernst genommen und für Fragen nicht diskriminiert werden. Dies erhoffen sich die Schüler*innen allerdings tendenziell eher von Lehrer*innen des eigenen Geschlechts (ebd.: 139ff.).

60 Die Studie basiert hinsichtlich ihrer Differenzierung auf dem binären Geschlechtersystem und unterscheidet nur unter Mädchen und Jungen.

Aus diesen und weiteren Erkenntnissen der Studie formuliert Milhoffer Hinweise zur Gestaltung sexualpädagogischer Aufklärungsmaterialien für die Zielgruppe der acht- bis 14-Jährigen, die bei den Fragen, Wünschen und Gefühlen von Kindern ansetzen. Sie spricht sich dabei für eine Sexualerziehung aus, die über reine biologische Wissensvermittlung hinausgeht und somit gleichermaßen Sozialerziehung ist, welche die Wünsche und Bedarfe der Schüler*innen aufgreift sowie Normen und Haltungen nicht oktroyiert. Sie fasst die Ziele und Inhalte einer von ihr geforderten gefühlsbejahenden und normenkritischen Sexualerziehung wie folgt zusammen:

»Sexualität als positive Lebensäußerung annehmen, Sexualorgane und Körperfunktionen wissen, Gefühle zeigen, in Worte fassen, zulassen und bewerten, NEIN sagen und Grenzen setzen lernen, Respekt und Einfühlsamkeit für die Bedürfnisse und Empfindungen anderer entwickeln, Verbindlichkeit und Ehrlichkeit als Prinzipien von Freundschaft und Liebe bejahen, Ehe und Familie als gesellschaftlich erwünschten Rahmen der Fortpflanzung verstehen, Homosexuelle Orientierungen und Lebensgemeinschaften akzeptieren, Risiken von Sexualität erkennen und verantwortlich damit umgehen, Darstellungen und Erscheinungsformen der Erwachsenensexualität einordnen, geschlechtsbezogene Arbeitsbereiche und Geschlechterrollen erkennen und hinterfragen, Moden und Gruppenzwänge kritisieren, Kommerzialisierung von Sexualität durchschauen« (ebd.: 184).

Zudem verweist Milhoffer darauf, dass es schwierig aber wichtig sei, eine angemessene Sprache für die sexualitätsbezogenen Themen zu finden. Fachsprache sei wichtig, dürfe aber nicht auf Kosten des Verstehens der Kinder gehen. Entsprechend sollten sexualitätsbezogene Themen bedürfnis- und adressat*innenorientiert besprochen werden (ebd.: 188ff.).

Eine Fokussierung auf Lehrer*innen hinsichtlich sexueller Bildung zeigt sich in aktuelleren Studien von Blumenthal (2014), Hoffmann (2016), Siemoneit (2021) und Urban (2019).

Sara-Friederike Blumenthal (2014) verdeutlicht in ihrer ethnografischen Forschung zur sozialregulativen Funktion des Schamaffekts in der gymnasialen Sexualaufklärung anhand von vier Fällen im Biologieunterricht der Sekundarstufe I den vielfältigen Einsatz von Beschämung im Unterricht: Lehrer*innen setzen Beschämung unreflektiert als Erziehungsmittel gegenüber Schüler*innen ein; Schüler*innen nutzen wiederum Scham aufseiten der Lehrer*innen als Möglichkeit für Angriffe auf deren Autorität. Die Erzeugung von Scham führt oft dazu, dass Kommunikation über Sexualität in der Vermittlung sexualitätsbezogener Themen nicht gelingt und Lernziele der schulischen Sexualaufklärung verfehlt werden. Die Studie führte zu der Erkenntnis, dass Lehrer*innen eine Thematisierung ihrer eigenen Sexualität vermeiden, da diese Öffnung des Privaten als abträglich für ihre soziale Anerkennung angenommen wird und eine Vermeidung als

Schutzmöglichkeit angesehen wird, nicht »sexualisiert zu werden oder als sexuell an Schüler_innen interessiert wahrgenommen zu werden« (ebd.: 153). Zudem zeigt sich eine teilweise stark heteronormative Sicht und eine Abwertung weiblicher Sexualität von Lehrer*innen, aber auch Beschämung durch eine Abwertung weiblicher Sexualität von Schüler*innen gegenüber Lehrer*innen (ebd.: 162). Insbesondere durch die Strategien von Schülern als Akteure im heteronormativen Feld wird dabei deutlich, dass männliche Sexualität weiblicher Sexualität durch die Tabuisierung weiblicher sexueller Lust und die Verwendung abwertender Begriffe bezüglich weiblicher Sexualität übergeordnet wird. Sexualitätsbezogene Beschämung geht situativ mit einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung und sozialen Exklusion der betreffenden Schüler*innen als Reaktion und Schamvermeidung bezüglich der Tabuisierung und Abwertung von weiblicher Sexualität, aber auch Homosexualität, Trans- und Intergeschlechtlichkeit einher. Somit zeigt sie auf, dass in Schule eine ausgeprägte Heteronormativität dominiert, welche mit einer Marginalisierung von Gleichstellungsthemen und sexueller Vielfalt einhergeht (ebd.: 165f.).

Die Studie bezieht sich nur auf sexualitätsbezogene Scham innerhalb des Unterrichts, nicht auf deren Bedeutung außerhalb des Unterrichts. Zudem wurden keine ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten erhoben, wodurch keine Schlüsse bezüglich eines möglichen Zusammenhangs von sexualitätsbezogener Scham, religiöser Sozialisation, ethnischer Abstammung und sozialer Schichtzugehörigkeit der Schüler*innen gezogen werden konnten (ebd.: 12).

Auch Markus Hoffmann (2016) bezieht sich in seiner Studie auf das Geschehen innerhalb des Unterrichts und zeigt anhand von sieben problemzentrierten Interviews mit Lehrer*innen verschiedener Fächer und Schulformen Deutungsmuster von Lehrer*innen zu gesellschaftlich kontrovers und problematisch verhandelten sexualitätsbezogenen Themen (insbesondere Homosexualität, Prostitution und Pornografie) auf. Mit der Einbeziehung verschiedener Fächer wird er dabei entgegen der Herangehensweise von Blumenthal (2014) den Vorgaben einer interdisziplinären und fächerübergreifenden Sexualerziehung gerecht. In Bezug auf die professionelle Selbstwahrnehmung verdeutlicht Hoffmann (2016) die Problematik des Nähe-Distanz-Verhältnisses zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen im Umgang mit Sexualität als privatem Thema innerhalb der Institution Schule mit ihren Rollenverständnissen und Machtstrukturen (Selbstwahrnehmung abseits der Lehrer*innenrolle als nahe bzw. familiäre Person vs. Selbst-

wahrnehmung als (distanzierte) Lehrer*in). Die Bearbeitung von sexualitätsbezogenen Themen ist einerseits von der Adressierung der Schüler*innen (defizitorientierte Sichtweise auf Jugendliche vs. Anerkennung unterschiedlicher Sexualitätsverständnisse von Lehrer*innen und Schüler*innen), andererseits von der pädagogischen Absicht der Lehrer*innen (wertebezogen vs. sachlich) abhängig. Wenn Lehrer*innen ihre eigene sexualitätsbezogene Einstellung als allgemeingültig erachten, erfolgt eine Bearbeitung der Themen; werden die Wertvorstellungen hingegen als unterschiedlich und dennoch gleichberechtigt wahrgenommen, werden die Schüler*innen als sexuell autonom anerkannt und die sexuellen Skripte der Jugendlichen weniger bearbeitet. Aus einer moralischen Perspektive als problematisch wahrgenommene Themen werden tendenziell nicht zum Unterrichtsgegenstand oder nur tendenziös angesprochen. Demgegenüber können moralische Mehrdeutigkeiten thematisiert werden, ohne dass eine eigene Positionierung oder gegeneinander verhandelte Deutungen verbunden werden, wodurch eine ausdifferenzierte Gegenstandsdarstellung erfolgen kann. In Bezug auf die Kultur Gleichaltriger (*Peer Culture*) im Unterricht ergeben sich zudem verschiedene Strategien der Bearbeitung als problematisch wahrgenommener Themen. Die Einschätzung, dass Themen in einer Klasse nicht bearbeitbar sind, kann dazu führen, dass bestimmte sexualitätsbezogene Aspekte absichtsvoll nicht angesprochen werden, wodurch eine Reproduktion der Tabuisierung bestimmter sexualitätsbezogener Themen entsteht. Problematisierte Themen können allerdings auch durch eine absichtsvolle Konfrontation zum Gesprächsgegenstand werden, um wahrgenommene negative Bezugnahmen zu einem sprachlich bearbeitbaren Unterrichtsgegenstand zu machen. Die Thematisierung kann allerdings auch im Modus des Meidens als problematisch wahrgenommener Themen von Lehrer*innen an Schüler*innen delegiert werden. Demnach werden Themen nur behandelt, wenn sie öffentlich von Schüler*innen gewünscht werden (ebd.: 299ff.).

Dem Sprechen der Lehrer*innen über schulische Sexualerziehung folgend bezeichnet Hoffmann Schule als unprofessionalisiertes Feld, was sich beispielsweise in der Selbstwahrnehmung abseits der institutionellen Lehrer*innenrolle, der Anerkennung von Schüler*innen als sexuell defizitäre Wesen oder einer primär moralischen Erziehungsabsicht zeige (ebd.: 315).

Während sich diese beiden Studien vorwiegend mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen beschäftigt haben, widmet sich Julia Kerstin Maria Siemoneit (2021) sexualitätsbezogenen Deutungsmustern von Lehrer*innen, die sich nicht nur auf den Sexu-

alaufklärungsunterricht beschränken, sondern sexualitätsbezogene Themen im Zusammenhang mit der pädagogischen Beziehung vor allem außerhalb des Unterrichts einschließen. In problemzentrierten Interviews mit 13 Gymnasiallehrer*innen wurde der Themenkomplex »Sexualität und Schule« hinsichtlich der Bezugsthemen Begehren und Körper bearbeitet. Die Ausführungen zum Thema Begehren, die sich vorwiegend auf schwule Lebensformen beziehen, reichen von der unterrichtlichen Bearbeitung akzeptanzfördernder Ansätze im Bereich LSBTIQ* (durch externe Organisationen), dem Umgang mit homofeindlich-diskriminierendem Sprachgebrauch bis zu Chancen und Herausforderungen von gleichgeschlechtlich begehrenden Lehrer*innen (Diskriminierungsgefahr vs. positive Repräsentation) sowie Möglichkeiten der Vorbildfunktion von Lehrer*innen (diskriminierungsfreie Sprache) (ebd.: 159ff.). Bei den Ausführungen zum zweiten Bezugsthema Körper wird sich ausnahmslos auf Mädchen- und Frauenkörper bzw. Schülerinnen- und Lehrerinnenkörper bezogen. Mit einer überwiegend problemzentrierten Sichtweise werden das Verhältnis von Lehrern zu Schülerinnen, die Disziplinierung und Neutralisierung von Schülerinnenkörper(n), aber auch die Ver- bzw. Entgeschlechtlichung von Lehrerinnenkörpern besprochen. Insbesondere der Kleidung und dem Verhältnis von öffentlicher und privater Sphäre kommt bei den Ausführungen eine besondere Bedeutung zu (ebd.: 221ff.). Für Lehrer*innen stellt die pädagogische Beziehung immer wieder eine Herausforderung hinsichtlich der Gestaltung des Spannungsverhältnisses von Intimität und professioneller Distanz dar.

Im Rahmen der Arbeit wurde – entgegen den Erwartungen von Siemoneit – weder sexuelle Gewalt⁶¹ noch die elterliche Rolle bei der Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen thematisiert (ebd.: 289).

Sexuelle Gewalt bzw. deren Prävention spielt entgegen den vorherigen Studien eine entscheidende Rolle in der Studie von Maria Urban (2019). Sie widmet sich der Frage, inwieweit Lehrer*innen einen Beitrag dazu leisten können, Prävention sexueller Gewalt in Schule voranzubringen, und wie sie ihre Kompetenz diesbezüglich einschätzen. Ihre Erkenntnisse basieren auf der qualitativen Inhaltsanalyse von sechs leitfadengestützten Interviews mit Lehrer*innen aller Schulformen, die im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts »Schutz vor sexueller Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen« er-

61 Lediglich in einem Interview, das in der Arbeit nicht bearbeitet wurde, wurde sexuelle Gewalt thematisiert (Siemoneit 2021: 289).

hoben wurden. Die Studie zeigt, dass die befragten Lehrer*innen sich und die Institution Schule in der Verantwortung sehen, zur Sexualaufklärung der Schüler*innen beizutragen. Zwar sehen sich die Lehrer*innen – und insbesondere die Klassenlehrer*innen – als wichtige Ansprechpersonen in Problemsituationen für die Schüler*innen, inwiefern sie sexuelle Bildung betreiben, ist allerdings abhängig von der Einschätzung ihrer Zuständigkeit und nicht selten von defizitären Ansichten von Schüler*innen (Jugendsexualität wird als Gefahr wahrgenommen, der es durch sexuelle Bildung entgegenzuwirken gilt, bspw. um frühzeitige Schwangerschaften zu vermeiden). Die Verpflichtung wird dabei häufig besonderen Positionen wie der Schulleitung oder den Klassenlehrer*innen zugeschrieben (ebd.: 109f.).

Bei der Bearbeitung von sexualitätsbezogenen Themen kooperieren die Lehrer*innen in unterschiedlichem, individuellem Maß untereinander und mit externen Fachkräften. Für Angebote sexueller Bildung werden häufig externe Fachkräfte freier Träger herangezogen, da diese den Schüler*innen weniger nahe stehen. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird hingegen als problematisch betrachtet, da keine Handhabe über deren Ehrlichkeit oder Mitarbeit besteht (ebd.: 116).

In der Studie von Urban (2016) zeigt sich, dass sexuelle Gewalt in Schule insbesondere als verbale sexuelle Gewalt stattfindet. Letztere geht ausschließlich von Schülern aus und richtet sich gegen andere Schüler*innen und Lehrerinnen (ebd.: 116ff.). Dennoch weisen die Schulen der befragten Lehrer*innen weder Schutzkonzepte im Sinne des UBSKM noch institutionelle Verankerungen von Vorgehen bei Verdachtsfällen sexueller Gewalt auf. Auch Präventionsvorhaben sind nicht verankert, sondern in ihrem Auftreten und ihrer Ausführung vom Engagement einzelner Lehrer*innen abhängig (ebd.: 122f.). Auch wenn die Lehrer*innen bei Verdachtsfällen handeln und Maßnahmen ergreifen, fühlen sie sich dabei aufgrund mangelnder Fach- und Handlungskompetenz nicht kompetent und vulnerabel in ihrem Handeln. Mögliche Hilfen externer und interner Strukturen werden dabei als nicht ausreichend wahrgenommen (ebd.: 127f.). Obwohl die Lehrer*innen einen klaren Bedarf an Fort- und Weiterbildung formulieren, zeigt sich, dass dieser in den Schulen nicht fest verankert ist (ebd.: 133f.).

Anhaltspunkte für die Ausgestaltung und Optimierung von Präventionskonzepten gibt – neben Studien zum Ausmaß von sexueller Gewalt an und von Kindern und Jugendlichen (siehe dazu auch Kapitel 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter*), die als

Argument für die Bedeutung und die Notwendigkeit einer Ausdifferenzierung von Präventionskonzepten sprechen – insbesondere die Wirkforschung. Ziel ist es aufzuzeigen, dass Präventionskonzepte erwünschte Veränderungen bewirken und unerwünschte Veränderungen vermeiden. Aussagekräftiger werden die Ergebnisse, wenn neben einer Vorher-Nachher-Messung noch eine Kontrollgruppe herangezogen wird. Neben Effekten hinsichtlich der Häufigkeit von und im Umgang mit sexueller Gewalt wird sich häufig an den von pädagogischen Fachkräften orientierten Präventionsbotschaften und daraus resultierenden Effekten hinsichtlich der gewünschten Veränderung orientiert (Kindler/Derr 2018: 7f.).

Die Metaanalyse von AMYNA e.V. (2011) verdeutlicht den Beitrag von Grundlagenforschung bspw. zu Risikofaktoren einer sexuellen Viktimisierung im Kindesalter, Prävalenz vulnerabler Gruppen, Aufdeckungsprozessen, Täter*innenstrategien oder Schutzfaktoren für die Ausgestaltung und Optimierung von Präventionsprogrammen bezüglich einer Passgenauigkeit für verschiedene Zielgruppen. Dennoch wird ein Bedarf kontinuierlicher Forschung aufgezeigt, um einer Prozesshaftigkeit des Gegenstandsbereichs gerecht zu werden. Belegt werden konnten Effekte bis hin zu kindlichen Verhaltensweisen im Umgang mit Bedrohungssituationen und Viktimisierungen, ein Zuwachs an Verständnis und wahrgenommener Handlungssicherheit sowie Beenden von bereits bestehenden Missbrauchsbeziehungen und Veränderungen im kindlichen Verhalten in simulierten Hochrisikosituationen. Auch langfristige Effekte auf die Viktimisierungsrate, das Abwehrverhalten, die Disclosure-Bereitschaft und die empfundene Fähigkeit zum Selbstschutz konnten vereinzelt belegt werden. Dennoch ist aufgrund fehlender Erfolge im Hinblick auf die Fähigkeit von Kindern, Übergriffe in Missbrauchssituationen abzuwehren, auf die Grenzen ausschließlich kindzentrierter Ansätze hinzuweisen. Die Einbeziehung durch Fortbildungen von Eltern führt zu einem Wissenszuwachs und damit einhergehender Befähigung, eher über Prävention sexueller Gewalt zu sprechen, und die Evaluation von Fortbildung von Fachkräften zum Umgang mit Verdachtsfällen zeigt positive Effekte auf die Interventionsbereitschaft, die Handlungssicherheit und das tatsächliche Schutzhandeln (ebd.: 65ff.).

In Bezug auf Grundschule liegen zudem aktuelle Evaluationen der Präventionsprogramme »Mein Körper gehört mir!« (Andresen et al. 2015), »Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines schulbasierten Gruppenprogramms zur Prävention von sexualisierter Gewalt in der Primarstufe (IGEL)« (Körner/Bauer/Kreuz 2016) und »Trau

dich!« (BZgA 2021a) vor. Alle drei Projekte richten sich an Grundschul Kinder, die durch verhaltenspräventive Maßnahmen dazu befähigt werden sollen, sexuellen Missbrauch zu erkennen, zwischen guten und schlechten Gefühlen, Berührungen und Geheimnissen unterscheiden, Nein sagen und Hilfe holen zu können. Zudem beinhalten die Projekte verhältnispräventive Maßnahmen, die sich an Lehrer*innen und Eltern als erwachsene Bezugspersonen wenden. Die Evaluationen zeigen u.a., dass die Projekte bei den Schüler*innen einen kurzfristigen aber auch nachhaltigen Wissenszuwachs, Verbesserung bezüglich der richtig als positiv bzw. negativ erkannten Handlungsoptionen und besseres Erkennen von Missbrauchssituationen bewirken (Andresen et al. 2015: 136ff.; Körner/Bauer/Kreuz 2016: 169ff.; BZgA 2021a: 132ff.).

Präventionsprogramme, die sich an ältere Schüler*innen richten, sind tendenziell auf sexuelle Gewalt bzw. Übergriffe unter Jugendlichen fokussiert, da diese die häufigste Form sexueller Gewalt im Jugendalter darstellen (siehe dazu auch Kapitel 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter*). Hier sind bspw. »ECHT KRASS! Wo hört der Spaß auf?« und »Sensibilisierende Prävention durch Partizipation (SEPP)« zu nennen. Das Präventionsprogramm »ECHT KRASS! Wo hört der Spaß auf?« ist als interaktive Wanderausstellung vom Präventionsbüro Petze für Schüler*innen ab der 8. Klasse konzipiert und bezieht nach einem verhältnispräventiven Ansatz auch Lehrer*innen und Eltern in das Präventionsprojekt ein. Thematisiert werden sexistische Werbung, Pornografie und sexuelle Übergriffe im Internet, Flirttipps, Anmachsprüche und Selbstbehauptung, sexuelle Skripte, Klischees und wie Jungen und Mädchen Grenzen setzen und achten, Gruppendruck, Teenagerbeziehungen und sexuelle Gewalt durch Erwachsene, Mythen und Tatsachen über Vergewaltigung, Sexualstraftaten und Gesetze sowie die Folgen sexueller Gewalt (Präventionsbüro PETZE 2016). Nachgewiesen werden konnten mithilfe einer Evaluation durch die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel positive Effekte hinsichtlich eines Wissenszuwachses, Sensibilisierung für sexuelle Grenzverletzungen, Wissen über Hilfefunktionen und Abbau von geschlechterspezifischen Vorurteilen (Sielert/Henningssen 2013: 84ff.).

Das Präventionsprogramm »Sensibilisierende Prävention durch Partizipation (SEPP)« basiert auf den Erkenntnissen der Studie »Speak! Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher« (vgl. S. 43), die u.a. ergab, dass jugendliche Gleichaltrige einen großen Risikofaktor für sexuelle Gewalt im Jugendalter darstellen (siehe dazu auch Kapitel 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter*). Nach einem partizipativen Ansatz

werden Schüler*innen ab der 8. Klasse, Lehrer*innen und Eltern adressiert und einbezogen. Ziel ist der Schutz Jugendlicher vor Viktimisierung und Täter*innenschaft sowie eine Sensibilisierung zu den Themenbereichen sexuelle Gewalt, sensibler Umgang mit Sprache, Vermittlung von Rechten, Handlungskompetenzen und Wissen über sexuelle Gewalt, Wahrnehmung von Grenzen, sexuelle Bildung, Geschlecht und Kultur. Eine Evaluation und somit konkretere Aussagen über die Wirksamkeit des Projekts stehen noch aus (Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig-Universität Gießen 2021).

Die vorstehenden Erkenntnisse beziehen sich auf verschiedene konkrete Präventionsprogramme, die nicht allgemein für die präventive Arbeit in Schulen gültig sind, aber Anhaltspunkte aufzeigen können. Über diese individuellen Programme hinaus geht der Ansatz von Schutzkonzepten, der Gegenstand ist des »Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland« (Kappler et al. 2019) sowie des »Datenreports des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015-2018) zu den Handlungsfeldern Schulen und Internate« (Kappler/Pooch 2018). Hinsichtlich des Handlungsfeldes Schule wurden 1.538 Schulen befragt, von denen jede achte (13 Prozent) nach eigenen Einschätzungen über ein umfassendes Schutzkonzept verfügt. Sie berichteten, durchschnittlich sieben von neun Elementen von Schutzkonzepten mindestens teilweise umgesetzt zu haben: Leitbild (91,8 Prozent), Verhaltensregeln zu einem grenzwahrenden Umgang miteinander (89,9 Prozent), Partizipationsmöglichkeiten (allgemein: 82,6 Prozent; konkret auf Schutz vor sexueller Gewalt bezogen: 7,8 Prozent), Ansprechpersonen (73,5 Prozent), geregelter Beschwerdesystem (87,9 Prozent), Handlungsplan in einem (Verdachts-)Fall sexueller Gewalt (64,0 Prozent – 31,8 Prozent mehr als in der vorherigen Monitoringwelle 2012/2013), spezifische Fortbildungen (verneint: 40,8 Prozent),⁶² Kooperation mit bspw. Jugendämtern, Allgemeinem Sozialem Dienst (ASD), schulpsychologischen und Fachberatungsstellen sowie Polizei (90,1 Prozent) (Kappler et al. 2019: 53ff.).

In Bezug auf Prävention sexueller Gewalt geben die meisten Schulen an, Angebote für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zum Themenbereich zu geben. Während Se-

62 Bei den anderen Prozentangaben handelt es sich um die Angaben zu als vorhanden angegebenen Elementen eines Schutzkonzepts. Für das Item »spezifische Fortbildungen« wurde nur der Anteil derjenigen Schulen angegeben, die verneinten, spezifische Fortbildungen für Beschäftigte zu dem Themenkomplex genutzt zu haben.

xualerziehung nahezu an allen Schulen integriert ist (92,6 Prozent), werden nur an 62,0 Prozent der befragten Schulen Maßnahmen zur Prävention sexueller Gewalt durchgeführt, 13,0 Prozent haben bereits ein umfassendes Präventionskonzept und 3,4 Prozent planen es für das Schuljahr 2017/2018. 20,0 Prozent geben sogar an, im Bereich Prävention sexueller Gewalt noch nicht engagiert zu sein oder Präventionsansätze zu verfolgen. Die Erfolgchancen der Prävention bezüglich sexueller Gewalt vonseiten des Schulpersonals gegenüber Schüler*innen schätzen die Schulen höher ein als bezüglich sexueller Übergriffe unter Schüler*innen. Deutlich schlechter schätzen die Befragten den Beitrag zur Vorbeugung von sexueller Gewalt in der Familie sowie im weiteren sozialen Umfeld ein (Kappler/Pooch 2018: 19).

Lehrer*innen äußerten sich zudem in Fokusgruppen dazu, dass eine wiederkehrende Bearbeitung der Themen für eine nachhaltige Stärkung und Sensibilisierung der Schüler*innen eher förderlich sei als einmalige Blockveranstaltungen. Ziele der Prävention seien zum einen die Förderung der Sprachfähigkeit gegenüber der Tabuisierung von Sexualität und somit auch sexueller Gewalt, zum anderen das Aufklären der Schüler*innen über ihre Rechte, damit sie diese auch einfordern können. Zudem äußerten sie eine Überforderung bezüglich der alleinigen Organisation und Durchführung intensiver Prävention und den Bedarf nach Hilfe durch externe Fachkräfte (Kappler et al. 2019: 56).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich zwar ältere qualitative Studien mit den Wünschen und Bedarfen von Schüler*innen hinsichtlich sexualitätsbezogener Themen in Schule – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts – befasst haben. Aktuellere qualitative Studien konzentrieren sich hingegen auf die Lehrer*innenperspektive und deren Deutungsmuster. Sexuelle Bildung wird dabei tendenziell unabhängig von Prävention sexueller Gewalt in den Blick genommen. Der Forschungsstand zu Prävention sexueller Gewalt bzw. Schutzkonzepten ist vorwiegend auf quantitative Forschung reduziert und verfolgt vordergründig das Ziel von Prozess- und Ergebnisevaluation im Sinne der Wirkforschung. Im Bereich beider Forschungsgebiete zeigt sich der Einbezug externer Fachkräfte in die Schulstrukturen. Die Datenlage hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Arbeit in Bezug auf sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt ist allerdings gering. Welche Wünsche und Bedarfe Schüler*innen an eine gewaltpräventive sexuelle Bildung in Schule haben und welche Präferenz sie hinsichtlich einzelner Themen und

der Wahl von Fachkräften haben, welche diese Themen bearbeiten sollen, ist in der aktuellen Forschungslandschaft nicht abgebildet. Daher widmet sich die vorliegende Studie genau diesen Fragen.

7. Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das forschungsmethodische Vorgehen erläutert und begründet. Dafür wird zunächst dargelegt, was qualitative Sozialforschung ist und weshalb sie für das Forschungsvorhaben besonders geeignet ist. Anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (1999) wird aufgezeigt, wie diese in dieser Arbeit eingehalten werden. Anschließend erfolgt die Beschreibung der Datenerhebung. Dafür werden zunächst der Feldzugang und das Sample vorgestellt, bevor in die beiden Erhebungsmethoden (Gruppendiskussion und Expert*inneninterview) eingeführt wird und eine Begründung der Gegenstandsangemessenheit erfolgt. Im Zuge dessen werden auch die konkreten Vorgehensweisen und zugrunde liegenden Leitfäden erläutert. Daran schließt sich die Beschreibung der Datenauswertung an. Hierzu wird zunächst die dokumentarische Methode und darauf aufbauend die dokumentarische Interpretation vorgestellt. Abschließend wird der Forschungsprozess anhand einzelner Kriterien reflektiert.

7.1 Qualitative Sozialforschung

Qualitative Sozialforschung als Bestandteil empirischer Sozialforschung ist seit jeher stark anwendungsorientiert hinsichtlich ihrer Fragestellungen und Vorgehensweisen. Im Bereich der Sozialwissenschaften ist sie in nahezu jedem Forschungsfeld einsetzbar. Sie hat den Anspruch, Lebenswelten »von innen heraus« aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben, um zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beizutragen sowie Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale zu verdeutlichen (Flick et al. 2019: 13f.). Durch den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden können soziale Erfahrungen aus erster Hand vermittelt werden und somit für die Forschenden außerordentlich erkenntnisreich sein (Oswald 2010: 183). Diese Zugänge bleiben andernfalls nicht nur Nicht-Mitgliedern verwehrt, sondern sind auch den Akteur*innen selbst aufgrund der Selbstverständlichkeit ihres Alltags häufig nicht bewusst. Im Rahmen qualitativer Sozialforschung wird das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete reflektiert, um das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar zu machen und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst)erkenntnis zu schaffen (Flick et al. 2019: 14).

Den qualitativen stehen die quantitativen Forschungsmethoden gegenüber. Quantitative Forschung zielt darauf, anhand von möglichst repräsentativen Daten quantifizierba-

re, sprich statistisch auswertbare und durch Isolierung von Ursache und Wirkung verallgemeinerbare Erkenntnisse über die Stichprobe zu gewinnen. Auf der Grundlage von Kausalzusammenhängen und deduktiven Prozessen sollen »objektive« Aussagen über soziale Realitäten generiert und Hypothesen überprüft werden. Mithilfe konkreter Operationalisierungen empirischer Messungen soll sich dem Subjekt als Merkmalsträger anhand bestimmter Variablen genähert werden. Qualitative Forschung zielt demgegenüber auf eine tiefe und differenzierte Analyse bestimmter sozialer Phänomene und geht in der Regel induktiv und hypothesen- und/oder theoriegenerierend vor. Dabei sollen subjektive Wirklichkeiten, Sinnkonstruktionen und Alltagstheorien sowie Lebenswelten und individuelle Sichtweisen, Meinungen und Motive einerseits detailliert beschrieben, andererseits verstehend nachvollziehbar gemacht werden. Die Datenerhebung erfolgt in sozialen Interaktionen (mithilfe von Kommunikation) und betrachtet das Subjekt in seiner Ganzheit (Misoch 2019: 1f.).

Qualitative Forschung bietet sich somit an, wenn bislang wenig erforschte Wirklichkeitsbereiche erschlossen werden sollen. Durch den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden wie teilnehmender Beobachtung, offenen Interviews oder Tagebüchern lassen sich erste Erkenntnisse zur Hypothesenformulierung generieren, die für anschließende standardisierte und repräsentative Erhebung genutzt werden können. Zudem können qualitative Erkenntnisse dazu beitragen, statistische Daten aus quantitativen Studien durch subjektive Sichtweisen zu differenzieren und zu vertiefen. Somit kann qualitative Forschung als Ergänzung – wenn nicht sogar als Voraussetzung – von quantitativer Forschung angesehen werden (Flick et al. 2019: 25f.). Einerseits bietet sich der Zugang durch qualitative Forschung für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit an, um sich der Forschungsdesiderate (Verschränkung von Sexualerziehung/sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule; Bedarfe der Schüler*innen bezüglich schulischer Sexualerziehung; Kooperationsmöglichkeiten von Lehrer*innen und externen Fachkräften) anzunehmen und erste Erkenntnisse zu generieren. Andererseits kann die Arbeit dazu beitragen, bereits bestehende quantitative (Scharmanski/Heßling 2021a-l), aber auch qualitative Befunde (u.a. Hoffmann 2016; Siemoneit 2021) durch (weitere) subjektive Sichtweisen zu ergänzen.

Abgeleitet von der internen und externen Validierung ergeben sich interne und externe Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung. Die externen Gütekriterien beziehen sich auf die Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Erkenntnisse. Der

gesamte Prozess der Datenerhebung und -auswertung soll transparent an festgelegten Regeln und Systematiken ausgerichtet erfolgen, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein und so eine Verallgemeinerung und Übertragbarkeit zu ermöglichen. Grundlage für die Übertragbarkeit qualitativer Studienergebnisse ist die genaue Darstellung des Studiendesigns, des Feldzugangs, der Datenerhebung, -speicherung und -auswertung sowie der »dichten Beschreibung« der gesamten Situation einschließlich des rahmenden Kontextes. Auf diese Weise wird unter Berücksichtigung des Kontextes die potenzielle Übertragbarkeit der qualitativen Daten auf andere Populationen oder Situationen ermöglicht.⁶³ Für die Auswertung qualitativer Daten ist somit insbesondere die interne Studiengüte relevant, da die externen Kriterien vor allem auf die Anlage der qualitativen Studie anzuwenden sind und die internen Gütekriterien somit als Voraussetzung für die externen angesehen werden können (Misoch 2019: 255).

Ines Steinke (1999) hat Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung formuliert, welche dazu beitragen sollen, die Güte zu sichern. Sie geht davon aus, dass qualitative Sozialforschung nicht ohne Bewertungskriterien auskommt, da sonst eine Zurückweisung der Daten aufgrund des Vorwurfs von Beliebigkeit und Willkür erfolgen könnte. Sie lehnt dabei eine starre Übernahme von Bewertungskriterien für quantitative Forschung ab und begründet dies mit den unterschiedlichen Grundannahmen quantitativer und qualitativer Forschung – insbesondere in Bezug auf die geringere Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit qualitativer Forschung. Dennoch spricht sie sich für eine Gestaltung von Bewertungskriterien in Anlehnung an diejenigen in der quantitativen Forschung aus. Statt der Formulierung einzelner Kriterien hat sie ein System von Kriterien konzipiert, das möglichst viele Aspekte der Bewertung qualitativer Forschung abdeckt. Das System soll demnach als Orientierung dienen und untersuchungsspezifisch, d. h. je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeten Methoden, konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden. Das System setzt sich aus den Kriterien intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation, empirische Verankerung, Limitation, reflektierte Subjektivität, Kohärenz und Relevanz zusammen. Im Folgenden soll auf die wichtigsten Aspekte für die vorliegende Arbeit eingegangen wer-

63 Aufgrund der kleinen Stichproben und mangelnder statistischer Repräsentativität von qualitativer Forschung wird eine Übertragbarkeit der Erkenntnisse allgemein als schwierig erachtet und kontrovers betrachtet (Misoch 2019: 255).

den und sollen die Sicherung der Kriterien innerhalb der vorliegenden Arbeit transparent dargestellt werden (Steinke 1999: 205ff.; Steinke 2019: 319ff.).

Das wohl wichtigste Kriterium bezieht sich auf die Herstellung einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, auf deren Grundlage eine Bewertung der Ergebnisse erfolgen kann. Durch die Dokumentation des Forschungsprozesses soll es den Lesenden ermöglicht werden, den Forschungsprozess Schritt für Schritt verfolgen und die Ergebnisse selbstständig und subjektiv zu bewerten. Auf diese Weise kann zudem die Individualität des Forschungsprozesses berücksichtigt werden. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Vorverständnis ist im Rahmen des theoretischen Teils dieser Arbeit zusammengetragen, damit die Lesenden zu Beginn der Auswertung über den Sachstand der Forscherin informiert sind. Zudem erfolgt im Rahmen des aktuellen Kapitels eine Dokumentation der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontexts, der Auswertungsmethoden sowie die Reflexion des Forschungsprozesses (bezüglich übergeordneter Entscheidungen und Probleme). Im Anhang (S. 446) sind die zugrunde liegenden Transkriptionsregeln nachzulesen. Auf diese Weise werden die Voraussetzungen erfüllt, dass die Lesenden bewerten können, ob die Methoden und Herangehensweisen gegenstandsangemessen gewählt wurden. Die Anwendung der Auswertungsmethoden der dokumentarischen Methode und der dokumentarischen Interpretation stellen kodifizierte Verfahren dar, die durch die Darstellung der Auswertungsmethoden für die Lesenden aufbereitet sind, damit ihnen die Kontrolle bzw. der Nachvollzug der Vorgehensweise erleichtert wird. Im Rahmen der Auswertung sind die zentralen Passagen aus den Gruppendiskussionen und Expert*innen als Transkript-Auszüge eingefügt. Somit ist für die Lesenden nachvollziehbar, auf welchen Daten die Interpretationen basieren und wie diese aufbereitet wurden (Steinke 1999: 207ff.).

Nach dem Ansatz des »peer debriefing« wurden einzelne Passagen der Auswertung mit Kolleginnen diskutiert, die nicht an dem Projekt beteiligt waren, um diskursiv durch den Umgang mit Daten und Interpretationen Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit herzustellen (Steinke 2019: 324f.).

Das Kriterium der Indikation des Forschungsprozesses soll sicherstellen, dass die Angemessenheit sowohl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden als auch des gesamten Prozesses beurteilt werden kann. Die Begründung für eine qualitative Vorgehensweise wurde zu Beginn des Kapitels erläutert und die Begründung für die Methodewahl sowie methodische Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung

erfolgt im Rahmen der folgenden Unterkapitel, aber auch in der Darstellung der Ergebnisse (Steinke 1999: 215ff.; Steinke 2019: 326ff.).

Gemäß dem Kriterium der empirischen Verankerung soll die Bildung und Überprüfung von Theorie in der empirischen Forschung verankert sein. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass für die Lesenden die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen der Forschenden zu hinterfragen bzw. zu modifizieren. Mithilfe von Fokussierungsmetaphern werden umfangreiche Textbelege für die generierte Theorie geschaffen. Durch die ermittelten kollektiven Orientierungen werden Rückschlüsse auf gesellschaftliche Normen möglich (siehe dazu auch Kapitel 7.3 *Auswertungsmethoden*) (Steinke 1999: 221ff.; Steinke 2019: 328f.).

Das nächste Kriterium umfasst die Limitation, sprich die Begrenztheit des Geltungsbereiches und des Ausmaßes der Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse. Angestrebt werden sollte, Verallgemeinerungen so weit wie möglich zu fassen und dabei dennoch die Begrenztheit offenzulegen, damit die Erkenntnisse über den Zweck dieses Forschungsprojekts hinaus nutzbar sind. Im empirischen Teil werden im Rahmen der Gruppendiskussionen zunächst kollektive Orientierungen der einzelnen Gruppen herausgearbeitet, anschließend miteinander verglichen und die Ansichten der Expert*innen durch die komparative Analyse minimal und maximal kontrastiert. Auf diese Weise können jeweils die Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert sowie Grenzen des Geltungsbereichs ermittelt und aufgezeigt werden (weiterführende allgemeinbildende Schulen), die im Rahmen der Diskussion zu übertragbaren Schlussfolgerungen führen (siehe dazu auch Kapitel 10. *Diskussion*) (Steinke 1999: 227ff.; Steinke 2019: 329f.).

Durch das folgende Kriterium der Kohärenz wird das Problem der Bewertung von Theorien (bzw. deren Wahrheit) auf die Ebene der Kohärenz von Aussagen verlagert. Die Bewertung von Theorien erfolgt anhand der Bewertung einer logischen Syntax. Hierbei muss nicht zwangsläufig ein Realitätsbezug bestehen. Die entwickelten Theorien sollten dennoch möglichst in sich konsistent und nachvollziehbar sein. Daher wird in der vorliegenden Arbeit darauf geachtet, dass die generierten Theorien das Kriterium der Kohärenz erfüllen. Um dieses zu sichern, diene das *peer debriefing* zur Aufdeckung möglicher Inkohärenzen (Steinke 1999: 239ff.; Steinke 2019: 330).

Das nächste Kriterium bezieht sich auf die Relevanz der qualitativen Forschung, nach dem entstandene Theorien hinsichtlich ihrer pragmatischen Relevanz bewertet werden sollen. Aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen Praxis und Wissenschaft sind

die Theorien nicht unmittelbar auf Praxissituationen anwendbar. Dennoch können die Erkenntnisse einen praktischen Nutzen haben. Förderlich dafür ist eine praxis- und alltagsnahe Gestaltung der Untersuchungssituationen und die Auswahl entsprechender Forschungsmethoden. Die Befragten sollten dabei als kompetente, reflexionsfähige Subjekte betrachtet und untersucht werden. Ein eben solcher praxis- und alltagsnaher Zugang unter Anerkennung der Befragten wurde auch in der vorliegenden Studie gewählt. Die zugrunde liegende Fragestellung der Arbeit wurde gewählt, um Antworten zu den in der Einleitung beschriebenen Forschungsdesideraten (Verschränkung von Sexualerziehung/sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule, Bedarfe der Schüler*innen bezüglich schulischer Sexualerziehung, Kooperationsmöglichkeiten von Lehrer*innen und externen Fachkräften) geben zu können. Die Forschungsergebnisse können somit qualitative Studien, die sich überwiegend auf die Deutungsmuster von Lehrer*innen beziehen, und quantitative Studien durch (weitere) subjektive Sichtweisen ergänzen, um zu einem ganzheitlicheren Blick auf Sexualerziehung beizutragen und um sich dem Ideal einer adressat*innenorientierten gewaltpräventiven sexuellen Bildung zu nähern (Steinke 1999: 241ff.; Steinke 2019: 330).

Ein weiteres Kriterium bezieht sich auf die reflektierte Subjektivität. Allgemein können Untersuchungsgegenstand und Untersuchende nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Da Forschende Bestandteil des Forschungsprozesses sind, ist ihre Subjektivität Teil der Methoden und an der Konstituierung des Forschungsgegenstandes und der Generierung von Erkenntnissen beteiligt. Demnach ist eine Prüfung, inwiefern die konstituierende Rolle der forschenden Person als Subjekt – bspw. hinsichtlich des eigenen Forschungsinteresses, Vorannahmen, Kommunikationsstilen und biografischem Hintergrund und als Teil der zu erforschenden sozialen Welt – möglichst weitgehend reflektiert in die Theoriebildung einbezogen wird, sowohl für die forschende Person selbst als auch für die Nachvollziehbarkeit der Lesenden relevant. Entsprechend werden wichtige Informationen hierzu im Rahmen der Reflexion des Forschungsprozesses aufgegriffen (Steinke 1999: 231ff.; Steinke 2019: 330f.).

Über die Gütekriterien hinaus sind forschungsethische Grundsätze stets integraler Bestandteil von empirischen Forschungsprojekten, um mögliche Schäden aufseiten der Befragten zu verhindern.

»Unter dem Stichwort ›Forschungsethik‹ werden in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen all jene ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst, in denen mehr oder minder verbindlich und mehr

oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind« (Hopf 2016: 195).

Auf der Grundlage von Datenschutzbestimmungen muss (qualitative) Sozialforschung die Persönlichkeits- und Selbstbestimmungsrechte der Befragten wahren. Personenbezogene Daten dürfen in der Sozialforschung nur mit Einwilligung der Befragten erhoben werden, die über den Zweck der Erhebung vorab informiert wurden. Daneben sind die zu Befragenden über den Grundsatz der Freiwilligkeit der Teilnahme derart ausführlich zu informieren, dass sie fundiert über ihre Teilnahme entscheiden können. Die Informationen müssen an die Zielgruppe angepasst sein, ohne dass wichtige Teile entfallen, damit ein Verstehen gesichert wird. Darüber hinaus ist die Integrität der Befragten durch die Anonymisierung des Datenmaterials zu wahren, um mögliche Schäden zu verhindern (Hopf 2016: 196ff.; von Unger et al. 2014:18f.).

Entsprechend wurden auch die Befragten im vorliegenden Forschungsprojekt vorab mündlich und schriftlich über die Vorgehensweise, die Freiwilligkeit der Teilnahme, ihr Widerrufsrecht und die Anonymisierung der Daten informiert und um eine schriftliche Einwilligung gebeten, ohne die sie nicht an den Gruppendiskussionen bzw. Expert*inneninterviews teilnehmen konnten. Die Proband*innen wurden explizit darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig ist, sie ihre Teilnahme jederzeit ohne Angabe von Gründen widerrufen können und ihnen aus einem Widerruf keine Nachteile entstehen.

Die Daten werden unverzüglich nach Aufnahme der Audio- und Bilddateien auf gesonderten USB-Sticks passwortgeschützt übertragen, abgespeichert und verschlossen aufbewahrt. Die Dateien werden von den ursprünglichen Audio- und Bildträgern unverzüglich nach Übertragung gelöscht. Bereits bei der Transkription werden personenbezogene Daten (Nennung von Namen oder Orten u.ä.) direkt anonymisiert. Bei den Videoaufnahmen wird darauf geachtet, dass die Gesichter der Interviewpartner*innen nicht sichtbar sind oder unkenntlich gemacht werden. Die Videoaufnahmen werden nur für die Auswertung, aber nicht für die Veröffentlichung genutzt, um mögliche Rückschlüsse auf die Teilnehmenden zu verhindern. Sobald die Daten zur weiteren Bearbeitung nicht mehr notwendig sind (spätestens aber zur Beendigung der Untersuchung) erfolgt deren protokollierte ordnungsgemäße Löschung. Jegliche Veröffentlichung erfolgt somit anonymisiert und unter Ausschluss der Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Personen zu ziehen.

Im Zuge der Forschung zum Thema Sexualität und sexuelle Gewalt kann es dazu kommen, dass eine interviewte Person im Gespräch erlebte Konflikt- und Krisensituationen wie z.B. sexuelle Gewaltakte oder Misshandlungen offenbart. Sowohl die Forschenden als auch »Personen, die beruflich in Kontakt mit Kindern oder Jugendlichen stehen«, haben einen Anspruch auf Beratung aufgrund des § 8b SGB VIII gegenüber dem örtlichen Träger der Jugendhilfe. Im Forschungsdesign wurde demgemäß sichergestellt, dass eine adäquate professionelle Beratung für die Untersuchungsperson bereitgestellt werden kann. Bereits im Vorfeld wurde dafür eine Zusammenarbeit mit ortsansässigen Beratungsstellen organisiert. Für Situationen, in denen eine Offenlegung von Erfahrungen mit sexueller Gewalt erfolgt, werden Informationen über Hilfsangebote (Beratungsmöglichkeiten, -stellen etc., der Frauennotruf, das Hilfetelefon des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs oder N.I.N.A. e.V.) bereitgestellt. Es können Situationen der Kindeswohlgefährdung oder unmittelbar bevorstehender Gefahr bestehen, in denen die Anonymisierung nicht aufrechterhalten werden kann. Die dafür geltenden rechtlichen Bestimmungen sind der Forscherin bekannt. Vor möglichen Interventionen wird das Vorgehen unter Einbezug der Leitung besprochen und dokumentiert. Die betroffenen Fachkräfte sollen in der Regel in diese Klärungsprozesse einbezogen werden. Wenn sich die Situation nicht auf diesem Wege klären lässt, soll eine fachlich versierte Beratungsinstitution kurzfristig kontaktiert werden. Bei Gefahr im Verzug muss den rechtlichen Vorgaben gemäß gehandelt werden. Sowohl für interviewte Personen als auch für die Wissenschaftler*innen kann es bei der Auseinandersetzung mit der Fragestellung während der Durchführung eines Interviews oder durch andere Einflüsse zu schmerzhaften Erinnerungen eigener negativer Erlebnisse oder gar zum Triggern psychischer Symptome im Zusammenhang mit früheren Traumatisierungen kommen. In jedem Fall ist deutlich, dass die*der Untersuchende im Forschungskontext nicht therapeutisch tätig sein kann. In diesem Fall ermöglichen die Forschenden eine Beratung für die Proband*innen bzw. ist eine Beratung/Supervision für die Forschenden gewährleistet (Hagemann-White 2016; Kindler 2016).

Die Einhaltung dieser forschungsethischen Grundsätze im Rahmen der vorliegenden Studie wurde vorab durch die Ethik-Kommission der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel geprüft.

7.2 Datenerhebung

In diesem Kapitel soll vorgestellt und erläutert werden, auf welche Weise die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten erhoben wurden. Dafür wird zunächst dargestellt, wie der Feldzugang gestaltet wurde, und das Sample beschrieben. Anschließend werden die Erhebungsmethoden durch Gruppendiskussionen und Expert*inneninterviews vorgestellt und hinsichtlich ihrer Gegenstandsangemessenheit, konkreter Vorgehensweisen und zugrunde liegender Leitfäden näher erläutert.

7.2.1 Feldzugang und Sample

Im Zuge der Studie wurden Schüler*innen der 9. und 10. Klasse an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein mithilfe von Gruppendiskussionen nach Bohnsack zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt befragt. Schüler*innen der 9. und 10. Klasse an Gemeinschaftsschulen wurden gewählt, da diese einerseits bereits mehrfach mit Sexualerziehung in der Schule durch verschiedene Fachkräfte in Berührung gekommen sein sollten und somit ihre Wünsche und Bedarfe aus der Retrospektive übermitteln können. Andererseits bietet sich die Wahl der Jahrgänge und Schulform an, um ein Spektrum von Schüler*innen abzubilden, die zumindest drei verschiedene Bildungsabschlüsse anstreben können.

Die Erhebung an Schulen ist in Deutschland in der Regel genehmigungspflichtig und durch die Schulaufsichtsbehörden des jeweiligen Bundeslandes zu prüfen. In Schleswig-Holstein bedürfen wissenschaftliche Forschungsvorhaben in Schulen der Genehmigung des *Ministeriums für Schule und Berufsbildung* (SchulG S-H § 32 Abs. 1). Das Forschungsvorhaben muss ein erhebliches wissenschaftliches Interesse an und Bezug auf den Bildungsauftrag der Schule aufweisen und darf die betroffenen Schulen nur in zumutbarer Weise belasten. Entsprechend wurde zunächst auf der Grundlage des Ethik-Antrages (siehe dazu auch dazu auch Kapitel 7.1 *Qualitative Sozialforschung*) ein Antrag an das Ministerium für Schule und Berufsbildung (Land Schleswig-Holstein 2021) verfasst. Der Antrag beinhaltete eine Beschreibung des Projekts (Inhalte, Konzeption, Benennung der verantwortlichen Projektleiterin, Informationen zum konkreten Vorgehen), Erläuterungen zur Einhaltung des Datenschutzes, Einwilligungserklärungen für die verschiedenen

Befragungsgruppen (pädagogische Fachkräfte, Schüler*innen und Erziehungsberechtigte)⁶⁴ und die Genehmigung der Ethik-Kommission.

Nach Genehmigung des Antrags wurde die Akquise begonnen. Dabei agierte eine Sexualpädagogin einer Beratungsstelle von pro familia, die durch die Koordination und Durchführung von Angeboten sexueller Bildung regelmäßig Teil des Feldes Schule ist, als *Gatekeeperin* (Pförtner*in oder Türsteher*in) (Wolff 2019: 342). Sie kann als Schlüsselperson im Prozess verstanden werden, da sie durch ihre Kontakte einen Zugang herstellen und gleichzeitig die Motivation der potenziellen Befragungspersonen förderte (Misch 2019: 200ff.). Sie verwies die Forscherin an zwei Schulen bzw. an Lehrerinnen, bei denen sie das Interesse und die Bereitschaft, Zeit in die Studie zu investieren, als möglichst groß einschätzte. Sie informierte die Lehrerinnen vorab darüber, dass sie von der Forscherin angefragt werden, und holte die Erlaubnis zur Weitergabe ihrer Kontaktdaten ein. Nach der Bestätigung und einer ersten Interessensbekundung der Lehrerinnen gegenüber der *Gatekeeperin*, wurde der Kontakt zu den Lehrerinnen gesucht. Sie bestätigten ihr Interesse und stellten nach Zustimmung ihrer Schulleitungen den Kontakt zu den Schüler*innen ihrer Klassen her. Da sie selbst Teil des Systems Schule sind und als Klassenlehrerinnen einen Zugang zu ihren Schüler*innen herstellen und positiv auf die Motivation der Schüler*innen wirken können, sind sie im weiteren Prozess selbst zu *Gatekeeperinnen* geworden. Nach bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlicher Kommunikation per E-Mail wurden die letzten Absprachen vor dem ersten Feldzugang telefonisch getroffen und Termine für die Vorstellung in den Klassen vereinbart. Die Forscherin stellte sich den Klassen vor und informierte die Schüler*innen persönlich über ihr Forschungsanliegen. Anschließend konnten die Schüler*innen entscheiden, ob und in welchen Gruppenkonstellationen sie an der Befragung teilnehmen wollen. Gewünscht war, pro Schule eine weibliche, eine männliche und eine gemischte Gruppe zu befragen, da davon ausgegangen wird, dass sich Jungen und Mädchen zwar nicht hinsichtlich ihrer Orientierungsmuster per se unterscheiden, sondern vielmehr davon, dass in unterschiedlichen sozialen Kontexten (bspw. Mädchen oder Jungen unter sich) unterschiedliche Deutungs- und Orientierungsmuster artikuliert und geteilt werden (können) (Micus-Loos et al. 2016: 78f.). Bis auf eine männliche Gruppe an der ersten Schule konnte dieser

64 Da Schüler*innen der 9. und 10. Klasse in der Regel noch nicht volljährig sind, sind neben deren Einwilligungserklärungen auch diejenigen von mindestens einem Elternteil erforderlich (Land Schleswig-Holstein 2021).

Wunsch erfüllt werden⁶⁵. Dennoch wurde zunächst davon ausgegangen, dass durch die fünf Gruppen eine Sättigung der Daten hinsichtlich des Forschungsvorhabens erzielt werden könnte, was sich bestätigte. Wäre dies nicht der Fall gewesen, wären bis zu einer ausreichenden Sättigung weitere Gruppendiskussionen durchgeführt worden.

Die Lehrerinnen koordinierten die Zeiten und Räume sowie die erste Verwaltung der Einwilligungserklärungen der Schüler*innen und Erziehungsberechtigten. Nach Erhalt der Einwilligungserklärungen fanden die Gruppendiskussionen während der Unterrichtszeit in den Räumlichkeiten der Schule statt, damit die Schüler*innen in möglichst natürlichen, d. h. für sie gewohnten Umgebungen befragt werden (Misoch 2019: 200). Die Dauer der Gruppendiskussionen betrug durchschnittlich 70 Minuten.

Insgesamt haben somit 27 Schüler*innen im Alter von 14 bis 17 Jahren⁶⁶ von zwei Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein freiwillig teilgenommen, die sich selbstständig in fünf Gruppen eingeteilt haben.

Elf Schüler*innen besuchen gemeinsam eine zehnte Klasse einer ländlichen Gemeinschaftsschule und sind zwischen 15 und 16 Jahren. Davon sind acht weiblich und drei männlich. Nur ein Schüler weist einen Migrationshintergrund (Vater in der Türkei geboren) auf und ist Moslem, während die anderen Schüler*innen angeben, dass sie und ihre Eltern in Deutschland geboren sind und sie selbst evangelisch sind. Sie bilden eine Gruppe, die nur aus Schülerinnen besteht, und eine aus Schülerinnen und Schülern gemischte Gruppe.

Die anderen 16 Schüler*innen besuchen gemeinsam eine neunte Klasse einer Gemeinschaftsschule in einem sozioökonomisch schwachen Stadtteil mit hohem Migrations- und Arbeitslosenanteil (folgend: Index-Gemeinschaftsschule).⁶⁷ Davon sind acht

65 Die Jungen der Klasse hatten nach eigenen Angaben keine Lust zur Teilnahme, begründeten dies allerdings nicht weiter.

66 Diese und die folgenden Altersangaben der Befragten beziehen sich auf die Angaben des Erhebungszeitpunkts.

67 Häufig werden diese Schulen als »Brennpunktschulen« bezeichnet. Der Begriff wird abgeleitet von der Bezeichnung »sozialer Brennpunkt«, der nach dem Deutschen Städtetag der späten 1970er-Jahre ein Wohngebiet oder einen Stadtteil bezeichnet, in dem zu sozialer Benachteiligung führende Faktoren wie Armut, Arbeitslosigkeit überdurchschnittlich oft auftreten. Dieser Begriff ist allerdings negativ und wenig lösungsorientiert konnotiert, da weniger lösungsorientierte Optionen der Chancengleichheit verfolgt werden, sondern die Stadtteile vielmehr damit als zu meidende und hoffnungslose Orte qualifiziert werden. Die damit verbundenen Zuschreibungen und Stigmatisierungen können im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung dazu führen, dass die Schüler*innen der genannten Schulen davon ausgehen, dass sie hoffnungslose Fälle sind, aus denen nichts wird und dadurch auch nichts werden kann. Entsprechend wird in Ablehnung dessen die Bezeichnung als »Indexschulen« (in dem Fall dieser Arbeit »Index-Gemeinschaftsschule«) verwendet, die angelehnt an den Chancen-Index die

weiblich und acht männlich, ihr Alter liegt zwischen 14 und 17 Jahren. Sie haben alle einen Migrationshintergrund ersten oder zweiten Grades.⁶⁸ Alle außer einer Schülerin gaben an, dem muslimischen Glauben anzugehören. Diese gab an, keiner Religion anzugehören. Sie bilden eine Gruppe nur aus Schülerinnen, eine nur aus Schülern und eine gemischte Gruppe.

Neben den Schüler*innen selbst sollten Expert*inneninterviews mit Lehrer*innen und externen Fachkräften durchgeführt werden, um die Sichtweise der Schüler*innen durch professionelle Sichtweisen der Akteur*innen zu ergänzen, die den sexualerzieherischen Bildungsauftrag umsetzen. Hierfür wurden neben Lehrer*innen externe Fachkräfte herangezogen, die im Rahmen von Sexualerziehung häufig als Ergänzung (durch sexuelle Bildung) angesehen werden.

Die drei *Gatekeeperinnen*, die den Zugang zu den Schüler*innen hergestellt haben, haben sich bereiterklärt, ebenfalls an der Studie teilzunehmen. Zudem hat noch ein weiterer Sexualpädagoge teilgenommen, der in der gleichen pro familia Beratungsstelle tätig ist wie die Sexualpädagogin (*Gatekeeperin*). Da die beiden gemeinsam ein Team bei pro familia bilden, wurde der Sexualpädagoge zunächst durch die *Gatekeeperin* und dann durch die Forscherin selbst angefragt. Die Wahl des Intervieworts sowie die Zeit wurden den Befragten freigestellt. Zur Auswahl wurden bspw. ihr Zuhause, das Büro der Forscherin oder ihr eigener Arbeitsplatz angeboten. Drei der Befragten entschieden sich für Interviews im Büro der Forscherin und eine Befragte für ein Interview in der pro familia Beratungsstelle, in der sie tätig ist. Beide Räumlichkeiten boten die erforderliche Ruhe und Raum, um das Interview durchzuführen. Die Interviews dauerten durchschnittlich 90 Minuten.

Die Expert*inneninterviews wurden mit zwei Lehrerinnen sowie mit einer Sexualpädagogin und einem Sexualpädagogen (externe Fachkräfte) durchgeführt. Die Lehrerinnen sind 43 und 45 Jahre alt und beide weiblich. Sie gaben beide an, keinen Migrationshintergrund zu haben, evangelisch zu sein oder keiner Religion anzugehören. Es handelt sich jeweils um die Klassenlehrerinnen der Schüler*innen aus den Gruppendiskussio-

sozialen Belastungen von Schulstandorten beschreibt und weniger stigmatisierend ist als »Brennpunktschulen« (Teach for Austria 2021).

68 Die Schüler*innen gaben an, dass sie und/oder ihre Eltern – wenn sie nicht in Deutschland geboren wurden – in Syrien, Kirgistan, Kurdistan, Libanon, Iran, Irak und der Türkei geboren wurden. Auf die verschiedenen Geburtsländer der Schüler*innen sowie ihrer Eltern wird in den Beschreibungen der jeweiligen Gruppen in Kapitel 8. *Fallbeschreibungen* eingegangen.

nen, die somit an einer ländlichen Gemeinschaftsschule und einer Index-Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein tätig sind. Die Sexualpädagog*innen sind 34 und 45 Jahre alt, eine ist weiblich und einer ist männlich. Sie bilden ein Mann-Frau-Team einer Beratungsstelle von pro familia in Schleswig-Holstein, das bereits seit mehreren Jahren gemeinsam Veranstaltungen u.a. in Schulen durchführt. Sie gaben beide an, keinen Migrationshintergrund zu haben und evangelisch zu sein oder keiner Religion anzugehören.

Tabelle 1: Übersicht über die durchgeführten Gruppendiskussionen und Expert*inneninterviews

Form der Befragung	Schule/ Institution	Alter	Geschlecht	Zeitpunkt der Befragung
Gruppendiskussion 1	Schule 1	15-16 Jahre	weiblich	09/2019
Gruppendiskussion 2	Schule 2	15-17 Jahre	weiblich	09/2019
Gruppendiskussion 3	Schule 1	15-16 Jahre	gemischt	09/2019
Gruppendiskussion 4	Schule 2	14-15 Jahre	gemischt	09/2019
Gruppendiskussion 5	Schule 2	15-16 Jahre	männlich	09/2019
Expert*inneninterview	Schule 1	43 Jahre	weiblich	10/2019
Expert*inneninterview	Schule 2	45 Jahre	weiblich	10/2019
Expert*inneninterview	pro familia	34 Jahre	weiblich	12/2019
Expert*inneninterview	pro familia	45 Jahre	männlich	12/2019

Quelle: Eigene Erhebung.

7.2.2 Gruppendiskussionsverfahren

Allgemein können Gruppendiskussionen als eine spezifische Form eines Gruppeninterviews verstanden werden. Sie sind eng mit der Methode der Befragung verbunden und stellen zugleich mehr als eine Befragung dar, weil sie einen diskursiven Austausch von Absichten und Argumenten sowie deren Modifikation im Verlauf der Diskussion ermöglichen (Lamnek 2005: 32f.). Losgelöst von den vorherigen Konzepten, die im weitesten Sinn am Individuum orientiert waren, bezieht sich Bohnsack bei seiner Definition von Gruppendiskussion auf das Konzept der »konjunktiven Erfahrungsräume« nach Karl Mannheim. Gruppendiskussionen lassen sich als Kommunikations- und Interaktionsprozesse begreifen, die in ihrem regelhaften Ablauf auf kollektiv geteilte »existenzielle Hintergründe« der Gruppe – also gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen – verweisen. Die Erfahrungen zeigen sich u.a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten und werden in einer Gruppendiskussion in Form »kollektiver Orientierungsmuster« artikuliert. Den Fokus des Verfahrens stellt somit nicht die Meinung einer Gruppe dar, sondern die bedingende Struktur gemeinsamer milieuspezifischer und biografischer Erfahrungen (Schäffer 2010: 76; Bohnsack 2014: 113ff.; Lamnek 2005: 59ff.). Dieses handlungsleitende Wissen kann, muss den

Gruppenmitgliedern aber nicht bewusst sein. Aufgabe der rekonstruktiven Forschung ist, eben dieses implizite oder atheoretische Wissen zur begrifflich-theoretischen Erklärung zu bringen (Bohnsack et al. 2013: 12). Im Zuge der Forschung soll somit nicht herausgefunden werden, ob die Äußerungen der Gruppenmitglieder (faktisch) wahr oder moralisch richtig sind, sondern »was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert« (Bohnsack 2014: 65). Den Äußerungen kommt somit allein deswegen Bedeutung zu, weil sie von den Gruppenmitgliedern geäußert werden und für sie bedeutsam sind (Bohnsack et al. 2013: 12). In Gruppendiskussionen lassen sich kollektive Orientierungen sowohl in Erzählungen und Beschreibungen über miteinander Erlebtes (Performativität der erzählten Handlungspraxis) zeigen als auch darin, wie der Diskurs geführt wird (Performanz) (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 105). Für die vorliegende Studie eignet sich das Verfahren von Gruppendiskussionen insofern, als dass darin nicht die subjektiven Theorien im Vordergrund stehen, sondern die kollektiven Orientierungsmuster erfasst werden (sollen), die von den Schüler*innen in Bezug auf Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt in Schule miteinander diskutiert und verhandelt werden. In Gruppendiskussionen können die Schüler*innen ihre Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren sowie Themen wählen und in ihrer eigenen Sprache entfalten, die sie interessieren und ihrem Relevanzsystem entsprechen. Auf diese Weise können Erkenntnisse über normative Orientierungen, geteiltes Wissen, aber auch Differenzen und Diversität gewonnen werden, die mit konventionelleren Erhebungsmethoden unerkannt blieben (Bohnsack 2014: 22f.; Micus-Loos et al. 2016: 73f.).

Je nach Fragestellung ist es möglich, Gruppendiskussionen mit sogenannten Realgruppen oder aber mit »künstlich zusammengestellten Gruppen« durchzuführen. In beiden Fällen sollten die Gruppenmitglieder auf vergleichbare existenzielle Hintergründe und Erfahrungsgrundlagen zurückgreifen können. In der vorliegenden Studie wurden Realgruppen aus Schüler*innen gebildet, welche (überwiegend) schon seit mehreren Jahren demselben Klassenverband angehören und entsprechend auf gemeinsame Erfahrungen zurückgreifen können. Realgruppen bieten dabei den Vorteil, dass die Mitglieder auch außerhalb der Erhebungssituation sozial verbunden sind und miteinander interagieren, wodurch von einer konkreten, kollektiv geteilten Erfahrungsbasis und einer relativ großen Homogenität hinsichtlich einzelner Milieudimensionen (bspw. ähnlicher Bildungshintergrund oder dieselbe Generation) ausgegangen werden kann (Liebig/

Nentwig-Gesemann 2009: 105). In Realgruppen kommunizieren die Gruppenmitglieder mit denjenigen, mit denen sie ihren Alltag erleben und im Alltag kommunizieren – also innerhalb des gewohnten sozialen Kontextes. Durch die wechselseitige Bezugnahme der einzelnen bildet sich ein kommunikativer Kontext, der den Sinngehalt der je einzelnen Äußerung deutlicher erscheinen lässt. Die Gruppenmitglieder verwenden untereinander Symbole, Sprache sowie Metaphern und Bilder, die sie auch sonst untereinander im Alltag verwenden und die für die jeweilige Lebenswelt typisch sind (Bohnsack 2014: 23). Die Gruppen bestehen jeweils aus fünf bis sechs Schüler*innen, um einen gemeinsamen Diskussionsstrang, eine diskursive Dichte und die Rekonstruktion der Diskussion durch eine Transkription zu gewährleisten (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 105).

Ziel der Erhebung einer Gruppendiskussion ist die Herstellung eines selbstläufigen Diskurses, d. h. die Gruppenmitglieder sollen sich ihres Relevanzsystems (kollektive Erfahrungen) in Erzählungen und Beschreibungen versichern und das vorgegebene Thema – aber nicht zwingend die Relevanzen der*des Forschenden – diskutieren. Fragen der Diskussionsleitung dienen lediglich der Initiierung und Ermunterung zur Diskussion (Bohnsack 2014: 226; Schäffer 2010: 76). Die Gestaltung von Gruppendiskussion fordert von der Leitung, bestimmte Grundsätze einzuhalten. Ihre Fragen und Interventionen richten sich nicht an einzelne Gruppenmitglieder, sondern stets an die gesamte Gruppe als Adressatin. Auf diese Weise soll vermieden werden, die Verteilung der Redebeiträge zu beeinflussen. Durch die Erzählanreize selbst sollen keine konkreten Themen im Sinne einer Proposition vorgegeben werden, sondern vielmehr Vorschläge für Themen angeboten werden. Die Gruppenmitglieder sollen selbst entscheiden können, in welche Richtung die Diskussionen gehen und auf welche Orientierungsrahmen sie dabei zurückgreifen. Dafür sollen die Fragen durch die Leitung in Anlehnung an die Konversationsanalyse bewusst und demonstrativ vage gehalten werden. Die Leitung distanziert sich auf diese Weise bewusst als Fremde von der Gruppe und zeigt einerseits Respekt gegenüber dem Relevanzsystem und der Erfahrungswelt der Gruppe; andererseits soll dadurch bezweckt werden, dass die Unkenntnis der Leitung durch ausführliche und detaillierte Darstellung der Gruppe verringert werden kann. Dies kann bspw. durch offene unpräzise Fragen erfolgen, aber auch durch Fragereihen (z.B.: »Was hätte euch denn noch gefehlt oder euch interessiert, wäre wichtig gewesen, jetzt mit Lehrkräften oder auch mit pro familia zu den Themen zu besprechen?«). Durch detaillierte Darstellungen der Gruppenmitglieder kann der Zugang zur Rekonstruktion der Handlungspraxis, dem

Modus Operandi (kollektiver Habitus), ermöglicht werden. Dies kann neben demonstrativer Vagheit und Fragereihen auch durch die direkte bzw. explizite Aufforderungen zu Erzählungen und Beschreibungen sowie Fragen nach dem Erleben bezweckt werden (z.B.: »könnt ihr das näher beschreiben oder begründen, also was euch näher interessiert hätte?«). Nachfragen, die immanent sind und sich auf bereits gegebene Themen beziehen, haben Vorrang vor Fragen, die exmanent sind und neue Themen initiieren sollen. Die Phase exmanenter Nachfragen erfolgt also nach den (von der Leitung wahrgenommenen) dramaturgischen Höhepunkten der Diskussionen. Somit werden erst die für die Gruppenmitglieder relevanten Themen abgeschlossen, bevor auf weitere für die Leitung relevante Themen eingebracht werden, die noch nicht angesprochen worden sind. Die Leitung kann sich dabei an einer zuvor erarbeiteten Liste relevanter Themen orientieren. Zum Ende der Diskussion kann die Leitung auf ihr widersprüchlich oder auffällig erscheinende Aspekte eingehen. Die Leitung hat somit keine Teilnehmer*innenfunktion und auch keine Redebeiträge zuweisende Moderationsfunktion, sondern ist zur Zurückhaltung aufgefordert. Auf diese Weise können die Gruppenmitglieder einerseits Themen abzuschließen, andererseits die Verteilung der Redebeiträge (Allokation) selbst zu organisieren (Bohnsack 2019: 380ff.).

Dementsprechend sind die Gruppendiskussionen auf drei Erzählanreizen⁶⁹ aufgebaut, die sich an den zugrunde liegenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit orientieren. Da es sich zwar um aufeinander aufbauende Erzählanreize handelt, die aber nicht als immanente oder exmanente Nachfragen gewertet werden können, besteht die Gruppendiskussion quasi aus drei in sich geschlossenen Gruppendiskussionen, die jeweils auf den zugrunde liegenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit aufbauen. Die nächste Phase wird dabei gemäß den Vorgaben zur Leitung von Gruppendiskussionen immer erst eingeleitet, wenn die Diskussion der Schüler*innen zur vorherigen Phase beendet ist. Besteht der Eindruck, dass das Potenzial der Schüler*innen zu einer Phase noch nicht ausgeschöpft ist, können noch explorierende Fragen gestellt werden.

Zunächst werden die Schüler*innen durch einen offenen Erzählanreiz gebeten, miteinander zu besprechen, was sie in der Schule schon zu Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung im Unterricht besprochen und was ihnen dabei gefehlt hat. Explorieren-

69 Der Leitfaden mit den Erzählanreizen für die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen befindet sich im Anhang (S. 438).

de Fragen greifen, wenn notwendig, die Ursprungsfrage in ihren Bestandteilen oder mit anderen Worten auf (Was habt ihr schon in der Schule in Sexualerziehung gemacht? Was gehört für euch zu Sexualerziehung? Was davon war euch wichtig? Was hat euch gefehlt/ hätte euch noch interessiert/ wäre euch noch wichtig gewesen?).

In der darauf folgenden Phase wurden die Schüler*innen gebeten, vorgefertigte Karten mit Themen der Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt danach zu ordnen, welche Themen sie für wichtiger und welche Themen sie für unwichtiger halten. Die Themen wurden aus den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II* (IQSH 2021c) sowie aus den *Standards für die Sexualaufklärung in Europa* der WHO und BZgA (BZgA 2011) erarbeitet. Die zentralen Themen wurden zusammengetragen und thematisch geclustert, um eine überschaubare Menge an Themen zusammenzustellen. Insgesamt ergaben sich folgende 14 Themen:⁷⁰ Fortpflanzung, Verhütung, sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten, Pubertät, Beziehung, sexuell übertragbare Krankheiten, Geschlechterrollen, Gewalt, Sex, Prävention, Liebe, Freundschaft, Familie. Zur besseren Verständlichkeit der Themenkarten wurden die Karten ›Prävention‹ (Vorbeugung von Zuständen/Sachen wie Drogen, Krankheiten, Gewalt), ›Geschlechterrollen‹ (Typisch Mann, typisch Frau, Vorstellungen von Rollen von Frauen und Männer), ›sexuelle Orientierung‹ (bspw. lesbisch, schwul und bisexuell) und ›Geschlechteridentitäten‹ (Mann, Frau und »dazwischen« (Inter* und Trans*)) um Untertitel⁷¹ erweitert. Durch den Einsatz der vorgefertigten Karten ist der Erzählanreiz zwar gerahmt, kann durch die Themenvielfalt aber als Themenvorschläge gewertet werden, welche die Schüler*innen für Diskussionen nutzen können, aber nicht müssen. Die Verbindung mit den Karten bietet die Möglichkeit grafischer Veranschaulichung, die sowohl eine Binnenstruktur als auch einen Dialog-Konsens fördert. Die Visualisierung verhilft den Befragten während des Aushandlungsprozesses, den Überblick über das Gesagte und das entstehende Ergebnis zu behalten (Rustemeyer et al.: 1995). Durch die Option, eigene Karten zu ergänzen, haben sie zudem die Möglichkeit, eigene Themen einzubringen und zu verhandeln. Das Verfahren dient durch seine Kombination mit dem Legen von Karten dazu, kollektive Theorien in Verbindung von Inhalt und Struktur sowie eigenen Themensetzungen zu erforschen. Der Fokus liegt dabei auf den gemeinsamen Diskussionen und Verhandlungen.

70 Im Anhang befinden sich noch weitere Ausführungen zur Begriffsfindung der für die in den Erhebungsmethoden verwendeten Karten.

71 Die Reflexion der Untertitel und daraus entstehender Folgen wird in Kapitel 7.4 *Reflexion des Forschungsprozesses* reflektiert.

gen, zu denen die Schüler*innen durch den Auftrag, die Legung zu begründen, angeregt werden. Durch die Zielsetzung, einen Konsens herzustellen, wird die Darstellung gemeinsamer, aber auch differierender Orientierungsmuster gefördert, die sich in Validierungen (dialogische Konsensvalidierung) oder Uneinigkeiten zeigen. Wenn die Diskussion ins stocken gerät, können die einzelnen Aufträge durch explorierende Fragen erneut ins Gedächtnis gerufen werden oder es kann um Begründungen gebeten werden. Der Legeprozess sowie die zugrunde liegenden Aushandlungen werden mittels Audio- und Videoaufzeichnungen und das Gruppenergebnis wird zum Schluss fotografisch festgehalten. Der transkribierte Text, das Legevideo und das dazugehörige Bild der Karten mit der Rangfolge sind die zu analysierenden Datenquellen. Dieses Ensemble ermöglicht sowohl inhaltsanalytische als auch rekonstruktive Zugänge (Helfferrich et al. 2017: 9).

Auch die letzte Phase ist durch eine Aufgabenstellung mit dem Einsatz der Karten gerahmt. So sollen die Schüler*innen die Themenkarten Lehrer*innen und externen Fachkräften, die als Karten ergänzt werden, danach zuordnen, welche Themen sie bevorzugt mit einer Lehrkraft und welche mit einer externen Fachkraft besprechen wollen. Themen können dabei auch beiden zugeordnet werden, indem sie in die Mitte gelegt werden. Auch hier steht nicht die Legung im Fokus, sondern Diskussion und Verhandlung. Entsprechend zielen explorierende Fragen auf Begründungen oder einen dialogisch erarbeiteten Konsens zwischen den Schüler*innen.

7.2.3 Expert*inneninterviews

Gruppendiskussionen werden in der Forschungspraxis häufig in Verbindung mit anderen Erhebungsverfahren wie Beobachtungen oder ergänzenden Interviews kombiniert. Zum einen dient die Verbindung dazu, Schwächen der Gruppendiskussionen auszugleichen, zum anderen aber auch, um Mängel der jeweils isolierten Erhebungsverfahren einzuschränken (Lamnek 2005: 30, 224). Expert*inneninterviews können als Ergänzung hinzugezogen werden und übernehmen dann zumeist eine felderschließende, explorative Funktion (Bogner et al. 2014: 22f.).

Der Einsatz von Expert*inneninterviews als Methode der qualitativen Sozialforschung hat sich seit Beginn der 1990er-Jahre zunehmend ausgeweitet. Das Expert*innengespräch wurde zunächst darauf reduziert, ausschließlich Information zu liefern, während über deren Zustandekommen und Auswertung nicht weiter nachgedacht wurde. Im deutschsprachigen Raum wurde die Ausdifferenzierung maßgeblich durch Mi-

chael Meuser und Ulrike Nagel (1991) geprägt. Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (2005) haben diese Ausdifferenzierung in ihrem Sammelband aufgegriffen, diskutiert und verschiedene Positionen zur Methode darstellgestellt. Durch die vermehrte Methodenreflexion hat die Erforschung von Expert*innenwissen eine Professionalisierung erfahren und an Qualität gewonnen (Meuser/Nagel 2009: 35; Przyborski/Wohlraab-Sahr 2014: 118).

Durch den Einsatz von Expert*inneninterviews können aufwendige Erhebungsprozesse abgekürzt werden, da diese Befragten spezielles Wissen liefern, das als stellvertretend für eine Vielzahl von zu befragenden Akteur*innen angesehen werden und zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände dienen kann (Bogner/Menz 2009: 8; Meuser/Nagel 2010: 457). Erfasst wird somit praxisgesättigtes Wissen (*know how*) von Personen, welche die

»Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch [die] Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipieren und realisiert haben« (Meuser/Nagel 2010: 458).

Expert*inneninterviews können somit einen Zugang zu Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen sowie zu Deutungswissen von „Insider*innen“ ermöglichen. Zudem können sie Kontextwissen über weitere im Zentrum der Untersuchung stehende Aspekte liefern (Przyborski/Wohlraab-Sahr 2014: 121) und dazu beitragen, tendenziell tabuisierte Themenfelder, die auf andere Weise nur sehr schwierig zu erfassen wären, in den Blick zu nehmen (Bogner/Menz 2009: 8). Expert*inneninterviews bieten sich für die vorliegende Studie an, da die Ausführungen von Expert*innen die Sichtweisen der Schüler*innen ergänzen und Informationen über die Umsetzung von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt in Schule liefern können.

Expert*inneninterviews sind definiert über die spezielle Zielgruppe und den Status der Befragten sowie über das besondere Forschungsinteresse an Expert*innenwissen (Helfferich 2019: 670). Wer dabei als Expert*in angesehen werden kann, ist im wissenschaftlichen Diskurs nicht einheitlich geklärt. Nach Przyborski und Wohlraab-Sahr sind Expert*innen diejenigen,

»die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen« (Przyborski/Wohlraab-Sahr 2014: 121).

Die Bestimmung von Expert*innen erfolgt auf Grundlage der Annahme, dass sich das Expert*innenhandeln und -wissen von anderen Formen sozialen Handelns und Wissens, insbesondere des Alltagswissens, unterscheidet. Expert*innen verfügen über Wissen, über das sie zwar nicht notwendigerweise alleine verfügen, zu dem aber nicht alle im interessierenden Handlungsfeld Zugang haben. Dieser Wissensvorsprung ist mit einer Definitionsmacht potenzieller zu Befragender verknüpft und grenzt Expert*innen von Laien ab. Der Expert*innenstatus ist stets vom Forschungsinteresse und dem Untersuchungsgegenstand abhängig, über den die*der Expert*in Expertise vorweisen muss (Meuser/Nagel 2009: 37f.). In einer groben Systematik können drei Idealtypen von Wissensbeständen unterschieden werden: die von Personen auf der Straße, die von gut informierten Bürger*innen und die von Expert*innen. Differenziert wird danach, inwiefern die Personengruppen Dinge als fraglos gegeben annehmen oder hinterfragen. Während gegenüber Personen auf der Straße davon ausgegangen werden kann, dass sie naiv in ihren eigenen wesentlichen Relevanzen verortet sind, bewegen sich Expert*innen in Relevanzsystemen, die durch vorausgesetzte Probleme in ihren Gebieten bestimmt sind. Durch die Entscheidung, in einem bestimmten Gebiet Expert*in zu werden, werden diese Relevanzen automatisch als grundlegend für das Denken und Handeln auf dem Gebiet des Expert*innentums anerkannt. Außerhalb ihres Expert*innentums können sie wiederum ›Personen auf der Straße‹ oder ›gut informierte Bürger*innen‹ sein (Meuser/Nagel 2010: 461f.). Expert*innenwissen wird häufig als an die Berufsrolle gebunden angesehen, aber zunehmend auch mit Formen spezialisierten außerberuflichen Engagements (Meuser/Nagel 2009: 38; Przyborski/Wohlraab-Sahr 2014: 119). Das Expert*innenwissen muss seinen Träger*innen nicht bewusst sein, sondern kann auch in Strategien und Relevanzen rekonstruiert werden, die im Entscheidungsverhalten der Expert*innen ersichtlich werden, diesen aber nicht unbedingt reflexiv verfügbar sind (implizites, atheoretisches und konjunktives Wissen) (Meuser/Nagel 2010: 463; siehe dazu auch Kapitel 7.3.2 *Dokumentarische Interpretation*). In der vorliegenden Studie wurden Lehrer*innen und externe Fachkräfte (von pro familia) als Expert*innen befragt, da sie einerseits Teil des Systems Schule sind, andererseits davon auszugehen ist, dass sie über Expert*innenwissen hinsichtlich des zu erschließenden Themenfeldes verfügen. Ihr Expert*innenstatus ist insbesondere an ihre Berufsrolle gebunden.

Meuser und Nagel betrachten ein offenes Leitfadenterview mit einer flexiblen Handhabung als angemessenes Erhebungsinstrument im Rahmen von Expert*innen-

interviews, da auf diese Weise deren handlungsorientierendes Wissen rekonstruiert werden kann, während im Rahmen standardisierter Befragungen allenfalls Wissen auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins erfasst werden kann. Durch einen Verzicht auf eine thematische Vorstrukturierung kann bei den Expert*innen der Eindruck einer Inkompetenz und eines Desinteresses der*des Forschenden entstehen (Meuser/Nagel 2009: 51f.; Meuser/Nagel 2010: 464).

Generell werden offene Leitfadeninterviews vom Allgemeinen zum Spezifischen konzipiert. Zu Beginn des Interviews erzeugt ein auf Narration oder Beschreibung zielender Erzählanreiz die Voraussetzung, dass die Interviewten Perspektiven auf das interessierende Themenfeld entfalten und über dessen Vorgeschichte und Rahmung berichten können. Daran schließen sich thematisch geordnete Fragenkomplexe an, die jeweils offen eingeleitet werden. Auf diese Weise können Sachverhalte in ihrer situativen Einbettung und ihrem sozialen, personalen und institutionellen Kontext in den Blick genommen werden. Abschließend können auf Evaluation und kontroverse Erörterung gerichtete Fragen gestellt werden (Przyborski/Wohlraab-Sahr 2014: 129). In Bezug auf Expert*inneninterviews sollte der Leitfaden insbesondere durch eine flexible Handhabung Raum für unerwartete Themenorientierungen der Befragten geben, weniger als starrer Ablaufplan und vielmehr als Themenrepertoire dienen. Auf diese Weise können die Relevanzstrukturen der Expert*innen statt derjenigen der*des Forschenden fokussiert werden, um das Entscheiden und Handeln sowie allgemeine Prinzipien und Maximen zu erfassen und somit Entscheidungslogiken rekonstruieren zu können. Die Fragestellungen können dazu beitragen zu verdeutlichen, dass insbesondere auf das überpersönliche, institutionsbezogene Wissen abgezielt wird. Da sie die persönliche Qualifizierung im Rahmen der Ausführungen ohnehin zeigen, wird sowohl die offizielle, institutionalisierte Wirklichkeit deutlich als auch die Art und Weise, wie Expert*innen im Spannungsfeld von wahrgenommenen institutionellen Vorgaben und eigener Regelinterpretation handeln (Meuser /Nagel 2009: 54f.).

Mit immanenten Nachfragen sollte im Hinblick auf diese Zielsetzung bedacht umgegangen werden, da die Interviewpartner*innen daraufhin nur aufgrund der Aufforderung argumentativ auf den geforderten Sachverhalt eingehen, während sie bei Erzählungen nahe an der Erfahrung und der erlebten Handlungspraxis bleiben und sich atheoretisches Wissen und konjunktive Erfahrungen rekonstruieren lassen. Ein Drängen der Interviewten zur Selbstexplikation würde die Differenz zwischen atheoretisch-

implizitem und theoretisch-explizitem Wissen ignorieren, wodurch das Interview auf die Ebene des expliziten Wissens reduziert würde (Nohl 2017: 18f.; siehe dazu auch Kapitel 7.3.2 *Dokumentarische Interpretation*).

Im Fall der vorliegenden Studie ergänzen die Expert*inneninterviews mit Lehrer*innen und externen Fachkräften die Erkenntnisse der Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen um weitere Perspektiven. Die Leitfäden für die Expert*inneninterviews⁷² wurden aus dem der Gruppendiskussionen generiert und greifen somit die äquivalente, aber auch darüber hinausgehende Fragen auf, um die Sichtweisen der Schüler*innen durch die der Fachkräfte zu ergänzen und Lücken der Gruppendiskussionen zu klären.

Die Leitfäden für die Expert*inneninterviews mit den Lehrerinnen und den externen Fachkräften sind jeweils in vier Phasen gegliedert und unterscheiden sich dabei in der Anpassung an ihre Berufe und Herangehensweisen. Neben den Haupterzählanreizen wurden zudem explorierende Fragen formuliert, die nur gestellt werden, wenn das Thema von den Fachkräften nicht selbstständig angesprochen wurde.

In der ersten Phase wurde ein offener Erzählanreiz zur Beziehungsgestaltung der Fachkräfte gewählt, da die Schüler*innen in ihren Aushandlungen vermehrt auf die Beziehung zu den Fachkräften Bezug nehmen und diese Angaben um die Sichtweisen der Fachkräfte ergänzt werden sollen. Die Lehrerinnen wurden gefragt, wie bei ihnen an der Schule die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gestaltet wird. Explorierende Fragen zielten dabei auf die Beschreibung der Beziehung zu ihren Schüler*innen und der Beziehung anderer Lehrer*innen zu ihren Schüler*innen, die Existenz weiterer Bezugspersonen in ihrer Schule und das Klima in ihrer Klasse. Die externen Fachkräfte wurden hingegen gefragt, wie bei pro familia die Beziehung zwischen Sexualpädagog*innen und Schüler*innen gestaltet wird. Die explorierenden Fragen richteten sich dabei auf ihre sowie die Beziehungsgestaltung anderer Sexualpädagog*innen zu den Schüler*innen und die Unterschiede zwischen der Beziehung von Lehrer*innen zu Schüler*innen und derjenigen der externen Fachkräfte zu Schüler*innen.

Die folgenden Themenkomplexe sind analog zu den Fragen für die Schüler*innen konzipiert und sind hinsichtlich ihrer Berufsrollen und relevanten Aspekte für ihre Handlungspraxis ausdifferenziert.

72 Die Leitfäden mit den Erzählanreizen für die Expert*inneninterviews mit den Lehrer*innen (S. 440) und den externen Fachkräften (S. 443) befinden sich im Anhang der Arbeit.

Der zweite Themenkomplex bezieht sich entsprechend auf Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt in Schule. Dafür wurden die Lehrerinnen und die externen Fachkräfte zunächst gefragt, was bzw. welche Themen für sie zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören. Darauf aufbauend sollten sie beschreiben, was sie mit den Schüler*innen zu Sexualerziehung bzw. Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung und was sie zu Prävention sexueller Gewalt besprechen. Die explorierenden Fragen an beide Berufsgruppen richteten sich zunächst darauf, was sie und was ihre Kolleg*innen zu den Themen machen bzw. gemacht haben. Die Lehrerinnen werden zudem gefragt, welche externen Fachkräfte an ihre Schulen kommen und welche Themen diese mit den Schüler*innen bearbeiten. Die externen Fachkräfte wurden hingegen noch gefragt, welche Projekte sie für welche Ziel- und Altersgruppen anbieten, welche Themen dabei im Fokus stehen und in welchen Fächern ihrer Erfahrung nach Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt in Schule stattfindet. Beide Fachkräftegruppen wurden abschließend gebeten zu erzählen, ob ihrer Meinung nach etwas nicht oder zu wenig bearbeitet wird.

In der dritten Phase werden die Expert*innen gebeten, vorgegebene Karten zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt, danach zu ordnen, welche sie selbst für wichtiger und welche Themen sie für weniger wichtig halten. Wie die Schüler*innen können sie Themen zusammen positionieren und Themen ergänzen, die sie für wichtig halten, die aber nicht vorgegeben waren. Anschließend sollen sie die Legung daran anpassen, was Schüler*innen ihrer Meinung nach für wichtiger oder unwichtiger halten.

In der vierten Phase sollen die Expert*innen die vorgegebenen Themen Lehrer*innen und externen Fachkräften danach zuordnen, welche sie durch wen bearbeiten lassen würden. Auch sie können Themen in der Mitte positionieren, wenn sie die Bearbeitung beider zuordnen wollen. Anschließend werden sie auch hier gebeten, die Legung daran anzupassen, was die Schüler*innen ihrer Meinung nach bevorzugen würden.

Bei beiden Legungen werden sie jeweils gebeten, diese zu begründen. Dabei steht nicht die Legung selbst, sondern vielmehr deren Beschreibung und Begründung im Fokus des Forschungsinteresses. Durch die unterschiedlichen Perspektiven bei der Legung (eigene Präferenz und Annahmen über diejenige der Schüler*innen) soll sich den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Relevanzsysteme der Akteur*innen genähert werden.

Abschließend haben die Expert*innen die Möglichkeit, noch etwas zu ergänzen, das im Interview offen geblieben ist oder sie noch sagen wollen.

7.3 Auswertungsmethoden: Dokumentarische Methode und Interpretation

In diesem Kapitel sollen die dieser Arbeit zugrunde liegenden Auswertungsmethoden vorgestellt und erläutert werden. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgt mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack und die der Expert*inneninterviews mithilfe der dokumentarischen Interpretation von Nohl, die an das Verfahren von Bohnsack angelehnt auf die Auswertung von Interviews angepasst wurde. Im Folgenden sollen die Auswertungsverfahren in ihren Grundzügen beschrieben werden, um die Ergebnisdarstellungen in den folgenden Kapiteln transparent zu gestalten.

7.3.1 Dokumentarische Methode

Als Auswertungsmethode für die Gruppendiskussionen⁷³ soll die dokumentarische Methode nach Bohnsack herangezogen werden, die für eben diese (siehe dazu auch Kapitel 7.2.2 *Gruppendiskussionsverfahren*) konzipiert und auf sie ausgerichtet ist. Die dokumentarische Methode hat insbesondere in den Sozial- und Erziehungswissenschaften, aber auch darüber hinaus ein breites Anwendungsfeld gefunden: Von Kindheitsforschung über Jugend- und Geschlechterforschung, die Organisationskulturforschung bis hin zur Wissensforschung⁷⁴ (Bohnsack et al. 2013: 9). Das Verfahren der dokumentarischen Methode lässt sich der rekonstruktiven Sozialforschung zuordnen. Als »rekonstruktiv« kann es zum einen aufgrund seiner Entstehung bezeichnet werden, weil die Arbeitsschritte der Untersuchung (Erhebung und Auswertung), wie sie in ihrer aktuellen Form vorliegen, erst im Forschungsprozess selbst ausgearbeitet worden sind. Sie lassen sich nicht aus allgemeinen methodischen Prinzipien ableiten; vielmehr wurden auf der Grundlage methodologischer Überlegungen Reflexions-, Artikulations- und Systematisierungshilfen für die Rekonstruktion geschaffen. Zum anderen kann die dokumentarische Methode als »rekonstruktiv« bezeichnet werden, weil die Beziehung zum Gegen-

73 Da – wie in Kapitel 7.2.2 *Gruppendiskussionsverfahren* beschrieben – im Rahmen der zweiten und dritten Phase beim Einsatz mit den Karten nicht die Legung, sondern die Diskussion und Verhandlung im Fokus stehen, werden die Legungen innerhalb der Fallbeschreibungen nur knapp und deskriptiv wiedergegeben und in der Zusammenfassung in Kapitel 8.6 *Vergleichende Zusammenfassung der Gruppendiskussionen* verglichen und mit den weiteren Erkenntnissen in Verbindung gesetzt.

74 Eine Übersicht über Publikationen, die auf der dokumentarischen Methode basieren, wird mittels der Internetpräsenz (www.dokumentarischemethode.de) gegeben. Diese Literaturliste zeigt die Spannweite der Forschungsfelder und die methodische Vielfalt des Verfahrens auf.

stand der Forschung (Herausarbeiten kollektiver Orientierungen) rekonstruktiv ist und nur durch eine entsprechende Konzeption und Leitung der Gruppendiskussion erbracht werden kann (Bohnsack 2014: 33f.; siehe dazu auch Kapitel 7.2.2 *Gruppendiskussionsverfahren*). Das Verfahren ermöglicht nicht nur einen Zugang zu reflexivem, theoretischem Wissen, sondern auch zu handlungsleitendem atheoretischem Wissen der Akteur*innen und somit zur Handlungspraxis. Im Sinne eines kollektiven Wissenszusammenhangs wird das Handeln dabei als relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn betrachtet. Es handelt sich um ein Wissen, über das die Akteur*innen verfügen und das nicht nur den Forschenden zugänglich ist. Den Akteur*innen ist selbst nur nicht bewusst, was sie alles wissen. Damit verfügen sie über ein implizites Wissen, welches ihnen selbst nicht ohne Weiteres reflexiv zugänglich ist. Ziel der dokumentarischen Methode ist somit, dieses implizite oder atheoretische Wissen zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen (Bohnsack et al. 2013: 12). Es geht weniger darum herauszufinden, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteur*innen ist, sondern vielmehr darum, wie diese in der Praxis hergestellt wird (Bohnsack et al. 2013: 9, 13).

Die Auswertung nach der dokumentarischen Methode erfolgt in drei bzw. vier Arbeitsschritten: Formulierende Interpretation, Reflektierende Interpretation, Diskursbeschreibung und Typenbildung. In der formulierenden Interpretation wird noch auf der Ebene des immanenten Sinngehalts verblieben, ohne Stellung hinsichtlich des Wahrheits- und Realitätsgehalts (Geltungsanspruch) zu beziehen. Es werden lediglich die angesprochenen Themen in Form von Ober- und Unterthemen festgehalten, um eine Übersicht über den thematischen Verlauf des Datenmaterials zu ermöglichen. Im weiteren Verlauf der Analyse werden Passagen ausgewählt, die Gegenstand der reflektierenden Interpretation werden sollen. Innerhalb dieser Passagen wird eine detaillierte formulierende Interpretation durchgeführt, die zur Herausarbeitung einer thematischen Feingliederung führt (ebd.: 136f.). Als Auswertungsgrundlage dienen einerseits Passagen, die für den Sachverhalt thematisch relevant sind (Perspektive der Forschenden), andererseits solche, in denen sich ungeachtet der Thematik ein ausgeprägtes Engagement der Gruppe dokumentieren lässt (Perspektive der Gruppe). Diese Passagen zeichnen sich durch eine hohe interaktive und metaphorische Dichte aus und werden als »Fokussierungsmetaphern« bezeichnet (ebd.: 34). Passagen sind metaphorisch, wenn sie aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme nicht explizit, also nicht wörtlich, sondern in der erzählerischen oder beschreibenden Darstellung von Szenarien bildlich zum Aus-

druck bringen (Schäffer 2010: 77). Die interaktive und metaphorische Dichte bringt die kollektiven Orientierungen, welche im Fokus der Gruppe stehen, in besonders prägnanter und elaborierter Weise zum Ausdruck (Bohnsack 2014: 125).

War die formulierende Interpretation auf den immanenten Sinngehalt konzentriert, erfasst die reflektierende Interpretation den Dokumentsinn. Die reflektierende Interpretation bildet den Kern der dokumentarischen Methode und zielt auf die Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird. Dabei wird die Art und Weise erörtert, *wie* das Thema behandelt wird, also in Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema ausgerichtet ist (Bohnsack 2014: 137). Die zentralen Orientierungsrahmen einer Gruppe kommen in den Fokussierungsmetaphern zum Ausdruck, da hier die Aufmerksamkeit der Gruppe und die Zentren ihres Erlebens abgebildet werden (Schäffer 2010: 77).

Das Material wird zunächst sequenziell interpretiert und im Weiteren einer komparativen Analyse unterzogen. Der komparativen Analyse kommt innerhalb der reflektierenden Interpretation eine wichtige Rolle zu, da fallexterne Vergleichshorizonte herangezogen werden, um das Thema und den dafür ausschlaggebenden Rahmen sichtbar zu machen. Die Vergleichshorizonte basieren zunächst auf dem milieugebundenen Vorwissen der Forschenden und werden im Lauf des Forschungsprozesses durch empirisch generierte Vergleichshorizonte ersetzt (Schäffer 2010: 78), indem ermittelt wird, »wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben bzw. eines vergleichbaren Themas anders gestellt werden« (Bohnsack 2003: 34).

Des Weiteren gehört zur reflektierenden Interpretation die Rekonstruktion der Diskursorganisation, d. h. der Art und Weise, wie die Teilnehmenden aufeinander Bezug nehmen. Idealtypisch bewegt sich der Diskurs von Propositionen zu Konklusionen. Als Proposition wird das Eröffnen eines neuen Themas und somit einer neuen Interaktionseinheit durch sprachliche Äußerungen, nonverbale Aktionen oder Artefakte (bspw. Karten im Legeprozess) bezeichnet, die auf der Ebene des Dokumentsinns bzw. des konjunktiven Wissens zum Ausdruck kommen (Asbrand/Martens 2018: 345). Hieran anschließend wird der semantische und dokumentarische Gehalt der Propositionen durch Elaborationen in der Gestalt von bspw. Antithesen, Differenzierungen, Exemplifizierungen (Illustration durch ein Beispiel), Erzählungen, erfahrungsbasierte Schilderungen, Bewertungen, Argumentationen oder theoretische Beschreibungen ausgeführt. Elaborationen kennzeichnen, dass der proponierte Orientierungsgehalt von den Gruppenmit-

gliedern geteilt und das Thema als relevant erachtet wird. Innerhalb einer Interaktionseinheit können mehrere Elaborationen aufeinander folgen und je nach Interaktionsmodi (siehe unten) auch komplementär, divergent oder oppositionell sein. Ähnlich verhält es sich mit Enaktierungen, welche den propositionalen Gehalt nicht sprachlich, sondern auf der Ebene der nonverbalen Aktionen ausarbeiten und bestätigen (ebd.: 338f.). Auch durch Validierungen, zustimmende Äußerungen und Aktionen, können semantische Inhalte und Orientierungsgehalte der vorausgegangenen Interaktion explizit bestätigt werden. Validierungen können dabei verbal und nonverbal und unterschiedlich umfangreich (knappe Äußerungen bis hin zu validierenden Elaborationen) erfolgen (ebd.: 347). Beendet wird die Behandlung eines Themas durch eine Konklusion. Meist geschieht dies, weil die zentralen propositionierten Gehalte ergebnissichernd noch einmal zusammengefasst werden. Bei »echten« Konklusionen geschieht dies darin, dass sich der geteilte Orientierungsrahmen der Gruppe zeigt, indem die Konklusion explizit formuliert, generalisiert und ausgedehnt oder durch Validierungen bestätigt wird. Demgegenüber kann eine Konklusion allerdings auch rituell sein und auf einer oberflächlichen Ebene den Eindruck vermitteln, dass die Interaktionseinheit beendet wird. Dabei bleiben allerdings unterschiedliche Orientierungen erhalten, deren Widersprüche nicht aufgelöst, sondern nur verdeckt oder suspendiert werden (ebd.: 343). Wenn durch eine Konklusion gleichzeitig eine neue Interaktionseinheit eröffnet und sie somit auch Proposition des neuen Themas ist, wird diese als Transition oder Transposition bezeichnet (ebd.: 347).

Die Form der interaktiven Bezugnahme kann Aufschluss über die Sozialität bzw. Kollektivität innerhalb der Gruppe geben. Unterschieden werden dabei verschiedene Interaktionsmodi: Allgemein kann zwischen exkludierenden und inkludierenden Interaktionsmodi unterschieden werden. In exkludierenden Interaktionsmodi können keine geteilten Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, weswegen von einer Rahmeninkongruenz oder einer Rahmenkomplementarität ausgegangen wird. Zu diesen gehören der oppositionelle und der divergente sowie der komplementäre Interaktionsmodus. Im Rahmen der vorliegenden Studie zeigte sich vermehrt der oppositionelle Interaktionsmodus, bei dem die Orientierungsdifferenzen offen ausgetragen und die Interaktionseinheiten nicht explizit konkludiert werden. Stattdessen werden die Interaktionen explizit oder durch rituelle Konklusionen beendet, ohne dass sie thematisch wirklich abgeschlossen werden. Demgegenüber stehen die inkludierenden Modi, bei denen die Inter-

aktionen auf geteilten Orientierungsrahmen basieren. Zu diesen gehören der univoke, der parallele und der antithetische Interaktionsmodus. In der vorliegenden Studie wurde vermehrt der parallele Interaktionsmodus rekonstruiert, bei dem die gemeinsamen Orientierungsrahmen auf strukturidentischen konjunktiven Erfahrungen (z. B. Geschlecht oder das Schüler*in-Sein) basieren und die Gruppenmitglieder die Propositionen gemeinsam und abwechselnd elaborieren und durch »echte« Konklusionen beenden (ebd.: 340ff.).

Nachdem der Diskursverlauf im Zuge der formulierenden und der reflektierenden Interpretation in seine Komponenten aufgeteilt worden ist, soll die Gesamtgestalt in der sogenannten Diskursbeschreibung wieder zusammengesetzt und in eine Art Nacherzählung des Diskursverlaufs eingebunden werden. In der Diskursbeschreibung erfolgt weniger neue Interpretationsleistung als in den vorherigen Schritten. Ihre primäre Aufgabe ist die Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung (unter Verwendung des zuvor dargestellten Begriffsinventars). Die Rekonstruktion des Diskursverlaufs beinhaltet die thematischen Weichenstellungen, die dramaturgische Entwicklung mit ihren Höhepunkten und Konklusionen, also den von der Gruppe selbst geleisteten Zusammenfassungen. Dabei soll dargestellt werden, auf welche Weise die Gruppe an einer Thematik sukzessiv arbeitet, und der Rahmen, innerhalb dessen das Thema bearbeitet wird, soll möglichst dicht, komplex und konturiert herausgearbeitet werden. Es geht aber auch darum zu zeigen, welche Themen überhaupt nicht oder nur marginal behandelt werden (Bohnsack 2014: 52, 141). Da im Rahmen der vorliegenden Studie auf eine Typenbildung und Generalisierung aufgrund der kleinen Stichprobe verzichtet wird, werden die Ergebnisse der dokumentarischen Methode der Gruppendiskussionen in Form von Diskursbeschreibungen der Gruppendiskussionen in Kapitel 8. *Fallbeschreibungen* systematisch dargestellt.

7.3.2 Dokumentarische Interpretation

Die dokumentarische Methode, die ursprünglich für Gruppendiskussionen entwickelt wurde, wurde im Lauf der Zeit für immer neue Sorten von Datenmaterial angepasst, zunächst für die Interpretation von Bildern und Videos sowie die teilnehmende Beobachtung. Die Anwendung auf Interviews geschah zunächst nur vereinzelt und wurde später

von Arnd-Michael Nohl (2006)⁷⁵ systematisiert und als dokumentarische Interpretation publiziert. Durch die Erschließung neuer Sorten von Datenmaterial wird zudem dazu beigetragen, dass möglichst viele verschiedene empirische Datenmaterialien durch die gleiche Methodologie der qualitativen Sozialforschung – auch in Form einer kohärenten Triangulation – ausgewertet werden können (Nohl 2017: 10f.).

Nohl bezieht sich auf verschiedene Interviewformen der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung, die gemeinsam haben, dass sie durch Offenheit der Kommunikation geprägt sind und keine Antwortvorgaben geben, wie es in standardisierten Interviews der Fall ist. Maßgeblich geht er von leitfadengestützten Interviews und biografischen Interviews aus, die – wenn auch auf verschiedene Weisen – nicht nur Meinungen, Einschätzungen, Alltagstheorien und Stellungnahmen abfragen, sondern Erzählungen zu persönlichen Erfahrungen hervorbringen wollen und somit entsprechend prinzipiell narrativ fundiert sind bzw. sein sollten (ebd.: 15f.). Im Folgenden wird sich aufgrund der Erhebungsmethode der vorliegenden Arbeit insbesondere auf die dokumentarische Interpretation von leitfadengestützten (Expert*innen)interviews konzentriert.

Die dokumentarische Interpretation knüpft neben der dokumentarischen Methode an die Narrationsstrukturanalyse an. Den ersten Analyseschritt stellt die formulierende Interpretation des Materials dar, innerhalb derer thematische Verläufe zunächst grob dokumentiert werden. Darauf aufbauend werden Passagen identifiziert, die für die Forschung von besonderem Interesse sind, weil sie den vorher festgelegten Themen der Forschenden entsprechen, metaphorisch dicht (Fokussierungsmetaphern) sind oder in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden und sich insofern für eine komparative Analyse eignen. Für die entsprechenden Passagen wird eine formulierende Feininterpretation angefertigt, innerhalb derer anhand von sequenziell markanten Themenwechseln Ober- und Unterthemen identifiziert und thematisch zusammengefasst werden (ebd.: 30).

In der folgenden Phase, der reflektierenden Interpretation, soll das unbekannte theoretische und konjunktive Wissen ermittelt werden. Die zugrunde liegenden Fragen sind somit, wie ein Thema bzw. das in ihm artikulierte Problem bearbeitet und in welchem (Orientierungs-)Rahmen es behandelt wird. Dafür wird zunächst die formale In-

75 Dieses Werk liegt mittlerweile in der 5. Auflage vor und bietet die Grundlage für die folgende Methodenschreibung.

terpretation, anschließend darauf aufbauend die semantische Interpretation durchgeführt.

Die formale Interpretation basiert auf der Textsortenerkennung der Narrationsstrukturanalyse nach Fritz Schütze (1983), die zwischen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen unterscheidet. In Erzählungen werden Handlungs- und Geschehensabläufe dargestellt, die einen Anfang, einen Verlauf und ein Ende haben. In ihnen zeigt sich ein Zusammenhang zwischen erzählter und erlebter Erfahrung, die in die Haltung des Erzählenden eingebunden und insofern konstruiert ist. In Erzählungen können wiederum Beschreibungen eingelassen sein, die immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte darstellen. Während Erzählungen und somit auch Beschreibungen im Vordergrund der Schilderungen stehen, werden diese durch Argumentationen und Bewertungen unterbrochen, die nur Hintergrundkonstruktionen bilden. Bewertungen und Argumentationen können nur in Erzählungen und Beschreibungen belegt werden und verweisen auf die Kommunikationssituation und den Gesprächscharakter der interviewten Person, da Motive und Gründe expliziert und theoretisiert werden und eine evaluative Stellungnahme erfolgt (Nohl 2017: 32f.).

In Erzählungen und Beschreibungen⁷⁶ lässt sich die für die Interviewten nicht kommunikativ explizierbare Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis (atheoretisches Wissen) rekonstruieren, in der sich wiederum kollektive bzw. konjunktive Erfahrungen widerspiegeln. Diesem atheoretischen und konjunktiven Wissen steht das kommunikative Wissen gegenüber, das sich in Argumentationen und Bewertungen ausdrückt. Die inhärenten Plausibilisierungen und Stellungnahmen basieren auf gesellschaftlich geteilten Wissensbeständen, die eine direkte Kommunikation zwischen Forschenden und Interviewten ermöglichen, aber abstrakt und relativ fern von der Handlungspraxis sind. Das atheoretische bzw. konjunktive und das kommunikative Wissen sind nur analytisch voneinander trennbar und tauchen im narrativen Interview im Zusammenhang auf (ebd.: 33f.).

Im Rahmen qualitativer Sozialforschung, die nicht auf allgemein bekanntes geteiltes kommunikatives Wissen, sondern auf unbekanntes atheoretisches und konjunktives Wissen ausgerichtet ist, soll somit die Interpretation semantischer Sinngehalte insbe-

76 Da die Expert*inneninterviews auf erzählgenerierenden möglichst offenen Fragen basierten, finden sich überwiegend Erzählungen und Beschreibungen im Datenmaterial – insbesondere in den ausgewählten Passagen.

sondere in Bezug auf das unbekannte atheoretische und konjunktive Wissen erfolgen. Das kommunikative Wissen soll dabei zwar nicht von der Interpretation ausgeschlossen werden. Allerdings soll es nicht hinsichtlich seiner Handlungsmotive und -gründe bzw. Stellungnahmen als solche analysiert werden. Stattdessen kann die Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen rekonstruiert und herausgearbeitet werden um darzustellen, wie die eigenen Handlungsweisen gerechtfertigt bzw. bewertet werden. Auf diese Weise kann Aufschluss über die Orientierungsrahmen geben werden, innerhalb derer eine Person ihre Themen und Problemstellungen bearbeitet (ebd.: 34f.).

In der darauf folgenden semantischen Interpretation soll auf der Grundlage der dokumentarischen Methode einerseits der Rahmen rekonstruiert und expliziert werden, in dem Themen abgehandelt werden, andererseits, wie – also in welchen Orientierungsrahmen – diese Themen behandelt werden. Wie auch bei der dokumentarischen Methode wird bei der dokumentarischen Interpretation davon ausgegangen, dass die Forschenden nicht mehr wissen als die Interviewten, Letztere sich aber (reflexiv) ihres eigenen Wissens nicht bewusst sind. Somit verfügen sie über implizites Wissen, das durch die Forschenden rekonstruiert werden soll, um einen Zugang zur Handlungspraxis und dem der Praxis zugrunde liegenden Orientierungsrahmen zu erhalten. Dafür soll mithilfe der komparativen Sequenzanalyse über eine Sequenz von (erzählten) Handlungen hinweg eine Kontinuität identifiziert werden. Wird davon ausgegangen, dass in einem Fall ein Thema auf dieselbe Art und Weise bzw. in ein und demselben Rahmen erfahren wird, folgt auf einen ersten Erzählabschnitt ein weiterer, der auf die gleiche Erfahrungsweise zurückgreift. Zur Bestimmung eines dokumentarischen Sinngehalts, einer Bearbeitungsweise bzw. eines Orientierungsrahmens muss eine implizite Regelmäßigkeit über mehrere Abschnitte hinweg rekonstruiert werden. Mittels minimaler und maximaler Kontrastierungen wird eine Homogenität oder auch Heterogenität zwischen den Sequenzen rekonstruiert und damit gleiche oder unterschiedliche dokumentarische Sinngehalte, Bearbeitungsweisen bzw. Orientierungsrahmen. Minimale Kontrastierungen zeigen sich in Anschlussäußerungen, die der ersten Äußerung ähneln, d. h. Äußerungen verbalisierter Probleme bzw. Thematiken, die auf eine strukturgleiche Art und Weise bearbeitet werden. Die Bestimmung homologer, funktional äquivalenter Anschlussäußerungen bedarf dabei einer Abgrenzung von heterologen Äußerungen. Vorausgesetzt werden somit Vergleichshorizonte durch sich dazu kontrastierende Äuße-

rungen, die durch eine maximale Kontrastierung rekonstruiert werden können (ebd.: 37f.).

Jede dokumentarische Interpretation ist auf Vergleichshorizonte angewiesen. Bei der Interpretation eines einzigen Falles können Forschende lediglich auf eigene Normalitätsvorstellungen rekurrieren, die sie aus eigenen Erfahrungen, Gedankenexperimenten, (Alltags)theorien oder früheren empirischen Forschungen gebildet haben. Dabei handelt es sich um einseitige, an Forschende gebundene Interpretationen, die nur ein Entsprechen oder Widersprechen des Datenmaterials zu eigenen Normalitätsvorstellungen aufzeigen können. Durch das Heranziehen weiterer empirischer Fälle als Vergleichshorizonte können diese Ansichten methodisch kontrolliert und reflektiert werden. Im Rahmen der komparativen Sequenzanalyse werden die zu analysierenden Interviews dann daraufhin untersucht, in welchen gleichen bzw. unterschiedlichen Orientierungsrahmen Themen bearbeitet werden. In leitfadengestützten Interviews bieten sich dabei zunächst die durch den Leitfaden intendierten Themen an, die möglichst durch mehrere Passagen eines Falls einer Sequenzanalyse unterzogen werden sollen, um die zugrunde liegenden Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Bei Expert*inneninterviews können auf diese Weise Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf bestimmte, ihnen gemeinsame Themen und Problemstellungen herausgearbeitet werden (ebd.: 40f.). Da im Rahmen der vorliegenden Studie auf eine Typenbildung und Generalisierung aufgrund der kleinen Stichprobe verzichtet wird, werden die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der Expert*inneninterviews⁷⁷ in Form komparativer Sequenzanalysen in Kapitel 9. *Dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews* systematisch dargestellt.

7.4 Reflexion des Forschungsprozesses

Der gesamte Forschungsprozess wurde begleitet von Selbst- und Fremdrelexionsprozessen. In einem kollegialen Austausch wurden die Inhalte, die methodischen Vorgehensweisen sowie die Rolle als Forscherin und als Mensch kontinuierlich reflektiert. Im Rahmen der über Jahre andauernden Auseinandersetzung mit den Inhalten und den damit verbundenen Selbst- und Fremdrelexionsprozessen in der Lehre zu sexueller

⁷⁷ Da, wie in Kapitel 7.2.3 *Expert*inneninterviews* beschrieben, die Expert*inneninterviews als Ergänzung zu den Gruppendiskussionen aufgrund ihrer felderschließenden, explorativen Funktion herangezogen werden und im Rahmen der dritten und vierten Phase beim Einsatz mit den Karten nicht die Legung, sondern die Diskussion und Verhandlung im Fokus stehen, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter auf die Legebilder eingegangen. Sie bilden somit nur die Rahmung für die Ausführungen der Fachkräfte und werden somit implizit durch die dokumentarische Interpretation mitbearbeitet.

Bildung und Prävention sexueller Gewalt konnte die Forscherin eine sexualpädagogische Haltung entwickeln, die als Grundlage für den Forschungsprozess diente. Daneben konnte sie auf vorherige Forschungserfahrungen wie bspw. Führen von Expert*innen-interviews und Leitung von Gruppendiskussionen zurückgreifen. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass forschungsmethodisches Vorgehen und Untersuchungsgegenstand für ihre Person angemessen sind. Wegen der persönlichen Verortung galt es, in Selbst- und Fremdrelexionsprozessen darauf zu achten, nicht in Vorannahmen zu verharren und Distanz zum Feld und den Inhalten zu wahren. Die Distanzierung zum Untersuchungsgegenstand zeigt sich bspw. im Bewusstsein und der entsprechend neutralen Formulierung der Leitfragen.

Im Folgenden soll auf einzelne Aspekte, die im Forschungsprozess weiterer Reflexion bedurften und in der restlichen Arbeit nicht aufgegriffen werden, näher eingegangen werden.

Im Rahmen der Akquise stellte sich heraus, dass der Forschungszugang zur Schule einer Unterstützung bei der Kontaktaufnahme bedarf, um Teilnehmende für die Studie zu gewinnen. Die Chancen, die sich durch die *Gatekeeperin* ergaben, führten zwar unerwartet schnell zu passenden schulischen Kontaktpersonen, allerdings waren mit diesem Zugang auch weitere Konsequenzen verbunden. Bei einer der Schulen handelte es sich um eine Index-Gemeinschaftsschule (vgl. Fn. 67, S. 122), die sich durch einen sehr hohen Migrationsanteil und religiöse Zugehörigkeiten der Schüler*innen auszeichnete. Weder Migrationshintergrund noch religiöse Zugehörigkeit wurden in der Planung des Forschungsdesigns als mögliche Differenzkategorien bedacht, wurden aber durch die Entscheidung für diese Schule zum Gegenstand der Forschung. Dies erforderte eine nähere Auseinandersetzung mit und Reflexion zu den Themen. Wichtig war es, den Forschungsprozess – sowohl die Erhebung als auch die Auswertung – ohne Vorannahmen im Sinne von Vorurteilen durchzuführen und offen für den Prozess zu sein. Die Herausforderung lag dabei in der vermehrt negativen Konnotation des Zusammenhangs von Sexualität, Migrationshintergrund und religiöser Zugehörigkeit im gesellschaftlichen Diskurs, die es durch Reflexion und eine offene Haltung zu entdramatisieren galt.

Daneben führte die Entscheidung für die Schule zu einer Erweiterung der vorher geplanten Zielgruppe. Ursprünglich sollten Schüler*innen der 10. Klasse befragt werden. Da die Lehrerin, die zur *Gatekeeperin* innerhalb der Schule wurde, Klassenlehrerin einer 9. Klasse war, bot sich der Zugang zu ihrer Klasse an. Die Schüler*innen der Klasse wie-

sen eine größere Altersspanne auf als die Schüler*innen der zweiten Schule und waren im Durchschnitt genauso alt. Zudem erfüllten auch sie das Kriterium, bereits mehrfach mit Sexualerziehung in Schule durch verschiedene Fachkräfte in Berührung gekommen zu sein, und somit ihre Wünsche und Bedarfe aus der Retrospektive übermitteln zu können. Aufgrund der Zielgruppenerweiterung wurden zudem Schüler*innen befragt, die anstelle eines mittleren Schulabschlusses oder des Abiturs ggf. einen Hauptschulabschluss anstrebten. Dies sprach für die Erweiterung der Zielgruppe.

Allgemein zeigte sich bereits in der Auseinandersetzung mit der Literatur und den Richtlinien sowie der darauf basierenden Vorbereitung der Erhebung, dass das Forschungsprojekt zwar sowohl auf sexuelle Bildung bzw. Sexualerziehung als auch auf Prävention sexueller Gewalt eingehen sollte, aber eine Fokussierung auf Sexualerziehung erfolgen würde. Diese Fokussierung begründete sich darin, dass Sexualerziehung gegenüber sowohl Konzepten sexueller Bildung als auch solchen zur Prävention sexueller Gewalt in jahrelanger Tradition bereits fest in den Curricula verankert ist oder zumindest sein sollte. Somit werden Aspekte von Prävention sexueller Gewalt meist im Rahmen von Sexualerziehung aufgegriffen und seit einiger Zeit in Form von Schutzkonzepten geplant und umgesetzt. Jedoch ist Prävention sexueller Gewalt aktuell noch weniger präsent in schulischen Vorgaben als Sexualerziehung (siehe dazu auch Kapitel 5.2 *Sexualerzieherischer Bildungsauftrag* und 5.3 *Schutzbeauftragter*). Auch dies sprach dafür, Sexualerziehung in den Fokus zu rücken, im Rahmen von Erhebung und Auswertung aber immer auch Prozesse sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt aufzugreifen und somit Vorstellungen der Befragten dazu zu erheben.

Durch die vorgegebenen Rahmenbedingungen und die dadurch erfolgende Fokussierung im Forschungsprozess fiel die Wahl der befragten externen Fachkräfte auf Sexualpädagog*innen, nicht auf Fachkräfte aus dem Bereich Prävention sexueller Gewalt bzw. Gewaltprävention. Da sexueller Bildung ein gewaltpräventiver Charakter zugesprochen wird (siehe dazu auch Kapitel 3.3 *Gewaltpräventiver Charakter sexueller Bildung*), wurde davon ausgegangen, dass gewaltpräventive Aspekte miterhoben werden konnten.

Eine weitere Herausforderung im Forschungsprozess stellte das angemessene Word- ing dar. Immer wieder mussten einzelne Begriffe und zugrunde liegende Themen über- dacht werden. Für die Konzeption des Leitfadens wurde sich bspw. für die Verwendung der Begriffe ›Sexualerziehung‹ und ›Lehrkräfte‹ entschieden. Die Wahl des Begriffes ›Sexualerziehung‹ und die Aussparung des Begriffs ›sexuelle Bildung‹ wurde getroffen, weil

davon ausgegangen wurde, dass insbesondere die Schüler*innen nicht wissen, was sexuelle Bildung ist. Diese Entscheidung hatte allerdings die Konsequenz, dass in den Befragungen überwiegend mit dem Begriff ›Sexualerziehung‹ operiert wurde und eine explizite Komplexitätserweiterung hin zu sexueller Bildung nur durch die externen Fachkräfte erfolgte, weil diese sich der Differenzierung der Begrifflichkeiten bewusst waren und in deren Kommunikation nicht ausgespart haben. Die unterschiedlichen Hintergründe und entsprechenden Wissensbestände der Fachkräfte wurden in der Auswertung aufgegriffen.

Die Verwendung der neutralen Form ›Lehrkräfte‹ sollte dazu führen, dass die Schüler*innen nicht durch offensichtliche geschlechtersensible Formen abgeschreckt oder eingeschüchtert wurden. In ihren Ausführungen, aber auch in denjenigen der Fachkräfte, wurden überwiegend nicht geschlechtersensible Bezeichnungen verwendet, was das Erkennen möglicher Geschlechterzuschreibungen im Zuge der Auswertung erschwerte. Regelmäßig mussten einzelne Passagen reflektiert werden, um zu entscheiden, ob von einem bestimmten Geschlecht oder einer geschlechtersensiblen Verortung ausgegangen werden kann oder muss. Durch kollegialen Austausch sowie die theoretischen und empirischen Kontextualisierungen wurde sich dafür entschieden, eine geschlechtersensible Sprache zu verwenden, wenn nahezu selbstverständlich alle Geschlechter einbezogen schienen, und das Wording der Schüler*innen zu übernehmen, wenn die Zuordnung unklar war oder rekonstruiert werden konnte, dass nur ein Geschlecht gemeint sei.

Auch die vorgegebenen Karten und die Untertitel wirkten sich auf die Sprache der Befragten aus, indem sie von ihnen überwiegend übernommen wurden. Bei einigen Karten schienen die Untertitel allerdings eher verwirrend gewesen zu sein. So wurde sich insbesondere bei dem Begriff ›Prävention‹ an dem Untertitel orientiert und der Aspekt von Drogen vermehrt aufgegriffen, der lediglich zur Verständlichkeit von Prävention, aber nicht als Thema der Befragungen gedacht war.

In Bezug auf fachwissenschaftliche Bezeichnungen zeigten sich zudem Wissensdefizite hinsichtlich der richtigen Wortwahl. Die Schüler*innen verwendeten in Bezug auf Transgeschlechtlichkeit Bezeichnungen wie Transsexuell und Transgender, von denen sich im Rahmen der Theorie distanziert wurde. Da die Schüler*innen diese Begriffe allerdings verwendeten, wurde auch im Rahmen der Auswertung mit diesen Begriffen operiert. An gegebenen Stellen wurde auf die Differenzen der Begrifflichkeiten aufmerk-

sam gemacht und gekennzeichnet, wie die Haltung der Forscherin zu den Begrifflichkeiten ist.

Aufgrund ihres großen Interesses an Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, insbesondere Transgeschlechtlichkeit, bezogen die Schüler*innen sich bei den Ausführungen zu externen Fachkräften vermehrt auf Mitglieder von HAKI e.V. Diese wurden bei der Konzeption des Forschungsdesigns ursprünglich nicht bedacht, da sie sich von professionellen pädagogischen Fachkräften abgrenzen lassen, indem sie in der Regel nicht auf eine fachgebundene Aus- oder Weiterbildung zurückgreifen, sondern ihre Aufklärungsangebote durch den Rekurs auf ihre eigenen Biografien (Expert*innen in eigener Sache) gestalten. Damit sollte der Arbeit von HAKI e.V. nicht die Relevanz abgesprochen werden, aber es gilt hier, eine Differenzierung zu verschiedenen Expert*innenrollen vorzunehmen. Die Unterschiede wurden im Rahmen der Ergebnisdarstellung möglichst präzise dargestellt.

Im Lauf des Forschungsprozesses wurde zudem zwischenzeitig angedacht, die Auswertungsmethode zu wechseln und statt nach der dokumentarischen Methode nach der qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten. Diese Idee wurde allerdings schnell verworfen, da auf diese Weise die Rekonstruktion konjunktiven Wissens und kollektiver Orientierungen nicht ausreichend möglich gewesen und damit die Vorgehensweise dem Forschungsinteresse nicht gerecht geworden wäre. Damit wäre dann auch eine Anpassung der Fragestellung, insbesondere in Bezug auf die Gewichtung der Forschungsinteressen, einhergegangen.

Insbesondere im letzten Jahr wurden zahlreiche Beiträge veröffentlicht, die für das Forschungsprojekt herangezogen werden könnten. Dadurch wurde kontinuierlich weitere Literatur aufgegriffen und für die Kontextualisierung der Ergebnisse genutzt. Die BZgA-Jugendsexualitätsstudie wurde dieses Jahr bspw. zum ersten Mal sukzessiv und nicht als eine Monografie veröffentlicht. Auch darüber hinaus waren noch weitere dem Forschungsinteresse entsprechende Veröffentlichungen angekündigt. Eine sehr wichtige Erkenntnis im Forschungsprozess stellte somit die Akzeptanz folgender Aussage dar: *Man ist nie fertig, man hört nur auf.*

8. Fallbeschreibungen

In diesem Kapitel werden die fünf Fallbeschreibungen der Studie dargestellt, die jeweils auf einer Gruppendiskussion basieren. Die Gruppendiskussionen wurden mit insgesamt 27 Schüler*innen im Alter von 14 bis 17 Jahren von zwei Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein durchgeführt, die sich freiwillig und eigenständig in die fünf Gruppen »Mädchen unter sich«, »Religiöse Mädchen?«, »Jugendliche in traditionellen Denkmustern«, »Mädchen vs. Jungen« und »Jungen unter sich« eingeteilt haben. Die Namen der Gruppen wurden im Analyseprozess vergeben und verweisen auf für sie bzw. ihre Aussagen charakteristische Merkmale.

Elf Schüler*innen besuchen gemeinsam eine zehnte Klasse einer ländlichen Gemeinschaftsschule und haben sich in die Gruppen »Mädchen unter sich« und »Jugendliche in traditionellen Denkmustern« aufgeteilt. Während die Gruppe »Mädchen unter sich« nur aus Mädchen besteht, die sich als eine Gruppe verstehen und überwiegend der gleichen (normativen) Meinung sind, besteht die Gruppe »Jugendliche in traditionellen Denkmustern« aus zwei Mädchen und drei Jungen, die gemeinsam Inhalte traditioneller Sexualkunde reproduzieren und selten davon abweichende Perspektiven einnehmen. Nur ein Schüler der Gruppe »Jugendliche in traditionellen Denkmustern« weist einen Migrationshintergrund auf und ist Moslem, während die anderen Schüler*innen der beiden Gruppen angeben, dass sie und ihre Eltern in Deutschland geboren sind und evangelisch sind.

Die anderen 16 Schüler*innen besuchen gemeinsam eine neunte Klasse einer Index-Gemeinschaftsschule und bilden die Gruppen »Religiöse Mädchen?«, »Mädchen vs. Jungen« und »Jungen unter sich«. Während die Gruppe »Religiöse Mädchen?« nur aus Mädchen besteht, die anhand der Differenzlinie Religion unterschiedliche Themen verhandeln, setzt sich die Gruppe »Jungen unter sich« nur aus Jungen zusammen, die überwiegend der gleichen (von hegemonialer Männlichkeit prägen) Meinung sind. In der geschlechterheterogenen Gruppe »Mädchen vs. Jungen« sind drei Mädchen und drei Jungen, die ihre zwischen den Geschlechtergruppen überwiegend unterschiedlichen Meinungen verhandeln. Die Schüler*innen der drei Gruppen geben alle einen Migrationshintergrund an und gehören überwiegend dem islamischen Glauben an.

Die Fallbeschreibungen der Gruppen erfolgen in der folgenden Reihenfolge:

- Die Gruppe 1: »Mädchen unter sich«
- Die Gruppe 2: »Religiöse Mädchen?«
- Die Gruppe 3: »Jugendliche in traditionellen Denkmustern«
- Die Gruppe 4: »Mädchen vs. Jungen«
- Die Gruppe 5: »Jungen unter sich«

Die Reihenfolge der Fallbeschreibungen orientiert sich somit an der Zusammensetzung hinsichtlich der Geschlechter der Teilnehmenden. Zuerst werden die Fallbeschreibungen der beiden Gruppendiskussionen, an denen nur Mädchen teilgenommen haben, dargestellt. Darauf folgen die Fallbeschreibungen der beiden Gruppendiskussionen, an denen sowohl Mädchen als auch Jungen teilgenommen haben. Zuletzt wird die Fallbeschreibung der Gruppendiskussion, an der nur Jungen teilgenommen haben, dargestellt.

Am Anfang jeder Fallbeschreibung finden sich Anmerkungen zur Zusammensetzung der Gruppe, zum Gesprächsverlauf und den zentralen Themen der jeweiligen Gruppendiskussion bzw. Fallbeschreibung. Dagegen wird am Ende der Gruppendiskussion auf eine Zusammenfassung verzichtet. Eine vergleichende Zusammenfassung der zentralen Inhalte aller Gruppendiskussionen findet im Anschluss an die Fallbeschreibungen statt. Dabei ist es möglich die Zusammenfassung ohne Verständnisschwierigkeiten vor den Fallbeschreibungen zu lesen und somit einen groben Überblick über die Inhalte zu gewinnen.

Die Fallbeschreibungen bestehen aus Fokussierungsmetaphern, die aufgrund ihrer inhaltlichen oder metaphorischen Dichte oder ihrer Relevanz für die Fragestellungen gewählt wurden. Zunächst werden die Diskursbeschreibungen der jeweiligen Fokussierungsmetaphern nachgezeichnet und anschließend durch theoretische Bezüge kontextualisiert. Bei den Angaben zu Lehrer*innen und externen Fachkräften im Rahmen der dritten Phase der Gruppendiskussionen (Zuordnung der Themen zu Fachkräftegruppen) wird teilweise auf eine Kontextualisierung innerhalb der Fallbeschreibungen verzichtet, da die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen für die Auswahl der Fokussierungsmetaphern der Expert*inneninterviews genutzt werden. Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit miteinander verknüpft und erst in diesem Zuge kontextualisiert, um Redundanzen zu vermeiden.

Zudem ist vorweg anzumerken, dass im Verlauf der Analyse teilweise nicht geschlechtersensible Personenbezeichnungen verwendet werden, wenn sich explizit auf die Ausführungen der Schüler*innen bezogen wird, bei den davon ausgegangen werden kann, dass ein bestimmtes Geschlecht konnotiert wird. Wird hingegen davon ausgegan-

gen, dass die Schüler*innen nur nicht auf geschlechtersensible Bezeichnungen geachtet haben, diese aber mitmeinen, werden geschlechtersensible Bezeichnungen verwendet.

Allgemein orientiert sich die Diskursbeschreibung der Fokussierungsmetaphern an den Ausdrucksweisen der Schüler*innen. Entsprechend werden auch Begriffe verwendet, die dem fachwissenschaftlichen Sprachgebrauch der vorliegenden Arbeit nicht entsprechen. Diese Begrifflichkeiten werden teilweise markiert und hinsichtlich der eigentlichen fachwissenschaftlichen Formulierung kommentiert. Insgesamt werden die Wiedergaben und Ansichten der Schüler*innen durch die Formulierung im Konjunktiv gekennzeichnet.

8.1 Gruppe 1: »Mädchen unter sich«

Lena Lisa Maja Laura Hanna Pia

An dieser Gruppendiskussion haben sechs Mädchen ohne Migrationshintergrund aus der Klassenstufe 10 einer ländlichen Gemeinschaftsschule im Alter von 15 und 16 Jahren teilgenommen. Sie kommen ursprünglich aus zwei verschiedenen Klassen, die zum 10. Schuljahr zusammengelegt wurden: Lisa, Maja und Laura waren zusammen in einer Klasse und Lena, Hanna und Pia waren zusammen in einer der Parallelklassen. Laura kam erst in der 8. Klasse an diese Schule. Die Schülerinnen gaben alle an, dass sie und ihre Eltern in Deutschland geboren sind und zu Hause Deutsch sprechen. Demnach weisen sie keinen Migrationshintergrund auf. Maja gab an, katholisch zu sein, die anderen evangelisch.

Nach einer kurzen Aufwärmphase entwickelt sich zwischen fünf Schülerinnen – Lisa, Maja, Laura, Lena und Hanna – ein sehr lebhaftes Gespräch, während sich Pia fast gar nicht mit Redebeiträgen am Gespräch beteiligt. Sie folgt dem Gespräch jedoch interessiert und konzentriert. Die gesamte Gruppendiskussion zeichnet sich durch hohe interaktive Dichte und Selbstläufigkeit aus, sodass vielen Passagen der Stellenwert einer Fokussierungsmetapher zukommt. Im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus sind sich die Schülerinnen bei vielen Themen sehr einig, unterstützen und ergänzen sich gegenseitig und elaborieren die Propositionen gemeinsam. Ihre Erfahrungshorizonte orientieren sich dabei stark an normativen Vorstellungen.

Intensiv setzen sich die Schülerinnen mit den Themen »Grundwissen«, Beziehung im jungen Alter, »Nutten«,⁷⁸ Priorisierung der Themen, Wissen über das andere Geschlecht, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Zuordnung der Themen zu den Fachkräftegruppen sowie Respekt und Vertrauen auseinander. Diese Themen bilden entsprechend die Unterkapitel der folgenden Darstellung. Die Themen ›Freundschaft‹ und ›Beziehung‹ ziehen sich durch die gesamte Gruppendiskussion und werden immer wieder als Referenzrahmen herangezogen. In ihren Differenzierungen kommt den Differenzlinien ›Geschlecht‹ und ›Alter‹ eine besondere Rolle zu. Auch übergeordneten Werten wie Respekt und Vertrauen kommt in der Gruppendiskussion eine besondere Bedeutung zu.

78 Der Begriff wird in doppelte Anführungszeichen gesetzt, weil er von den Schülerinnen gewählt wurde, dem Fachbegriff allerdings nicht entspricht.

Aufgrund der homogenen Geschlechterzusammensetzung der Gruppe und der großen Einigkeit, die während der Gruppendiskussion überwiegt, wurde die Gruppe »Mädchen unter sich« genannt.

8.1.1 »Grundwissen«

Zu Beginn der Gruppendiskussion setzen die Schülerinnen sich mit den Themen auseinander, welche sie in der Schule schon zu Liebe, Freundschaft, Sexualität und Beziehung behandelt haben. Die entsprechende Fokussierungsmetapher wurde gewählt, da sie eine inhaltliche Dichte in Bezug auf die erste Forschungsfrage aufweist. Sie wird genutzt, um die Themen wiederzugeben

- 5 Interviewerin: [...] Was habt ihr in der Schule schon zu Liebe, Freundschaft, Sexualität und Beziehung besprochen?
- 6 Lisa: Besser?
- 7 Laura: So das Grundwissen, was man wissen muss
- 8 Lisa: Ja, wie man verhütet und so
- 9 Lena: Und den Grundaufbau der Geschlechtsteile
- 10 Lisa: Oh ja ... das stimmt, das hatten wir auch
- 11 Laura: Das mit Babys und so ... das hatten wir auch
- 12 Lisa: Stimmt Geburt und so was
- 13 Maja: Wir haben darüber Filme geguckt
- 14 Lena: Bei uns war das halt so, dass wir das immer getrennt gemacht haben in der fünften Klasse halt, dass die eine Gruppe Mädchen irgendwas zu Geburt, Schwangerschaft und so gemacht hat und die Jungs irgendwas mit Verhütung und solchen Sachen
- 15 Lisa: Weißt du nicht mehr, als so zwei Leute da waren? ... wo wir das auch getrennt hatten? Da haben wir auch über (unv.) geredet
- 16 Maja: Da saßen wir Mädchen im Gruppenraum ... und die Jungs in der Klasse ... und dann haben wir uns später so zusammengesetzt
- 17 Lisa: Und dann haben wir die besprochen
- 18 Lena: Wir haben auch so Plakate gemacht und uns die gegenseitig vorgestellt so
- 19 Lisa: Ja und dann haben wir auch über ... Sexuallykrankheiten gesprochen ... die hatte solche Bälle dabei, also wie die dargestellt werden, das war voll komisch
- 20 (Pause)
- 21 Maja: Aber sozusagen
- 22 Hanna: Aber über Freundschaft ... haben wir irgendwas über Beziehung, Beziehungs/ schon glaub' ich
- 23 Maja: Ja, aber wir haben's nur angeschnitten
- 24 (Pause)
- 25 Maja: Also wir haben jetzt nicht krass über
- 26 Pia: Ne (bestätigend)
- 27 (Pause)
- 28 Laura: Also halt hauptsächlich das Grundwissen ... würd' ich jetzt so sagen ... was man wissen muss
- 29 (Pause)
- 30 Lena: Fertig
- 31 (Lachen)
- 32 Interviewerin: Da fällt euch bestimmt noch mehr ein und im Zweifelsfall, falls euch nicht noch mehr einfällt. Die Frage, WAS war euch denn davon wichtig? Und was hat euch gefehlt?
- 33 Lena: Halt da habe ich was... also es war schon wichtig, dass wir das Grundwissen hatten, aber ... bei mir zum Beispiel in unserer Klasse wurde nichts über die Periode oder so ... da war gar nichts
- 34 Lisa: Ach doch das hatten wir auch
- 35 Lena: Das Thema wurde nicht mal angeschnitten bei uns
- 36 Lisa: Das/ doch das hatten wir

- 37 Maja: Bei uns wurde das einmal kurz angesprochen
38 Lisa: Das hatten wir in der ... neunten Klasse, glaube ich, da haben wir doch auch diese großen Arbeitsbögen bekommen, weißt du noch?
39 Lena: Ja, in der neunten
40 Lisa: Diese vier Stücke oder so
41 Lena: Ja, einmal hier der bei der ... bei Herrn Krüger, aber sonst gar nicht
42 Laura: Stimmt, in der neunten hatten wir/ das hatten wir recht ausführlich mit der Geburt zusammen, ne?
43 Lisa: Ja, wir auch
44 Lena: Mhm (bejahend)

Auf die Frage, was sie schon zu Liebe, Freundschaft, Sexualität und Beziehung in der Schule besprochen haben, antworten die Schülerinnen zunächst aufzählungsartig. Laura beginnt die Aufzählung und proponiert damit das Thema »Grundwissen, was man so wissen muss«. Lisa, Lena und Laura elaborieren und konkretisieren das »Grundwissen« mit den Themen »Verhütung«, »Aufbau der Geschlechtsorgane«, »Schwangerschaft« und »Geburt«. Dabei validieren sie ihre Aussagen gegenseitig und bestätigen, dass auch sie die Themen behandelt haben.

Majas Anschlussproposition zum Filme gucken lenkt die Diskussion zu der didaktischen Bearbeitung der Themen. Lena, Lisa und Maja tauschen sich im Weiteren über geschlechtergetrennten Unterricht aus, ergänzen sich dabei gegenseitig und versuchen, sich und die anderen an die entsprechenden Unterrichtseinheiten zu erinnern. Bezug genommen wird auf den Besuch von pro familia, deren Mitarbeiter*innen als externe Fachkräfte u.a. in geschlechtergetrennten Gruppen mit den Schüler*innen sexualpädagogisch gearbeitet hätten.

Danach kommen sie wieder zur Proposition zurück und tauschen sich darüber aus, welche Themen sie bearbeitet oder eben nicht bearbeitet haben. In kurzen, unvollständigen Sätzen gehen sie auf Freundschaft und Beziehung ein. Bezüglich der Thematisierung von Freundschaft scheinen sie sich nicht sicher zu sein, während sie angeben, dass sie Beziehung bearbeitet, aber »nur angeschnitten« und nicht »krass« darüber gesprochen hätten. Konklusion bildet die Aussage »Also hauptsächlich das Grundwissen ... würd' ich jetzt so sagen ... was man wissen muss«, die wörtlich die Proposition aufgreift.

Nach einer Pause möchte Lena die Phase mit der Angabe »Fertig« finalisieren und abschließen, was bei den anderen Amüsement auslöst. Die Interviewerin regt erneut an und fragt noch einmal nach, was ihnen davon wichtig gewesen sei und was ihnen gefehlt habe. Erneut wird von Lena das Grundwissen angesprochen, aber zusätzlich angegeben, dass »nichts über die über die Periode oder so ... da war gar nichts« vermittelt worden

sei. Lisa macht einen Gegenhorizont auf und bekundet, dass sie das gemacht hätten. Nachdem beide noch einmal betonen, dass es bei ihnen behandelt bzw. nicht behandelt worden sei, validiert Maja die Aussage von Lisa mit der Aussage, dass sie »das einmal kurz angesprochen« hätten. Lisa elaboriert daraufhin, dass das Thema ›Periode‹ in der neunten Klasse mithilfe von Arbeitsblättern behandelt worden sei. Danach validiert nicht nur Lisa, sondern auch Lena. Laura ergänzt den Kontext und sagt, dass sie das im Zusammenhang mit der Geburt recht ausführlich gemacht hätten, und auch diese Aussage validiert Lisa konkludierend.

Auffällig ist die wiederholte Angabe des sogenannten Grundwissens: Als Grundwissen wird von den Schülerinnen das angesehen, »was man wissen muss«. Die Verwendung des Modalverbs »müssen« sowie der allgemeinen, unbestimmten Person »man« verweisen auf gesellschaftliche Normvorstellungen, die von den Schülerinnen nicht infrage gestellt werden. Die Vermittlung von als Grundwissen angegebenen Themen wie ›Verhütung‹, ›Aufbau der Geschlechtsorgane‹, ›Schwangerschaft‹ und ›Geburt‹ wird auch von offiziellen Richtlinien wie den *Standards für die Sexualaufklärung in Europa* der WHO sowie den Bildungsplänen aller Bundesländer gefordert (BZgA 2011; Hilgers et al. 2004). Nach der Jugendsexualitätsstudie der BZgA wird dieser Forderung im schulischen Alltag Folge geleistet. In der Studie sollten die Befragten in einer Liste von 18 Themenbereichen markieren, welche davon im Sexualkundeunterricht behandelt wurden. Die Themen ›Verhütung‹, ›Aufbau der Geschlechtsorgane‹, ›Schwangerschaft‹ und ›Geburt‹ gehören nach der Studie neben ›körperliche Entwicklung‹, ›Regel, Eisprung‹ und ›Geschlechtskrankheiten‹ zu den am häufigsten behandelten Themen. Wissensvermittlung über anatomische Gegebenheiten bzw. biologische Vorgänge stehen nach diesen Angaben nach wie vor im Fokus vom Sexualkundeunterricht (Scharmanski/Heßling 2021c: 5).

Die lange Verhandlung darüber, ob und wann sie das Thema ›Periode‹ behandelt haben, verweist auf die Relevanz des Themas für die Schülerinnen. Sie erinnern sich erst an eine Behandlung in der 9. Klasse, in der sie ungefähr 15 oder 16 Jahre alt waren. Nach den Angaben der WHO soll sich im Sinne früher Sexualaufklärung an der kindlichen sexuellen Entwicklung orientiert werden und die entsprechenden Themen möglichst behandelt werden, bevor die entsprechende Entwicklungsphase erreicht wird. Als Beispiel wird in diesem Kontext auch die Menstruation genannt, über die Mädchen aufgeklärt sein sollten, bevor die erste Regelblutung einsetzt (BZgA 2011: 25). Nach den Angaben

der *Standards für die Sexuaufklärung in Europa der WHO* wird eine erste Besprechung der Themen »Körperliche Veränderungen, Menstruation, Ejakulation, individuelle Unterschiede bei der längerfristigen Entwicklung« bereits mit Kindern zwischen sechs und neun Jahren angeraten. Wiederholungen bzw. Vertiefungen sind in Bezug auf Körperhygiene, Zusammenhang zwischen Menstruation, Ejakulation und Fruchtbarkeit mit neun bis zwölf Jahren und den Menstruationszyklus mit zwölf bis fünfzehn Jahren ange-dacht (ebd.: 46ff.). Auch die Schülerinnen fordern im weiteren Verlauf des Interviews eine Thematisierung in der 5./6. Klasse und eine Vertiefung in der 9./10. Klasse, was grob den Empfehlungen der WHO entspricht. Auch die wiederholte Thematisierung bzw. Vertiefung weist darauf hin, dass das Thema für die Schülerinnen von großer Bedeutung ist, die auch auf die eigene Betroffenheit des Mädchenseins zurückzuführen ist.

8.1.2 Beziehung in jungem Alter

Nachdem sich die Gruppe aufzählungsartig zu der Frage, was sie schon zu Liebe, Freundschaft, Sexualität und Beziehung in der Schule besprochen haben, geäußert hat, widmen sie sich einzelnen Themen intensiver wie Schwangerschaft im jungen Alter, Babypuppen als Experiment, Beziehungen im jungen Alter und sexualisierte Sprache von Grundschüler*innen. Bei all diesen Themen zeigen sich deutlich Normalitätskonstruktionen, die sich überwiegend an der Differenzlinie Alter orientieren. Im Folgenden soll dies am Beispiel von Beziehungen im jungen Alter verdeutlicht werden.

Das Thema ›Beziehung‹ zieht sich durch das gesamte Interview und wird von den Schülerinnen häufig als Kontext für Exemplifizierungen herangezogen. In der folgenden Passage verhandeln sie zunächst, ob sie das Thema ›Beziehung‹ im Unterricht behandelt haben oder nicht.

- 99 Laura: Und über das Thema Beziehung haben wir jetzt auch nicht so krass geredet
 100 Hanna: Wir haben vielleicht zwei Stunden lang oder so
 101 Lisa: Wir haben NIE über Beziehungen geredet
 102 Laura: Ich find' das eigentlich ganz wichtig
 103 Maja: Bei uns in der Klasse wurde das nie angesprochen
 104 Lena: Bei uns auch nicht
 105 Laura: Bei uns auch nicht
 106 Lena: Da war einfach noch
 107 Maja: Doch ganz kurz ein Text
 108 Laura: Ja, Beziehung aber nicht ... wirklich, nein
 109 Lisa: Aber was könnte man auch so über Beziehung besprechen? Ich mein', das muss jeder doch selber wissen
 110 Lena: Bei uns hatten wir nur einmal so ein Text, wie Freundschaft zu Liebe und dass man umgehen muss
 111 Laura: Ja, das hatten wir auch
 112 Lena: Ja, aber mehr nicht, das war vielleicht ein Zettel, den wir dazu gemacht haben

- 113 Hanna: Und zu Freundschaft haben wir auch NIE was gemacht
114 Laura: Ich mein' zu Freundschaft/ ich denk' mal, dass man da jetzt nicht so groß drüber reden muss, aber ich glaub' über Beziehungen, weil ... wenn man jetzt schon so ... in die ... sechsten, siebten Klassen kommt, die haben meistens schon ein Freund

Laura proponiert das Thema ›Beziehung‹ und gibt an, dass sie über das Thema »nicht so krass« geredet hätten. Hanna nimmt das Thema auf und präzisiert, dass sie vielleicht »zwei Stunden oder so« darüber gesprochen hätten. Durch den Zusatz von »oder so« zeigt sich, dass sie sich bei ihrer Aussage nicht ganz sicher ist. Lisa gibt hingegen an, dass sie nie über dieses Thema gesprochen hätten. Um ihrer Aussage mehr Ausdruck zu verleihen, betont sie dabei das Wort ›nie‹. Laura schiebt ein, dass sie das Thema »eigentlich ganz wichtig« findet und versucht damit, von der Frage weg zu kommen, ob das Thema bearbeitet wurde, und zur Relevanz des Themas hinzulenken. Die anderen verhandeln allerdings weiter, ob sie das Thema besprochen haben oder nicht. Maja fährt fort, dass es bei ihnen in der Klasse nicht besprochen worden sei, was von Lena und Laura validiert wird. Maja widerspricht und sagt, dass sie dazu einen Text »ganz kurz« bearbeitet hätten. Laura validiert zunächst, widerspricht der Aussage allerdings doch, da das nicht wirklich zu zählen scheint. Die Bearbeitung scheint ihrer Vorstellung nicht angemessen gewesen zu sein. Nun versucht Lisa, die Verhandlung mit der Frage, was könnte »man auch so über Beziehung besprechen«, hin zur Relevanz des Themas zu lenken, beantwortet die Frage anschließend für sich damit, dass das doch jeder selber wissen müsse. Damit suggeriert sie, dass eine Behandlung im Unterricht ihrer Meinung nach nicht notwendig sei. Lena geht auf den Beitrag von Lisa nicht ein und widmet sich stattdessen wieder der Frage, ob, aber auch, wie sie das Thema bearbeitet haben und erinnert, dass sie einmal einen Text, wie Freundschaft zu Liebe wird und wie man damit umgehen muss, im Unterricht bearbeitet hätten. Laura validiert die Aussage und gibt an, dass auch sie den Text gehabt hätten. Lenas antithetische Elaboration »Ja, aber mehr nicht, das war vielleicht ein Zettel, den wir dazu gemacht haben« verdeutlicht, dass die einmalige, kurze Bearbeitung auch nach ihren Vorstellungen dem Thema nicht gerecht wird. Hanna greift das Thema ›Freundschaft‹ auf und sagt, dass sie dazu nie etwas gemacht hätten, obwohl im vorherigen Verlauf auf den Text zu Freundschaft und Liebe verwiesen wurde. Durch die Betonung des Wortes nie, verleiht sie ihrer Aussage mehr Ausdruck. Hieraus kann geschlossen werden, dass auch die Bearbeitung des Themas ›Freundschaft‹ ihrer Vorstellung nach nicht angemessen war. Laura greift zunächst abschließend beide The-

men auf und kontrastiert sie: Über Freundschaft muss man nicht großartig reden über Beziehung schon.

Die Themen ›Beziehung‹ und ›Freundschaft‹ werden im Verlauf des gesamten Interviews mehrfach diskutiert. Neben der Frage, ob die Themen behandelt wurden, verhandeln die Schülerinnen deren Relevanz und die Frage, ob diese zu Unterrichtsinhalten werden sollten. Zudem ziehen sie die Themen auch als Kontext für Exemplifizierungen heran und bearbeiten sie somit nebenbei mit. Die ständige Präsenz zeigt den Stellenwert der Themen für die Schülerinnen. Die Relevanz der Themen ›Freundschaft‹ und ›Beziehung‹, die zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz gehören (Fend 2005: 254), zeigt sich dabei auch in verschiedenen Jugendstudien. Die Shell-Studie 2019 hat ergeben, dass Freundschaften mit Gleichaltrigen für Jugendliche von zentraler Bedeutung sind. Dass »gute Freunde, die einen anerkennen und akzeptieren« wichtig für sie sind, gaben 97% der 12- bis 25-Jährigen an. Dabei ist ihnen die Qualität der sozialen Beziehungen wichtiger als die Quantität (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019: 157). Auch in der Sinus-Jugendstudie 2020 wird der Stellenwert von Freundschaften deutlich sichtbar. So gehören sie für zwei Drittel der Befragten zu den Dingen, auf die sie nicht verzichten können (Calmbach et al. 2020: 31). In der Jugendsexualitätsstudie der BZgA wird deutlich, dass insbesondere die*der beste Freund*in, aber auch weitere Gleichaltrige ebenso in Bezug auf sexualitätsbezogene Fragen wichtige Bezugspersonen für Jugendliche sind (Scharmanski/Heßling 2021c: 8). Auch in Bezug auf die Themen ›Beziehung‹, ›Partnerschaft‹ und ›Liebe‹ zeigen die Studien eine hohe Relevanz für die Jugendlichen – insbesondere für die Mädchen. Der Shell-Studie nach ist es auffällig, dass in allen Altersgruppen junge Frauen häufiger als junge Männer von einer festen Partnerschaft sprechen (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019: 143).

Im weiteren Verlauf des Abschnitts gehen sie darauf ein, warum die Bearbeitung des Themas ›Beziehung‹ in Schule aus ihrer Sicht relevant ist:

- 114 Laura: Ich mein' zu Freundschaft/ ich denk' mal, dass man da jetzt nicht so groß drüber reden muss, aber ich glaub' über Beziehungen, weil ... wenn man jetzt schon so ... in die ... sechsten, siebten Klassen kommt, die haben meistens schon ein Freund
- 115 Lisa: Ein Freund, das ist so krank
- 116 Maja: Zwei Wochen lang und dann
- 117 Laura: Siehst du die da rumknutschen mit
- 118 (Lachen)
- 119 Hanna: Wie alt ist man in der sechsten? dreizehn?
- 120 Lisa: Ne
- 121 Maja: Zwölf
- 122 Lisa: Zwölf ja
- 123 Lena: Elf

- 124 Laura: Zwölf, elf
 125 Maja: Elf, zwölf in der sechsten
 126 Lisa: Boah und dann schon einen Freund, das ist so krank ... irgendwie
 127 Lena: Dankeschön
 128 (Lachen)
 129 Laura: Ist ja nicht böse so gemeint, aber ich mein', dann steht auf Insta so »ist seit keine Ahnung wann Single ... mein Herz ist gebrochen«
 130 Hanna: Ja
 131 Lisa: Ja, aber die können ihr Herz doch gar nicht brechen, wenn die elf, zwölf sind, die wissen doch gar nicht, was das ist
 132 Maja: Die kommen da gerade in die Pubertät
 133 Hanna: Ich glaube, die richtigen Beziehungen fangen auch erst später an ... also noch später
 134 Lisa: Nach der Schule

In Opposition zum Thema ›Freundschaft‹, über das nicht groß gesprochen werden muss, spricht Laura dem Thema ›Beziehung‹ höhere Relevanz zu und exemplifiziert diese damit, dass in der sechsten, siebten Klasse die meisten schon einen Freund hätten. Lisa geht auf ihre Äußerung ein und bewertet dies als »so krank«. Maja fügt hinzu, dass diese Beziehungen dann zwei Wochen lang andauern würden und Laura ergänzt, dass man sie dann rumknutschen sehe. Das darauf folgende gemeinsame Amüsement zeigt, dass sie bei dem Thema einer Meinung sind und die beschriebenen Beziehungen abwerten.

Sie verhandeln gemeinsam, wie alt die angesprochenen Kinder/Jugendlichen⁷⁹ zu der Zeit sind. Sie nennen nacheinander verschiedene Alter, einigen sich durch validierende Wiederholungen auf elf, zwölf Jahre in der sechsten Klasse. Lisa bewertet das erneut als »krank« und wertet es zudem mit der Einleitung »Boah« ab. Erneut lachen sie gemeinsam über die Aussagen.

Lena kommentiert die Aussage ironisch dankend, da sie selbst früh in einer Beziehung war (Kontextwissen). Laura entschuldigt sich, dass sie es ja nicht böse meine, aber die Kinder/Jugendlichen dann auf Instagram angeben, dass sie erst Single sind und dann »mein Herz ist gebrochen«. Hanna validiert die Aussage und Lisa elaboriert, dass ihr Herz in dem Alter noch gar nicht brechen könne. Sie spricht der Beziehung die Ernsthaftigkeit und den Kindern/Jugendlichen das Bewusstsein ab. Maja erläutert weiter, dass sie da gerade in die Pubertät kommen, wodurch sie die Aussage von Lisa indirekt validiert. Hanna grenzt diese Beziehungen ab und gibt an, dass »richtige Beziehungen« erst später anfangen. Lisa konkretisiert den Zeitpunkt auf nach der Schulzeit.

79 Da die Schülerinnen selbst keine Bezeichnung für die beschriebene Gruppe verwenden und die Altersgrenze zwischen den Lebensphasen Kindheit und Jugend nicht eindeutig zu treffen ist (siehe dazu auch Kapitel 2.2 *Lebensphase Jugendalter*), werden an dieser Stelle Kinder und Jugendliche genannt.

Im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus elaborieren die Beteiligten die Proposition gemeinsam und sich abwechselnd. Hierdurch zeigt sich der gemeinsame Orientierungsrahmen, der auf strukturidentischen konjunktiven Erfahrungen basiert, und das eigene Gruppenverständnis bzw. die eigene Gruppenzugehörigkeit verdeutlicht. In der Abgrenzung der befragten Gruppe ist ein *Othering* der beschriebenen Gruppe Kinder/Jugendlicher, die in jungen Jahren Beziehungen haben, zu erkennen. Das Konzept des *Othering* ist im Kontext der postkolonialen Theorie entstanden und wurde vor allem durch Edward W. Said (u.a. 1978) und Gayatri C. Spivak (u.a. 1985) geprägt. Als *Othering* wird eine hegemoniale Vorgehensweise bezeichnet, bei der sich eine Gruppe (»wir«) von einer anderen Gruppe (die »anderen«) abgrenzt. Durch den bewussten oder unbewussten Rekurs auf Kategorisierungen (re)produzieren privilegierte Gesellschaftsmitglieder innerhalb von Machthierarchien gesellschaftliches Wissen, welches bestimmte Menschen mittels Stereotypisierung zu den nichtzugehörigen, abweichenden, abgewerteten »anderen« macht. Mit dem Herstellen einer Gruppe als die »anderen« geht die Konstruktion der Gruppe des »wir« als selbstverständliche »Normalität« einher (Balaschk 2017: 193).

»Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation, eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird.« (Riegel 2016: 52)

Neben der Abgrenzung werden dabei vor allem eine Abwertung und fehlendes Ernstnehmen der Gruppe sichtbar. Die zentrale Differenzlinie ist dabei das Alter. Die Kinder/Jugendlichen seien noch zu jung, um schon richtige Beziehungen zu leben. Hinter Zuschreibungen wie »zu jung« oder »zu alt« stecken oft Vorurteile, wie etwa, dass junge Menschen (zu) wenig Erfahrung hätten. Dies ist eine Form der Altersdiskriminierung, die als Adultismus bezeichnet wird und die strukturelle Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Bezug auf ihr Alter meint (Czollek et al. 2019: 225). Allerdings wird dieser Adultismus hier von einer Gruppe geäußert, die selbst von Adultismus betroffen sein könnte. So kommen die Schülerinnen selbst zu dem Schluss, dass richtige Beziehungen erst nach der Schulzeit beginnen, wodurch auch sie selbst noch keine richtigen Beziehungen hätten. Sie grenzen sich von einer Gruppe ab, zu der sie nach ihren Kriterien selbst noch gehören. Der Orientierungsrahmen rezipiert allerdings Vorurteile

gesellschaftlicher Normvorstellungen, die Kindern und Jugendlichen nicht selten Kompetenzen aufgrund ihres Alters und fehlender Erfahrung absprechen.

8.1.3 »Nutten«

Ein von den Schülerinnen selbstständig angesprochenes Thema, das auch im Rahmen der vorgegebenen Themen nicht intendiert wird, stellt das Thema Prostitution dar. Zum Ende der ersten Phase wird der Wunsch nach der Bearbeitung eines für die Schülerinnen relevanten und bisher nicht bearbeiteten Themas formuliert und diskutiert:

- 199 Lena: Was mir noch wichtig wär, was mal angesprochen wird, ist ähm ... das ist ein bisschen/ aber ... die sollen auch mal über Nutten aufklären, weil
 200 Lisa: Oh ja (lacht)
 201 Lena: Weil Nutten sind keine schlechten Menschen ... also die meisten ... die meisten landen irgendwo in der Psychiatrie, weil sie's nicht mehr aushalten ... so angefasst zu werden ... ist schon ein bisschen traurig ... und es sollte aufgeklärt werden, dass Nutten keine schlechten Menschen sind
 202 Lisa: Nenn sie doch Hure
 203 Lena: Ja, Schuldigung, aber das ist halt ... das ist halt auch wichtig, dass ... die nicht so als (unv.) bewertet sind, weil ... ohne die würde Gesellschaft halt einfach ... kaputt gehen und viel mehr Vergewaltigungen sein und so
 204 Laura: Ja, das stimmt
 205 Lena: Ja, das ist wirklich so

In dieser Passage proponiert Lena das Thema »Nutten«, über das es ihr wichtig wäre aufzuklären. Lisa validiert die Aussage durch die Äußerung »Oh ja« und lacht. Lena elaboriert ihre eigene Äußerung und differenziert aus, dass es sich bei »Nutten« nicht um schlechte Menschen handele und die meisten ihrer Meinung nach in der Psychiatrie landeten, weil sie die Tätigkeit nicht mehr aushalten. Sie erläutert weiter, dass sie damit das »angefasst werden« meint. Durch diese Äußerung zeigt sie gleichzeitig ihre eigene Abwertung gegen diese Berufstätigkeit. Sie bewertet es als »schon ein bisschen traurig« und wiederholt, dass über »Nutten« aufgeklärt werden sollte, weil es sich nicht um schlechte Menschen handele. Mit der Wiederholung gibt sie ihrer Aussage mehr Ausdruck und verdeutlicht die Relevanz des Themas.

Lisa verbessert Lenas Ausdrucksweise und fordert sie auf, »Huren« statt »Nutten« zu sagen. Beide sind sich der korrekten Bezeichnung scheinbar nicht bewusst – erst zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt des Interviews verwendet Lisa einmal den fachlich korrekten Ausdruck »Prostituierte«. Lena entschuldigt sich für ihre Ausdrucksweise, verfolgt allerdings ihre Proposition weiter und wiederholt erneut die Relevanz des Themas. Sie spricht sich gegen eine Abwertung dieses Personenkreises aus und erläutert, dass die Gesellschaft ohne Nutten nicht funktionieren, sondern kaputt gehen würde, da viel mehr Vergewaltigungen stattfinden würden.

In diesen Ausführungen lassen sich verschiedene Perspektiven auf Prostitution finden. Trotz der betonten Wertschätzung ist eine Abwertung präsent, die »Nutten« als normabweichend darstellt und sie degradiert. Die Argumentationen spiegeln zum einen gesellschaftskritische Ansichten gegenüber Prostituierten, aber auch Freiern wider. Wissenschaftlich fundierte Befunde hinsichtlich Prostitution bzw. ihren Akteur*innen gibt es wenige (Döring 2020: 99). In der Gesellschaft werden hingegen kontroverse Wertevorstellungen gegenüber Prostitution vertreten, die meist durch einseitige oder negative Berichterstattung der Medien geprägt sind. Insbesondere weibliche Prostituierte werden dabei marginalisiert, stigmatisiert und diskriminiert; aber auch Freier können sich den Vorurteilen der Gesellschaft nicht entziehen.

Eine positive Perspektive auf Prostitution, die gleichzeitig ihr Dasein rechtfertigt, stellt sie als Ort dar, an dem der männliche Sexualtrieb ausgelebt werden kann:

»Prostitution wird ohne jegliche wissenschaftliche Grundlage als eine präventive gesellschaftliche Maßnahme verstanden, indem dadurch sexuell-gewalttätige Straftaten gegenüber Frauen verringert und Partnerschaften bzw. Ehen durch Prostitution stabilisiert werden« (Wege 2015: 78).

Prostituierten kommt demnach eine löbliche, rettende Funktion zu, während der Freier als potenzieller Triebtäter dabei wenig wertgeschätzt ist. Diese Perspektive lehnt sich stark an das veraltete Dampfkesselmodell bzw. Triebmodell (Lorenz 1973; Freud 1920)⁸⁰ an.

Eine andere Perspektive auf Prostitution bewertet sie als Ausbeutung und Menschenrechtsverletzung, bei der Frauen als Betroffene oder gar als Ware in einer männerdominierten Gesellschaft angesehen werden (Wege 2015: 79). Auf diese Weise wird ein bedauerns- und bemitleidenswertes Bild von Prostituierten vermittelt.

Eben diese gesellschaftlichen Ansichten wurden von den Schülerinnen aufgegriffen und verweisen auf die Ambivalenzen der Thematik, aber auch das allgemeine Wissensdefizit hinsichtlich des Handlungsfeldes.

80 Die Modelle basieren auf der veralteten Annahme, dass kontinuierlich aggressive Impulse aus einer inneren Triebquelle entstehen, die durch einen äußeren Reiz freigesetzt und entladen werden (Freud 1920; Lorenz 1973). In Bezug auf Sexualität gilt der »Trieb« als leitende Metapher des Sexualitätsverständnisses im 19. bis weit in das 20. Jahrhundert. Dem Modell nach entsteht sexuelle Spannung kontinuierlich wie Druck in einem mit Wasser gefüllten Kessel auf dem Feuer, der Dampf ablassen müsse, um nicht zu verbeulen (im neurotischen Symptom) oder zu zerplatzen (in der sexuellen Impulshandlung). Nach Sigmund Freud steht dieser Trieb für das Erleben und Empfinden der Menschen, insbesondere der Männer, in liberalen Zeiten (Schmidt 2012: 167).

8.1.4 Priorisierung der Themen

In der zweiten Phase wurden die Schülerinnen gebeten, nach Richtlinien zur Sexualerziehung (BZgA 2011; IQSH 2021c) vorgefertigte Karten der Reihe nach danach zu ordnen, welche Themen sie für wichtiger und welche für weniger wichtig halten. Neben den vorgefertigten Karten hatten die Schülerinnen zudem auch noch die Option, zusätzliche Themen aufzuschreiben und hinzuzufügen. Dabei ergab sich folgendes Legebild:

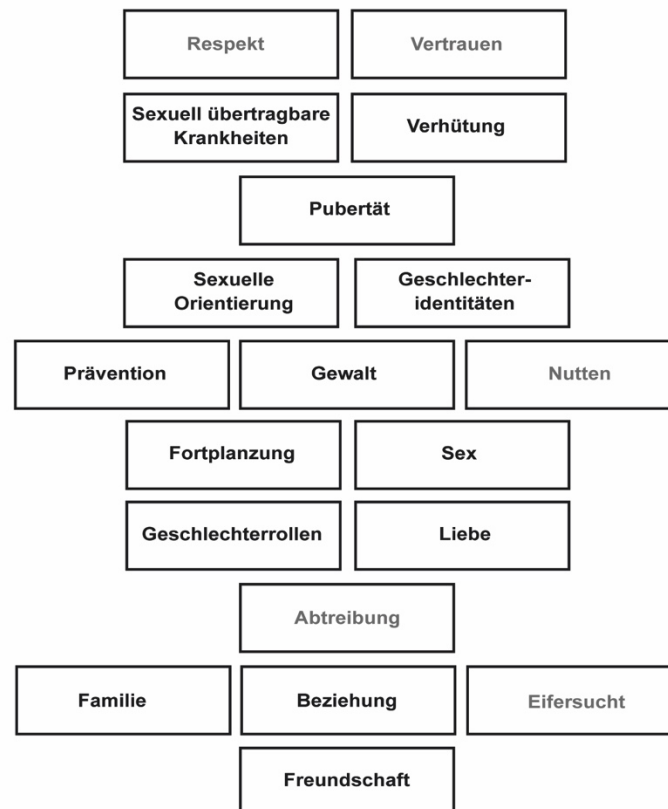


Abbildung 1: Priorisierung von Themen (Gruppe 1)

Zunächst ordnen die Schülerinnen die Karten und besprechen währenddessen knapp, ob sie sich bei der Ordnung einig sind. Neben den vorgefertigten Karten, ergänzt die Gruppe die Themen ›Respekt‹, ›Vertrauen‹, ›Nutzen‹ und ›Eifersucht‹.⁸¹ Ganz oben – der höchsten Priorität entsprechend – ordnen sie die Themen ›Respekt‹ und ›Vertrauen‹ ein, die sie auch als übergeordnet bezeichnen. Dann folgen, ebenfalls auf gleicher Höhe positioniert, die Themen ›sexuell übertragbare Krankheiten‹ und ›Verhütung‹, gefolgt von ›Pubertät‹. Auch die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ wer-

81 Die ergänzten Themen werden in den Legebildern dadurch gekennzeichnet, dass sie grau und nicht schwarz geschrieben sind.

den als miteinander verbunden bzw. schwer trennbar wahrgenommen und eingeordnet. Auf der nächsten Ebene ordnen sie die Themen ›Prävention‹, ›Gewalt‹ und ›Nutten‹, wobei sie Prävention und Gewalt nicht nur die gleiche Priorisierung, sondern auch eine inhaltliche Verknüpfung zuweisen. Darunter positionieren sie die Themen ›Fortpflanzung‹ und ›Sex‹, die sie teilweise synonym verstehen. Ohne inhaltliche Verknüpfung platzieren sie als nächstes die Themen ›Geschlechterrollen‹ und ›Liebe‹. Für sich allein stehend ordnen sie dann das selbstständig ergänzte Thema ›Abtreibung‹. Die Themen ›Familie‹ und ›Freundschaft‹ werden von den Schülerinnen kombiniert mit dem Thema ›Eifersucht‹ priorisiert. Zuletzt haben die Schülerinnen das Thema ›Freundschaft‹ gelegt.

Auf Nachfrage, warum sie diese Ordnung gewählt haben, gehen sie besonders intensiv auf das Wissen über das andere Geschlecht, Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und Abtreibung ein, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

8.1.5 Wissen über das andere Geschlecht

In Bezug auf das Thema ›Pubertät‹ kommen die Schülerinnen zu dem Schluss, dass Jungen und Mädchen über ihr eigenes, aber auch über das andere Geschlecht Bescheid wissen sollten.

- 327 Lisa: [...] ja Pubertät ist auch wichtig, wegen Regel und so
 328 Hanna: Damit man auch weiß, was passiert jetzt überhaupt gerade alles mit mir, weil
 329 Maja: Man muss über seinen Körper so ein bisschen Bescheid wissen
 330 Lena: Das heißt ja, dass nicht gesagt wird ein Junge sie quietscht neben dir
 331 Lisa: Oder Stimmbruch
 332 Maja: Warum krieg' ich jetzt meine Tage
 333 Lisa: Ja
 334 Maja: Also warum
 335 Lena: Verblute ich jetzt plötzlich
 336 Maja: Und ich finde JUNGS und Mädchen sollten darüber Bescheid wissen ... nicht nur die Mädchen
 337 Lisa: Ja
 338 Lena: Mhm (bejahend)
 339 Pia: Ja
 340 Lena: Es sollten nicht nur die Mädchen über Mädchen Bescheid wissen, sondern auch, was mit den Jungs passiert und Jungs auch
 341 Lisa: Aber Jungs vielleicht auch nicht alles über Mädchen
 342 Laura: Doch
 343 Maja: Na klar, ich finde, in einer Beziehung sollte man sich schon alles erzählen
 344 Lisa: Ja
 345 Lena: Ja, man sollte schon wissen, was mit dem anderen passiert, um den dann auch verstehen zu können
 346 Lisa: Ja, ich weiß, ist halt wichtig
 347 Hanna: Wenn man seine Tage hat oder so, dass man/ können die Jungs ja auch nicht einfach sagen: »Ja, ist doch Mädchenkram, was soll ich damit«
 348 Lisa: Mhm (bejahend)
 349 Laura: Ich mein', verstehen soll so/ also nicht, wenn wir zickig sind, aber
 350 (Lachen)
 351 Lisa: Jungs verstehen Mädchen eh nicht ... wir sind einfach viel zu fortschrittlich

- 352 Lena: Sie nehmen das dann eh immer als Begründung: »Hast du deine Tage?«
 353 Lisa: Ja ... das merken die natürlich sofort

Lisa bewertet das Thema ›Pubertät‹ als wichtig und begründet die Relevanz mit der Periode (›Regel‹ / ›Tage‹). Hanna ergänzt um das Ziel, Bescheid zu wissen, was in dieser Zeit mit einem passiert, und Maja konkretisiert, dass man über den eigenen Körper Bescheid wissen müsse. In den folgenden Äußerungen von Lena, Lisa und Maja exemplifizieren sie pubertäre Veränderungen und ergänzen sich dabei gegenseitig. Maja formuliert eine Anschlussproposition, nach der sie findet, dass Jungen und Mädchen über die pubertären Vorgänge von Mädchen Bescheid wissen sollten, nicht nur die Mädchen. Sie betont dabei doppelt – sowohl von der Intonation (›JUNGS‹) als auch durch den Zusatz »nicht nur die Mädchen« – die Jungen. Weshalb davon ausgegangen werden kann, dass diese für sie besonders erwähnenswert sind. Lisa, Lena und Pia validieren ihre Aussage. Zudem überträgt Lena die Forderung im Folgenden auch auf die Mädchen, die ebenfalls nicht nur über die eigenen Vorgänge, sondern auch über die der Jungen Bescheid wissen sollten – und die Jungen auch über sich selbst. Lisa grenzt die vorherige Aussage von Maja ein und sagt, dass Jungen aber auch nicht alles über Mädchen wissen sollten. Laura und Maja widersprechen der Aussage und Maja erklärt weiter, dass sie finde, dass man sich in einer Beziehung alles erzählen solle. Damit kontextualisiert sie die Aussage so, dass auch Lisa sie validiert. Auch Lena validiert und ergänzt, dass man schon wissen sollte, was mit anderen passiert, um sie verstehen zu können. Dabei greift sie den Kontext Beziehung nicht konkret auf, wodurch uneindeutig bleibt, ob sie sich auf Beziehungen oder auch den zwischenmenschlichen Umgang zwischen Mädchen und Jungen bezieht. Hanna exemplifiziert, dass Jungen die Periode nicht einfach als »Mädchenkram« abtun sollten. Beide Aussagen werden von Lisa validiert.

Laura versucht, ihr Verständnis von Verstehen zu differenzieren, bricht ihren Satz dabei allerdings ab und schließt aus, dass die Jungen verstehen würden, wenn sie (Wir-Formulierung – Mädchen) zickig sind. Die Gruppe lacht gemeinsam über die Aussage. Lisa kommt zum Schluss, dass Jungen Mädchen eh nicht verstehen, weil die (Wir-Formulierung – Mädchen) zu fortschrittlich seien. In beiden Elaborationen wechseln die Schülerinnen von einer allgemeinen pauschalisierenden Perspektive, die sich u.a. in man-Formulierungen verdeutlicht, zu einer persönlichen und verbindenden Wir-Formulierung bzw. -Perspektive.

Lena konkludiert das Thema mit dem Aspekt, Jungen würden das zickige Verhalten von Mädchen immer mit der Frage begründen bzw. abtun »Hast du deine Tage?«. Lisa validiert die Aussage und ergänzt die ironische Aussage, dass die Jungen das natürlich sofort merken würden.

Zentral in der Analyse dieser Passage ist zum einen Bescheid zu wissen, was für die Schülerinnen von großer Relevanz ist und auch in anderen Passagen wieder aufgegriffen wird. Bescheid zu wissen, kann in einem gewissen Maß mit aufgeklärt sein verbunden werden. Zum anderen ist in dem gemeinsamen und sich abwechselnden Elaborieren der Proposition deutlich ein paralleler Interaktionsmodus zu erkennen. Sie teilen dabei einen gemeinsamen Orientierungsrahmen, der auf strukturidentischen kollektiven Erfahrungen des Mädchenseins basiert und sich vom Jungensein abgrenzt.

Für die Schülerinnen ist das zentrale Thema der Aushandlung von pubertären Veränderungen die Periode. Dabei geht es zum einen darum, dass Mädchen selbst darüber Bescheid wissen sollen. Nach der BZgA-Jugendsexualitätsstudie wussten drei von vier Mädchen/jungen Frauen über die Periode Bescheid und fühlten sich auf ihre erste Regelblutung vorbereitet (Bode/Heßling 2015: 67). Zum anderen sollten auch die Jungen darüber Bescheid wissen. Die Schülerinnen unterstellen den Jungen dabei indirekt, dass sie zu wenig bzw. kein Interesse an Themen pubertärer Veränderungen wie der Periode hätten. Die BZgA-Jugendsexualitätsstudie ergab hingegen, dass sowohl Mädchen als auch Jungen ein breites Spektrum an Fragen zu Sexualität haben. Zwar ist das Interesse an den Themen je nach Geschlecht unterschiedlich stark ausgeprägt, allerdings immer bei beiden Geschlechtern vorhanden – wenn auch das Interesse der Jungen insgesamt weniger stark ausgeprägt ist wie das der Mädchen. Aber auch Jungen interessieren sich für die Periode und den Eisprung (Bode/Heßling 2015: 70ff.).

Die Differenzierung im Wissenserwerb von Jungen und Mädchen in Bezug auf sexualitätsbezogene Themen steht in Verbindung mit dem Thema geschlechtergetrennter Wissensvermittlung. Bereits in der ersten Fokussierungsmetapher taucht die Diskussion über geschlechtergetrennten Unterricht auf, der im Lauf des Interviews immer wieder positiv gewertet wird. Sexualpädagog*innen arbeiten in der Praxis häufig in geschlechtergetrennten Gruppen, was durch die Arbeit im Mann-Frau-Team ermöglicht wird. Aber auch Lehrer*innen nutzen die Trennung in geschlechterhomogene Gruppen bei sexualpädagogischen Themen (Martin/Nitschke 2017: 15; Timmermanns 2017: 78). Ziel ist dabei, einen vertrauensvollen Rahmen für sexualitätsbezogene Themen zu schaffen.

Geschlechterheterogene Gruppen könnten demgegenüber zu Scham und Zurückhaltung in Bezug auf geschlechtsspezifische Fragen oder Probleme führen. Begründet wird dies durch geschlechterspezifische Sozialisation, die sich in der Existenz einer weiblichen und einer männlichen Geschichte von Sexualität sowie in Unterschieden im Körpergefühl und in den Lebensplänen von Mädchen und Jungen zeigt (Timmermanns 2017: 78ff.). Die Schülerinnen rekurrieren auf die Unterschiede der Geschlechter und formulieren auf dieser Grundlage den Wunsch nach einer geschlechtergetrennten Bearbeitung bestimmter Themen: Auf geschlechtergetrennte Bearbeitung verweisen sie beispielsweise bei den Themen ›Geschlechteridentitäten‹, ›Geburt‹, ›Schwangerschaft‹ und ›Verhütung‹. Negative Bewertungen hinsichtlich einer Geschlechtertrennung, bspw. bezüglich der Gefahr einer Reproduktion von Geschlechterstereotypen und der Exklusion von queeren Personen (ebd.), werden von den Schülerinnen dabei außer Acht gelassen.

8.1.6 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Ein weiteres Thema, das die Schülerinnen sehr ausgiebig miteinander verhandeln, sind Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Schon im vorherigen Verlauf denken die Schülerinnen die Themen/Karten ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ zusammen.

- 354 Laura: Sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten
 355 Lisa: Das ist auch wichtig, weil
 356 Laura: Besonders in der heutigen Generation
 357 Lena: Es gibt viele ... so Transsexuelle, Bisexuelle, Lesbische
 358 Lisa: Transgender
 359 Laura: Und ich glaub', das ist eigentlich auch sehr, sehr wichtig, dass es das gibt
 360 Lisa: Ja
 361 Lena: Ja
 362 Laura: Weil
 363 Lena: Es ist halt wichtig, dass man das Thema
 364 Laura: Eigentlich hat nur die Kirche gesagt, ... ähm Männchen und Weibchen ... was anderes gib's nicht
 365 Lisa: Das ist traurig ... also das ist
 366 Laura: Mensch ist Mensch
 367 Lena: Und man muss halt wissen, dass das ok ist, falls man das bei sich selber sieht so
 368 Hanna: Und man ist ja nicht allein auf der Welt, wenn man zum Beispiel transsexuell ist oder was
 369 Lena: Ja
 370 Lisa: Gibt so viele
 371 Hanna: Und was es überhaupt alles gibt im ... jeder kann sich dann mit irgendwas ... wahrscheinlich identifizieren, es gibt nicht ... hetero, transsexuell und das und das, es gibt so viel und
 372 Lena: Ja und es ist wichtig
 373 Lisa: Bisexuell
 374 Lena: Es ist halt wichtig, dass kleine Kinder das wissen, dass das auch ok ist und dass ... sie das
 375 Lisa: Dass sie sich nicht dafür schämen
 376 Lena: Dass sie das auch ausleben können und dass sie das nicht verstecken
 377 Laura: Und ich glaub', es ist auch wichtig, wenn man mit/ im Unterricht bespricht, dass ... diese Menschen, die ... transsexuell oder so sind, Transgender sind, dass sie nicht schlecht sind
 378 Lisa: Ja

- 379 Laura: Sie sind einfach GENAU so wie wir
 380 Laura: Sie sind einfach nur im falschen Körper geboren
 381 Lena: Und man sollte sie dann nicht mit ihrem ... normalen Namen ansprechen, das ist ganz wichtig
 382 Hanna: Oder auch nicht, wenn
 383 Lisa: Ist es dann nicht sein, ihr noch
 384 Lena: Wenn man ... wenn zum Beispiel Jenny sich jetzt umoperieren lässt, sollte man sie NIE Jenny nennen ... oder IHN dann nicht mehr Jenny nennen ... das ist beleidigend
 385 Hanna: Und auch nicht sie
 386 Lisa: Nein, sein, ihre ... heißt das dann glaub' ich
 387 Lena: IHN einfach IHN ... ist dann ein IHN

Laura geht der Reihe nach weiter und proponiert die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹, welche die Schülerinnen gemeinsam positioniert haben. Lisa bewertet die Themen als wichtig und leitet eine Begründung ein. Bei dem Versuch kommt ihr Laura zuvor und ergänzt, dass es besonders in der heutigen Generation wichtig sei, woraufhin Lena damit begründet, dass es so viele Transsexuelle,⁸² Bisexuelle und Lesbische gäbe. Der darauf folgende Beitrag »Transgender« von Lisa könnte entweder verbessernd oder ergänzend interpretiert werden. Laura bewertet im Anschluss an die Aufzählung das Existieren der genannten Personen als »sehr, sehr wichtig«. Lisa und Lena validieren die Aussage, Lena und Laura leiten nacheinander Begründungen ein. Laura erklärt, dass die Kirche festgelegt habe, dass es nur »Männchen und Weibchen gibt«, was von Lisa als traurig bewertet wird. Laura elaboriert, dass Mensch Mensch sei und Lena differenziert weiter aus, dass es in Bezug auf sich selbst in Ordnung sei, wenn man sich mit genanntem identifiziert. Hanna exemplifiziert, dass, wer transsexuell ist, nicht alleine damit auf der Welt sei, was von Lena validiert wird. Lisa fügt hinzu, dass es so viele gebe und Hanna erweitert, dass es so viele Orientierungen und Identitäten gebe, dass sich jeder mit irgendwas identifizieren könne. Lisa betont noch einmal die Relevanz des Themas und Lisa ergänzt die sexuelle Orientierung »bisexuell«. Lena elaboriert, dass kleine Kinder schon wissen müssten, dass es auch ok sei – bezogen wird sich dabei vermutlich darauf, selbst in Bezug auf die sexuelle Orientierung und Geschlechteridentitäten von der Norm, cisgeschlechtlich und heterosexuell zu sein, abzuweichen. Lena ergänzt, dass sie sich dafür nicht schämen müssten und Lena führt fort, dass sie es ausleben sollten und sich nicht verstecken müssten.

Laura projiziert das Thema auf den Schulkontext und begründet die Relevanz der Thematisierung von Transsexuell bzw. Transgender darin, »dass sie nicht schlecht

82 Eine Positionierung zur Begriffsverwendung erfolgt am Ende des Kapitels (S. 169f.).

sind«, was von Lisa validiert wird. Die Nennung von sowohl Transsexuell als auch Transgender findet analog zur Ergänzung von Lisa zu Beginn der Passage statt. Hier könnte ein Bewusstsein über die Differenzen der Begrifflichkeiten und/oder die nach dem aktuellen Diskurs favorisierten Bezeichnung zugrunde liegen. Zudem wird erneut der Orientierungsrahmen herangezogen, dass Menschen, die nicht der Norm entsprechen, keine schlechten Menschen seien, der bereits beim Thema »Nutten« mehrfach herangezogen wurde.

Laura konkretisiert, dass Transgender genauso seien wie sie auch und betont dabei das Wort »genau«. Sie führt diesen Gedanken fort und ergänzt, dass sie nur im falschen Körper geboren worden seien. Lena exemplifiziert, mit der Namensänderung solle man sie dann nicht mehr mit ihrem ursprünglichen Namen ansprechen, und betont die Relevanz im Nachsatz. Hanna und Lisa versuchen zu elaborieren, Lena unterbricht sie allerdings und exemplifiziert weiter mit Jenny, die Transgender ist und sich »umoperieren« lässt. An diesem Beispiel betont sie, dass man sie dann nie Jenny nennen sollte. Sie verbessert ihre Wahl des Pronomens selbst und erläutert, dass es beleidigend sei, den ursprünglichen Namen zu verwenden. Hanna weist trotzdem noch einmal darauf hin, dass man auch nicht »sie« sagen solle und Lisa widerspricht, dass es dann »sein/ihre« heißen würde. Lena reagiert darauf mit dreifacher Betonung von »ihn«: »IHN einfach IHN ... ist dann ein IHN«, und konkludiert damit die Interaktionseinheit.

Allein die begriffliche und kategoriale Pluralisierung weist auf eine differenziertere Wahrnehmung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt hin: Es gibt mehr als zwei Geschlechter und sexuelle Orientierung kann in ihrer Komplexität nicht nur in Hetero-, Homo- und Bisexualität gegliedert werden. Gesellschaftliche Einstellungen und der Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sind dabei ambivalent zu betrachten. Zum einen steigt die Akzeptanz von LSBTIQ*, zum anderen werden sie aufgrund ihrer sexuellen Orientierung und/oder Geschlechteridentität immer noch diskriminiert. Auf der juristischen Ebene sind in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten u.a. folgende rechtliche Bestimmungen und Gesetze zugunsten queerer Menschen beschlossen worden: Gleichbehandlungsgesetz, das Menschen vor geschlechtlicher oder sexueller Diskriminierung schützt (2006), Ehe und Adoptionsrecht für gleichgeschlechtliche Paare (2017), dritte und vierte Option bei der Eintragung des Geschlechts im Geburtenregister (2018).

Auch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen fand in den letzten Jahrzehnten vermehrt Forschung zu und Etablierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt statt. Auch die Konzeptionierung und Ausgestaltung von Präventions- und Unterstützungsprogrammen zur Förderung von Akzeptanz und Schutz vor Diskriminierung wurden dabei verfolgt (Timmermanns/Böhm 2020: 9f.). Die Relevanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ist in vielfältiger Hinsicht unübersehbar geworden. Obwohl die Schülerinnen die Relevanz des Themas – insbesondere Transsexualität/Transgender – betonen, fällt durch vage Formulierungen und Widersprüche auf, dass auch ihr Wissen nur oberflächlich ist. Bei der Exemplifizierung der Namensänderung von Transsexuellen/Transgender zeigt sich dies insbesondere bei der Suche nach dem angemessenen Pronomen. Nicht nur Namen, sondern auch Pronomina sind im Deutschen mit einer geschlechtlichen Zuordnung auf der Basis der binären Geschlechterordnung verknüpft. Den Pronomina in der dritten Person Singular ist eine binäre Geschlechterordnung immanent. Problematisch ist dabei, dass das Geschlecht eines Menschen nicht sichtbar ist und die gewohnte Zuschreibung von »weiblich« oder »männlich« aufgrund optischer Merkmale insbesondere für viele trans, inter* und nicht-binäre Personen negative Auswirkungen hat. Wichtig ist somit, die Wahl des Namens und des Pronomens stets der Person selbst zu überlassen und kein *deadnaming*⁸³ zu betreiben (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019: 8ff.).

Auch zur Begriffswahl scheint bei den Schülerinnen keine Einigkeit über die Verwendung von ›Transsexuelle‹ bzw. ›Transgender‹ zu herrschen. Die Definitionen bzw. Konzepte hinter den unterschiedlichen Begriffen stehen in Verbindung mit den ihnen zugrunde liegenden politischen Bewegungen und Intentionen in Bezug auf die Auflösung der Zweigeschlechtlichkeit. Der medizinische Begriff ›Transsexualität‹ wurde insbesondere von Harry Benjamin (1966) als drängender Wunsch, das körperliche Geschlecht zu transformieren geprägt und setzte sich zunächst in Medizin und Justiz durch. Der Begriff ›Transgender‹ etablierte sich Anfang der 1990er-Jahre als Oberbegriff für Transsexuelle, Transvestiten und ein breites Spektrum gendervarianter Menschen zunächst in den USA. Die mit dem Begriff einhergehende politische Bewegung spricht sich sowohl gegen die Definitionsmacht von Medizin und Staat als auch gegen sozio-kulturelle Geschlech-

83 *Deadnaming* bezeichnet die »wiederholte oder absichtlich verletzende Verwendung des Geburtsvornamens oder amtlich eingetragenen Vornamens, wenn dieser dem selbstbestimmten Vornamen nicht entspricht« (Füty et al. 2020: 52).

ternormen und die Gewaltförmigkeit heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit aus. Eine klare Differenzierung der Begriffe ›Transsexualität‹ und ›Transgender‹ danach, ob medizinische Maßnahmen in Anspruch genommen werden oder nicht, setzte sich dabei nicht durch. Als Erweiterung des Begriffs ›Transgender‹ etablierte sich seit 2010 der Begriff ›Trans*‹, der noch stärker versucht, sich von der Zweigeschlechtlichkeit zu lösen und weitere Formen des Transseins wie genderfluid, non-binary oder agender einschließt⁸⁴ (Hoenes/Schirmer 2019: 1204f.).

8.1.7 Abtreibung

Zum Abschluss von der zweiten Phase befassen sich die Schülerinnen intensiv und kontrovers mit dem Thema ›Abtreibung‹.

- 545 Laura: Ja, aber das Ding ist, manche ... sind halt nicht so schlau ... oder verhüten so ... verhüten nicht, mein ich ... so ... und dann/ und Abtreibung ist, glaub' ich, in Deutschland verboten oder?
- 546 Lena: Mhm (verneinend)
- 547 Lisa: Mhm (verneinend)
- 548 Laura: Nee?
- 549 Lena: Es ist nicht verboten, aber es ist echt teuer
- 550 Lisa: Ja
- 551 Maja: (lacht)
- 552 Laura: Und es ist Mord
- 553 Maja: Was hast du uns zu verheimlichen (lacht)
- 554 Lena: Es ist wirklich ECHT teuer
- 555 Laura: Und nicht nur das, es ist Mord
- 556 Lena: Ja ... NEIN ... fast, wenn man es früh genug macht, ist es kein Mord
- 557 Lisa: Ja, aber trotzdem
- 558 Lena: Es ist nur Entfernung einer Zelle
- 559 Lisa: Aber du musst dann mit der Entscheidung leben, dass du dein eigenes Kind umgebracht hast und dass
- 560 Lena: Nein ... du musst halt damit leben, dass du abgetrieben hast und dir beim nächsten Kind sicher ... dann ... dann musst du später, wenn du Kinder hast, dann musst du halt damit einig sein, es hätte eine große Schwester oder einen großen Bruder haben können, ist halt so mit Geschwistern aufwachsen können
- 561 Hanna: Musst immer aufpassen
- 562 Lena: Ja
- 563 Hanna: Doppelt hält besser
- 564 (Pause)
- 565 Laura: Beim besten Beispiel/ Abtreibung, wenn du ein Kind bekommst, das halt ... schwer behindert ist, dann musst du auch damit leben, ob das ... ob das dann ein richtiges Leben hat, weißt du?
- 566 Lena: Ja, und du musst halt drüber nachdenken, ob du dem Kind das antun möchtest
- 567 Laura: Ja darüber ... darüber gibt es, glaub' ich, auch eine Verfilmung
- 568 Lisa: Das würd' ich auch besprechen, ... das könnten vielleicht noch aufschreiben
- 569 Lena: Ich habe mir so ein Test gemacht wie ist dein Charakter ... und dann hab' ich geschrieben, würdest du lieber ein behindertes Kind abtreiben oder es behalten ... hab' ich »abtreiben« geschrieben, weil ich ihm das nicht antun will ... und dann stand er erst mal NULL Punkte, wo ich mir dachte, Alter, soll ich das leiden lassen oder was?
- 570 Laura: Das Ding ist halt, wenn's jetzt NUR eine Behinderung hat, ist es ja nicht schlimm, aber ...

84 Auf dieser Begründung basierend wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff ›Trans*‹ bzw. das entsprechende Adjektiv ›trans*‹ verwendet und bevorzugt, wenn nicht auf andere verwendete Begrifflichkeiten im Zuge der Diskursbeschreibung der Fokussierungsmetaphern verwiesen werden soll.

wenn der stark behindert ist und gar nichts mehr kann, ist das auch kein richtiges Leben
571 Lena: Dann hängt das da und kann vielleicht nur hören und versteht es aber nicht

Lauras Aussage am Anfang dieses Ausschnitts ist eine Transition, die sowohl Konklusion des Themas ›Verhütung‹ als auch Proposition des Themas ›Abtreibung‹ ist. Die Schlussfolgerung, dass mangelnde Verhütung, die mit Intelligenz in Verbindung gesetzt wird, zur Entscheidung über Abtreibung führen kann, wird grob und fragmentär skizziert. Laura stellt abschließend die Frage, ob Abtreibung in Deutschland verboten sei. Lena und Lisa negieren die Aussage. Auf Lauras erneute Nachfrage wiederholt Lena die Negierung in einem vollständigen Satz und fügt hinzu, dass es aber »echt teuer« sei. Lisa validiert die Aussage, Maja lacht und Laura fügt hinzu, dass es sich zudem um Mord handele.

Maja wendet sich scherzhaft an Lena und fragt in Bezug auf den Aspekt der Kosten, ob sie etwas zu verheimlichen habe. Lena geht darauf nicht direkt ein, sondern betont erneut, dass es »ECHT teuer« sei. Auch Laura wiederholt ihr Argument, dass es sich zudem um Mord handele. Laura validiert zunächst und differenziert dann, dass es sich nicht um Mord handele, wenn die Abtreibung früh genug durchgeführt werde. Lisa überzeugt sie mit diesem Argument nicht – sie validiert die Aussage und tut den Aspekt dann doch ab durch die Äußerung »Ja, aber trotzdem«. Lena spezifiziert ihre Aussage und erläutert, dass es die Entfernung einer Zelle sei. Lisa entgegnet mit dem moralischen Aspekt, dass sie dann mit der Entscheidung leben müsse, ihr eigenes Kind umgebracht zu haben. Durch die direkte Ansprache (du-Formulierung) führt sie die Diskussion auf eine persönliche Ebene. Lena übernimmt zwar die persönliche Ebene (du-Formulierung), widerspricht Lisa allerdings in der Sache und formuliert die alternative Sichtweise, dass sie damit leben müsse, abgetrieben zu haben und dass ein zukünftiges Kind mit einem Geschwisterkind hätte aufwachsen können. Lena scheint davon auszugehen, dass es eine erneute Schwangerschaft geben wird. Dabei schwingt mit, dass sie Abtreibung mit jungem Alter verbindet, nicht aber damit, dass eine Frau allgemein kein Kind möchte.

Hanna kommt zurück zum Verhütungsthema und entgegnet, dass immer aufgepasst werden müsse. Die Aussage wird von Lena validiert und Hanna ergänzt, dass doppelt besser hält – also mehrere Verhütungsmittel genutzt werden sollten.

Nach einer Pause ergänzt Laura zum Thema ›Abtreibung‹ die Komponente Behinderung und führt aus, dass sie bei der Geburt eines schwer behinderten Kindes damit le-

ben müsse, impliziert die Frage, ob das Leben des Kindes dann kein richtiges Leben sei und fordert indirekt Zustimmung ein mit der Frage, ob die anderen wüssten, was sie meint. Lena validiert und ergänzt, dass sie darüber nachdenken müsse, ob sie das dem Kind antun möchte. Laura validiert und verweist auf eine Verfilmung zu dem Thema. Lisa merkt an, dass sie das Thema aufschreiben könnten, weil sie es auch besprechen wollen würde. Lena verweist darauf, dass sie einen Test zum Thema »wie ist dein Charakter« gemacht habe, in dem danach gefragt wurde, ob sie ein behindertes Kind lieber abtreiben oder behalten wolle. Sie hat angegeben, dass sie das Kind abtreiben würde, weil sie es dem Kind nicht antun wolle. Diese Antwortoption gab in dem Test null Punkte, woraufhin sie aufgeregt und emotional mit dem Ausruf: »Alter, soll ich das leiden lassen oder was?« reagiert. Laura differenziert bei der Entscheidung bezüglich einer Abtreibung zwischen einem Kind mit »NUR« einer Behinderung, was sie als nicht so schlimm bewertet, und einem stark behinderten Kind, das gar nichts mehr kann und dessen Leben sie als kein richtiges bewertet. Lena validiert durch die Aussage und führt exemplarisch an, »[d]ann hängt das [Kind] da und kann vielleicht nur hören und versteht es aber nicht«.

Rechtlich sind Schwangerschaftsabbrüche nach § 218 StGB Schwangerschaftsabbruch grundsätzlich verboten; sind allerdings bestimmte Bedingungen erfüllt, die unter § 218a StGB Strafflosigkeit des Schwangerschaftsabbruchs definiert sind, bleibt der Abbruch straffrei. Zur Reglementierung der Bedingungen wird eine Fristenregelung mit der sogenannten Beratungsregelung und ab der zwölften Woche der Schwangerschaft mit einer Indikationsregelung⁸⁵ verbunden.

Die Anzahl der dem Bundesamt für Statistik gemeldeten Schwangerschaftsabbrüche liegt seit dem Jahr 1996 etwa bei 100.000 bis 135.000 Abbrüchen jährlich, wobei die Zahlen tendenziell rückläufig sind. Zwei Drittel der Frauen, die 2019 abgetrieben haben, waren zwischen 20 und 35 Jahren (20-25 Jahre: 19,6 Prozent; 25-30 Jahre: 23,3 Prozent; 30-35 Jahre: 23,8 Prozent). Rund 8 Prozent waren älter als 40 Jahre. Die Frauen unter 20 Jahren machen somit entgegen manch vorurteilshaftbelasteter Annahme ein Minimum aus: Nur 2,7 Prozent der Frauen waren unter 18 Jahren und 4,6 Prozent zwischen 18 und 20 Jahren (Statistisches Bundesamt 2020: 9).

85 Ein Schwangerschaftsabbruch aufgrund einer medizinisch-sozialen (Gefährdung der körperlichen oder seelischen Gesundheit der Schwangeren) oder einer kriminologischen Indikation (Schwangerschaft durch eine rechtswidrige Tat nach den §§ 176 bis 178 StGB) nicht rechtswidrig.

Schwangerschaftsabbruch steht in einem Spannungsverhältnis zwischen Lebensschutz des ungeborenen Kindes und dem Selbstbestimmungsrecht der Schwangeren, in dem allein rein rechtlich kein befriedigender Kompromiss geschlossen werden kann: Wird dem Selbstbestimmungsrecht der Frau zugestimmt, geht damit die zwingende Konsequenz einher, dass das Lebensrecht des ungeborenen Kindes nicht gewahrt werden kann. Wird hingegen das Leben des ungeborenen Kindes geschützt, wird unmittelbar in das Selbstbestimmungsrecht der Mutter eingegriffen. Neben dem Aspekt der Untrennbarkeit der Schwangeren von ihrem ungeborenen Kind treffen bei der Verhandlung um Schwangerschaftsabbrüche ethische, moralische und normative Ansichten aufeinander. Die zugrunde liegenden rechtlichen Vorschriften, die dieses Konfliktfeld regulieren sollen, gehören seit jeher zu den kontroversesten Bestimmungen des deutschen Strafgesetzbuches (Salaschek 2018: 2f.). Insbesondere in Bezug auf die Debatte um *§ 219a Werbung für den Abbruch der Schwangerschaft* wurde das Thema ›Schwangerschaftsabbruch‹ in den letzten Jahren vielfach politisch, gesellschaftlich und medial heftig diskutiert (u.a. Clasen 2019: 146).

In der Debatte um die Beurteilung von Schwangerschaftsabbrüchen ist zwischen der Frage um den Beginn des menschlichen Lebens und um den Beginn der moralischen Schutzwürdigkeit menschlichen Lebens zu differenzieren. Kern der gegenwärtigen bioethischen Debatte ist somit die Frage nach dem moralischen Status vorgeburtlichen menschlichen Lebens (Fenner 2013). Einen weiteren Aspekt der Debatte stellt die Abtreibung nach einer Präimplantationsdiagnostik (PID) oder einer der In-Vitro-Fertilisation (IVF) dar, sofern Erbkrankheiten oder Missbildungen diagnostiziert wurden, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu dauerhaften und schweren Beeinträchtigungen der Lebensqualität des Kindes führen. Kern dieser Auseinandersetzung ist die Frage, ob pränatale/vorgeburtliche Selektion Diskriminierung von Menschen mit Behinderung darstellt. Dagegen spricht, dass Eltern die Abtreibung eines Kindes mit einer Behinderung bzw. ein präimplantationsdiagnostisches Ausschließen einer Behinderung nicht damit argumentieren, dass ein »behindert Leben« minderwertiger oder »lebensunwerter« sei (siehe Argumentation von Lena in der Gruppendiskussion: kein richtiges Leben). Meistens wird eine Entscheidung mit der größeren (psychischen, zeitlichen und finanziellen) Belastung durch ein behindertes Kind begründet, »und dass sie diese größere Last nicht tragen möchten oder sich dies nicht zutrauen« (Lübbe 2003: 204).

An der Kontextualisierung wird deutlich, dass die Diskussionen der Schülerinnen analog zu gesellschaftlichen Debatten verlaufen und sie entsprechende Argumente kontrovers und ihrer komplexen Gestalt betrachten.

8.1.8 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen

In der dritten Phase sollen die Schülerinnen die vorgegebenen sowie die von ihnen ergänzten Themen Lehrer*innen und externen Fachkräften danach zuordnen, was sie mit wem lieber besprechen wollen. Auch bei diesem Auftrag werden sie gebeten, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen.

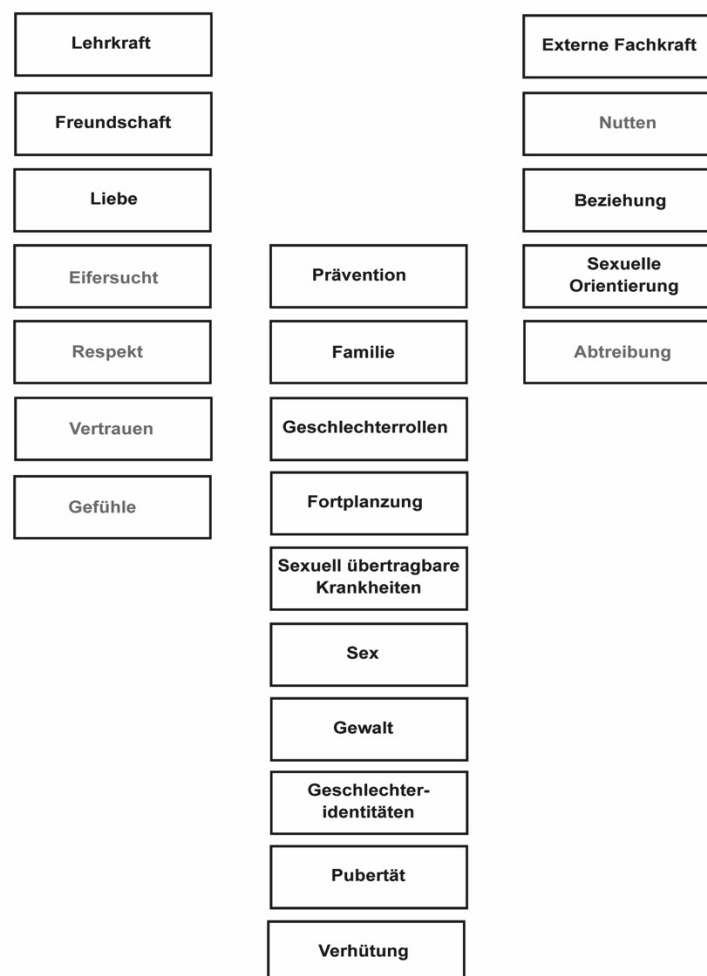


Abbildung 2: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 1)

Zunächst ordnen die Schülerinnen die Karten, ohne ihre Entscheidungen ausführlich zu begründen, nur mit knappen Validierungen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften tabellarisch zu. Nach dem Legebild wollen sie die Themen ›Freundschaft‹, ›Liebe‹, ›Eifersucht‹, ›Respekt‹, ›Vertrauen‹ und ›Gefühle‹ mit Lehrer*innen behandeln. Mit externen

Fachkräften wollen sie hingegen die Themen ›Nutten‹, ›Beziehung‹, ›sexuelle Orientierung‹ und ›Abtreibung‹ behandeln. Den Großteil der Themen wollen sie mit beiden behandeln bzw. können sich eine Thematisierung der Themen sowohl mit Lehrer*innen als auch externen Fachkräften vorstellen. Zu diesen Themen gehören: ›Prävention‹, ›Familie‹, ›Geschlechterrollen‹, ›Fortpflanzung‹, ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Sex‹, ›Gewalt‹, ›Geschlechteridentitäten‹, ›Pubertät‹ und ›Verhütung‹. Die jeweiligen Themengruppen sind dabei in sich nicht priorisiert, sondern ausschließlich einer der bzw. beiden Fachkräftegruppen zugeordnet.

8.1.9 Respekt und Vertrauen

In Bezug auf die verschiedenen Fachkräftegruppen ist den Schülerinnen vor allem Respekt und Vertrauen sehr wichtig. Dies wird deutlich in einer abschließenden Zusammenfassung, was die entsprechenden Fachkräfte an Kompetenzen vorweisen müssen, damit sie als geeignet für die Thematisierung sexualitätsbezogene Themen empfunden werden.

- 1253 Interviewerin: Okay, wenn ihr einmal zusammenfasst, was braucht eine Lehrkraft, damit sie diese Themen mit euch besprechen kann und was braucht eine externe Fachkraft, damit ihr diese Sache mit der Person besprechen würdet?
- 1254 Laura: Wie ist das mit der Lehrkraft jetzt ganz genau gemeint?
- 1255 Interviewerin: Ihr hattet ja zum Beispiel gerade gesagt Ruhe, Offenheit, solche Sachen, dass ihr das einmal
- 1256 Lisa: Dass sie sich Zeit nimmt
- 1257 Hanna: Offenheit ... und auch dass sie intensiv drüber redet und nicht so einmal so anschneidet
- 1258 Lisa: Und nicht so tut, dass es ihr egal ist
- 1259 Lena: Und sie muss Respekt vor den Gefühlen ihrer Schüler haben
- 1260 Laura: Ich mein', wenn jetzt ein Schüler vor der Tür sitzt und heult ... und einfach dann sagen: »Ja, was los?« Und dann sagt der Schüler was und geht rein so: »Ja, kannst noch ein paar Minuten draußen bleiben« ... sondern sich kurz Zeit nehmen
- 1261 Hanna: Aber das machen immer die Lehrer, weil die Schüler vielleicht auch nicht so gerne drüber reden wollen
- 1262 Laura: Ja, wenn, aber man kann's ja anbieten
- 1263 Lena: Wenn es halt wichtig ist, dann
- 1264 Laura: Es ist ja wichtig
- 1265 Maja: Auf die Schüler zuzugehen und offen darüber zu sein, auch wenn's die Lehrer eigentlich gar nicht interessiert ... trotzdem das nicht so rüberbringen, »Ja, interessiert mich nicht, erzähl's trotzdem« ... einfach »Ja, ok, ichnehm' mir kurz die Zeit, erzähl mir, was/wo hakt es?«
- 1266 Hanna: »Vielleicht kann ich dir helfen ... ansonsten müssen wir mit deinen Freunden drüber reden«
- 1267 Lena: »Jemand anders fragen«
- 1268 Hanna: »Oder wir gehen zu andern« ... also ich mein' Lehrer haben jetzt auch nicht ... den ganzen Tag ewig Zeit, aber sie können trotzdem ihre Hilfe anbieten
- 1269 Lena: Oder sie können dir halt frei geben, sie können dich freisprechen vom Unterricht, damit du zu Marie gehen kannst oder damit mal mit jemanden darüber reden kannst, die können dich vom Unterricht
- 1270 Maja: Die kann auch fragen: »Möchtest du mit irgendjemand speziell darüber reden?«
- 1271 Hanna: »Willst du kurz rausgehen?«
- 1272 Maja: »Willst du rausgehen?«
- 1273 Lena: »Soll jemand mitkommen?«

- 1274 Hanna: »Soll ich mit dir reden oder möchtest du es lieber mit jemand anderem besprechen?«
1275 Maja: Ja und ja
1276 (Pause)

Die Interviewerin bittet die Schülerinnen, zusammenzufassen, was ein*e Lehrer*in bzw. eine externe Fachkraft benötigt, damit sie die Themen mit dieser Person besprechen würden. Laura fragt nach, was genau mit der*dem Lehrer*in gemeint ist, weil sie sich der Intention der Frage nicht ganz sicher zu sein scheint. Die Interviewerin verweist auf die Exemplifizierungen der vorangehenden Passage. Aufeinanderfolgend nennen Lisa, Hanna und Lena die Aspekte, die ihnen wichtig sind: Zeit nehmen, Offenheit, intensiv reden, nicht nur anschnelden, dass es ihnen nicht egal sein soll und dass sie respektvoll mit ihren Schüler*innen umgehen müssen. Beim letzten Aspekt wird zum einen deutlich, dass sich die Schülerinnen zunächst ausschließlich auf die*den Lehrer*in beziehen, zum anderen verdeutlicht die Verwendung von »müssen«, dass dieser Aspekt für Lena besonders wichtig zu sein scheint. Laura exemplifiziert die Aspekte – insbesondere den des Zeitnehmens – mithilfe eines Gegenhorizonts: Ein Schüler sitzt vor der Tür und weint, eine Lehrkraft fragt, was los sei und nachdem der Schüler geantwortet hat, kehrt sie mit den Worten »Ja, kannst noch ein paar Minuten draußen bleiben« in die Klasse zurück. Hanna ergreift daraufhin allerdings Partei für die Handlung und begründet es damit, dass Schüler*innen vielleicht auch nicht so gerne darüber reden wollen. Laura fordert daraufhin allerdings, dass Lehrer*innen trotzdem ein Gespräch anbieten sollen. Lena validiert unter dem Vorbehalt »wenn es halt wichtig ist«, was Laura als gegeben darstellt. Daraufhin verhandeln die Schülerinnen, sich gegenseitig ergänzend, Gesprächsentwürfe. Maja geht darauf ein, dass Lehrer*innen offen auf die Schüler*innen zugehen sollten, auch wenn es sie nicht interessiert. Hanna verweist neben einer Hilfeoption durch die Lehrkraft selbst auf die Option, dass der Schüler auch mit seinen Freunden darüber sprechen kann. Lena und Hanna erweitern die Option auf »andere«, ohne diese genauer zu spezifizieren. Lena verweist darauf, dass Lehrer*innen Schüler*innen vom Unterricht befreien könnten, damit sie zur Schulsozialarbeiterin (Marie) gehen können. Maja schlägt daraufhin vor, den Schüler einfach zu fragen und formuliert die Frage an den Schüler noch neutraler: »Möchtest du mit irgendetwas speziell darüber reden?« Hanna und Maja bieten beide an, zu fragen, ob er rausgehen will, und Lena ergänzt, ob ihn dabei jemand begleiten soll. Hanna fasst die Optionen zusammen und schlägt die kombinierte Frage vor, ob die Lehrkraft mit ihm reden solle oder ob er es lieber mit jemand anderem besprechen möchte. An der Formulierung fällt auf, dass beim

Gespräch mit der Lehrkraft dieser eine aktive Rolle zugeordnet wird, während beim Gespräch mit einer Person außerhalb des Unterrichtssettings der Schüler als aktiv dargestellt wird.

Aus der ausgiebigen Verhandlung geht hervor, dass den Schülerinnen besonders der Aspekt des Zeitnehmens wichtig ist. Im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus sind sich die Schülerinnen bei ihren Ausführungen sehr einig und elaborieren gemeinsam die Proposition bzw. die Exemplifizierung. Dabei rekurrieren sie auf einen gemeinsamen Erfahrungshorizont, der insbesondere Werte wie Respekt voraussetzt. Dabei kommt es nicht darauf an, ob die Lehrer*innen ernsthaftes Interesse an den Schüler*innen haben. Alternativ wird ihnen eingeräumt, an andere zu verweisen. Neben der Option von Freund*innen wird auch die anderer pädagogischer Fachkräfte genannt, konkret die Schulsozialarbeiterin.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion gehen die Schülerinnen auf Kompetenzen ein, die externe Fachkräfte vorweisen müssen, damit sie als geeignet für die Thematisierung sexualitätsbezogener Themen empfunden werden.

- 1277 Lisa: Externe Fachkräfte, auf jeden Fall neutral, also dass sie neutral sind
- 1278 Lena: Und sie müssen nett sein, also sie müssen nicht super freundlich sein, aber sie müssen jetzt einem gegenüber
- 1279 Lisa: Immer ehrlich sein, finde ich
- 1280 Maja: Ja
- 1281 Lena: Und sie sind müssen ähm ähm ... ich weiß es nicht, wie man das nennt, aber sie müssen bei ihrem Job bleiben ... ich finde, sie dürfen nicht so
- 1282 Lisa: Nicht so persönlich?
- 1283 Lena: Nicht persönlich sein
- 1284 Maja: Nicht vom eigentlichen Thema abschweifen
- 1285 Lisa: Das finde ich, hätte man auch noch aufschreiben können
- 1286 Hanna: So wie wir (lacht)
- 1287 Lisa: Ehrlichkeit hätte man noch aufschreiben können ... ja, so bei Gefühlen oder so
- 1288 Lena: Ich würde auch bei externen Fachkräften ist es wichtig, dass sie so, dass sie einem das Wissen übermitteln, dann vielleicht auf ein spezielles Thema eingehen und es dann beruhen lassen und nicht dann also abschweifen auf die eigenen Gefühle, was man selber erlebt hat, weil man möchte dieser fremden Personen nicht erzählen, was man alles schon erlebt hat ... selbst wenn sie eine Verschwiegenheit erklärt hat
- 1289 Lisa: Sind sie nicht dafür da?
- 1290 Lena: Nee, eben nicht ... sie hat zwar so eine Verschwiegenheitspflicht so
- 1291 Lisa: Schweigepflicht
- 1292 Lena: Sie weiß es ja trotzdem im Kopf und es kann gewissen Leuten auch immer noch unangenehm sein
- 1293 Laura: Es kommt halt einfach auf das Thema drauf an
- 1294 Hanna: Externe Fachkräfte merken sich jetzt nicht
- 1295 Maja: »Oh von der und der Person weiß ich das jetzt«
- 1296 Lena: Ja, aber merken sie sich eine Sache vielleicht ... und dann ändern sie Namen und vielleicht

- ein paar Kleinigkeiten
- 1297 Maja: Genau das dürfen sie ja nicht, das ist ja Verschwiegenheitspflicht
- 1298 Lisa: Schweigepflicht
- 1299 Lena: Aber wenn sie/ das ist jetzt wie hier, wenn man die Namen wegnimmt und so darf man das, was wir geredet haben, ja benutzen, das dürfen die ja auch, wenn man nicht Name, Ort und persönliche Daten, einfach dieses/ die Geschichte an sich
- 1300 Maja: Ja, aber damit weiß ja keiner, was jetzt zum Beispiel, wenn du/aber wenn du das erzählt hast, weiß ja keiner
- 1301 Lena: Ja, aber mir wär das trotzdem unangenehm, selbst wenn ich das nicht wüsste
- 1302 Maja: Dann musst du sagen: »Das darf nicht erzählt werden«
- 1303 Lena: Ja, aber ist doch eigentlich selbstverständlich ... so, das müsste eine externe Fachkraft machen
- 1304 Maja: Hä aber ist das nicht so, wenn sie wirklich was daraus benutzen sollten, dass man die Person nicht darauf anspricht, ob sie das überhaupt darf? ... ohne jetzt Name, Datum, Ort und so zu benutzen?
- 1305 Lena: Also selbst wenn sie mal eine Story erzählt hätten, das hätte auch eine Beispielstory sein können
- 1306 Hanna: Sie schreiben sich da nichts auf
- 1307 Lena: Ja ... man kann sich nicht sicher sein ... bei gewissen/ das ist halt gefährlich
- 1308 (Pause)

Nach einer Pause lenkt Lisa das Thema zu den externen Fachkräften und gibt an, dass diese neutral sein sollten. Durch die Wiederholung von neutral verdeutlicht sie die Relevanz dieser Eigenschaft. Lena geht weiter auf die externen Fachkräfte ein und fordert, dass sie nett sein müssen, relativiert die Aussage allerdings mit dem Nebensatz »also sie müssen nicht super freundlich sein«. Bei dem Versuch der Konkretisierung wird sie von Lisa unterbrochen, die auf die Relevanz von Ehrlichkeit verweist, was von Maja validiert wird.

Lena versucht, einen neuen Aspekt zu beschreiben, ringt dabei allerdings um Worte und tut sich bei der Formulierung schwer. Die Fachkräfte müssten bei ihrem Job bleiben – beim Versuch der weiteren Beschreibung, was sie nicht dürfen, fragt Lisa konkretisierend nach: »Nicht so persönlich sein?« Lena validiert durch eine fast wörtliche Wiederholung, formuliert dabei allerdings noch extremer, indem sie sagt, dass sie nicht persönlich sein dürften. Maja ergänzt, dass sie nicht vom Thema abschweifen dürften. Die Beiträge von Lisa, Lena und Maja sind dabei aufzählungsartig, sich gegenseitig ergänzend formuliert und beenden jeweils den von Lena begonnen Satz »sie dürfen nicht so«. Lisa vermerkt, dass sie *das* noch hätten aufschreiben können – worauf genau sie Bezug nimmt, wird allerdings nicht deutlich. Sie könnte sich auf das nicht so persönlich sein oder das nicht vom Thema abschweifen beziehen. Eines von beidem scheint ihr wichtig genug zu sein, dass sie es extra aufgeschrieben hätte. Nachdem Hanna den Aspekt des Abschweifens scherzhaft auf den Gesprächsverlauf der Gruppe überträgt, ergänzt Lisa,

dass sie auch ›Ehrlichkeit‹ hätten aufschreiben können, und verknüpft es dabei mit dem Aspekt ›Gefühle‹. Dadurch signalisiert Lisa ihre eigene Relevanz von Ehrlichkeit.

Lena erläutert weiter, dass sie es wichtig findet, dass externe Fachkräfte Wissen vermitteln, auf ein spezielles Thema eingehen, es dann auf sich beruhen lassen und nicht »abschweifen auf die eigenen Gefühle, was man selber erlebt hat«. Sie begründet dies damit, dass man einer fremden Person nicht erzählen möchte, was man schon erlebt hat, selbst wenn die Fachkräfte auf ihre Verschwiegenheitspflicht hingewiesen haben. Lisa scheint anderer Meinung zu sein und fragt nach, ob sie nicht genau dafür da sind. Lena widerspricht und erläutert, dass sie trotz einer Verschwiegenheitspflicht etwas wüssten, was gewissen Leuten auch immer noch unangenehm sein kann. Dabei wird sie von Lisa mit der Verbesserung des Ausdrucks zu Schweigepflicht unterbrochen, worauf allerdings niemand eingeht. Laura geht stattdessen auf Lena ein und gibt an, dass es auf das Thema ankomme. Hanna beginnt einen Satz, dass externe Fachkräfte sich das nicht merken würden und Maja ergänzt und exemplifiziert gleichzeitig mit einem Redeentwurf »Oh von der und der Person weiß ich das jetzt«. Lena beharrt auf ihrer negativen Einstellung dazu und erklärt, dass sie sich die Sachen dann vielleicht merken und nur den Namen und vielleicht Kleinigkeiten ändern. In der Wiederholung des Wortes »vielleicht« zeigt sich eine Unsicherheit in ihrer Argumentation. Maja entgegnet, die externen Fachkräfte das nicht dürften, weil das gegen ihre Verschwiegenheitspflicht verstoße. Lisa verbessert erneut den Ausdruck zu Schweigepflicht, worauf wieder keine eingeht. Lena versucht weiter, ihren Standpunkt zu verteidigen und erklärt, dass externe Fachkräfte die Geschichte an sich verwenden dürften, wenn sie Namen, Ort und persönliche Daten ändern. Dabei nutzt sie die Gruppendiskussion als Beispiel. Maja entgegnet, niemand wüsste davon, wenn sie etwas erzählt habe und spricht dabei direkt Lena an. Lena validiert zwar, ergänzt aber, dass es ihr selbst trotz unangenehm wäre, auch wenn sie es nicht wüsste. Auf Majas Vorschlag, dass Lena dann sagen müsse, dass das nicht erzählt werden darf, kontert Lena, dass das eigentlich selbstverständlich sei und externe Fachkräfte das nicht machen dürften. Maja entgegnet ungläubig, dass es doch nicht so sei, dass die Fachkräfte etwas benutzen dürfen, ohne die Person um Erlaubnis zu fragen, auch wenn sie Namen, Datum, Ort usw. nicht benutzen. Die Intonation lässt aus den Aussagen Fragen werden. Lena erläutert, dass eine erzählte Geschichte eine Beispielgeschichte hätte sein können. Aus der Formulierung »selbst wenn sie mal eine Story erzählt hätten«, geht jedoch hervor, dass die externen Fachkräfte das nicht getan haben.

Lenas Sorge ist somit nicht auf negative Erfahrungen mit externen Fachkräften zurückzuführen, sondern beinhaltet ihre hypothetische Sorge, dass geteilte Informationen weiterverwendet werden können. Hanna erwidert, dass sich die externen Fachkräfte nichts aufschreiben. Lena konkludiert damit, dass man sich nicht sicher sein könne und es gefährlich sei. Daraufhin entsteht Stille.

Neben Aspekten wie Neutralität, Nettigkeit und Ehrlichkeit ist die Verschwiegenheit der externen Fachkräfte für die Schülerinnen besonders wichtig. Dies geht aus der langen Verhandlung über das Weiterverwenden bzw. Weitererzählen von privaten Erfahrungen der Schüler*innen und damit einhergehender Nicht-Wahrung von privaten und intimen Inhalten hervor. Dieser Aspekt steht für die Schülerinnen in Verbindung mit der Relevanz von Vertrauen.

Somit steht bei den Lehrer*innen der Respekt und bei den externen Fachkräften das Vertrauen im Fokus der Aushandlungen. Diese beiden Werte sind für die Schülerinnen allgemein von hoher Bedeutung, was sich auch im Legebild zu der Priorisierung der Themen (Abbildung 2, S. 174) zeigt. Auch im Sinne der Professionalisierung stellen Respekt und Vertrauen wichtige von den (sexual-)pädagogischen Fachkräften erwartete Kompetenzen dar. Respekt gehört auch nach Henningsen zu den sexualpädagogischen Kernkompetenzen und wird im Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz verortet, der neben der Fach- und Selbstkompetenz eine hohe Bedeutung für die sexualpädagogische Tätigkeit zukommt (Henningsen 2016a: 57). Im Zuge einer Bestimmung sexualpädagogischer Kompetenz verweist auch die BZgA darauf, dass es »ausreichenden Vertrauens in der Gruppe und zur Leitung [bedarf], um sich diesen intimen Fragen zu nähern und mit der notwendigen Offenheit in die diskursive Erörterung mit anderen einzutreten« (BZgA 2001: 13).

In der gesamten Gruppendiskussion zeigt sich eine starke Vergemeinschaftung im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus der Schülerinnen. Zu fast allen Themen sind sie sich einig, weisen nur facettenartige Unterschiede auf, unterstützen und ergänzen sich gegenseitig und elaborieren die Propositionen gemeinsam. Ihre Erfahrungshorizonte orientieren sich stark an normativen Vorstellungen und defizitorientierten Ansichten in Bezug auf Themen wie Abtreibung, Geschlechterzuschreibungen, Konstruktionen von Jugendlichen und deren Sexualität sowie marginalisierten Gruppen.

8.2 Gruppe 2: »Religiöse Mädchen?«

Irina Lana Nadia Amira Nesrin

An der Gruppendiskussion haben fünf Mädchen im Alter von 15 bis 17 Jahren aus der 9. Klasse einer Index-Gemeinschaftsschule teilgenommen. Sie haben alle einen Migrationshintergrund ersten oder zweiten Grades: Amira und Nadia sowie ihre Eltern sind in Syrien geboren; die Eltern von Nesrin, Irina und Lana sind in der Türkei, Kirgistan und dem Irak geboren, sie selbst in Deutschland. Während Irina angegeben hat, keiner Religion anzugehören, sind die anderen Muslimas. Vier Schülerinnen sind seit der Klassenstufe 5 in derselben Klasse; Amira ist ein Jahr später dazugekommen.

Nach einer kurzen Aufwärmphase entwickelt sich zwischen den Schülerinnen ein sehr lebhaftes Gespräch. Die Verteilung der Redebeiträge ist ungleichmäßig. Irina und Lana bringen sich deutlich mehr in die Diskussionen ein als Nesrin, Amira und Nadia. Die Gruppendiskussion zeichnet sich durch eine hohe interaktive Dichte und Selbstläufigkeit aus, sodass vielen Passagen der Stellenwert von Fokussierungsmetaphern zukommt. Bei vielen Themen sind sich die Schülerinnen im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus einig, unterstützen und ergänzen sich gegenseitig und elaborieren die Propositionen gemeinsam. Bei einigen Themen zeigen sich hingegen antithetische Differenzierungen im Sinne eines antithetischen Interaktionsmodus.

Die Schülerinnen kommen immer wieder zu Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – insbesondere Transgeschlechtlichkeit –, aber auch zu den Themen ›Inzest‹, ›Abtreibung‹, ›Verteidigung‹ und ›Vergewaltigung‹, die miteinander verknüpft behandelt werden und bei deren Thematisierung Familie und hierüber auch Religion vielfach den Referenzrahmen bilden. Daneben haben sie sich mit biologischen Themen, der Priorisierung der Themen und der Zuordnung von den Themen zu Fachkräftegruppen auseinandergesetzt.

Während die Gruppenzusammensetzung nach Geschlecht homogen ist, sind die Meinungen der Mädchen zu einigen Themen sehr unterschiedlich. Aufgrund der Frage, ob und inwiefern ihre Meinungen zu Themen durch ihre Religion beeinflusst sind, wurde die Gruppe »Religiöse Mädchen?« genannt.

8.2.1 Biologische Themen zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften

In Bezug auf die erste Frage, was die Schülerinnen in der Schule schon zu Liebe, Freundschaft, Sexualität und Beziehung besprochen haben, sammeln sie zunächst eher fragmentarisch in Bezug auf die Rahmenbedingungen, wann und mit wem sie welche Inhalte erarbeitet haben. In der folgenden Fokussierungsmetapher, die eine inhaltliche Dichte in Bezug auf die erste Forschungsfrage aufweist, resümieren und sammeln sie einige Themen.

- 114 Interviewerin: Versucht nochmal drüber nachzudenken, was habt ihr denn noch in ... Sexualerziehung in der Schule gemacht ... ein paar Themen habt ihr jetzt ja schon genannt, fällt euch noch mehr ein?
- 115 Lana: Wie man ein Kondom einsetzt ... das haben wir sehr intensiv sogar gelernt
- 116 Irina: Geschlechtskrankheiten
- 117 Nesrin: Wir haben Schwanger/ wir haben da sogar so einen praktischen Teil zu durchgeführt
- 118 Lana: Die ganze Schwangerschaft, wie die abläuft ... wie das
- 119 Nesrin: Die Eizelle, wie sie aussieht und so
- 120 Irina: Dann haben wir drüber geredet ... eigentlich nur Geschlechtskrankheiten
- 121 Lana: Homosexuellen auch
- 122 Amira: Ja und wir hatten auch schon mal in der Frauen ... zwei Teile
- 123 Irina: Ja, ja, wie man so
- 124 Lana: Ja, wie man's macht
- 125 Irina: Stoffdings, das war eher so eine Stoffschwalbe
- 126 Nesrin: Ja, stimmt, da kam diese eine Frau
- 127 Irina: Und wie man das/ irgendwas reinstopfen kann
- 128 (Lachen)
- 129 Lana: Wie das Genital eines Mannes in den Genitalbereich einer Frau reingeht
- 130 (Lachen) (Pause)

Die Interviewerin fragt die Schülerinnen, was sie noch in Sexualerziehung gemacht haben, woraufhin die Schülerinnen aufzählungsartig zusammentragen, welche Themen sie bearbeitet haben. Lana proponiert die Aufzählung mit der Verwendung von Kondomen, was sie »sehr intensiv sogar gelernt« hätten. Irina führt die Aufzählung mit dem Thema ›Geschlechtskrankheiten‹ fort. Nesrin nennt das Thema ›Schwangerschaft‹ und elaboriert, dass sie das Thema praktisch behandelt hätten. Lana und Nesrin elaborieren, dass sie den Ablauf und die Eizelle in dem Kontext behandelt hätten. Irina verweist erneut auf das Thema ›Geschlechtskrankheiten‹ und gibt an, dass sie dann »eigentlich nur« hierüber gesprochen hätten. Lana widerspricht ihr indirekt, indem sie hinzufügt, dass sie auch noch über Homosexualität gesprochen hätten. Amira gibt ein weiteres Thema an, das nicht nachvollziehbar erscheint, von Irina und Lana allerdings verstanden wird, was sich in deren Validierungen und ebenfalls schwer nachvollziehbaren fragmentarischen Elaborationen zeigt. In ihrer Elaboration verweist Irina auf eine Stoffschwalbe, mit der sie wahrscheinlich das Aufklärungsmodell einer Gebärmutter mit Eileitern und Eierstöcken aus Stoff meint. Nesrin elaboriert, dass zu dem Thema eine Frau kam, mit der sie

vermutlich eine externe Sexualpädagogin meint (Kontextwissen). Irina elaboriert hingegen ihre eigene Ausführung und ergänzt kryptisch, dass sie auch behandelt hätten, »wie man das/irgendwas reinstopfen kann«, woraufhin die Mädchen gemeinsam lachen. Lana erläutert es mit ihren Worten: Sie haben behandelt, »wie das Genital eines Mannes in den Genitalbereich einer Frau reingeht«. Hiermit scheint der Vorgang des heterosexuellen, penetrativen Geschlechtsverkehrs gemeint zu sein, den sie vermutlich ebenfalls anhand von Aufklärungsmodellen aus Stoff behandelt haben. Auf diese Aussage folgt ein Amusement, das als Zeichen gegenseitiger Zustimmung und eines gemeinsamen Erfahrungshorizonts gewertet werden kann.

Die von den Schülerinnen genannten Themen ›Verhütung‹, ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Schwangerschaft‹, ›Aufbau der Geschlechtsorgane‹ und auch ›Homosexualität‹ gehören sowohl nach den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II* in Schleswig-Holstein als auch den *Standards für die Sexualaufklärung* der WHO zu den klassischen Themen, die (vorrangig im Fach Biologie, aber auch fächerübergreifend) durch Lehrer*innen behandelt werden sollen (IQSH 2021c; BZgA 2011). Die Ausführungen der Schülerinnen zu den Stoffmodellen verweisen hingegen auf die Bearbeitung von Themen durch externe Fachkräfte. Die Arbeit von Sexualpädagog*innen zeichnet sich insbesondere durch deren didaktische Konzeption aus, die auf ein umfangreiches Repertoire an Methoden und Arbeitsformen zurückgreift. Die Thematisierung und Förderung einer Sprachfähigkeit zu intimen und privaten Themen bedarf einer besonderen didaktischen Aufbereitung. Der Anspruch ganzheitlicher Arbeitsformen ergibt sich aus dem Ziel der Persönlichkeitsbildung, der Forderung nach Lebensweltbezug und der Erkenntnis, dass bloße Wissensvermittlung nicht dem aktuellen Bildungsgedanken entspricht (Nespor 2013: 687ff.). Im Rahmen sexualpädagogischer Arbeit werden häufig diverse Materialien zur Veranschaulichung und zum Greifbarmachen wie Modelle von Geschlechtsorganen, Verhütungsmitteln, Hygieneartikel oder Broschüren genutzt. Auf diese Weise soll adressat*innenorientiert eine Wissensvermittlung und persönliche Auseinandersetzung mit sexualitätsbezogenen Themen stattfinden. Die dabei zwangsläufig transportierten Bilder von Körper(teile)n, Geschlechtern und Geschlechterbeziehungen vermitteln ein Bild von Normalitäten und stehen in einem Spannungsverhältnis zu den Körpern der Adressat*innen, die nicht zu sehr fokussiert, aber dennoch in dieser Wissensvermittlung in Bezug gesetzt werden sollen. Der Einsatz von »körpernahen« Modellen ist dabei von besonderer Relevanz (Langer 2017: 332).

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion gehen die Schülerinnen auf weitere Themen ein, die sie behandelt haben, und gehen dabei auf die ausführliche Bearbeitung eines bestimmten Themenkomplexes ein.

- 150 Irina: Warte, was haben wir/ also wir haben ... auf jeden Fall sexuelle Orientierung mit anderen, also gleichgeschlechtlichen gesprochen, Kondom, Krankheiten, Kind
- 151 Nesrin: Hier das
- 152 Irina: Was noch? Was gibt's noch?
- 153 Amira: Prävention von Aids und so
- 154 Irina: Ah und Pubertät haben auch SO ausführlich drüber geredet ... wir haben extra Mannheft und Frauheft ... wisst ihr noch?
- 155 Chor: Ja
- 156 Irina: Das war echt viel
- 157 Lana: Ich hab's sogar bis heute, glaub' ich
- 158 Irina: Das war echt viel. Das war so ein fettes Heft, das wir bearbeiten mussten ... jedes Mal diese Pubertätsfragen ... und dann haben wir noch eine Zeitschrift dazu bekommen
- 159 Nadia: Und dann ein Test/ Arbeit darüber geschrieben, die alle verkackt haben
- 160 Irina: Oh weißt du, warum wir diesen Test verkackt haben? Wir mussten diesen Penis, die einzelnen Dings beschriften ... wir mussten einzelne/ Penis, ähm Harnblase, Hornröhre, was weiß ich
- 161 Lana: Harnröhre, Hornröhre haha (lacht)
- 162 Irina: Irgendwas, wir mussten das einzeln beschriften und das war einfach, das so ... ich meine, in deinem späteren Sexualleben sagst du auch nicht »deine Harnröhre war ganz schön tief in mein äh Cochones da«
- 163 (Lachen)
- 164 Lana: Und ich sag' jetzt nicht »ja, deine Eichel ist größer als keine Ahnung was« oder so
- 165 Irina: Das macht man ja nicht beim Sex, vermute ich jetzt mal, also ich weiß es nicht ... Ich hatte noch nie, aber
- 166 (Pause)
- 167 Irina: Ja sonst ... was hatten wir noch?
- 168 (Pause)
- 169 Irina: Ich glaub', das war's, ne?
- 170 Amira: Mhm (bejahend)
- 171 Lana: Ja
- 172 (Pause)

Irina lenkt zurück zum Thema und zählt Themen auf, die sie noch behandelt haben: Sexuelle Orientierung wie Homosexualität, Kondom, sexuell übertragbare Krankheiten, Kinder. Nesrin möchte etwas ergänzen, aber scheinbar fehlen ihr die Worte dafür, woraufhin Irina in die Runde fragt, was sie noch gehabt hätten bzw. was es noch gebe. Amira elaboriert »Prävention von Aids und so«, was darauf hindeutet, dass ihr außer Aids keine Krankheiten einfallen. Mit der Interjektion »Ah« einleitend ergänzt Irina das Thema »Pubertät«, worüber sie so ausführlich geredet hätten. Dabei betont sie das Wort »SO«, um die Intensität zu verdeutlichen. Sie elaboriert weiter, dass sie dazu extra Hefte über Mann und Frau gehabt hätten, und vergewissert sich bei den anderen, ob auch sie sich daran erinnern, worauf die anderen synchron validieren. Irina betont erneut, dass das »echt viel« gewesen sei und Lana glaubt, sie habe das Buch immer noch. Nach einer weiteren Wiederholung, dass das »echt viel« gewesen sei, geht Irina darauf ein, dass das

»so ein fettes Heft« gewesen sei, das sie bearbeiten mussten. Die Verwendung des Modalverbs »müssen« verweist an dieser Stelle auf die verpflichtende Vorgabe, die Masse an Material zu bearbeiten. Durch die Verwendung des Demonstrativpronomens in ihrer Elaboration »jedes Mal diese Pubertätsfragen« zeigt sich ihre Abwertung der immer wiederkehrenden Fragen. Zudem führt sie weiter aus, dass sie dann dazu noch eine Zeitschrift bekommen hätten, wobei die Kombination der Konjunktion »dann« und des Adverbs »noch« die wahrgenommene Überladung weiter verdeutlicht.

Nadia formuliert eine Anschlussproposition zu einem geschriebenen Text bzw. einer geschriebenen Arbeit, den bzw. die alle »verkackt« hätten. Irina elaboriert weiter und stellt Nadia die rhetorische Frage, ob sie wisse, warum sie den Text verkackt haben. Sie beantwortet die Frage allerdings unmittelbar selbst und erläutert, dass sie die Teile eines Penis beschriften mussten und führt exemplarisch Harnblase und »Hornröhre [sic!]<« an. Ihr abschließendes Abwenden »was weiß ich« sowie ihre Formulierungen (wie Verwendung des Demonstrativpronomens und des Modalverbs »müssen«) verweisen auf ihre Distanziertheit und Abneigung gegenüber dem Thema und der Aufgabenstellung. Lana verbessert Irinas Ausdrucksweise und wiederholt amüsiert das Wort »Hornröhre [sic!]<«, was Irina indirekt dazu auffordert, ihre Ausführungen fortzuführen. Ihre Erläuterung bricht Irina allerdings ab mit dem Schluss, dass sie die Begriffe im späteren Sexualleben nicht verwenden würde. Dabei spricht sie Lana auf persönlicher Ebene (du-Formulierung) an und exemplifiziert mit einer zusammenhangslosen Aussage: »deine Harnröhre war ganz schön tief in mein äh Cochones«. Bei dieser Aussage wird deutlich, dass Irina sich über die »Teile« des Penis und deren Funktion beim Geschlechtsverkehr nicht bewusst ist. Die Gruppe lacht gemeinsam über die Aussage und Lana exemplifiziert weiter, dass sie auch nicht sagen würde »ja, deine Eichel ist größer als keine Ahnung was«, wodurch sie die Aussage von Irina unterstützt. Auch in ihrer Ausführung zeigt sich durch die Phrase »als keine Ahnung was«, dass sie sich bei der Benennung und Größe nicht sicher und ihr Wissen begrenzt ist. Irina konkludiert daraufhin, dass sie vermutet, dass man das beim Geschlechtsverkehr nicht macht und fügt rechtfertigend hinzu, dass sie es nicht wisse, weil sie noch nie Geschlechtsverkehr hatte. Nach einer Pause führt Irina zurück zur Ursprungsfrage und fragt die anderen, was sie noch hatten. Nachdem die anderen nicht antworten, schlussfolgert Irina, dass sie glaube, dass das alles war und bittet durch das Fragepartikel »ne?« um Zustimmung der anderen, woraufhin Amira und Lana validieren.

Den Ausführungen der Schülerinnen kann entnommen werden, dass sie das Thema ›Pubertät‹ sehr ausführlich bearbeitet haben. Die Pubertät beginnt bereits vor der geschlechtlichen Reife (erste Menstruation, erster Samenerguss) mit äußerlichen körperlichen Veränderungen: Stimmbruch, Entwicklung der Körperbehaarung, Ausbildung der weiblichen Brüste, Wachstum der Hoden, Veränderung der gesamten Körperstatur. Für Jugendliche ist eine Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen unumgänglich (Bode/Heßling 2015: 85). Nach den *Standards für Sexualaufklärung* der WHO wird daher geraten, den Schüler*innen bereits zwischen dem 9. und dem 12. Lebensjahr in der Schule den Rahmen für den Austausch über Veränderungen in der Pubertät zu bieten, damit sie ein Verständnis für und Anerkennung von körperlichen Veränderungen und Unterschieden (Größe und Form des Penis, der Brüste und Vulva sowie unterschiedliche Schönheitsideale) erlangen können. Auf diese Weise soll ein positives Körper- und Selbstbild sowie Selbstwertgefühl gefördert werden (BZgA 2011: 48). Auch in den folgenden Jahren soll das Thema ›Pubertät‹ weiter vertieft werden und die Pubertät sowie die damit verbundene Identitätsbildung durch Fachwissen, Austausch und Reflexion unterstützen (BZgA 2011).

Auch bei dem Thema ›Pubertät‹ verweisen die Schülerinnen auf die didaktische Aufbereitung, die insbesondere durch die Menge an ausführlichen geschlechtsspezifischen Broschüren in Erinnerung blieb. Die *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* unterstützt die sexualpädagogische Arbeit mit Broschüren und Informationsmaterialien für verschiedene Zielgruppen, die kostenlos bestellt werden können und auch digital verfügbar sind (BZgA 2021b).

Die Schülerinnen machen in ihren Ausführungen deutlich, dass ihnen eine Wissensvermittlung von ihrer Meinung nach nicht lebensweltorientiertem und für sie in der Praxis nicht relevantem Wissen sowie eine Wissensabfrage auswendig gelernter Begriffe missfällt. Durch den fehlenden Bezug zu ihrem eigenen Leben und der für sie fehlenden Sinnhaftigkeit schwindet die intrinsische Motivation zum Lernprozess, mit der eine Distanzierung zum Lernstoff und Wissenslücken einhergehen, die sich vor allem in der Sprachlosigkeit der Schülerinnen zeigen. Praxisnähe bedeutet auch, nahe an der Zielgruppe zu lehren. Auf diese Weise soll nicht nur Fachwissen vermittelt, sondern auch durch lebensweltnahe Eindrücke eine Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erzielt werden (Henningsen/Mieruch i.E.).

8.2.2 Priorisierung der Themen

In der zweiten Phase sollten die Schülerinnen vorgegebene und ggf. selbst ergänzte Themen nach Wichtigkeit priorisieren. Dabei ergab sich folgendes Legebild:

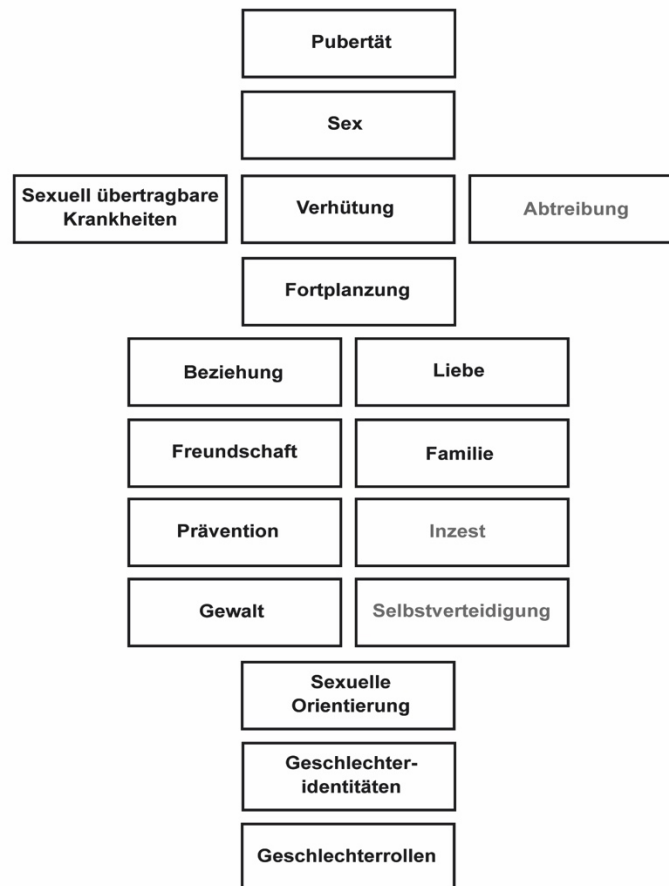


Abbildung 3: Priorisierung von Themen (Gruppe 2)

Die Schüler*innen ordnen die Karten gemeinsam und besprechen währenddessen knapp, ob sie sich bei der Ordnung einig sind. Neben den vorgefertigten Karten, ergänzt die Gruppe die Karten mit den Themen »Abtreibung«, »Inzest« und »Selbstverteidigung«. Höchste Priorität lassen sie dem Thema »Pubertät« zukommen, gefolgt von »Sex«.

Als nächstes ordnen und verknüpfen sie die Themen »sexuell übertragbare Krankheiten«, »Verhütung« und »Abtreibung« miteinander auf gleicher Höhe bzw. mit gleicher Priorität. Das Thema »Fortpflanzung« ordnen sie darunter alleinstehend. Anschließend gruppieren sie je zwei Themen zusammen der Priorität nach absteigend: Beziehung und Liebe, Freundschaft und Familie, Prävention und Inzest sowie Gewalt und Selbstverteidigung. Die Themen sehen sie jeweils als thematisch miteinander verknüpft. Abschlie-

ßend ordnen sie die Themen ›sexuelle Orientierung‹, ›Geschlechteridentitäten‹ und ›Geschlechterrollen‹ untereinander.

8.2.3 Inzest und Abtreibung

Die Themen ›Inzest‹ und ›Abtreibung‹ werden eigenständig von den Schülerinnen genannt, in Beziehung gesetzt und zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Gruppendiskussion ausgeführt. Zu beiden Themen wählen sie den Referenzrahmen Familie.

- 54 Irina: Ich hätte gerne noch so Inzucht ... also Inzest besprochen, ich find' das voll spannend ... also das bedeutet zum Beispiel, du und dein Bruder haben Sex, dann kommen doch behinderte Kinder ... und ich hätte das gerne nochmal besser so
- 55 Nadia: Ja, warum haben wir nicht so dieses Thema?
- 56 Lana: Ja, machen wir ja noch
- 57 Nadia: Oder mit Cousin und mit Vater
- 58 Irina: Ja, stell' dir vor, dein Vater vergewaltigt dich, ist ja nicht cool
- 59 Nadia: Hä, es gibt viele, die mit Vater machen ohne Gewalt ... die einfach Lust darauf haben
- 60 Lana: Das find' ich, das sind eklige Menschen (lacht)
- 61 Irina: Ja, das ist ja Inzest und ich hätte dieses Thema besser ... stell dir vor, du wirst vergewaltigt, kriegst ein Kind ... wir haben auch NIE, wir haben auch NIE drüber geredet ... wegen Abtreibung
- 62 Nadia: Ja, genau

Irina proponiert das Thema ›Inzucht/Inzest‹. Sie hätte das Thema gerne besprochen, da sie es »voll spannend« findet. Zunächst nennt sie es Inzucht, verbessert ihre Wortwahl allerdings direkt zu Inzest. Nach einer kurzen Pause erläutert sie den anderen den Begriff mithilfe einer Exemplifizierung: Inzest sei bspw. wenn man mit seinem Bruder Sex hat. Sie schlussfolgert selbstverständlich, dass daraus behinderte Kinder entstünden. Nach einer weiteren Pause verweist sie noch einmal darauf, dass sie das Thema gerne »nochmal besser« hätte. Nadia validiert und fragt, warum sie das Thema nicht gehabt hätten. Auch Lana validiert, beschwichtigt allerdings, dass sie es noch machen würden. Nadia setzt bei der Exemplifizierung an und erweitert um Sex mit dem Cousin oder mit dem Vater. Irina validiert und fordert die anderen dazu auf, sich vorzustellen, der eigene Vater vergewaltige einen, und bewertet dies als »nicht cool«. Dabei spricht sie die anderen auf einer persönlichen Ebene an (du-Formulierung). Nadia scheint irritiert und leitet mit einem »hä« den Gegenentwurf ein, dass es viele gebe, die mit ihrem Vater ohne Gewalt Sex hätten. Nach einer kurzen Pause ergänzt sie, dass diese »einfach Lust darauf« hätten. Lana widerspricht und bewertet diese Menschen als »eklig«, was von Irina validiert und als Inzest bezeichnet wird. Sie sagt erneut, dass sie dieses Thema gerne »besser« bearbeitet hätte und fordert die anderen nach einer kurzen Pause dazu auf, sich vorzustellen, durch eine Vergewaltigung ein Kind zu kriegen. Nadia validiert und konkludiert damit das Thema.

Je nach Definitionsansatz wird Inzest⁸⁶ mehr oder weniger genau definiert. Grundle-
gend kann Inzest als Geschlechtsverkehr zwischen Blutsverwandten bezeichnet werden.
Konkretisierungen beziehen sich bspw. darauf, dass es sich um heterosexuelle Kontakte
handelt oder darauf, dass die durch unmittelbare gemeinsame Abstammung 25 Prozent
oder mehr gemeinsame Gene aufweisen, wodurch das Risiko für das Auftreten genetisch
bedingter Erkrankungen drastisch erhöht ist (Szibor 2004: 387f.).

Kritisch betrachtet wird die Definition in erster Hinsicht aufgrund ihrer fehlenden
Konkretisierung. So können sowohl auf Gegenseitigkeit basierende Beziehungen zwi-
schen gleichgestellten Erwachsenen, aber auch auf ungleiche Macht- und Missbrauchs-
verhältnisse zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind bzw. Jugendlichen
gemeint sein. Letzteres kann ebenso als sexueller Missbrauch von Kindern oder Jugend-
lichen bezeichnet werden. Weitere Kritik richtet sich dagegen, dass der Fokus auf dem
sexuellen Aspekt, nicht auf den Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen in Familie sowie
den oft damit einhergehenden Manipulationen und Ausbeutungen liegt (Rijnaarts 1991:
18 ff.).

In den großen Weltreligionen ist das Inzesttabu bzw. Inzestverbot fest verankert. So
sprechen sich sowohl die Bibel als auch der Koran konkret gegen Inzest aus. Inzest wird
gesellschaftlich häufig als etwas Ekelhaftes, Ekelerregendes oder Widerwärtiges be-
zeichnet. In nahezu allen Gesellschaften der Gegenwart und der Vergangenheit ist bzw.
war Inzest geächtet und unter Strafe gestellt. In Deutschland wird Inzest juristisch als
»Beischlaf unter Verwandten« bezeichnet und ist nach § 173 StGB strafbar. Durch die
Bezeichnung Beischlaf – als synonym zu Geschlechtsverkehr zu verstehen – bleiben an-
dere sexuelle Handlungen zwischen Eltern und Kindern und zwischen Geschwistern,
sofern sie über 18 Jahre alt sind, ungeahndet. Der Verkehr zwischen bspw. Cousin und
Cousine ist hierbei nicht inbegriffen und in Deutschland somit nicht strafbar (Szibor
2004: 388f., 392).

Auf dem Thema »Inzest« aufbauend diskutieren die Schülerinnen das Thema »Abtrei-
bung« und beziehen sich dabei auf familiären Missbrauch bzw. Inzest.

⁶¹ Irina: Ja, das ist ja Inzest und ich hätte dieses Thema besser ... stell dir vor, du wirst vergewaltigt,
kriegst ein Kind ... wir haben auch NIE, wir haben auch NIE drüber geredet ... wegen Abtreibung

⁶² Nadia: Ja, genau

⁶³ Irina: Nur wie wir uns schützen können

⁸⁶ »Inzucht« bezeichnet im Unterschied zu Inzest die Fortpflanzung unter nahen Verwandten (Szibor
2004: 387).

- 64 Nesrin: Ja und das jedes Jahr, obwohl sich das ja jetzt nicht jedes Jahr ändert, sondern das bleibt ja gleich
- 65 Irina: Ja, das Thema erweitert sich ja nur ... mit Geschlechtskrankheiten kam ja nur dazu
- 66 Lana: Nur schriftlich, wir hatten schriftlich bei der einen ... was über Abtreibung geschrieben, aber nicht jeder hat das gemacht
- 67 Nadia: Ja, ich hab' das auch gemacht ... also nicht jeder darf abtreiben, man muss zuerst mit äh pro familia reden und so und die müssen das organisieren, damit dann/ das geht nicht so leicht mit Abtreibung
- 68 Lana: Man muss überhaupt einen Gynäkologen, eine Gynäkologin haben
- 69 Nadia: Und mit 16 müssen die Eltern wissen, MÜSSEN sie sogar
- 70 Irina: Das Ding ist, wir haben ja nur geredet, wie man Kindern vorbeugen kann, aber stell dir vor, dein Vater vergewaltigt dich ... und du weißt nicht, wie man abtreibt, weil man in der Schule nur darüber geredet hat, dass man ein Kondom benutzen muss, aber der Vater hat jetzt kein Kondom benutzt
- 71 Lana: Genau
- 72 Irina: So das ist ja auch schlimm und Inzest ... ich hätte unnormale Bock drauf
- 73 Lana: Machen wir aber auch bald, hast du ja schon angesprochen
- 74 (Pause)

Irinas Konklusion der letzten Fokussierungsmetapher ist gleichzeitig Proposition und somit eine Transition, wodurch deutlich wird, dass Irina die Themen ›Inzest‹ und ›Abtreibung‹ miteinander verknüpft. Sie sagt erneut, dass sie dieses Thema gerne »besser« hätte und fordert nach einer kurzen Pause zur Vorstellung auf, durch eine Vergewaltigung ein Kind zu kriegen. Dabei formuliert sie erneut auf persönlicher Ebene (du-Formulierung). Nach einer kurzen Pause geht Irina weiter auf das Thema ›Vergewaltigung‹ ein, worüber sie nie geredet hätten. Sie betont »NIE« dabei und wiederholt es, was zur Verdeutlichung beitragen soll. Nadia validiert und Irina führt weiter aus, dass sie nur behandelt hätten, wie sie sich schützen können. Nesrin validiert und elaboriert die Aussagen: Sie hätten das Thema jedes Jahr behandelt, obwohl sich das nicht ändert, sondern gleichbleibt. Irina validiert, gibt dann aber an, dass sich das Thema um Geschlechtskrankheiten erweitert habe. Lana führt aus, dass sie schriftlich etwas zu Abtreibung gemacht hätten, was aber nicht jeder gemacht hat. Nadia validiert, dass sie das auch gemacht habe, und geht nach einer kurzen Pause auf ihr Wissen über Abtreibung ein: Nicht jeder dürfe abtreiben, vorher müsse man mit pro familia reden, welche das anschließend organisieren würden. Sie bewertet abschließend, dass das nicht so leicht gehe. Lana elaboriert weiter und formuliert als Grundvoraussetzung, dass man zunächst Zugang zu Gynäkolog*innen haben müsse. In ihren Ausführungen verwenden sie die man-Formulierung, wodurch sie eine gewisse Sachlichkeit und Distanziertheit gegenüber dem Thema vermitteln. Nadia elaboriert weiter, dass die Eltern Bescheid wissen müssten, wenn man mit 16 abtreiben will. Sie wiederholt, dass sie sogar müssen und betont dabei »MÜSSEN«. Irina elaboriert, sie wüssten nur, wie man Kindern vorbeugen kann,

aber nicht, wie man abtreiben kann. Sie fordert die anderen erneut dazu auf, sich vorzustellen, dass ihr Vater sie vergewaltigt hätte (Inzest). Sie ergänzt die Vorstellung darum, dass sie nicht wüssten, wie man abtreibt, weil sie in der Schule nur darüber geredet hätten, wie man ein Kondom verwendet, der Vater aber eben das nicht benutzt hat. Lana validiert und Irina schlussfolgert, dass das schlimm und Inzest sei. Nach einer kurzen Pause sagt sie, dass sie »unnormale Bock darauf« hätte. Lana konkludiert das Thema mit der Aussage, dass sie das bald machen würden, weil Irina das angesprochen hat.

Auch in der zweiten Phase thematisieren und diskutieren die Schülerinnen bei der Priorisierung der Themen das Thema »Abtreibung« im Kontext von Inzest.

- 464 Lana: Abtreibung ist echt wichtig
 465 Irina: Wie viele Arten es von Abtreibung am Ende gibt
 466 Nadia: Es gibt zwei
 467 Lana: Zum Beispiel ich lass mir zulange Zeit, überlege, ob ich abtreiben darf oder/ abtreiben will oder nicht, ab dem dritten Monat geht das ja nicht mehr
 468 (Pause)
 469 Irina: Ok, Inzest ist ja das mit
 470 Nadia: Es gibt zwei Wege der Abtreibung
 471 Lana: OP und einmal Saugen oder so
 472 Nadia: Und äh durch die Tabletten
 473 Amira: Was ist Abtreibung?
 474 Irina: Zum Beispiel, du merkst, oh mein Gott, ich bin schwanger
 475 Nesrin: Aber du willst das Baby nicht
 476 Irina: Und dann willst du das Baby wegmachen
 477 (Pause)
 478 Irina: Aber manche nimmt das auch so mit, »Oh mein Gott, ich hab' das Kind getötet, ich hab' mein Kind getötet«
 479 Amira: Ja
 480 Lana: Und werden davon auch depressiv
 481 Irina: Aber es war ja nicht richtig so am Leben so, das hat sich ja erst entwickelt, das hast du ja nicht getötet
 482 Nesrin: Und geben sich selbst die Schuld und so und sagen »Ich hab' mein eigenes Kind getötet«
 483 Lana: Aber viele tun das Baby auch in die Babyklappe
 484 (Pause)
 485 Irina: Das find' ich sünde
 486 Lana: Das ist/ das ist schlimm
 487 (Pause)
 488 Irina: Babyklappe ist sünde ... wenn du schon das Kind austrägst, dann richtig
 489 Nesrin: Oder gib es doch einfach ab, aber nicht Babyklappe, das ist ... ne

Lana proponiert im Zuge der Priorisierung das Thema »Abtreibung« und gibt an, dass das Thema »echt wichtig« sei. Irina elaboriert, dass es mehrere Arten von Abtreibung gibt. Ihre Äußerung ist dabei nicht eindeutig als Frage oder Aussage einzuordnen. Nadia scheint es als Frage aufzufassen und antwortet, dass es zwei Arten von Abtreibung gebe. Lana exemplifiziert, dass eine Abtreibung – wenn sie sich zu viel Zeit lässt, zu lange überlegt, ob sie abtreiben darf bzw. will – nach dem dritten Monat nicht mehr möglich ist. Auffällig ist hier – entgegen der ersten Passage – die Ich-Formulierung, die auf eine

persönlichere Auseinandersetzung als zuvor hinweist. Nach einer Pause, die Irina scheinbar als Konklusion des Themas verstanden hat, proponiert sie das Thema ›Inzest‹. Nadia wiederholt hingegen, dass es zwei Wege der Abtreibung gebe. Lana elaboriert die Möglichkeiten einer Operation und »Saugen«. Die ergänzende Phrase »oder so« verdeutlicht dabei, dass sie sich nicht sicher zu sein scheint. Nadia ergänzt die Möglichkeit, durch Tabletten abzutreiben. Das Partikel »äh« in ihrer Ausführung verweist ebenfalls auf eine Unsicherheit bezüglich des Themas.

Amira unterbricht die Elaborationen und fragt, was Abtreibung ist. Irina exemplifiziert und spricht Amira dabei direkt an: »du merkst, oh mein Gott, ich bin schwanger« und Nesrin führt weiter aus, dass sie das Baby aber nicht haben wolle und Irina ergänzt, dass sie dann das Baby wegmachen wolle. In dieser sich ergänzenden gemeinsamen Elaboration zeigt sich sehr deutlich der parallele Interaktionsmodus der Schülerinnen.

Nach einer Pause elaboriert Irina weiter und formuliert den Gegenhorizont, dass es manche so sehr mitnimmt, dass sie dann denken »Oh mein Gott, ich hab' das Kind, ich hab' mein Kind getötet«. Obwohl Irina in ihrer fiktiven wörtlichen Rede die Ich-Formulierung wählt, bleibt sie recht distanziert, drückt die Verbindung aber durch die Wiederholung und Konkretisierung von ›das Kind‹ zu ›mein Kind‹ aus. Amira validiert die Aussage von Irina und Lana elaboriert, dass sie davon auch depressiv würden. Irina entgegnet dem allerdings, dass es ja nicht richtig am Leben gewesen sei, sondern noch in der Entwicklung war und sie (du-Formulierung) es somit nicht getötet hat. In der Verwendung neutraler Pronomina zeigt sich eine Distanz und somit auch Versachlichung des ungeborenen Kindes und seines Status. Nesrin elaboriert hingegen weiter den Gegenhorizont und führt aus, dass sie sich dann selbst die Schuld geben und sich einreden würden, ihr eigenes Kind getötet zu haben. Lana führt hingegen eine neue Option an und sagt, dass viele das Baby auch in die Babyklappe geben würden. Nach einer Pause bewertet Irina das als »sünde« und Lana als »schlimm«. Nach einer weiteren Pause elaboriert Irina ihre Bewertung und gibt an, dass »wenn du schon das Kind austrägst, dann richtig«. Nesrin elaboriert weiter, dass sie es alternativ abgeben sollen, aber nicht in die Babyklappe.

Beim Schwangerschaftsabbruch wird medizinisch zwischen einem Spontanabort (natürliche Ursache des vorzeitigen Ausstoßens des Fötus) und einem artifiziellen Abort (künstlich ausgelöstes Ausstoßen des Fötus) unterschieden. Rechtlich und soziologisch wird Schwangerschaftsabbruch tendenziell als eine künstlich ausgelöste vorzeitige Be-

endigung einer Schwangerschaft (artifizieller Abort) verstanden (Hoffmann 2013: 21). Schwangerschaftsabbrüche sind nur unter bestimmten Bedingungen straffrei, die in § 218a *Straflosigkeit des Schwangerschaftsabbruchs* festgelegt sind (siehe dazu auch Kapitel 8.1.7 *Abtreibung*). Die Durchführung des Schwangerschaftsabbruchs kann grundsätzlich auf zwei verschiedene Arten erfolgen: medikamentös oder instrumentell. Diese lassen sich wiederum in unterschiedliche Methoden unterteilen und können unter bestimmten Umständen auch miteinander kombiniert werden. Die Wahl ist abhängig vom Stadium der Schwangerschaft, der Indikation, der medizinischen Vorgeschichte der Mutter und den Erfahrungen der Ärzt*innen (Stauber 2005: 423f.).

Ein legaler Schwangerschaftsabbruch – und somit ein straffreies Abbrechen einer Schwangerschaft – kann generell auch für Mädchen unter 18 Jahren eine Option darstellen. Rechtlich gelten dabei die gleichen gesetzlichen Bestimmungen wie bei Volljährigen. Sie müssen sich entweder rechtzeitig beraten lassen oder es muss eine Gefährdung der körperlichen oder seelischen Gesundheit der Schwangeren oder eine Schwangerschaft durch eine rechtswidrige Tat nach §§ 176 bis 178 StGB vorliegen. Sind die Mädchen über 16, wird meistens davon ausgegangen, dass sie die Entscheidung eigenständig treffen können, ohne dass die Eltern in den Entscheidungsprozess einbezogen werden. Sind die Mädchen jedoch zwischen 14 und 16 Jahren, hängt die Entscheidung, ob die Eltern einbezogen werden, vom Ermessen der Ärzt*innen bezüglich des Reifegrads des Mädchens (Einsichtsfähigkeit) ab. Wichtig bleibt altersunabhängig, dass die Mädchen und Frauen nicht gegen ihren Willen zu einem Schwangerschaftsabbruch oder einer Austragung der Schwangerschaft gezwungen werden (pro familia 2021).

Die Studienlage zu den psychischen Folgen eines Schwangerschaftsabbruchs ist (insbesondere in Deutschland) mangelhaft. Je nach Studie liegt das Risiko einer psychischen Erkrankung zwischen nicht vorhanden und hoch. Nach einem Abbruch berichten Frauen am häufigsten von dem Gefühl »Erleichterung«, manche empfinden aber auch Trauer oder Schuld. Ein besonderer Einfluss wird der Stigmatisierung des Abbruchs zugesprochen. Die Ablehnung des Abbruchs durch das soziale Umfeld, Geheimhaltung des Abbruchs, fehlende soziale Unterstützung oder die Exposition gegenüber Aktivitäten von Schwangerschaftsabbruchsgegner*innen fördern negative psychische Folgen für die Frau (Thonke 2012: 12f.). Ein entscheidender Faktor scheint die psychische Verfassung vor dem Abbruch zu sein. Bestehen bereits vor dem Abbruch depressive Symptome und Traumata, können diese zu einem nachfolgend erhöhten Risiko für psychische Störun-

gen führen (Kogler/David 2020: 171). Angeblich wissenschaftliche Erkenntnisse, die zur Bewertung von psychischen Folgen eines Schwangerschaftsabbruchs Auskunft geben sollen, können hingegen zur Beunruhigung und Beeinflussung von Frauen sowie für die Legitimierung von Anwendungseinschränkungen und Zugangshindernissen zu Schwangerschaftsabbrüchen instrumentalisiert werden (Thonke 2012: 12).

Eine Alternative zu Schwangerschaftsabbrüchen stellen verschiedene Angebote der Kinderabgabe nach der Geburt wie Adoption oder Pflegschaft dar. In Deutschland existieren daneben seit 1999 Angebote zur anonymen Kinderabgabe, die das Ziel verfolgen, Kindstötung und Aussetzung zu verhindern sowie Schwangeren und Müttern Unterstützung in problembelasteten Lebenssituationen zu bieten. Dabei wird zwischen anonymer Geburt, Babyklappen und anonymen Übergaben differenziert, die sich hinsichtlich des Grades an persönlichem Kontakt und der medizinischen Versorgung von Mutter und Kind vor, während und nach der Geburt unterscheiden (Coutinho/Krell 2011: 24f.). Anonyme Angebote werden vielfältig kritisiert. Der wohl entscheidendste Einwand gegen Babyklappen und andere anonyme Verfahren ist, dass sie das Recht der Kinder auf Kenntnis ihrer Herkunft verletzen (Lehmkuhl 2011: 48). Der Debatte liegt ein Interessenkonflikt zwischen dem Kind und seinen Ansprüchen, Kenntnis über seine Herkunft zu haben, und seinen Eltern, die aus verschiedensten Gründen Anonymität wollen, zugrunde (ebd.: 3).

8.2.4 Verteidigung und Vergewaltigung

Zwei weitere Themen, die in dieser Gruppe miteinander verknüpft werden, sind ›Verteidigung‹ und ›Vergewaltigung‹. In Bezug auf die Frage der Interviewerin, ob ihnen noch etwas einfällt, das sie gerne besprochen hätten, gehen die Schülerinnen eigenständig auf die Themen ein.

- 196 Irina: Oder so Verteidigung
 197 Nesrin: Verteidigung ja
 198 Irina: Oder Verteidigung gegen ... Dings ... gegen Vergewaltigung
 199 Nesrin: Aber ist das nicht so Sport, oder?
 200 Lana: Selbstverteidigung
 201 Irina: Ja egal, können wir ja im Sportunterricht machen
 202 Lana: Zum Beispiel bei PEP könnten wir mal so Selbstverteidigung machen, zum Beispiel, wenn jemand von hinten kommt und dich festhält, dass du irgendwelche Bewegungen machst, dass du dich
 203 Irina: Ja, ist ja auch so Vergewaltigung vorbeugen, find' ich
 204 Lana: Ja
 205 Irina: Du hast ja nicht jedes Mal ein Kondom mit dabei, glaub' ich
 206 Nesrin: Wie soll man sich vorbereiten, wenn man vergewaltigt wird?
 207 Irina: Du schluckst ja nicht jeden Tag ne Pille
 208 Lana: Als ob, wenn jetzt ein Vergewaltiger kommt und sein Penis in dich reinstecken möchtest,

- als ob du jetzt ganz schnell ein Kondom noch öffnest und abcheckst, ob da irgendwie Löcher drin sind
- 209 Irina: Oder so 'ne Pille zwischendurch nimmst
- 210 (Lachen)
- 211 Nesrin: Das doch nicht so, was man denkt so
- 212 Irina: Oder so 'ne Spirale in dein Dings reinsteckst, »so warte kurz, nimm sie mal kurz rein«
- 213 (Lachen)
- 214 Nesrin: Oder »ja, ja, ich hab' meine Tage, ich kann nicht«
- 215 Irina: »ich hab' meine Tage, Sie können grad nicht«
- 216 (Lachen)
- 217 Irina: So, das kann man auch nicht ... außerdem hat man die Tage einmal im Monat ah Tage/ Menstruation haben wir auch besprochen
- 218 Amira: Ja, das stimmt
- 219 Lana: Und das haben wir, glaub' ich, auch sehr ausführlich gelernt ... ich glaub' zweimal in zwei Jahren schon so
- 220 (Pause)

Irina proponiert in Bezug auf die Frage nach Themen, welche die Schülerinnen gerne noch gemacht hätten, das Thema ›Verteidigung‹. Nesrin validiert und Irina verknüpft und begründet Verteidigung mit Vergewaltigung. Nesrin fragt daraufhin, ob Verteidigung Sport sei und Lana konkretisiert Verteidigung zu Selbstverteidigung. Irina wendet die Zuordnung ab und sagt, dass sie das auch im Sportunterricht machen könnten. Lana exemplifiziert als alternativen Kontext das Unterrichtsfach PEP⁸⁷ und führt weiter aus, dass sie dort Bewegungen lernen könnten, die sie machen können, wenn jemand von hinten kommt und sie festhält. Irina validiert und ordnet Selbstverteidigung die Funktion einer Vorbeugung von Vergewaltigung zu. Auf Lanas Validierung folgend elaboriert Irina, dass sie ja nicht jedes Mal ein Kondom dabei hätte; schwächt ihre Bestimmtheit hingegen durch den Nachsatz ab, dass sie es glaube. Nesrin fragt, wie man sich vorbereiten solle, wenn man vergewaltigt wird. Irina führt hingegen ungeachtet dessen ihre Gedanken weiter aus und ergänzt, dass sie auch nicht jeden Tag eine Pille schlucken würden. Lana elaboriert zustimmend den ersten Aspekt von Irina zum Kondom und hält es für unwahrscheinlich (»als ob«), dass sie ein Kondom öffnen und auf Löcher kontrollieren würde, wenn ein Vergewaltiger komme und seinen Penis in sie stecken wollte. Irina ergänzt den Ansatz darum, eine Pille in beschriebener Situation einzunehmen, woraufhin die Gruppe gemeinsam lacht. Nesrin erklärt, dass das doch nicht das sei, woran man in so einer Situation denke. Irina elaboriert hingegen weiter in Bezug auf Verhütungsmittel und zählt die Spirale auf, »die in dein Dings reinsteckst, ›so warte kurz, nimm sie

87 PeP steht für Persönlichkeitsentwicklungsprogramm. Das von Expert*innen entwickelte Trainingsprogramm wird von Lehrer*innen durchgeführt und beinhaltet Übungen im Klassenverband, die vor allem soziale und persönliche Kompetenzen stärken sollen (Schulkonzept der Schule, welche die befragten Schülerinnen besuchen).

mal kurz rein««. Nach weiterem gemeinsamem Amusement gehen Nesrin und Irina nacheinander darauf ein, die Periode als »Ausrede« zu verwenden, dass sie gerade nicht in der Lage zum Geschlechtsverkehr seien. Daraufhin lacht die Gruppe erneut gemeinsam. Irina scheint diese »Ausrede« bzw. den Zufall, genau in der Situation seine Tage zu haben, abwegig zu finden und führt aus, dass man die Tage ja nur einmal im Monat habe. Daraufhin fällt ihr ein, dass sie die Tage bzw. Menstruation auch besprochen hätten. Somit erfolgt eine Transition zum Thema ›Tage/Menstruation‹. Amira validiert die Aussage von Irina; Lana konkretisiert und konkludiert damit, dass sie das sehr ausführlich und häufig gelernt hätten.

Die Gruppe behandelt die Verhütungsmethoden in Bezug auf eine Vergewaltigungssituation sehr humorvoll. Ihren Ausführungen ist allerdings auch zu entnehmen, dass ihr Wissen über Verhütungsmittel und ihre Ernsthaftigkeit bzw. ihr Vorstellungsvermögen bezüglich sexueller Gewalterfahrungen begrenzt ist. Ihre Vorstellungen sind dabei durch männliche Narrative geprägt.

Vergewaltigung wurde bis in die 1960er-Jahre als schweres, aber seltenes Delikt betrachtet,

»das von psychisch abnormen Tätern aus der Unterschicht verübt wurde, die dem Opfer unbekannt waren. Als Ursache wurde häufig Psychopathie oder eine Persönlichkeitsstörung des Täters angenommen. Man ging immerhin von körperlichen Schäden des Opfers aus; psychische und soziale Verletzungen blieben freilich weitgehend unbemerkt« (Schneider 2009: 814).

Entgegen diesem auch heute noch in der Öffentlichkeit verbreitetem Bild wird kriminologisch davon ausgegangen, dass die meisten Vergewaltigungen im Bekannten- oder Verwandtenkreis stattfinden und nicht von einem völlig fremden Mann verübt werden. Laut Polizeikriminalstatistik für das Jahr 2020 werden von 42,3 Prozent der »Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung unter Gewaltanwendung oder Ausnutzen eines Abhängigkeitsverhältnisses« (einschl. Versuche) von Tatverdächtigen durchgeführt, zu den die Betroffenen⁸⁸ vor der Tat keine Vorbeziehung hatten oder diese ungeklärt blieb. Die restlichen Taten wurden von den Betroffenen bekannten Täter*innen verübt (Ehe/Partnerschaft/Familie: 15,3 Prozent; informelle Beziehung (freundschaftlich, bekannt): 34,8 Prozent; formelle soziale Beziehung in Institutionen und dergleichen: 7,6 Prozent) (PKS 2021d). Bei diesen Angaben ist zu beachten, dass davon ausgegangen wird, dass

⁸⁸ Im Rahmen der Polizeikriminalstatistik wird mit dem Begriff ›Opfer‹ operiert, von dem sich in der vorliegenden Arbeit bewusst abgegrenzt wird. In Anerkennung der Stärke und Potenziale der Betroffenen und der Vermeidung erneuter Viktimisierung und Stigmatisierung wird – außerhalb direkter Zitate – die Bezeichnung ›Betroffene‹ verwendet.

das Anzeigeverhalten der Betroffenen mit zunehmender Beziehung zum*zur Täter*in abnimmt und somit das Dunkelfeld eine deutlich größere Diskrepanz zwischen den Fremdtäter*innen und den Täter*innen aus dem sozialen Nahraum aufweist (Schneider 2009: 820).

Auch die Schülerinnen gehen bei der Diskussion um Vergewaltigung von vorwiegend körperlichen Schäden der Betroffenen aus und thematisieren psychische und soziale Verletzungen nicht. Daher scheinen ihnen Selbstverteidigungskurse als angemessene Prävention sexueller Gewalt bzw. vor Vergewaltigungen. Die Methodik von Selbstverteidigung als Präventionsmöglichkeit ist derzeit im Diskurs nicht mehr derart präsent, da sie in angstausslösenden Situationen wie Vergewaltigungen durch Fremde als wenig hilfreich erachtet wird. Vielmehr provoziert sie dazu – wie auch Vergewaltigungsmythen –, die Verantwortung für die Tat nicht nur dem Täter,⁸⁹ sondern auch den Betroffenen zuzuschreiben. Dies erfolgt beispielweise durch Ratschläge und Anmerkungen, die ihre (Mit)verantwortung und (Mit)schuld durch das Eingehen von Risiken oder unterlassener Selbstverteidigung implizieren (Kury/Yoshida 2003: 76; Breser 2018: 25). Dabei sollte Prävention sexueller Gewalt zwar die Stärkung von Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein zum Ziel haben und damit zu einem Empowerment führen, dabei allerdings nicht die Verantwortung für die Verhinderung einer Tat den (potenziellen) Betroffenen zuschreiben. Ganz im Gegenteil sollte Prävention sexueller Gewalt den Betroffenen vermitteln, dass sie nie die Schuld an der Tat tragen, und somit *victim blaming*⁹⁰ vermeiden (Braun 2018b; siehe dazu auch Kapitel 4. *Prävention sexueller Gewalt*).

Zudem ist den Schülerinnen der Aspekt der Schwangerschaftsverhütung im Fall einer Vergewaltigung zwar wichtig, entsprechendes Faktenwissen fehlt ihnen diesbezüglich allerdings. Neben gebräuchlichen Verhütungsmitteln, die bereits vor der Vergewaltigung regelmäßig verwendet wurden, kann nachträglich »die Pille danach« oder »die Spirale danach« eine ungewollte Schwangerschaft verhindern. Entgegen dem Unwissen der Schülerinnen verweist die BZgA-Jugendsexualitätsstudie darauf, dass Mädchen und junge Frauen gut informiert sind »über die Pille danach« (Scharmanski/Heßling 2021). Sollte dennoch eine Schwangerschaft eingetreten sein, gelten die Entstehungsbedingun-

89 Hier wurde die männliche Form verwendet, da Vergewaltigungsmythen in der Regel von Männern als Tätern ausgehen.

90 Die Schuld für einen Übergriff bei den Betroffenen zu suchen, wird auch als *victim blaming* oder *blaming the victim* bezeichnet (Henningsen/List 2019: 99).

gen als ausreichend für eine kriminologische Indikation. Die Verhütungsmittel beugen allerdings nur einer Schwangerschaft vor, schützen aber nicht vor sexuell übertragbaren Krankheiten (Frauennotruf e.V.).

8.2.5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

In Bezug auf die Frage der Interviewerin, mit wem sie was besprechen wollen, gehen die Schülerinnen auf Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (›Geschlechteridentitäten‹ und ›sexuelle Orientierung‹) ein.

- 575 Irina: Also dieses Geschlechtsidentitäten, also ... trans*, so wie Luca [Schulbegleiter in der Klasse] zum Beispiel ... oder intersexuell, also alles ... diese ganze
- 576 Lana: Ne intersexuell war/ Queer war alles
- 577 Irina: Ah Queer war alles, was war inter?
- 578 Lana: Ich glaub', inter war ... wenn man irgendwie mit ... zum Beispiel mit Penis geboren ist oder irgendwie halb auch mit einer Vagina (lacht) ... irgendwie sowas oder?
- 579 Irina: Oh ja ... also das würde ich mit externen Fachkräften besprechen, als ob Frau Fischer weiß so, irgendwas so/ sie kann natürlich recherchieren, aber das wär so Mühe, Aufwand
- 580 Nadia: Was ist die Frage jetzt?
- 581 Irina: Würdest du lieber mit Lehrer
- 582 Nadia: Über was?
- 583 Irina: Über Dings, zum Beispiel lesbisch und schwul sozusagen, nicht
- 584 Nesrin: Trans*, Trans*, Trans*
- 585 Lana: Also zum Beispiel, wenn du jetzt ... als Mädchen geboren bist
- 586 Nadia: Achso, wenn ich selber?
- 587 Irina: Ja, mit wem würdest du dadraüber sprechen?
- 588 Nadia: Keinem
- 589 Irina: Mit keinem?
- 590 Nesrin: Nein, aber nicht wenn du's selber bist, sondern das Thema
- 591 Nadia: Achso, das Thema ... mit keinem ... diese Themen interessieren mich nicht
- 592 (Pause)
- 593 Amira: Externe
- 594 Irina: Externe
- 595 Amira: Externe
- 596 Nesrin: Externe
- 597 Lana: Externe
- 598 Irina: Ok, dann mach ich das hier mit hin, so ein bisschen zur Seite, weil Nadia wollte nicht, aber wir wollen externe Fachkräfte ... WENN man das besprechen möchte ... und das [sexuelle Orientierung] ist dann lesbisch, schwul und so, das würde dann auch zu diesen externen Fachkräften gehören oder nicht?
- 599 Nesrin: Ja
- 600 Nadia: Das interessiert mich auch nicht

Irina proponiert das Thema ›Geschlechteridentitäten‹ und exemplifiziert mit dem trans* Schulbegleiter eines Mitschülers. Nach einer kurzen Pause führt sie ihre Aufzählung mit intersexuell fort und definiert dies als Oberbegriff für alle. Lana widerspricht ihr und beginnt erst, intersexuell zu bestimmen, bricht dann allerdings ab und sagt, dass »Queer« der Begriff für »alles« sei. Irina validiert durch eine Wiederholung, dass Queer alles sei und fragt im Anschluss, was »inter« sei. Lana erklärt, dass jemand beispielsweise mit einem Penis geboren worden sei, aber auch »irgendwie halb« mit einer Vagina

und lacht. Ihre Unsicherheit zeigt sich in der Einleitung durch »ich glaub'« und der Wiederholung des Wortes »irgendwie« sowie in ihrer abschließenden, um Zustimmung bitenden Frage »irgendwie sowas oder?« Irina validiert und gibt an, dass sie das Thema mit externen Fachkräften besprechen würde. Als Begründung führt sie an, dass Frau Fischer, eine Lehrerin, zu dem Thema zwar recherchieren könne, aber durch den abgebrochenen Satz »als ob Frau Fischer irgendwas/« scheint sie ihr zu unterstellen, dass sie von dem Thema ohne Recherche keine Ahnung habe. Nadia scheint den Anschluss verloren zu haben und erkundigt sich nach der aktuellen Frage. Irina beginnt ihre Antwort »Würdest du lieber mit Lehrer«, wird dabei allerdings von Nadia unterbrochen, die fragt »über was?« Irina und Nesrin zählen lesbisch, schwul und trans* auf. Lana elaboriert trans* weiter und exemplifiziert durch eine persönliche Ansprache »wenn du jetzt ... als Mädchen geboren bist«. Nadia lässt durch ihr »achso« vermuten, dass sie es nun verstanden habe, fragt dennoch nach, ob gemeint sei, wenn sie selbst betroffen sei. Irina validiert und elaboriert mithilfe der Frage, mit wem sie (Nadia) darüber sprechen würde. Nadia antwortet darauf, dass sie mit keinem darüber sprechen würde, woraufhin Irina irritiert und fragend »keinem« wiederholt. Nesrin scheint zu vermuten, dass Nadia die Frage falsch verstanden habe und erklärt, dass nicht gemeint sei, wenn sie selber trans* wäre, sondern mit wem sie das Thema besprechen würde. Nadia lässt durch ihr »achso, das Thema« vermuten, dass sie es nun verstanden habe, wiederholt dann nach einer kurzen Pause wieder, dass sie mit keinem darüber sprechen würde. Nach einer weiteren Pause erklärt sie, dass diese Themen sie nicht interessieren würden. Die Verwendung des Demonstrativpronomens verdeutlicht zusätzlich ihre Distanzierung zu den Themen.

Nach einer Pause geben Amira, Irina, Nesrin und Lana nacheinander durch die Äußerung »Extern« an, dass sie das Thema mit externen Fachkräften besprechen würden, ignorieren somit die Äußerungen von Nadia und gehen auf die ursprüngliche Fragestellung ein. Irina fasst zusammen, dass sie das Thema »Geschlechteridentitäten« zu externen Fachkräften zuordnen würde, weil alle anderen außer Nadia das angegeben haben. Sie schlussfolgert somit verallgemeinernd »WENN man das besprechen möchte« und betont dabei den konditionalen Faktor. Weiter überträgt Irina die Zuordnung zu externen Fachkräften auch bezüglich des Themas »sexuelle Orientierung«, was von Nesrin validiert wird. Nadia konkludiert mit der Aussage, dass auch das sie nicht interessiere.

Um homo- und transfeindliche Ansichten als Facetten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, die unter Jugendlichen weitverbreitet sind (Klocke 2012; Klocke 2016a), entgegenzuwirken und diese abzubauen, leisten Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans* (LSBT) selbst Bildungsarbeit⁹¹ in Schulklassen und Jugendgruppen. Dabei berichten sie von Erfahrungen aus ihren eigenen Biografien und beantworten Jugendlichen Fragen. Mittlerweile sind in der Mehrheit der Projekte auch trans* Personen beteiligt, die das Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹ veranschaulichen. Ziel ist eine Verbesserung von Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber queeren Menschen. Ausgegangen wird dabei von der Kontakthypothese (Allport 1954), nach der die Einstellung von Menschen gegenüber einer anderen Gruppe positiver wird, wenn sie in persönlichen Kontakt mit Mitgliedern dieser Gruppe kommen und diese kennenlernen. Die Kontakthypothese ist für den Kontakt zu Lesben und Schwulen (Pettigrew/Tropp 2006; Smith et al. 2009) sowie Trans* (Walch et al. 2012) bereits für den angloamerikanischen Raum belegt. Für den deutschsprachigen Raum geben Evaluationsstudien Hinweise hinsichtlich einer Verbesserung der Einstellung gegenüber Lesben und Schwulen, eine Einstellungsverbesserung gegenüber Trans* ist hingegen noch nicht empirisch gestützt (Klocke 2016b: 73f.).⁹²

Im Zuge der Priorisierung der Themen diskutieren die Schülerinnen das Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹ sehr ausführlich und in Bezug auf verschiedene Aspekte. So sind sie sich bei der Verwendung der Pronomina unsicher und irritiert hinsichtlich der »richtigen« Wahl von Toiletten und Umkleiden.

845 Nadia: Sie oder er

846 (Pause)

847 Irina: Er

848 Lana: Er

849 (Lachen)

850 Nadia: Nein, das Ding ist ... ich hatte so ... so große Fragezeichen vor mir, als sie/er ... als wir in (unv.) waren ... er geht manchmal in die Jungstoilette und manchmal in die Mädchentoilette ... und dann ... sag' ich mir so »hä ... entweder entscheide dich für das oder für das«

851 Lana: Was sagt ihr, wenn ihr jetzt Trans*, also wenn du jetzt ein Mann wirst/ also ein Mann werden möchtest, also weil du dich so fühlst ... würdest du dann Mädchentoilette oder wie ist das bei den Sportumkleiden? ... in der Schule

852 (Pause)

853 Amira: Wie Jungs, ne?

854 Lana: Würdest du dann als Trans*, wenn du noch nicht deine Operationen und so hattest, also

91 Anvisiert ist eine Evaluation der in Deutschland angebotenen Workshops durch LSBTIQ*, bei der die Wirkung des biografischen Erzählens untersucht wird (z.B. Berichte vom eigenen Coming-out oder von Diskriminierungserfahrungen) (Klocke 2016b: 89).

92 Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kontakthypothese auch auf den trans* Schulbegleiter anwendbar ist.

dass du deine Brüste wegoperierst ... würdest du dann in die Männer/ also ... aber nicht, dass dann die Mädchen ... aber stell dir vor, von dir dann so belästigt fühlen

855 Irina: Ja, weil du dann eigentlich ein Junge sein möchtest

856 Lana: Ja, denken ja, die wollen ... ich will jetzt was von den

In Bezug auf den Schulbegleiter kann Nadia sich nicht auf ein Pronomen festlegen und bezeichnet ihn als »Sie oder er«. Nach einer Pause reagieren sowohl Irina als auch Lana nahezu gleichzeitig mit der Bezeichnung »Er«, woraufhin die Gruppe gemeinsam lacht. Nadia begründet daraufhin ihre Unsicherheit damit, dass der Schulbegleiter manchmal in die Jungs- und manchmal in die Mädchentoilette gehe, was sie verlasse, zu sich selbst zu sagen »hä ... entweder entscheide dich für das oder für das«. Lana projiziert die Entscheidung für die Mädchen- und/oder Jungentoilette auf die persönliche Ebene und fragt die anderen Mädchen, ob sie auf die Mädchentoilette gehen würden und welche Sportumkleide sie wählen würden, wenn sie trans* wären. Im Folgenden konkretisiert sie es mit dem hypothetischen Beispiel, wenn sie ein Mann werden bzw. werden möchten, weil sie sich so fühlen. Nach einer Pause fragt Amira nach, was sie mit Jungs meine. Lana erklärt und spezifiziert Trans* in dem Zuge noch weiter als den Zustand vor Operationen und bezieht sich dabei konkret auf die Entfernung der Brüste. Ihrer Formulierung kann entnommen werden, dass sie voraussetzt, dass diese noch bevorstehe (»noch nicht«). Anschließend fragt sie erneut, ob sie dann in die Männer(-toilette oder -umkleide) gehen würde, unterbricht sich dabei allerdings selbst und formuliert die Befürchtung, dass sich die Mädchen davon belästigt fühlen könnten. Irina validiert und führt diese Befürchtung fort mit der Begründung, dass sie dann eigentlich ein Junge sein möchte. Lana validiert und fügt hinzu, dass die Mädchen dann denken, dass sie als Trans* was von ihnen wolle und konkludiert damit das Thema.

Hier zeigt sich trotz einer Akzeptanz gegenüber Trans* die Orientierung an binären Geschlechterrollen. So akzeptieren die Schülerinnen, wenn jemand sich seinem Geschlecht nicht zugehörig fühlt, fordern dann allerdings eine Entscheidung zum entsprechend anderen Geschlecht und schließen Alternativen wie fluide oder nicht binäre Geschlechteridentitäten aus. In diesem Zuge ist die Problematik um Toiletten- und Umkleidenwahl den binären gesellschaftlichen Geschlechtervorstellungen zuzuschreiben. Alternative Ansätze unterteilen Toiletten bspw. nicht nach weiblich und männlich, sondern bieten auch geschlechterneutrale Optionen (Akademie der bildenden Künste Wien 2019: 16).

Die Vielzahl an Selbstbezeichnungen und Definitionen von Trans*-Identitäten unterscheidet sich darin, ob Trans* einen Transitionsprozess wählen und so im binären System verbleiben oder ob sie sich nicht binär verorten wollen. Eine nicht binäre Verortung und somit eine dauerhaft geschlechtliche Uneindeutigkeit stellt das heteronormative Denken infrage, was zu Irritationen im Umfeld führen und von manchen Menschen als bedrohlich wahrgenommen werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass sich bei einer Transition die trans* Personen wieder in das bekannte heteronormative und binäre Denken fügen, wodurch sie wieder lesbar und verstehbar werden und ein höheres Maß an Akzeptanz erfahren (Frohn/Meinhold 2017: 4).

In Bezug auf die Entscheidung innerhalb des binären Systems besprechen die Schülerinnen zudem eine Situation, in der der trans* Schulbegleiter fälschlicherweise als Frau gelabelt wurde.

- 875 Irina: Wisst ihr, was ich richtig/ also so voll ... sünde fand? Heute ... wir hatten ja heute erste Stunde unten, ne?
- 876 Amira: Ja
- 877 Irina: Und Herr Demir so ... so zu Frau Fischer und zu Luca [Schulbegleiter] so ... »meine beiden Ladys« ... checkst du und er ist eigentlich ein Junge und er hat das so vercheckt so ... und ich so und guck' so (lacht)
- 878 Lana: Oh, das ist echt mies
- 879 Irina: Und Herr Demir hat das so vertauscht, ich glaub', nicht absichtlich, macht ihn ja aber so runter
- 880 Lana: Aber das hat Frau Fischer auch mal aus Versehen zu Frau Ziegler und zu Luca [Schulbegleiter] gesagt
- 881 Irina: »Meine Ladys«
- 882 Lana: Ja, irgendwie so, »die Ladys da werden euch schon helfen« oder so (lacht) ... und ich guck' nur so mit großen Augen, ich find' das voll sünde
- 883 Irina: Ich glaube, die machen das nicht absichtlich, aber so ... wenn ich es mitbekommen hab'
- 884 Lana: Aber ich glaube, ich als Trans* wäre ... voll verletzt, wenn man mir nicht ansehen würde

Irina referiert auf eine Situation des gleichen Tages, die sie »so voll ... sünde« fand, und leitet durch eine rhetorische Frage ein, dass sie am Morgen »unten« Unterricht gehabt hätten, was von Amira validiert wird. Irina beschreibt weiter, dass einer ihrer Lehrer zu einer Lehrerin und dem Schulbegleiter »meine beiden Ladys« gesagt habe und dabei scheinbar vergessen habe, dass der Schulbegleiter trans* ist und somit »eigentlich ein Junge« ist, woraufhin Irina beschreibt, nur »so« geguckt zu haben, macht dabei ein fassungsloses Gesicht und lacht. Lana bewertet die Situation als »echt mies«. Irina erklärt ihren Interpretationsansatz, dass der Lehrer das vertauscht habe und sie glaube, dass er das nicht absichtlich getan habe, ergänzt aber, dass er den Schulbegleiter damit trotzdem »runter« gemacht habe. Lana berichtet daraufhin von einer anderen Lehrerin, der das aus Versehen auch schon passiert sei. Irina wiederholt die Anrede »meine Ladys«

und zeigt damit, dass sie sich daran auch erinnert. Lana spezifiziert die Exemplifizierung und versucht, die Aussage wörtlich wiederzugeben: »die Ladys werden euch schon helfen«. Lana lacht und beschreibt, dass sie dann mit »großen Augen« reagiert habe und bewertet es erneut als »voll sünde«. Irina wiederholt, sie glaube, dass die Lehrer*innen das nicht absichtlich gemacht hätten in den Situationen, die sie mitbekommen hat. Lana formuliert in Form einer antithetischen Differenzierung, dass sie glaube, als Trans* »voll verletzt« zu sein, wenn man ihr ihr (soziales) Geschlecht nicht ansehen würde.

›Lady‹ ist das englische Wort für Dame und bezeichnet ursprünglich eine adelige oder vornehme Frau. Später wurde die Bezeichnung insbesondere im Plural für alle Stände gebräuchlich, bspw. in der Anrede »Dear Ladies and Gentlemen« oder in Form von Geschlechterbezeichnungen etwa auf Toilettentüren. Derzeit gilt »Lady« in der englischen Sprache allgemein als eine höfliche – bisweilen auch altmodische – Anrede für eine Frau (Cambridge University Press 2014). Damit fungiert der Begriff im Sinne des binären Systems und kann zwar als anerkennende Bezeichnung angesehen werden, allerdings findet durch ihn als Fremdzuschreibung eine eventuell unerwünschte – oder in diesem Fall falsche – Geschlechterzuschreibung statt. Problematisch ist dabei, dass das Geschlecht eines Menschen nicht sichtbar ist und die gewohnte Zuschreibung von »weiblich« oder »männlich« aufgrund optischer Merkmale insbesondere für viele trans*, inter* und nicht-binäre Personen negative Auswirkungen hat (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019: 8ff.).

8.2.6 Einfluss von Religion auf den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Ausgehend vom Migrationshintergrund der Schülerinnen und deren Angaben, dass alle außer Irina muslimischen Glaubens sind, ist eine Auseinandersetzung der Schülerinnen hinsichtlich der Einstellung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt voraussichtlich von ihrem Glauben geprägt, was sich u.a. in folgenden Ausführungen zeigt.

- 770 Lana: Aber zum Beispiel jetzt, als dieses HAKI-Team da war ... hat er ja auch über diesen syrischen Typen, der schwul war ... auch geredet, dass er ... mal mit ihm/ er ihm mal geholfen hat, als seine Eltern das ... nicht akzeptiert hatten, als sie ihn in Keller oder so ... eingesperrt hatten, da hat er ja auch über jemanden geredet
- 771 Nadia: Keller ... wow weißt du, was Enis [Name eines Mitschülers] dazu gesagt hat? ... er hat gesagt: »Ich hätte ihn direkt getötet, nicht in Keller gesteckt«
- 772 Irina: Oha ... aber das ist ja das Ding so, es kommt ja so
- 773 Lana: Es kommt einfach nur wegen der Religion
- 774 Irina: Aber das ist ja hart
- 775 Nesrin: Aber es kommt auch wegen der Herkunft halt
- 776 Irina: Ja, aber Religion ... es ist falsch ... äh schwul zu sein, aber es ist auch falsch Kind zu schlagen oder zu töten

- 777 Lana: Ja oder allgemein Gewalt oder jemand unschuldigen/ allgemein zu töten so ... das geht nicht, egal ob jemand schuldig ist oder nicht ... deswegen machen beide dann ja einen Fehler sozusagen, aber im 21. Jahrhundert sollte das ok sein, also ich bin ja selbst Muslima aber ich akzeptier' das ... zum Beispiel wenn meine Tochter oder so sagen würde: »ja, ich bin lesbisch oder trans*« ... juckt mich nicht ... ich helf' ihr
- 778 Irina: Juckt mich nicht, aber ich helf' den (lacht)
- 779 Lana: Nein, ehrlich so ich ... es juckt mich nicht, man ... doch, interessiert mich, aber so
- 780 Nesrin: Es ist halt einfach kein Problem
- 781 (Pause)

Lana exemplifiziert, dass eine Person aus dem HAKI⁹³-Team von einem syrischen schwulen Jungen berichtet habe, dem er mal geholfen hat, als dieser von seinen Eltern im Keller eingesperrt wurde, weil sie nicht akzeptiert haben, dass er schwul ist. Während Lana die Exemplifizierung nutzen wollte, um darzustellen, dass externe Fachkräfte zur Wissensvermittlung neben allgemeinen Darstellungen auch Geschichten anderer und Beispiele nutzen, verknüpft Nadia die Exemplifizierung mit der Reaktion eines Mitschülers, die sie sichtlich empört hat. Er habe gesagt, dass er ihn »direkt getötet, nicht in Keller gesteckt [hätte]«. Auch Irina reagiert empört und erstaunt. Bei dem Versuch einer Erklärung wird sie von Lana unterbrochen, die ihren Satz beendet und angibt, dass es einfach an der Religion läge, was von Irina als »hart« bewertet wird. Auch Nesrin verweist daraufhin begründend darauf, dass es halt an der Herkunft läge. Irina validiert zwar aber differenziert daraufhin antithetisch, dass es nach der Religion zwar falsch sei, schwul zu sein, aber es auch falsch sei, Kinder zu schlagen oder zu töten. Lana elaboriert weiter, dass es allgemein nicht gehe, Gewalt gegen jemanden auszuüben oder ihn zu töten unabhängig davon, ob er unschuldig oder schuldig sei. Daraufhin schlussfolgert sie, dass deswegen beide einen Fehler machen würden. Weiter elaboriert sie, dass es im 21. Jahrhundert ok sein sollte und scheint sich dabei auf die Legitimierung von Homosexualität zu beziehen. Auf persönlicher Ebene fährt sie fort, sie sei selbst Muslima und würde akzeptieren, wenn bspw. ihre Tochter lesbisch oder trans* wäre. Sie spezifiziert sogar, dass es sie nicht »jucken« würde und sie ihr helfen würde. Irina scheint sich über die Formulierung zu amüsieren, wiederholt »Juckt mich nicht, aber ich helf' den« und lacht. Lana rechtfertigt sich daraufhin, dass es wirklich so wäre und verbessert dann, dass es sie doch interessieren würde und findet scheinbar nicht die richtigen Worte. Nesrin elaboriert, dass es halt einfach kein Problem sei, und konkludiert damit das Thema.

93 Bezogen wird sich hier auf HAKI e.V., einen gemeinnützigen Verein im Bereich der Emanzipation geschlechtlicher Vielfalt, gleichgeschlechtlicher Lebensformen und vielfältiger sexueller Orientierungen (HAKI e.V. 2021).

Als weiteren Aspekt von Transgeschlechtlichkeit, den die Schülerinnen hinsichtlich ihrer Religion betrachten, gehen sie auf das Tragen eines Kopftuches vor trans* Personen ein.

- 862 Nadia: Ja und ich frag' mich das immer ... sozusagen ... und wegen Kopftuch, ne? Ich weiß nicht, ob ich ... zum Beispiel ... bei uns in Familie, da mein Cousin oder so, ne? Du weißt doch, man trägt Kopftuch vor dem Cousin und so ... und wenn er Trans* wär ... dann weiß/hab ich so
- 863 Lana: Und er eine Frau wird
- 864 Nadia: Ja, wenn er eine Frau/Trans* wär, dann ist sie immer noch kein Mädchen ... Gefühle nein, Körper ja
- 865 Irina: Darfst du dein Kopftuch abnehmen?
- 866 Nadia: Darf ich schon
- 867 Irina: Ja, aber bei Luca [Schulbegleiter] ist ja eigentlich ein Mädchen ... aber er ist jetzt ein Junge sozusagen/ ich weiß ja nicht, was er wie fühlt
- 868 Nesrin: Wir wissen's nicht
- 869 Lana: Dann würde ich ihn auch so behandeln wie einen Jungen
- 870 Irina: Ja, aber dann würdest du ihn ja so behandeln wie ein Junge, aber das Dings ist ... da er ja eigentlich ein Mädchen ist ... darfst du dann dein Kopftuch vor ihm ausziehen?
- 871 Lana: Nein
- 872 Nadia: Ich glaube, man darf
- 873 Lana: Ich habe das mal nachgefragt, also ... man darf das nicht ... weil er seine Gefühle ... er verhält sich dann ja sozusagen wie ein Junge
- 874 Amira: Ja

Nadia proponiert das Thema »Kopftuchtragen vor trans* Personen« und exemplifiziert an ihrem Cousin als hypothetischer Trans*. Sie erklärt in diesem Kontext, dass sie ein Kopftuch vor ihrem Cousin tragen müsse, weiß nun aber nicht, wie sich dies bei einem Trans* verhält. Lana spezifiziert den Status als Frau werden. Nadia validiert und führt aus, dass der Cousin, wenn er eine Frau bzw. Trans* wäre, immer noch kein Mädchen wäre: »Gefühle nein, Körper ja«. Irina fragt daraufhin, ob sie ihr Kopftuch abnehmen dürfe, woraufhin Nadia antwortet, dass sie es schon dürfe. Irina differenziert antithetisch und überträgt die Exemplifizierung auf den trans* Schulbegleiter, der eigentlich ein Mädchen ist. Nach einer kurzen Pause fügt sie hinzu, dass er aber jetzt ein Junge ist »sozusagen«. Die Relativierung durch »sozusagen« scheint sie damit zu rechtfertigen, dass sie nicht wisse, was er wie fühlt. Nesrin validiert durch ihre Schlussfolgerung, sie wüssten es nicht, und formuliert dabei auf der Wir-Ebene. Lana elaboriert, dass sie ihn dann auch wie einen Jungen behandeln würde. Irina beginnt erneut eine antithetische Differenzierung und elaboriert, dass sie ihn dann ja wie einen Jungen behandeln würde, obwohl er eigentlich ein Mädchen ist, und fragt daraufhin erneut, ob sie das Kopftuch dann ausziehen dürfe. Lana negiert die Antwort knapp. Nadia glaubt hingegen, dass man das dürfe. Lana kontert, sie habe mal nachgefragt und man dürfe es nicht, weil er sich

dann sozusagen wie ein Junge verhält. Amira validiert und konkludiert damit das Thema.

Das Thema wird in einem oppositionellen Interaktionsmodus verhandelt. Lana und Nadia haben unterschiedliche Meinungen und tragen ihre Orientierungsdifferenzen offen aus. Beendet wird ihre Verhandlung durch eine rituelle Konklusion in Form einer Suspendierung des Themas, ohne dass es in thematischer Hinsicht beendet ist.

Westliche Diskurse stellen die Diversität von islamischen Gesellschaften häufig einheitlicher dar, als diese sind. In öffentlichen Diskursen wird dem Islam oft zugeschrieben, er sei sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gegenüber nicht zugänglich; Sexismus, Homophobie und Transphobie werden als inhärent mit dem Islam verbunden konstruiert. Die kulturelle und politische Vielfalt zwischen und innerhalb muslimischer Kontexte spiegelt sich in den unterschiedlichen Behauptungen über sexuelle Rechte wider, die in verschiedenen Gesellschaften zu finden sind. Die Mehrheit der Muslime weltweit vertritt die vorherrschende konservative Meinung, dass es dem Menschen verboten sei, das zu verändern, was Allah geschaffen hat (basierend auf einer Interpretation des Koran-Verses 4: 119). Dem stehen die gesellschaftlich etablierte Gendervarianz in zahlreichen traditionellen muslimischen Gesellschaften und soziale Bewegungen entgegen, die für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt eintreten, die in diesen Diskursen nahezu unbeachtet bleiben. So zeigt der progressive Islam eine starke Korrelation zwischen Islam und sozialer Gerechtigkeit. Unter Einbeziehung des transinklusive islamischen Feminismus betont er die Gleichheit der Geschlechter als Grundlage der Menschenrechte, die auf der klassischen islamischen Tradition aufbaut. Sie sprechen sich gegen jede Form von Ungerechtigkeit, Marginalisierung und Unterdrückung aus (Hélie 2012; Zaharin/Pallotta-Chiarolli 2020: 235f.).

Die in islamischen Ländern üblichen Strafen für Homosexualität haben keine Grundlage im Koran oder in der Sunna (den Aufzeichnungen über das vorbildliche Leben des Propheten Muhammad). Lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Muslimen steht somit ein Platz im Islam zu (Power 2010). Dennoch gelten homosexuelle Handlungen unter anderem in Syrien als »widernatürliche« Handlungen, sind durch Artikel 520 des syrischen Strafgesetzbuches von 1949 verboten und werden mit einer Haftstrafe bis zu drei Jahren geahndet. Ein offenes Ausleben einer nicht den traditionellen Normen entsprechenden sexuellen Orientierung ist in Syrien somit nicht möglich. Die Gefährdung von lsbtqi* Personen hat seit dem Ausbruch des Krieges 2011 zugenommen und geht

von den nächsten Familienangehörigen sowie der erweiterten Familie, von der Gesellschaft im Allgemeinen, von den syrischen Behörden und von bewaffneten Gruppen aus (Schweizerische Flüchtlingshilfe 2020: 14).

Nach der Diskussion um die Legitimität von Kopftuchtragen nach einer Transition gibt es hierzu keine eindeutigen religiösen Bestimmungen. Zu diesem Themenkomplex finden sich allerdings ähnliche Verhandlungen wie die der Schülerinnen im *social media* Kontext, wo sowohl die Meinung vertreten wird, dass ein Kopftuchtragen vor einer trans* Frau erlaubt bzw. notwendig sei oder nicht, und auch divergente Meinungen dazu, ob ein trans* Mann sein Kopftuch ablegen dürfe oder nicht (bspw. Redit, Twitter). Die meisten islamischen Gesellschaften sind sehr darauf bedacht, eine strenge Geschlechterordnung aufrechtzuerhalten und normative »weibliche« oder »männliche« Attribute aufrechtzuerhalten. In konservativen muslimischen Kontexten – und insbesondere mit dem Aufstieg fundamentalistischer Politik – hat dies zunehmend die Form eines Fokus auf Kleiderordnungen angenommen (Hélie 2012).

8.2.7 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen

Nach der Zuordnung der Themen im Rahmen der dritten Phase haben die Schülerinnen die vorgegebenen und die selbst hinzugefügten Themen Lehrer*innen und externen Fachkräften zugeordnet, was sie mit wem lieber besprechen wollen. Nach einer gemeinsamen Aushandlung hat sich folgendes Legebild ergeben.

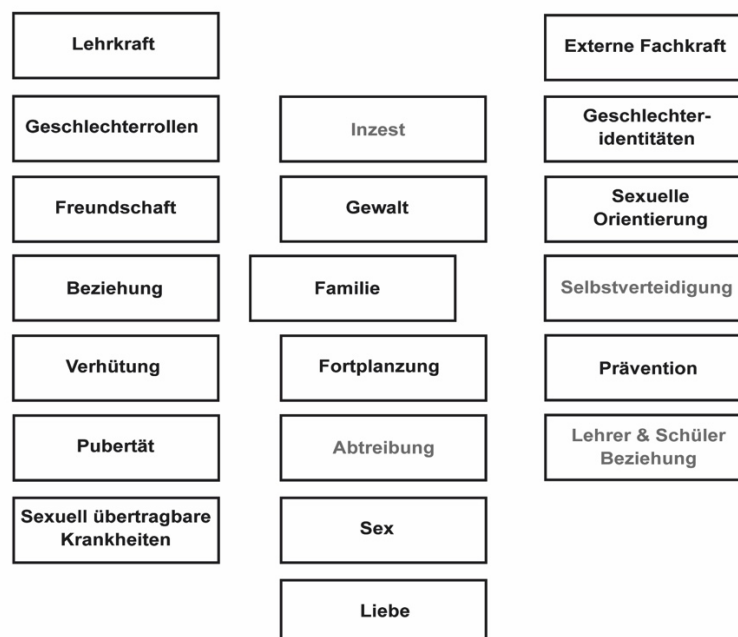


Abbildung 4: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 2)

Die Schülerinnen haben die Themen bzw. Karten zunächst ohne nähere Begründungen ihrer Entscheidungen und vorwiegend mit knappen Validierungen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften tabellarisch zugeordnet. Nach dem Legebild wollen sie die Themen ›Geschlechterrollen‹, ›Freundschaft‹, ›Beziehung‹, ›Verhütung‹, ›Pubertät‹ und ›sexuell übertragbare Krankheiten‹ mit Lehrer*innen behandeln. Mit externen Fachkräften wollen sie hingegen die Themen ›Geschlechteridentitäten‹, ›sexuelle Orientierung‹, ›Selbstverteidigung‹, ›Prävention‹ und ›Lehrer & Schüler Beziehung‹⁹⁴ behandeln. Die Themen ›Inzest‹, ›Gewalt‹, ›Familie‹, ›Fortpflanzung‹, ›Abtreibung‹, ›Sex‹ und ›Liebe‹ wollen sie somit mit beiden behandeln bzw. können sich eine Thematisierung der Themen sowohl mit Lehrer*innen als auch mit externen Fachkräften vorstellen. Das Thema ›Familie‹ haben sie dabei »ein bisschen mehr« in Richtung Lehrer*innen zugeordnet. Die jeweiligen Themengruppen sind dabei in sich nicht priorisiert, sondern ausschließlich den Fachkräftegruppen zugeordnet.

8.2.8 Vertrauen zu Lehrer*innen

Im Zuge der Zuordnung der Themen zu Fachkräften gehen die Schülerinnen darauf ein, dass Lehrer*innen vertraute Personen für sie sind, weswegen sie mit ihnen auch sexualitätsbezogene Themen besprechen würden.

- 944 Interviewerin: Was zeichnet eure Lehrkräfte, mit denen ihr reden würdet, besonders aus? Also warum würdet ihr gerade mit denen reden?
- 945 Nesrin: Man kennt die einfach
- 946 Irina: Länger
- 947 Lana: Die unterrichten mich ... fast jeden Tag
- 948 Nesrin: Man sieht die
- 949 Irina: Jeden Tag ... über Beziehung so ... man sieht sie fünf Tage in der Woche, also ich mein'
- 950 Lana: Das ganze Jahr fast
- 951 Nesrin: Die gehören einfach auch zum Leben dazu, du gehst ja zur Schule und siehst die
- 952 Lana: Die helfen dir beim Praktikum, bei allem, warum sollte ich mit denen nicht bei diesen Themen reden
- 953 Amira: Und die wissen auch, wie man ist und das weiß ich auch
- 954 Irina: Und die kennen auch die Eltern wegen Elternabend, wegen allgemein, Zeugnisgespräche
- 955 Lana: Und wissen, wie die Eltern so drauf sind
- 956 Nesrin: Und nach den ganzen Jahren wissen die auch, wie wir sind und wie wir ticken und so
- 957 Nadia: Also bei mir, wenn ich irgendein Problem kriege, egal WAS ... auch Familienprobleme geh' ich sofort zu Frau Ziegler oder zu Frau Fischer, also mit Frau Fischer rede ich ja eher als ... über persönliche Sachen, also wie Freunde oder ... früher oder nicht jetzt ... wie Freund oder irgendwas ... ja halt sowas, aber mit Frau Ziegler rede ich allgemein über alles, wirklich über alles, wenn ich ein Problem hab', denn gehe ich sofort zu ihr, dann redet sie mit meinen Eltern und so ... und dann ... also finden die eine Idee ... weil guckt mal, ihr wisst schon, wie ich mich entwickelt habe, ne? Das hab' ich alles mithilfe von Frau Ziegler und Eltern hinbekommen ... Frau Ziegler hat zu Eltern so viel geredet mit den und dann ... hat sich alles geändert sozusagen
- 958 (Pause)

94 Das Thema »Lehrer & Schüler Beziehung« wurde erst im Lauf dieser Phase genannt und ergänzt. Thematisiert wurde es im Kontext von Gewalt zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, allerdings nicht weiter ausgeführt.

Die Interviewerin fragt die Schülerinnen, was die Lehrer*innen auszeichnet, mit denen sie über sexualitätsbezogene Themen reden würden, und steuert die Frage, warum sie mit denen reden würden, zur Verständlichkeit nach. Nesrin proponiert daraufhin, dass man sie einfach kenne und verdeutlicht durch die man-Formulierung, dass sie davon pauschal ausgeht. Irina ergänzt die zeitliche Komponente, sie würden sich schon länger kennen. Lana elaboriert weiter, dass die Lehrer*innen sie fast jeden Tag unterrichten würden und Nesrin erweitert darum, dass sie die Lehrer*innen jeden Tag sehen. Irina spezifiziert diesen Aspekt und verweist auf die Beziehung: Sie sehen sie jeden Tag, fünf Tage die Woche. Lana ergänzt fast »das ganze Jahr« und verstärkt die Relevanz der Aussagen ihrer Vorrednerinnen somit. Nesrin schlussfolgert, dass die Lehrer*innen einfach zum Leben dazu gehören würden, weil sie zur Schule gehen und sie die Lehrer*innen somit zwangsläufig sieht. In ihren Formulierungen zeigt sich die von ihr angenommene Selbstverständlichkeit dessen. Lana elaboriert, dass die Lehrer*innen beim Praktikum bzw. bei allem helfen und stellt die rhetorische Frage, warum sie dann bei diesen (sexualitätsbezogenen) Themen nicht helfen sollten. Amira führt den weiteren Aspekt an, dass die Lehrer*innen zudem auch wüssten, wie man ist und sie im Umkehrschluss auch wisse, wie die sind. Irina und Lana elaborieren, dass die Lehrer*innen auch die Eltern kennen und wüssten, wie die Eltern sind. Nasrin geht noch einmal darauf ein, dass sie nach den ganzen Jahren wüssten wie sie (die Schülerinnen) sind und wie sie »ticken«. Die Schülerinnen formulieren dabei auf der persönlichen Ebene und sprechen sich entweder gegenseitig an bzw. schließen sich gegenseitig ein. Konkludierend äußert sich Nadia auf sich selbst bezogen: Egal, was sie für ein Problem habe – und schließt dabei explizit Familienprobleme ein – wende sie sich an zwei Lehrerinnen. Sie separiert dabei, mit wem sie was bespricht und betont, dass sie mit der einen Lehrerin »allgemein über alles, wirklich über alles« spreche und sofort zu ihr gehe, wenn sie ein Problem habe. Sie erklärt, dass diese Lehrerin dann auch mit ihren Eltern spreche. Sie spricht die anderen Schülerinnen sehr direkt an und verweist darauf, dass sie wüssten, wie sie sich entwickelt habe und gibt an, dass sie das alles mithilfe dieser Lehrerin und ihren Eltern bekommen habe. Die Lehrerin habe viel mit ihren Eltern geredet, wodurch sich alles geändert habe.

Die Rolle der Lehrer*innen besprechen die Schülerinnen auch in Bezug auf muslimische Familien. Dabei spielen die Beziehung und das Verständnis von Lehrer*innen bei

Problemlösungen, welche die Schülerinnen im Vergleich zu externen Fachkräften spezifizieren, eine entscheidende Rolle.

- 691 Nadia: Wenn Mädchen ... Muslima ist, du weißt doch, bei uns ist sehr anders als bei den anderen ... also viel anders
 692 Lana: Was ist anders?
 693 Nadia: Nein, die/ wie die Eltern und so reagieren darauf und man hat Angst, ne?
 694 Lana: Ja
 695 Nadia: Und die Lehrer werden eher mehr verstehen als die [externe Fachkraft], weil die zeigen ... die werden viele Wege zeigen, aber dann sagen sie »geh' mal ... zum Frauenheim, geh' nicht mit deiner Familie, wenn die das so und so und so« ... weißt du?
 696 Lana: Ja, genau
 697 Nadia: Und dann die Lehrer werden verstehen
 698 Lana: Verständnis zeigen
 699 Nadia: Werden sagen »nein, verlass deine Familie nicht, wir finden für dich ... eine Lösung, einen Weg«
 700 Irina: Also Mitte/Mitte, ne?
 701 (Pause)

Nadia proponiert das Thema ›Geschlecht und Glaube‹ und spricht dabei explizit Lana an, die selbst Muslima ist. Sie beginnt ihre Proposition mit der Konditionierung, ein muslimisches Mädchen zu sein und appelliert dann an Lana, dass sie doch wisse, dass es bei ihnen »sehr anders« sei als bei anderen. Nach einer Pause wiederholt sie »also viel anders«. Lana scheint allerdings nicht zu wissen, was Nadia meint, und fragt nach, was anders sei. Nadia negiert und äußert sich erklärend, dass ihr »anders« sich auf die Eltern und deren Reaktionen bezogen habe und äußert fragend, dass man Angst habe, was von Lana validiert wird. Diese Ansicht bildet für Nadia die Grundlage dafür, dass Lehrer*innen sie besser verstehen würden als externe Fachkräfte. Externe Fachkräfte würden viele Wege aufzeigen, was Nadia an dem Rat ins Frauenheim und nicht zur eigenen Familie zu gehen exemplifiziert. Nach einer Pause spricht sie erneut explizit Lana an und bittet um Validierung, die von Lana umgehend erfolgt. Nadia elaboriert weiter, die Lehrer*innen würden verstehen, konkretisiert aber nicht, was genau sie meint. Lana sagt daraufhin: »Verständnis zeigen«, was entweder als grammatische Korrektur oder Validierung durch Wiederholung verstanden werden kann. Nadia führt ihren Gedanken fort und elaboriert, dass Lehrer*innen hingegen davon abraten würden, die Familie zu verlassen und stattdessen motivierend und unterstützend das Finden einer Lösung ankündigen. In der potenziellen Lehrer*innenaussage verwendet Nadia »wir«, was auf eine gemeinsame Lösungsfindung und die aktive Involvierung der Lehrer*innen in den Lösungsprozess betont. Irina schlussfolgert konkludierend, dass das Thema ›Abtreibung‹ in die Mitte gelegt werden sollte und somit sowohl mit Lehrer*innen als auch mit externen Fachkräften besprochen werden sollte.

Für die Schülerinnen sind die Lehrer*innen ein fester Bestandteil ihres Alltags und gehören selbstverständlich zu ihrem Leben. Die Schülerinnen und Lehrer*innen kennen sich gegenseitig und wissen voneinander, wie sie sind. Die Lehrer*innen stellen wichtige Hilfe- und Unterstützungsressourcen für die Schülerinnen dar – was selbstverständlich auch für sexualitätsbezogene Themen und Fragen gilt. Da die Lehrer*innen auch die Eltern der Schüler*innen kennen, können sie auch bezüglich familiärer (religiöser) Probleme helfen und beziehen die Schülerinnen dabei in den Lösungsprozess ein. In den gemeinsamen, sich ergänzenden Elaborationen der Propositionen beider Passagen zeigt sich ein paralleler Interaktionsmodus der Schülerinnen – insbesondere von Lana und Nadia –, der auf einen gemeinsamen Orientierungsrahmen in Bezug auf die Einstellung und Meinung von Lehrer*innen bezüglich religiöser Familienhintergründe verweist.

8.2.9 Wissen und Erfahrung externer Fachkräfte

Aber auch in der Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen durch externe Fachkräfte sehen die Schülerinnen Vorteile. Besonders relevant scheint dabei die Ebene von Wissen und Erfahrung.

- 959 Interviewerin: Und die Themen, die ihr jetzt mit einer externen Fachkraft besprechen würdet, warum würdet ihr die gerade mit denen besprechen? Welche Begründung liegt dahinter, wenn ihr's mal so allgemein zusammenfasst?
- 960 Irina: Die können zum Beispiel, also was auch dieses äh Überthema LGBTIQ* ... betrifft, da können jetzt unsere Lehrkräfte nicht so viel zu sagen, aber halt DIE schon, weil die ja sozusagen entweder zum Beispiel wie das HAKI-Team ... selber schwul oder lesbisch sind ... oder vielleicht sich mehr mit dem Thema beschäftigt haben, weil zum Beispiel unsere Lehrer machen Mathe und so, müssen zum Beispiel sowas wie Sexualkunde ... jetzt nebenbei machen
- 961 Lana: Ja und deren [externe Fachkräfte] Berufsleben ist, nur über sowas zu reden
- 962 Irina: Deren Beruf ... und geht ja nur um diese sexuellen Themen sozusagen ... das heißt, die haben sich mehr damit auseinandergesetzt ... und haben dann sozusagen mehr Erfahrung und können uns auch mehr Fragen beantworten, was das angeht
- 963 (Pause)
- 964 Irina: Müssen sich nicht wie Frau Fischer und so Mühe machen, zu recherchieren und alles (lacht) voll sünde, sonst muss sie recherchieren und so ... und dann Zettel machen ... die wissen ja schon so von ... Erfahrung mehr
- 965 (Pause)

Die Interviewerin fragt die Schülerinnen, warum sie die Themen, die sie mit externen Fachkräften besprechen würden, gerade mit denen besprechen würden. Weiter fragt sie vertiefend, welche Begründung dahintersteht, und bittet die Schülerinnen, das allgemein zusammenzufassen. Irina erklärt anhand des Beispiels LGBTIQ*, dass ihre Lehrer*innen nicht so viel dazu sagen könnten, externe Fachkräfte halt schon, weil sie entweder wie bspw. das HAKI-Team selbst schwul oder lesbisch seien oder sich mehr mit dem Thema beschäftigt hätten. Lehrer*innen unterrichteten hingegen ihre Fächer wie bspw. Mathe

und müssen dann so etwas wie Sexualexperte nebenbei machen. Lana validiert und ergänzt, dass das Berufsleben von externen Fachkräften sei, nur über so etwas zu reden. Durch die Wiederholung von »derer Beruf« validiert Irina indirekt und elaboriert darauf folgend, dass die externen Fachkräfte sich mehr mit sexuellen Themen auseinandergesetzt hätten, mehr Erfahrung hätten und den Schüler*innen mehr Fragen beantworten könnten. Dabei wird deutlich, dass sie ihre Aussagen ausschließlich auf das Wissen über sexuelle Themen bezieht. Nach einer Pause elaboriert Irina weiter, dass sich die externen Fachkräfte nicht wie die Lehrer*innen die Mühe machen müssten zu recherchieren, sondern schon durch ihre Erfahrung das Wissen haben. Die Leistung, die von den Lehrer*innen zu erbringen sei in Bezug auf Recherche und das Erstellen von Zetteln, bewertet sie dabei als »voll sünde«. Mit dieser vergleichenden Darstellung konkludiert sie das Thema.

Auch in weiteren Passagen verweisen die Schülerinnen auf die Erfahrung externer Fachkräfte.

- 1018 Interviewerin: Ich komm nochmal auf die externe Fachkraft zurück ... also ihr hattet jetzt ja beschrieben, dass wenn ihr von HAKI gesprochen habt, dass die dann ja über ihre eigenen Geschichten und so habt ihr euch ja auf Geschlechteridentitäten und sexuelle Orientierung bezogen, wenn ihr jetzt zum Beispiel an pro familia denkt, die ja auch allgemeine Sexualerziehung und Aufklärung machen ... warum würdet ihr bestimmte Themen, die ihr hier ja zum Beispiel auch oft in der Mitte hattet ... die zu beiden gehören würden, warum würdet ihr ... die mit den [externen Fachkräften] besprechen?
- 1019 Lana: Die wissen einfach fast alles
- 1020 Nesrin: Die wissen's einfach mehr als Lehrkräfte einfach
- 1021 Irina: Mit Fortpflanzung und Sex und so
- 1022 Lana: Die machen das ja schon so jahrelang schon so
- 1023 Nesrin: Die haben das ja als Beruf so, deswegen
- 1024 (Pause)
- 1025 Lana: So wie wenn ich jetzt frag': »Warum gehst du zum Arzt, wenn dein Bein gebrochen ist?« ... ja weil es einfach seine Arbeit ist
- 1026 Nesrin: Warum gehst du zum Zahnarzt? Weil er
- 1027 Irina: Ey weil meine Zahnspange eben fester gezogen werden muss, weißt du?
- 1028 Lana: Ja, da gehst du ja nicht zu deiner Lehrerin und sagst: »Ja hey, kannst da mal bitte drehen?«
- 1029 (Lachen)
- 1030 Lana: Wohl eher weniger
- 1031 (Pause)

Da die Schülerinnen sich in ihren Erläuterungen zum Professionsverständnis von externen Fachkräften vermehrt auf die Arbeit von HAKI bezogen haben, fragt die Interviewerin noch einmal in Bezug auf andere Fachkräfte, wie bspw. die von pro familia, die auch allgemein Sexualerziehung und Aufklärung betreiben, warum die Schülerinnen bestimmte Themen mit externen Fachkräften besprechen würden. Sie verweist dabei neben den Themen, welche die Schülerinnen nur den externen Fachkräften zugeordnet haben, auch auf die Themen, die sie beiden Fachkräftegruppen zugeordnet haben. Lana

antwortet, dass die externen Fachkräfte einfach fast alles wüssten. Nesrin elaboriert, dass »[d]ie einfach mehr wissen als die Lehrkräfte einfach«. Sowohl Lana als auch Nesrin verwenden dabei das Wort »einfach«, woraus auf eine Selbstverständlichkeit zu schließen ist. Irina verweist exemplifizierend auf Fortpflanzung und Sex und signalisiert durch die Phrase »und so« darauf, dass es noch weitere Themen gibt. Lana elaboriert damit, dass die externen Fachkräfte das schon Jahre lang machen würden und Nesrin damit, dass es deren Beruf sei. Nach einer Pause exemplifiziert Lana anhand eines Arztbesuchs. Sie stellt die rhetorische Frage, warum man zum Arzt geht, wenn sein Bein gebrochen ist, und beantwortet sich die Frage umgehend selbst damit, dass es einfach seine Arbeit sei. Nesrin überträgt das Muster auf einen Zahnarztbesuch und stellt die rhetorische Frage, warum man zum Zahnarzt gehe. Bevor sie ihre Frage selbst beantworten kann, antwortet Irina, weil ihre Zahnspange fester gezogen werden müsse. Lana validiert und erklärt, dass sie damit nicht zu ihrer Lehrerin gehen und fragen würde, ob sie da mal bitte drehen könnte, woraufhin die Gruppe gemeinsam lacht. Lana konkludiert mit der Antwort, dass sie das wohl eher weniger machen würde.

Die Schülerinnen gehen davon aus, dass externe Fachkräfte mehr Wissen über sexualitätsbezogene Themen vorweisen können als Lehrer*innen, die ihr jeweiliges Fach unterrichten. Das Wissen der externen Fachkräfte basiert ihrer Meinung nach entweder auf mehr Erfahrung aus persönlichem Erleben – bspw. Personen von HAKI, die sich selbst als LSBTIQ* labeln und daher auf ihre eigenen Erfahrungen bezüglich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt referieren können – oder mehr Wissen aufgrund einer intensiveren Beschäftigung mit den Themen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit vorweisen können – bspw. Sexualpädagog*innen von pro familia.

*Auch in den Verhandlungen um die Zuordnung von Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften und den dahinterstehenden Professionalitätsverständnissen der Fachkräftegruppen überwiegt ein paralleler Interaktionsmodus, der sich in gemeinsamen Orientierungsrahmen in Bezug auf die Einstellung und Meinung zu Lehrer*innen und externen Fachkräften sowie in Diskussionen über religiöse Familienhintergründe einzelner Schüler*innen zeigt. Dieser parallele Interaktionsmodus dominiert in der gesamten Gruppendiskussion. Dennoch lassen sich bei einzelnen kontroversen Themen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Orientierungsrahmen beobachten. So dominiert ein oppositioneller Interaktionsmodus zwischen einzelnen in Bezug auf die religiösen Ansichten zur Anerkennung*

von trans Personen beim Kopftuchtragen als Beispiel für die Aushandlungen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.*

8.3 Gruppe 3: »Jugendliche in traditionellen Denkmustern«

Larissa Hamza Julia Jannes Rasmus

An der Gruppendiskussion haben zwei Mädchen und drei Jungen aus der Klassenstufe 10 einer ländlichen Gemeinschaftsschule im Alter von 15 und 16 Jahren teilgenommen. Die Schüler*innen sind seit der Klassenstufe 5 gemeinsam in einer Klasse. Sie haben fast alle keinen Migrationshintergrund. Nur der Vater von Hamza ist in der Türkei geboren. Bezüglich ihrer persönlichen Daten gab Hamza an, dass er Moslem ist und die anderen Schüler*innen, dass sie evangelisch sind.

Die Gruppendiskussion ist wenig selbstläufig, weswegen die Interviewerin viele Nachfragen zur Anregung der Diskussion stellt. Die Schüler*innen verharren auf einer recht oberflächlichen bzw. sachlichen Ebene und bearbeiten die Themen wenig persönlich und mit geringem Selbstbezug. Im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus sind sie sich bei vielen Themen sehr einig, unterstützen und ergänzen sich gegenseitig und elaborieren die Propositionen gemeinsam. Dabei gestaltet sich der Austausch wenig kontrovers und ohne längere Diskussionen aufgrund verschiedener Ansichten. Auffällig ist die Interaktionsgestaltung im Sinne einer untereinander abgesprochenen Aufteilung, wer als nächstes das Wort hat. Die Verteilung der Redebeiträge ist dabei allerdings nicht gleichmäßig. Larissa und Hamza, aber auch Jannes bringen sich deutlich mehr in die Diskussionen ein als Julia und Rasmus.

Neben der Priorisierung der Themen besprechen die Schüler*innen themenbezogen biologisches Faktenwissen, die Bedeutung von Liebe in Beziehungen und Freundschaften, verschiedene Betrachtungen von Geschlecht und Ansichten von Prävention. Neben der Zuordnung der Themen zu den beiden Fachkräftegruppen besprechen sie die Zuordnung von biologischen und sozialen Themen zu den beiden Fachkräftegruppen und die Eigenschaften der jeweiligen Fachkräfte.

Da die Gruppendiskussion auf normativen und vor allem auf traditionell sexualaufklärerischen Ansichten basiert, wurde die Gruppe »Jugendliche in traditionellen Denkmustern« genannt.

8.3.1 Fokussierung auf biologisches Faktenwissen

In Bezug auf die Themen, welche die Schüler*innen schon zu Liebe, Freundschaft, Sexualität und Beziehung in der Schule behandelt und welche Themen ihnen gefehlt haben, beziehen sich die Schüler*innen überwiegend auf biologische Themen.

- 4 Interviewerin: Was habt ihr in der Schule schon zu Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung im Unterricht besprochen? Und was hat euch dabei gefehlt?
- 5 (Pause)
- 6 Hamza: Soll ich anfangen?
- 7 Larissa: Ja
- 8 Hamza: Ja also ... im Thema Sexualekunde Sachen wie ... Verhütung ... Sex an sich
- 9 Julia: Geburten
- 10 Jannes: Geburten, genau
- 11 (Pause)
- 12 Hamza: Und sowas eben ... Hormone
- 13 Jannes: Ja
- 14 Julia: Dann hatten wir doch noch die verschiedenen Geschlechter ... und dann über so 'ne Sticks ziehen
- 15 Larissa: Wir haben auch grad das Thema Genetik, also ... wenn das dazu jetzt passt
- 16 (Pause)
- 17 Larissa: Ja, was gefehlt hat ... was hat denn gefehlt
- 18 (Pause)
- 19 Hamza: Ja, vielleicht die Definition von Freundschaft ... Liebe und so weiter ... das eventuell
- 20 Jannes: Mehr drauf eingehen oder so
- 21 Hamza: Ja, das ein bisschen thematisieren halt, was genau das sein soll, wie auch immer (lacht)
- 22 (Pause)
- 23 Jannes: Joa
- 24 (Lachen)
- 25 (Pause)

Die Interviewerin proponiert durch ihre Frage, was die Schüler*innen in der Schule im Unterricht schon zu Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung besprochen haben und was ihnen dabei gefehlt hat, die behandelten und fehlenden Themen der schulischen Sexualerziehung. Nach einer Pause fragt Hamza, ob er beginnen solle und zählt nach der Validierung von Larissa Verhütung und Sex an sich auf. Julia elaboriert Geburten, was von Jannes durch die Wiederholung des Wortes ›Geburten‹ validiert wird. Nach einer weiteren Pause führt Hamza seine Aufzählung fort und führt Hormone an. Durch seine Einleitung mit »und sowas eben« signalisiert er, dass doch selbstverständlich sei, was in Sexualerziehung behandelt wird. Julia ergänzt, dass sie doch noch die verschiedenen Geschlechter hatten und dass sie etwas »dann über so 'ne Sticks« gezogen haben und Julia verweist darauf, dass sie derzeit das Thema ›Genetik‹ behandeln und fügt die Kondition »wenn das jetzt dazu passt« hinzu, womit sie ihre Unsicherheit bezüglich der Eingrenzung des Themas verdeutlicht. Nach einer Pause lenkt Larissa durch eine Anschlussproposition auf die fehlenden Themen. Nach einer Pause gibt Hamza an, dass vielleicht bzw. eventuell »die Definition von Freundschaft, Liebe und so weiter« gefehlt

habe. Seine Formulierung verdeutlicht, dass er regelrecht nach Themen sucht, die gefehlt haben könnten. Jannes validiert indirekt, indem er elaboriert, dass sie darauf mehr hätten eingehen können »oder so«. Hamza validiert und elaboriert, dass sie die Definition bzw. ein Verständnis davon ein bisschen hätten thematisieren könnten. Er schließt seinen Beitrag mit den Worten »wie auch immer« ab und lacht. Nach einer Pause validiert Jannes und alle Lachen, womit sie das Thema konkludieren.

Die ganze Fokussierungsmetapher ist geprägt von Unsicherheiten, die sich in Pausen, vagen Formulierungen oder scheinbar schambehaftetem Lachen zeigen. Allgemein greifen die Schüler*innen auf einen gemeinsamen Erwartungshorizont zurück und fassen (mögliche) Themen recht oberflächlich, sachlich und knapp zusammen und erinnern sich selbstständig an wenige Themen. Die behandelten Themen sind ausschließlich biologischer Natur, während persönliche Themen wie ›Freundschaft‹ und ›Liebe‹ als fehlend angegeben werden.

Bereits im Kommentar zum Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 28.05.1993 zu Artikel 1 § 1 Schwangeren- und Familienhilfegesetz (SFHG), das noch heute die entscheidende Grundlage für die Sexualaufklärung in Schulen bildet, wurde hervorgehoben, dass Sexualaufklärung umfassend angelegt sein soll, um die verschiedenen Alters- und Zielgruppen anzusprechen.

»Sie muss demnach mehr sein als nur Wissensvermittlung über biologische Vorgänge und Technik der Verhütung, sie muss emotional ansprechend sein und die vielfältigen Beziehungsaspekte, Lebensstile, Lebenssituationen und Werthaltungen berücksichtigen« (BVerfG-Urteil vom 28.05.1993, Leitsatz 10, S. 82).

Sexualerziehung gilt somit seither auch als Sozialerziehung. Heranwachsende wollen nicht nur Zugang zu rein biologischem Faktenwissen erlangen, sondern haben auch Interesse an vielfältigen Aspekten der Aufklärung wie bspw. an den Themen ›Kennenlernen‹, ›Partnerschaftsgestaltung‹, ›sexuelle Reaktionsweisen‹ und ›Pornografie‹ (Martin/Nitschke 2017: 11).

8.3.2 Priorisierung der Themen

Die Schüler*innen haben die Themen bzw. Karten in der zweiten Phase danach gelegt, welche sie für wichtiger und welche für unwichtiger halten. Dabei ergab sich folgendes Legebild:

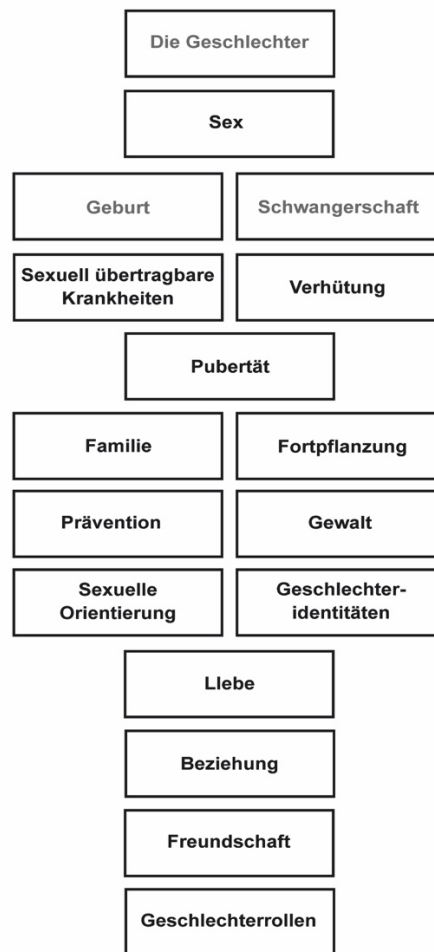


Abbildung 5: Priorisierung von Themen (Gruppe 3)

Die Schüler*innen ordnen die Karten bzw. Themen gemeinsam und besprechen sich währenddessen einerseits dahingehend, ob sie sich alle einig sind bei der Ordnung, andererseits gehen sie näher darauf ein, warum sie was behandeln wollen bzw. warum sie die entsprechende Positionierung wählen und stellen dabei Bezüge zwischen den einzelnen Themen her. Neben den vorgefertigten Karten, ergänzt die Gruppe die Karten mit den Themen ›Die Geschlechter‹, ›Geburt‹ und ›Schwangerschaft‹. Höchste Priorität lassen sie dem selbst ergänzten Thema ›Die Geschlechter‹ zukommen. Als nächstes folgt das Thema ›Sex‹. Jeweils auf gleicher Höhe positioniert ordnen sie die Themen ›Geburt‹ und ›Schwangerschaft‹ ein, danach ›sexuell übertragbare Krankheiten‹ und ›Verhütung‹. Darauf folgend positionieren sie das Thema ›Pubertät‹ alleinstehend, bevor sie immer zwei Themen zusammen der Priorität absteigend gruppieren: ›Familie‹ und ›Fortpflanzung‹, ›Prävention‹ und ›Gewalt‹ sowie ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹. Abschließend ordnen sie die Themen ›Liebe‹, ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹ und ›Geschlechterrollen‹ untereinander.

8.3.3 Die Bedeutung von Liebe in Beziehung und Freundschaft

Im Rahmen der zweiten Phase verhandeln die Schüler*innen zunächst, inwiefern die Themen ›Familie‹, ›Fortpflanzung‹, ›Freundschaft‹ und ›Beziehung‹ miteinander in Verbindung stehen und wie sie die Verknüpfung visualisieren wollen.

- 162 Larissa: Also ich finde, man sollte auch über Liebe und Freundschaft reden ... also Familie ... wie eine Familie entsteht, das ist ja sozusagen ... kann man das dann nicht mit zu Fortpflanzung packen, weil rein theoretisch
- 163 Julia: Aber Fortpflanzung ist ja Familie ... so gesehen
- 164 Larissa: Also dann eher so? [Familie neben Fortpflanzung]
- 165 Hamza: Wenn das legitim ist?
- 166 Jannes: Ja, dürfen ja Karten nebeneinanderlegen
- 167 (Pause)

Larissa proponiert ›Liebe‹ und ›Freundschaft‹ als wichtige Themen, über die man ihrer Meinung nach reden sollte. Nach einer Pause elaboriert sie als weiteres wichtiges Thema, wie eine Familie entsteht und stellt durch das Adverb »also« eine kausale Verbindung der Themen her. Daraus schlussfolgert sie in Form einer rhetorischen Frage, dass man die Themen zu ›Fortpflanzung‹ zuordnen könne und beginnt eine Begründung, die allerdings durch Julias indirekte Validierung, dass Fortpflanzung ja Familie sei, unterbrochen wird. Larissa legt daraufhin die Karten entsprechend nebeneinander und fragt die anderen, ob es dann eher *so* sein sollte. Hamza validiert indirekt durch die als Aussage formulierte Frage, wenn das legitim sei. Jannes validiert, dass sie die Karten nebeneinanderlegen dürften.

Auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion gehen die Schüler*innen von einer kausalen Verknüpfung von Familie und Fortpflanzung aus. Larissa sagt bspw. im Sinne eines normativen traditionellen Familienbildes: »wenn man älter ist, man pflanzt sich ja eher fort und möchte eine Familie gründen«.

Hier zeigt sich eine Fokussierung auf die Fortpflanzungsdimension von Sexualität, welche deren Bedeutung für die Reproduktion umfasst (Sielert 2015a: 47). In einer normativen Vorstellung geht Fortpflanzung mit Familie einher. Die große Mehrheit der Jugendlichen, die im Rahmen der BZgA-Jugendsexualitätsstudie befragt wurden, möchte irgendwann einmal in ihrem Leben Kinder haben. Für drei von vier gehören Kinder zum Leben dazu und nur 10 Prozent haben explizit angegeben, dass sie keine Kinder möchten (Bode/Heßling 2015: 204). Die Shell-Jugendstudie (2019) ergab, dass sich konkrete Pläne und Sehnsüchte Jugendlicher – wenn vorhanden – vor allem auf das eigene, oft durchaus bescheidene private Glück in Form eines kleinen Hauses und einer eigenen Familie mit zwei Kindern richteten (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019: 314). Allgemein

zeigen Studien zu Jugend(sexualität) die nach wie vor vorhandene Relevanz von »Famili« und »Familienleben« für die Jugendlichen (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019; Calmbach et al. 2020; Scharmanski/Heßling 2021b; siehe dazu auch Kapitel 2.4 *Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)*).

Besonders ausführlich diskutieren die Schüler*innen zudem den Stellenwert und die Verschränkung von Liebe in Bezug zu den Themen »Beziehung« und »Freundschaft«.

- 227 Larissa: Was mich immer noch ein bisschen reizt, dieses ... dass Liebe so weit unten ist
 228 Julia: Ja, aber du redest ja im Unterricht nicht über Liebe
 229 Hamza: Ja, das muss ja jeder für sich selbst entdecken oder nicht? ... jeder hat doch so seine eigene Definition
 230 Jannes: Ja
 231 Julia: Ja
 232 (Pause)
 233 Julia: Ich finde das gut so
 234 Jannes: Richtig
 235 Larissa: Oder wollen wir das tauschen [Liebe, Beziehung]?
 236 Julia: Aber die Beziehung ist ja [tauscht Liebe und Beziehung]
 237 Larissa: Aber die Beziehung besteht aus Liebe
 238 Hamza: Naja, aber du empfindest ja Liebe, wenn du in einer Beziehung lebst, also im Normalfall
 239 Larissa: Man liebt ja auch seine Freunde
 240 Julia: Ja, dann müsste man ja, wenn das wirklich so ist, Freundschaft auch über Beziehungen machen
 241 Larissa: Warum?
 242 Julia: Weil
 243 Hamza: Du kannst auch alles nebeneinander reihen
 244 Jannes: Rein theoretisch ja
 245 Larissa: Man liebt seine Freunde und ... man liebt die Person, mit der man in einer Beziehung ist ... deswegen meinte jetzt, dass die Liebe nach ganz oben kommt
 246 Hamza: Aber es geht ja nicht zwingend darum, ... sondern was du lernen willst
 247 Larissa: Ich find' das wichtiger
 248 Jannes: Als Beziehung und Freundschaft
 249 Larissa: Ja
 250 (Pause)
 251 Hamza: Ah ich bin so zufrieden
 252 Jannes: Ja
 253 Julia: Ja
 254 (Pause)
 255 Interviewerin: Also seid ihr euch jetzt alle einig, dass ihr in der Schule lieber über Liebe reden wollt als über Freundschaft
 256 Hamza: Ja
 257 Julia: Ja
 258 Jannes: Ja
 259 Interviewerin: Und Liebe lieber behandeln wollt als Beziehung?
 260 Hamza: Ja
 261 Rasmus: Mhm (bejahend)
 262 Jannes: Ja
 263 Interviewerin: Gut, bei den anderen Sachen/
 264 Hamza: Also eher behandeln, nicht dass wir es behandeln wollen würden, aber eher als ... das Thema so ... so meine ich das
 265 Larissa: Beziehungen sind ja eigentlich einfach gestrickt eigentlich ... entweder man liebt eine Person
 266 Jannes: Man empfindet was
 267 Larissa: Wenn jetzt zwei Männer oder zwei Frauen sich lieben, dann ... ist das so, aber das ist genau das gleiche, als wenn sich ein Mann und eine Frau lieben, also ... ich find' das wichtiger als

- die Beziehung, weil eine Beziehung ist ... ja ... einfach, was das angeht
268 Hamza: Was daraus entstehen würde, sollte
269 Larissa: Wenn man sich dann traut
270 (Pause)

Larissa proponiert das Thema ›Liebe‹ und führt aus, dass es sie immer noch ein bisschen reizt, dass die Gruppe Liebe so weit unten positioniert hat. Julia validiert und differenziert antithetisch, dass sie im Unterricht ja nicht über Liebe reden würden und spricht dabei Larissa persönlich an (du-Formulierung). Hamza validiert und differenziert ebenfalls antithetisch, dass das jeder für sich selbst entdecken müsse, und bittet um Zustimmung der anderen. Er elaboriert weiter, dass jeder seine eigene Definition habe, was von Jannes und Julia validiert wird. Nach einer Pause bestätigt Julia die aktuelle Legung, indem sie sagt, dass sie das so gut fände, was von Jannes validiert wird. Larissa fragt trotzdem, ob sie nicht Liebe und Beziehung tauschen wollen. Julia tauscht die beiden, obwohl sie eine Begründung dagegen beginnt, die allerdings von Larissa unterbrochen wird, die begründet, dass Beziehung aus Liebe bestehe. Hamza differenziert ergänzend zu Larissa, dass sie Liebe empfinde, wenn sie in einer Beziehung lebe, und ergänzt, dass es im Normalfall so sei. Larissa verfolgt ihre Begründung weiter und elaboriert, dass man seine Freunde ja auch liebe. Julia validiert und formuliert hypothetisch, dass man Freundschaft dann auch über Beziehung legen müsse, wenn Larissas Ausführungen als »wirklich« angenommen werden. Larissa fragt nach einer Begründung. Julia beginnt, wird dabei allerdings von Hamza unterbrochen, der angibt, dass sie auch alles nebeneinander reihen könne. Jannes validiert, dass es rein theoretisch so sei. Larissa verfolgt ihre Begründung weiter und elaboriert, dass man seine Freunde und die Person, mit der man in einer Beziehung ist, liebe. Deswegen meine sie, dass Liebe ganz nach oben komme. Hamza verweist auf die Fragestellung, dass es nicht darum gehe, sondern darum, was sie lernen wolle. Larissa bestätigt daraufhin, dass sie das wichtiger findet und Jannes ergänzt »als Beziehung und Freundschaft«, was von Larissa validiert wird. Nach einer Pause gibt Hamza an, dass er so zufrieden sei, was von Jannes und Julia validiert wird. Die Interviewerin fragt nach einer weiteren Pause, ob die Schüler*innen sich nun alle einig seien, dass sie in der Schule lieber über Liebe reden wollen als über Freundschaft, was von Hamza, Julia und Jannes validiert wird. Die Interviewerin fragt daraufhin nach, ob sie sich auch einig seien, dass sie Liebe lieber behandeln wollen als Beziehung, was von Hamza, Rasmus und Jannes validiert wird. Die Interviewerin beginnt die Frage, ob sie bei den anderen auch einig wären, wird dabei allerdings von Hamza unterbrochen, der

ausführt, dass sie es »eher« behandeln wollten und gibt somit indirekt an, dass sie es nicht zwangsläufig behandeln wollen, sondern lediglich Beziehung eher als die anderen. Larissa elaboriert, dass Beziehungen eigentlich einfach »gestrickt« seien, dass man eine Person entweder liebe und suggeriert damit indirekt auch den Umkehrschluss. Jannes ergänzt die alternative Wortwahl, dass man etwas empfinde. Larissa elaboriert, wenn sich zwei Männer oder zwei Frauen lieben, sei das so, und stellt es gleich mit der Liebe zwischen einem Mann und einer Frau. Sie findet das wichtiger als die Beziehung. Bei ihrer Begründung, dass eine Beziehung, was das angehe, wird von Hamza ergänzt, Beziehung sei, was daraus entstehen würde bzw. sollte. Larissa elaboriert, wenn man sich dann traue und konkludiert damit das Thema.

Liebe wird von Schüler*innen aus einer romantischen und idealistischen Perspektive betrachtet. Obwohl die Schüler*innen sehr ausführlich über die Relevanz von Liebe diskutieren, geben sie letztendlich im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus an, dass Liebe etwas Simple sei – entweder liebt man oder man liebt nicht. Eine Behandlung des Themas im Unterricht scheint dabei nicht zwingend notwendig zu sein, da jede*r für sich selbst entdecken müsse, was Liebe ist.

Noch heute folgen Jugendliche einem romantischen Liebesideal, das Ende des 18. Jahrhunderts unter bürgerlichen Intellektuellen den Status einer allgemein gültigen Norm erlangte. Zwar befinden sich Jugendliche in einer Phase des Experimentierens, um eigene sexuelle Erfahrungen zu generieren. Doch ist dieser Prozess, bei dem sich die Jugendsexualität sukzessiv einer Erwachsenen-Sexualität nähert, gerahmt von der engen Verbindung von Liebe, festen Beziehungen und sexueller Treue. Eine romantische, in feste Liebesbeziehungen eingebettete Sexualität erweist sich für Heranwachsende als anerkannteste Form sexueller Erfahrungen (Klein/Sager 2010: 111ff.). Erzählungen Jugendlicher über ihre Sexualität sind von guten und schlechten Erfahrungen geprägt. Tendenziell sehen die Jugendlichen auch in hervorgetretenen Problemen eine Chance, um selbstbestimmte Handlungskompetenz zu gewinnen und psychosoziale Bewältigungspotenziale zu nutzen. Trotz der selbstbestimmten eigenständigen Herangehensweise kann eine pädagogische Begleitung gewiss nicht als überflüssig erachtet werden.

*»Offene und gesprächsbereite Erwachsene dienen in vielfältiger Weise als Ressource – als Vorbilder, als begleitende Gesprächspartner*innen oder als letzte Rettung, wenn kein Ausweg mehr da zu sein scheint« (Henningsen/Beck 2016: 153).*

Nicht nur Liebesbeziehungen und Partnerschaften sondern auch Freundschaften spielen im Rahmen jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle (Fend 2005: 254). Der hohe Stellenwert von Freundschaft in der Wertehierarchie von Jugendlichen zeigt sich in den einschlägigen Jugendstudien (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019; Calmbach et al. 2020; Scharmanski/Heßling 2021a, c; siehe dazu auch Kapitel 2.4 *Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)*). Zudem verdeutlichen auch sozialwissenschaftliche und sozialpsychologische Forschung die Relevanz von Freundschaft bezüglich der Sozialisation von Jugendlichen (u.a. Breitenbach 2000; Kolip 1993; Schinkel 2002; Valtin/Fatke 2017; siehe dazu auch Kapitel 8.1.2 *Beziehung in jungem Alter*). Neben einem auf Gegenseitigkeit beruhenden symmetrischen Verhältnis, der Kenntnis oder Vertrautheit und dem Status einer frei gewählten Beziehung gehört Zuneigung zu den unstrittigen Merkmalen eines Alltagsverständnisses von Freundschaft. In Abgrenzung zum Gegenbegriff der Feindschaft lässt sich zugespitzt formulieren, dass Freund*innen geliebt und Feind*innen gehasst werden (Wiertz 2020: 6 ff.). Aber auch im Zuge klassischer Konzeptionen von Freundschaft wird der Aspekt der Liebe aufgegriffen. So verhandelte schon Aristoteles Gründe – wie die Tugend, also der Gutheit von einer*inem Freund*in –, sie*ihn zu lieben (Aristoteles 1911: 164ff.).

8.3.4 Sexualität zwischen Natur und Kultur: Körper, Geschlecht und Begehren

Bei der Definition, den Zusammenhängen und den Abgrenzungen der Begrifflichkeiten ›sexuelle Orientierung‹, ›Geschlechteridentität‹ und ›Geschlecht‹ sind sich die Schüler*innen weitestgehend einig, allerdings fachlich nicht immer korrekt.

- 153 Jannes: Geschlechteridentitäten ... Mann, Frau und dazwischen
 154 Larissa: Intersexuell, Transsexuell
 155 Hamza: Ich find' das packen wir noch vor die sexuelle Orientierung
 156 Jannes: Jaa, würd' ich sagen
 157 Larissa: Nee, nee, nee, weil die sexuelle Orientierung ist ja, dass man weiß, dass man Trans* ist
 158 Jannes: Genau
 159 Larissa: Oder?
 160 Hamza: Ich mein' schon
 161 (Pause)

Jannes proponiert das Thema ›Geschlechteridentitäten‹ und liest den Untertitel laut vor: »Mann, Frau und dazwischen«. Larissa elaboriert intersexuell und transsexuell. Hamza findet, dass sie das Thema zu sexueller Orientierung zuordnen sollten, was von Jannes validiert wird. Larissa widerspricht hingegen und begründet, dass die sexuelle Orientierung sei, dass man wisse, dass man Trans* ist, was ebenfalls von Jannes validiert wird.

Larissa stellt daraufhin ihre eigene Aussage infrage und vergewissert sich, ob sie recht habe, woraufhin Hamza antwortet, er meine, es sei so.

In Bezug darauf, dass sie auch Karten nebeneinander legen dürfen bzw. können, geht Rasmus im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion auf den Zusammenhang von sexueller Orientierung und Geschlechteridentitäten ein. Er gibt an, dass er sagen würde, dass sexuelle Orientierung und Geschlechteridentitäten nebeneinander gelegt werden sollten, »weil das relativ dasselbe ist«.

Die Schüler*innen haben eine Karte »Die Geschlechter« ergänzt, die sie im Vergleich zu Geschlechteridentitäten sehr hoch priorisieren und definitorisch voneinander abgrenzen.

- 386 Interviewerin: Worin seht ihr jetzt den Unterschied zwischen die Geschlechter und Geschlechteridentitäten?
 387 (Pause)
 388 Hamza: Die Geschlechteridentitäten wär für mich eher so, was ist jetzt so Mann, Frau und halt diverse ... Geschlechter eben, also
 389 (Pause)
 390 Interviewerin: Ich frag' nur, weil ihr sie so unterschiedlich platziert habt, ihr habt Geschlechteridentitäten jetzt relativ weit unten und Geschlechter ganz oben
 391 (Pause)
 392 Hamza: Das ist für mich so ein Überbegriff, dass wir das halt verallgemeinern, das ganze Thema
 393 (Pause)
 394 Hamza: Ich weiß nicht, wie ihr das seht
 395 Larissa: Bei Geschlechteridentitäten gehört ja auch zur sexuellen Orientierung würde ich jetzt so sagen ... weil das ist ja ... die Geschlechter ist ja was anderes als die Geschlechteridentität ... was man jetzt ist, also das bezieht sich ja eher auf ... ähm ... den Mann und die Frau ... und die Geschlechteridentitäten ist ja eher so ... was daraus entstehen kann, also wie ... man sich jetzt verhält zum Beispiel ob man transsexuell ist oder ... ob Mann eine Frau sein möchte oder ... das ist ja was komplett anderes
 396 Hamza: Ich nenn's mal Abweichungen oder sowas halt

Auf die Frage der Interviewerin, worin die Schüler*innen den Unterschied zwischen der selbst erstellten Karte »Die Geschlechter« und der vorgegebenen Karte »Geschlechteridentitäten« sehen, antwortet Hamza nach einer Pause, dass die Geschlechteridentitäten für ihn eher wäre, was so Mann, Frau und divers wären. Seine Begründung für Geschlechter bricht er ab. Nach einer Pause begründet die Interviewerin ihre Frage damit, dass die Schüler*innen die Karten »Geschlechteridentitäten« und »Die Geschlechter« so unterschiedlich bezüglich der Priorisierung platziert hätten. Nach einer Pause führt Hamza seine Begründung fort und gibt an, dass Geschlechter für ihn so ein Überbegriff sei, dass sie das ganze Thema halt verallgemeinern. Nach einer weiteren Pause fordert Hamza die anderen durch die Aussage, dass er nicht wisse, wie sie das sehen, indirekt zu einer Stellungnahme auf. Larissa elaboriert daraufhin, dass ihrer Meinung nach zu Geschlechteridentitäten auch die sexuelle Orientierung gehöre, weil die Geschlechter was

anderes seien als die Geschlechteridentität. Die Geschlechter seien das, was man ist, Mann oder Frau, und Geschlechteridentität sei das, was daraus entstehen könne bzw. wie man sich verhalte. Sie exemplifiziert mit der Verortung als transsexuell und ob ein Mann eine Frau sein möchte. Das sei etwas komplett anderes. Hamza konkludiert mit der Aussage: »Ich nenn's mal Abweichungen oder sowas halt«.

Deutlich wird, dass die Schüler*innen die hinter den Karten intendierten Themen anders gefasst haben als vorgesehen, was einerseits auf ihr Wissensdefizit sowie auch falsches Wissen, andererseits auf die Aufteilung der Themen in verschiedene Perspektiven zurückzuführen ist. Sie verharren dabei in dem ihnen Bekannten. Von heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Norm abweichende Themen scheinen für sie wenig greifbar. Dennoch erkennen sie die Bedeutung von Geschlecht. Der Konsens und der parallele Interaktionsmodus zeigen sich hier in einem Orientierungsrahmen, in dem den Schüler*innen die gleichen Interaktionseinheiten fremd zu sein scheinen.

Das Geschlecht ist vielfältiger als die binäre Unterteilung in Männer und Frauen. Hinsichtlich des Geschlechts wird konservativ unterschieden zwischen dem biologischen Geschlecht bzw. Körpergeschlecht (sex), das durch innere und äußere Geschlechtsorgane, Chromosomen und Hormone definiert wird, und der Geschlechteridentität bzw. Geschlechtsidentität, die beschreibt, welchem Geschlecht sich eine Person zugehörig fühlt. Sexuelle Orientierung beschreibt hingegen, zu welchem Geschlecht sich eine Person hingezogen fühlt bzw. welches Geschlecht sie begehrt. Somit sind das Geschlecht und die Geschlechtsidentität nicht vollständig trennbar von der sexuellen Orientierung (Watzlawik 2020: 25). Gemeinsam ergeben das geschlechtliche Selbstverständnis (biologisches, psychisches und soziales Geschlecht) und die sexuelle Orientierung (Begehren/Anziehung) die sexuelle Identität, die zu einem (un)bewussten Selbstbild als geschlechtliches und sexuelles Wesen führt (Bildungsinitiative Queerformat und Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg 2012: 12). Formen sexueller Orientierungen und Identitäten, die nicht den heteronormativen Vorstellungen entsprechen, stellen die Gesellschaft vor die Herausforderung, diese unterschiedlichen Liebes- und Lebensformen nicht als Abweichung oder gar Bedrohung anzusehen und zu behandeln, sondern sie als sexuelle Vielfalt anzuerkennen, die neben einer vermeintlich »normalen« Liebes- und Geschlechterordnung gelebt werden kann (Schmauch 2015: 108).

8.3.5 Paranoia als Folge von Prävention

Dem Thema ›Gewalt‹ stehen die Schüler*innen in zweierlei Weise abwehrend gegenüber. Zum einen in Form von Selbstverteidigung wie Karate, zum anderen wollen sie das Thema lieber nicht besprechen, um das Auftreten und Paranoia zu vermeiden.

- 285 Hamza: Wenn ich das jetzt richtig sehe, dann ja ... Gewalt wurd' halt nur kurz thematisiert
 286 Jannes: Also nicht so intensiv wie der Rest
 287 Hamza: Aber ist ja auch nicht schlimm, weil ... ich wollt' mir jetzt auch nicht zwingend eine Stunde anhören, wie jetzt ... wie jetzt sexuelle Gewalt ... ausgeübt wird oder sonst irgendwas
 288 Larissa: Wie man sich dagegen wehren kann ... mit Karate
 289 Hamza: Ja, das kann sein, dass das bei euch erklärt wurde, aber bei uns
 290 Larissa: Nein, nein, also man braucht es nicht sozusagen
 291 Hamza: Hoffentlich
 292 Larissa: Man kann sich dagegen ... also wenn man jetzt wirklich so eine Angst hat, dass man angegriffen wird ... dann wird das wahrscheinlich auch eher passieren, als wenn man so denkt: »Ja, alles gut«, wenn man sich zu viele Sorgen macht
 293 Hamza: Dann wird man noch paranoid
 294 Larissa: Naja, dann wird man einfach paranoid und ... dann kann man sich ... in eine Karategruppe oder so ... hingehen ... das ist ja auch jedem selber überlassen, aber ... ich find' einfach, das ist jetzt nicht so ... toll, ne
 295 (Pause)

Hamza proponiert, dass Gewalt nur kurz thematisiert wurde. Jannes elaboriert, dass es nicht so intensiv thematisiert wurde wie der Rest. Hamza äußert daraufhin bewertend, dass das nicht schlimm sei, weil er sich nicht zwingend eine Stunde anhören wollte, wie sexuelle Gewalt ausgeübt werde »oder sonst irgendwas«. Larissa elaboriert, wie man sich dagegen wehren könne und exemplifiziert mit Karate. Hamza geht davon aus, dass das bei den Mädchen bearbeitet wurde, und negiert dies für die Jungs. Larissa widerspricht und gibt an, dass man es sozusagen nicht brauche und verdeutlicht, dass sie Hamzas Aussage ergänzend elaboriert hat. Hamza gibt an, dass er hoffe, dass Larissas Aussage stimme. Larissa beginnt ihre Elaboration mit »[m]an kann sich dagegen«, bricht allerdings ab und führt aus, dass es wahrscheinlicher sei, angegriffen zu werden, wenn man jetzt wirklich so viel Angst davor hat bzw. man sich zu viele Sorgen macht, als wenn man denkt, dass alles gut sei. Hamza elaboriert, dass man dann noch paranoid werde. Larissa validiert und wiederholt, dass man dann einfach paranoid werde und dann in eine Karategruppe gehen könne. Das sei jedem selbst überlassen, aber sie finde das jetzt nicht so toll.

Die Schüler*innen grenzen sich von dem Thema ab und lehnen eine Thematisierung mit der Begründung ab, eine Betroffenheit werde wahrscheinlicher durch die Beschäftigung mit dem Thema, die zu Angst und Sorge führe. Kritiker*innen von Prävention sexueller Gewalt gehen davon aus, dass eine negative Wirkung von Prävention die Erzeugung von Angst sei. Einige Studien haben belegt, dass Präventionsprogramme auch ne-

gative Wirkungen haben können, bspw. dass einige Kinder nach den Programmen mehr Angst gegenüber Fremden haben als vorher (Topping/Barron 2009; Zwi et al. 2007). Auch einige Lehrer*innen teilen die Sorge, dass sie mit der Thematisierung eventuell auch Angst schüren, da es sich um ein sensibles Thema handle (Christmann et al. 2016: 318). Die Interpretation der Schüler*innen reicht allerdings im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* (einer selbsterfüllenden Prophezeiung) noch weiter und geht davon aus, dass diese Angst Übergriffe wahrscheinlicher mache. Diese Theorie der *self-fulfilling prophecy* stammt ursprünglich aus der Soziologie und beschreibt, dass Akteur*innen an eine Vorhersage glauben und deswegen so agieren, dass diese in Erfüllung geht. Somit kommt es zu einer positiven Rückkopplung zwischen Erwartung und Verhalten (Merton 1948). In Bezug auf das Eintreten von Übergriffen aufgrund eines entsprechenden Verhaltens der Betroffenen, das sie zu Betroffenen macht, zeigt sich der Ansatz des *victim blaming*, das üblicherweise von anderen als Fremdzuschreibung erfolgt – hier hingegen durch die Gruppe selbst über sich als potenziell betroffene (*self-blaming*).

8.3.6 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen

Die Schüler*innen ordnen im Rahmen der dritten Phase die vorgegebenen und die selbst hinzugefügten Themen Lehrer*innen und externen Fachkräften zu. Ausschlaggebend ist dabei gemäß der Aufgabenstellung, welche Themen sie lieber mit wem besprechen wollen. Nach einer gemeinsamen Aushandlung hat sich folgendes Legebild ergeben.

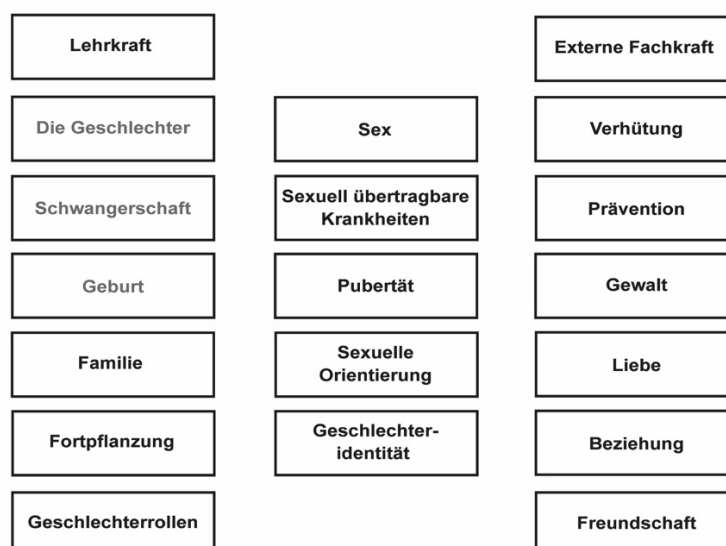


Abbildung 6: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 3)

Zunächst ordnen die Schüler*innen die Karten, ohne dass sie ihre Entscheidungen ausführlich begründen, vorwiegend mit knappen Validierungen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften tabellarisch zu. Nach dem Legebild wollen sie die Themen ›Die Geschlechter‹, ›Schwangerschaft‹, ›Geburt‹, ›Familie‹, ›Fortpflanzung‹ und ›Geschlechterrollen‹ mit ihren Lehrer*innen behandeln. Mit externen Fachkräften wollen sie hingegen die Themen ›Verhütung‹, ›Prävention‹, ›Gewalt‹, ›Liebe‹ und ›Beziehung‹ behandeln. Die Themen ›Sex‹, ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Pubertät‹, ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ wollen sie mit beiden behandeln bzw. können sich eine Thematisierung der Themen sowohl mit Lehrer*innen als auch externen Fachkräften vorstellen. Die jeweiligen Themengruppen sind dabei in sich nicht priorisiert, sondern ausschließlich den Fachkräftegruppen zugeordnet.

8.3.7 Trennung zwischen biologisch und sozial

In Bezug auf die Zuordnung der Themen zu den Fachkräftegruppen verhandeln die Schüler*innen sehr ausgiebig. Sie differenzieren dabei die verschiedenen Perspektiven und Tiefen der Behandlung und verorten in Bezug auf Lehrer*innen klar im Biologie- bzw. naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Schüler*innen differenzieren bei den Themen zwischen biologischen und persönlichen Themen, die sie schon in der ersten Phase der Gruppendiskussion deutlich den unterschiedlichen Fachkräftegruppen zuordnen.

- 68 Interviewerin: Jetzt habt ihr sehr ausführlich beschrieben, was ihr mit pro familia gemacht habt ... im Unterricht hattet ihr die gleichen Themen oder andere?
- 69 Hamza: Da ging's halt meiner Meinung nach mehr ins Biologische über ... halt nicht diese ... Themen, wie man selbst damit umgeht, sondern halt so
- 70 Jannes: Wie das funktioniert
- 71 Hamza: Ich nenn's mal Tatsachen so
- 72 Larissa: So wie das funktioniert ... so wie die Zelle sich, also wie die Zelle befruchtet wird, wie die Zelle entsteht ... wir haben die Gebärmutter angeguckt, wir haben uns das männliche Organ angeguckt ... ähm ... ja und dann wurde uns halt beigebracht, wie sich die Zelle teilt und in welchem Zyklus und ... ja das Biologische davon ... wie die Geburt stattfindet, wurde auch gezeigt und ... wir haben auch viel darüber geschrieben ... also aufgeschrieben
- 73 (Pause)
- 74 Interviewerin: Was hätte euch denn noch gefehlt oder euch interessiert, wäre wichtig gewesen, jetzt mit Lehrkräften oder auch mit pro familia zu den Themen zu besprechen? Also sprich zu Liebe, Sexualität, Freundschaft, Beziehung
- 75 Hamza: Also ich persönlich fand's halt so gut, dass pro familia ... diese ich nenn's mal in Anführungszeichen persönlichen Dinge angesprochen hat und dass im Unterricht halt diese ... ja ... die biologischen Themen halt ... durchgenommen werden, weil ... find' ich einfach so besser, weil ich weiß nicht, wenn ich mich jetzt da ... einem Lehrer anvertrauen würde, was weiß ich, wenn ich jetzt irgendwelche sexuellen Probleme hätte ... wie der das aufnehmen würde oder ... sonst irgendwas
- 76 Larissa: Ja, da redet man schon lieber mit wem anders und nicht mit einer Lehrkraft, die einen jeden Tag sieht und ... ja ... ja ... das könnten ... das könnte ein Lehrer falsch auffassen ... das könnte einem selber aber auch ... ja man schämt sich dafür dann vielleicht ... und ich find' der

Lehrer muss nichts über die sexuelle Erfahrung wissen

77 Rasmus: Genau

78 Jannes: Genau, da schließ' ich mich an

79 (Pause)

Die Interviewerin subsumiert, dass die Schüler*innen sehr ausführlich beschrieben haben, was sie mit pro familia gemacht haben und fragt, ob sie im Unterricht die gleichen oder andere Themen bearbeitet hätten. Hamza elaboriert, dass es seiner Meinung nach mehr ins Biologische gegangen sei und grenzt dieses von den (von pro familia behandelten) Themen ab, die fokussieren, wie man selbst damit umgehe. Jannes elaboriert das Biologische als »wie das funktioniert« und Hamza als »Tatsachen«. Larissa wiederholt den Funktionsaspekt und exemplifiziert anhand der Befruchtung und Entstehung einer Zelle. Sie gibt an, dass sie sich die Gebärmutter und das männliche Organ angeguckt hätten. Die Ausführungen verweisen auf das Fehlen angemessener und passender Begrifflichkeiten. Ihnen sei beigebracht worden, wie sich die Zelle teilt und in welchem Zyklus. Sie betont erneut den biologischen Aspekt und exemplifiziert weiter, wie die Geburt stattfindet und dass sie viel dazu aufgeschrieben hätten. Nach einer Pause fragt die Interviewerin, ob ihnen noch was gefehlt oder sie noch mehr interessiert hätte, was wichtig gewesen wäre bei der Besprechung der Themen mit Lehrer*innen oder pro familia (externen Fachkräften) und nennt noch einmal die Themenrahmen Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung. Hamza elaboriert, dass er es persönlich gut fand, dass pro familia die »persönlichen Dinge« angesprochen und im Unterricht die biologischen Themen durchgenommen wurden. Er begründet die positive Bewertung der Aufteilung der Themen mit der Situation, die entstünde, wenn er sich einem Lehrer anvertrauen würde, wenn er sexuelle Probleme hätte, und wie der Lehrer das aufnehmen würde. Seine Ausführungen sind durch Unsicherheit geprägt, die sich in Phrasen wie »ich weiß nicht«, »was weiß ich« und »sonst irgendwas« zeigt. Larissa validiert indirekt und elaboriert, dass man lieber mit wem anders als einer Lehrkraft rede, die einen jeden Tag sehe. Lehrer*innen könnten das falsch auffassen und man könne sich dafür dann vielleicht auch schämen. Sie findet, dass Lehrer*innen nichts über die sexuellen Erfahrungen wissen müssten, was von Rasmus und Jannes konkludierend validiert wird.

In der letzten Phase der Gruppendiskussion ordnen sie nicht nur die biologischen Themen den Lehrer*innen zu, sondern verorten die Thematisierung bzw. Bearbeitung offensichtlich im Biologie- bzw. Naturwissenschaftsunterricht. Zudem diskutieren Sie die Relevanz des Geschlechts der Fachkräfte.

- 625 Interviewerin: Könnt ihr mir nochmal erzählen, ob ihr jetzt von einer bestimmten Person bei einer externen Fachkraft geredet habt, die ihr immer damit verbunden habt, an die ihr gedacht habt? Habt ihr an eine bestimmte Lehrkraft gedacht, mit der ihr das verbunden habt? Oder habt ihr jetzt allgemein über Lehrkräfte und externe Fachkräfte geredet?
- 626 Hamza: Lehrkraft halt mit den ... Lehrern zum Beispiel, mit den ich jetzt ... Biologieunterricht schon hatte
- 627 Larissa: Nawi
- 628 Hamza: Ja, Nawi ... eine externe Fachkraft zum Beispiel, welche von pro familia, die das ja mit uns schon durchgenommen haben
- 629 Larissa: Oder auch ... dieses in [Städtename] ... die haben das ja mit den Drogen gemacht
- 630 Jannes: Mhm (zustimmend)
- 631 Larissa: Und wir waren auch mal da, um ... uns das anzugucken ... wie das da verläuft alles ... mhm
- 632 Jannes: Mhm waren wir da?
- 633 Hamza: Das war beruflich
- 634 Larissa: Ah, das war die Werkstattwoche oder?
- 635 Hamza: Ja
- 636 Larissa: Ja ähm ok ... ähm ja ... ich find', also ich weiß nicht, wie das bei den Jungs jetzt ist ... aber zum Beispiel mit Pubertät würde ich eher mit einer weiblichen Person drüber reden ... also in dem Zusammenhang jetzt wie in der sechsten Klasse Frau Wilhelm ... als mit einer männlichen/ also ich weiß nicht, Pubertät ... ja glaub' schon, also wenn ich jetzt in der sechsten war, da ist mir das ja noch unangenehmer als jetzt in der zehnten Klasse ... und ich glaub' früher hätte ich da, also haben wir auch mit einer weiblichen Person darüber geredet, aber ich hätte auch eher nicht so mit einer männlichen darüber geredet, in der Unterstufe sozusagen
- 637 Hamza: Also also ich würd' mir auch eher dann ... einer männlichen Person anvertrauen, also es wär jetzt auch kein Weltuntergang, wenn jetzt nur eine weibliche zur Verfügung stehen würde, die hat sich ja wohl auch ... ja ... mit dem männlichen auch auseinandergesetzt, aber
- 638 Larissa: Es ist schon was anderes

Die Interviewerin fragt die Schüler*innen, ob sie bei den Ausführungen über die externen Fachkräfte von einer bestimmten Person geredet bzw. an eine bestimmte Person gedacht hätten, die sie damit verbunden haben, und ob sie an eine bestimmte Lehrkraft gedacht hätten, mit der sie das verbunden haben, oder ob sie allgemein von Lehrer*innen und externen Fachkräften geredet hätten. Hamza elaboriert die Lehrer*innen, die er beispielsweise im Biologieunterricht schon gehabt hätte und Larissa elaboriert das Fach Nawi (Naturwissenschaften). Hamza validiert und fährt fort mit externen Fachkräften, die er exemplifiziert, mit welchen von pro familia, die das schon mit ihnen durchgenommen hätten. Larissa ergänzt andere Fachkräfte, die das »mit den Drogen« gemacht hätten, was von Jannes validiert wird. Larissa führt fort, dass sie auch mal dort gewesen seien, um sich anzugucken, wie das da alles verläuft. Jannes fragt nach, ob sie da waren, woraufhin Hamza antwortet, dass das »beruflich« war und Larissa nachfragt, ob das in der Werkstattwoche war, was von Hamza bestätigt wird. Larissa formuliert eine Anschlussproposition und gibt an, dass sie zum Beispiel eher mit einer weiblichen Person als einer männlichen über das Thema »Pubertät« reden würde. In Bezug auf die sechste Klasse nennt sie exemplarisch eine bestimmte weibliche Lehrerin, Frau Wilhelm. In der sechsten Klasse sei ihr das noch deutlich unangenehmer gewesen als jetzt in der

zehnten. Sie hätten damals auch mit einer weiblichen Person geredet und sie glaubt, dass sie in der Unterstufe »eher nicht so« mit einer männlichen Person darüber geredet hätte. Ihre Ausführungen sind geprägt von persönlichen Phrasen wie »ich glaube« und »ich finde«. Durch die Äußerung, dass sie nicht wisse, wie das bei den Jungs sei, fordert sie die Jungs indirekt zu einer Stellungnahme auf. Hamza führt daraufhin aus, dass er sich eher einer männlichen Person anvertrauen würde. Es sei zwar kein Weltuntergang, wenn nur eine weibliche Person zur Verfügung stünde, da diese sich wohl auch mit dem Männlichen auseinandergesetzt habe. Larissa bewertet, dass es schon was anderes sei.

Die Schüler*innen verbinden somit Lehrer*innen mit der Behandlung von biologischen Themen und verorten eine Thematisierung im Biologie- bzw. Naturwissenschaftlichen Unterricht. Externe Fachkräfte behandeln hingegen eher den Umgang mit den emotionalen und persönlichen Themen. Die Aufteilung befürworten sie, weil sie eine persönliche Thematisierung mit Lehrer*innen einerseits mit Scham verbinden, andererseits befürchten, dass etwas falsch aufgefasst werden kann. In Bezug auf das Thema »Pubertät« zeigt sich zudem, dass Schülerinnen allgemein eine Thematisierung durch weibliche Personen bevorzugen, während Schüler die Themen zwar lieber mit männlichen Personen behandeln wollen, aber bereit sind, eine Thematisierung durch weibliche Personen hinzunehmen. Somit zeigt sich einerseits eine Trennung der Themen bzw. der Perspektiven auf die Themen, andererseits eine Tendenz zu einer Behandlung durch gleichgeschlechtliche Fachkräfte.

8.3.8 Eigenschaften von Lehrer*innen und externen Fachkräften

Zum Ende der dritten Phase fassen die Schüler*innen einmal die Eigenschaften zusammen, welche die Fachkräfte mitbringen müssen, damit sie mit ihnen über sexualitätsbezogene Themen sprechen.

- 655 Interviewerin: Müssen die Person irgendwas Bestimmtes mitbringen? Wenn ihr jetzt zum Beispiel sagt, das Geschlecht ist euch nicht so wichtig, aber was wäre euch wichtig, dass sie das mitbringen, damit ihr mit den Personen darüber reden möchtet? Also allgemein für alle
- 656 Larissa: Erfahrung
- 657 Jannes: Ja
- 658 Julia: Ja
- 659 Jannes: Verständnis
- 660 Hamza: Ja
- 661 Larissa: Und Einsicht, also ... dass die auch einsehen, wie man sich fühlt und nicht nur sagen, ja passiert ... ist halt so
- 662 Jannes: Vielleicht Ratschläge geben
- 663 (Pause)
- 664 Larissa: Verschwiegenheit
- 665 Jannes: Mhm (zustimmend)
- 666 Julia: Ja

- 667 (Pause)
 668 Julia: Allgemein dann das Vertrauen in eine Person
 669 (Pause)
 670 Larissa: Dass man jetzt nicht ins Lehrerzimmer geht ... zum Beispiel jetzt und ... darüber tratscht
 671 Hamza: Vielleicht ein bisschen Sympathie oder wenn jemand vor mir hängt und die ganze Zeit so eine Miene zieht, hätte ich da auch kein? Bock, mich dem gegenüber dann zu öffnen
 672 Larissa: Ja
 673 Hamza: Dass er so ein bisschen offen ist und bisschen auf mich zugeht
 674 (Pause)

Die Interviewerin fragt die Schüler*innen, ob die Person etwas Bestimmtes mitbringen müsse, damit sie mit den Personen über sexualitätsbezogene Themen reden möchten. Sie verweist dabei auf die Relevanz des Geschlechts. Larissa beginnt aufzählungsartig mit »Erfahrung«, was von Jannes und Julia validiert wird. Jannes führt die Aufzählung fort mit »Verständnis«, was von Hamza validiert wird. Larissa nennt »Einsicht« und elaboriert, dass die Person auch einsehen solle, wie man sich fühlt, nicht nur sagen, dass etwas passiere bzw. halt so sei. Jannes fügt zögerlich (»vielleicht«) »Ratschläge geben« hinzu. Nach einer Pause nennt Larissa »Verschwiegenheit«, was von Jannes und Julia validiert wird. Nach einer weiteren Pause gibt Julia zudem allgemein »Vertrauen in eine Person« an, was sie nach noch einer Pause damit exemplifiziert, dass sie danach nicht ins Lehrerzimmer gehe, um darüber zu »tratschen«. Hamza gibt zögerlich (»vielleicht«) an, dass sie ein bisschen Sympathie haben sollte und elaboriert, dass er »kein' Bock« hätte, sich gegenüber jemandem zu öffnen, der vor ihm »hängt« und die ganze Zeit »so eine Miene zieht«, was von Larissa validiert wird. Hamza führt fort, dass die Person auch »so ein bisschen« offen sein und bisschen auf ihn zugehen solle.

Auf den Unterschied zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften gehen sie anhand der Charakterisierung externer Fachkräfte und der Frage, warum sie lieber mit diesen als mit Lehrer*innen über bestimmte Themen sprechen wollen, ein.

- 675 Interviewerin: Bei den Themen, die ihr jetzt zu den externen Fachkräften gelegt habt ... äh vielleicht um die Frage mal so ein bisschen umzudrehen: Warum würdet ihr die lieber mit einer externen Fachkraft besprechen als mit einer Lehrkraft? Also wenn es einfach mal einmal zusammenfasst, nicht auf die einzelnen Themen zusammengefasst ... was/warum besprecht ihr bestimmte Themen lieber mit einer externen Fachkraft?
 676 Jannes: Ja, ich denke mal mehr Ahnung haben und sich auf die Themen spezialisiert haben und nicht solche Lehrer, die halt irgendwas anderes unterrichten ... ähm
 677 Julia: Und vielleicht ist es auch einem ... angenehmer mit ... einer externen Fachkraft darüber zu reden als mit einer bekannten Lehrkraft, die man jeden Tag im Unterricht hat
 678 Hamza: Ist ja auch ein Unterschied, ob sich jetzt ein Biolehrer auf was weiß ich Genetik, Sexualkunde und Evolution fokussiert hat und dann eine externe Fachkraft, die sich ... spezialisiert hat auf dieses Thema ... spezialisiert hat ... das ja ein Unterschied
 679 Jannes: Ja
 680 (Pause)

Die Interviewerin fragt die Schüler*innen, warum sie die Themen, die sie externen Fachkräften zugeordnet haben, lieber mit diesen besprechen wollen als mit Lehrer*innen, und bittet die Schüler*innen um eine allgemeine Zusammenfassung, warum sie bestimmte Themen lieber mit einer externen Fachkraft besprechen wollen. Jannes antwortet, dass er denkt, die hätten mehr Ahnung und hätten sich auf die Themen eher spezialisiert als irgendwelche Lehrer*innen, die halt irgendwas unterrichten. Julia elaboriert, dass sie denkt, dass es einem vielleicht auch angenehmer sei, mit einer externen Fachkraft darüber zu reden als mit einer bekannten Lehrkraft, die man jeden Tag im Unterricht hat. Hamza führt fort, dass es auch ein Unterschied sei, ob sich ein Biolehrer auf – z.B. – Genetik, Sexualkunde und Evolution fokussiert hat oder sich eine externe Fachkraft auf dieses Thema spezialisiert hat, was von Jannes validiert wird.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Fachkräfte Erfahrung haben, Verständnis zeigen, auf Gefühle eingehen, Ratschläge geben, verschwiegen und vertraulich sein sowie Sympathie im Sinne von Motivation und Offenheit zeigen sollten, damit die Schüler*innen mit ihnen über sexualitätsbezogene Themen sprechen würden. Die Schüler*innen gehen davon, dass externe Fachkräfte spezialisierter sind als Lehrer*innen und empfinden es als angenehmer, mit externen Fachkräften zu sprechen als mit Lehrer*innen, die sie täglich unterrichten. Somit sind neben allgemeinen Eigenschaften auch die Rollenverständnisse der Fachkräftegruppen relevant für die Thematisierung sexualitätsbezogener Themen.

*Die Schüler*innen sind sich während der gesamten Gruppendiskussion sehr einig. Sie ergänzen sich gegenseitig und elaborieren die Propositionen im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus gemeinsam. Sie wechseln sich in ihren Ausführungen ab, gehen überwiegend ergänzend vor und sprechen teilweise sogar gemeinsam ab, wer als nächstes etwas zum Thema beitragen möchte. Allgemein gehen sie auf klassische und wenig kontroverse Themen ein. Sie behandeln die Themen insgesamt entsprechend recht oberflächlich bzw. sachlich und unaufgeregt. Nur an wenigen Stellen der Ausführungen verharren sie etwas länger und behandeln Themen wie bspw. das Thema Liebe intensiver.*

8.4 Gruppe 4: »Mädchen vs. Jungen«

Arian Dilan Aleyna Kamila Yara Ferhat

An der Gruppendiskussion haben drei Mädchen und drei Jungen im Alter von 14 bis 15 Jahren aus der 9. Klasse einer Index-Gemeinschaftsschule teilgenommen. Sie haben alle einen Migrationshintergrund ersten oder zweiten Grades: Die Eltern von Aleyna und Ferhat sind in der Türkei geboren, die Eltern von Kamila im Libanon und die Eltern von Arian in Kurdistan, sie selbst in Deutschland. Der Vater von Dilan ist in der Türkei geboren, seine Mutter und er in Deutschland. Yara und ihre Eltern sind in Syrien geboren. Alle gaben an, dem muslimischen Glauben anzugehören. Die Schüler*innen sind seit der Klassenstufe 5 in derselben Klasse, außer Yara, die erst in der achten Klasse dazugekommen ist.

Nach einer kurzen Aufwärmphase entwickelt sich zwischen den Schüler*innen ein sehr lebhaftes Gespräch. Die Verteilung der Redebeiträge ist dabei allerdings sehr ungleich. Aleyna leitet die Diskussion regelrecht und proponiert die meisten Themen, deren Elaborationen vermehrt von ihr beeinflusst sind. Yara äußert sich hingegen kaum. Obwohl es sich um die längste Gruppendiskussion handelt, ist sie weder inhaltlich noch metaphorisch dicht, sondern stattdessen stark von gruppendynamischen Prozessen geprägt. Die Schüler*innen verhandeln zwar überwiegend im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus, teilweise aber auch sehr kontrovers im Sinne eines oppositionellen Interaktionsmodus.

Die Schüler*innen verhandeln neben der Positionierung der Themen die Nutzung verschiedener Verhütungsmittel neben Pille und Kondom, geschlechterspezifische Fragen zur Pubertät in Bezug auf Menstruation und Ejakulation, Beziehungsvorstellungen, Unfruchtbarkeit und künstliche Befruchtung sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Im Zuge der Zuordnung der Themen gehen sie zudem auf verschiedene Eigenschaften von Fachkräften ein, die eine Thematisierung sexualitätsbezogener Themen begünstigen oder behindern. Neben dem Aspekt, dass sie die Lehrer*innen schon lange kennen und daher mehr Vertrauen haben, gehen sie auf das Alter im Sinne lebensweltnaher Erfahrungen und das Fremdsein externer Fachkräfte als Möglichkeitsraum für sexualitätsbezogene Themen ein.

Da die Gruppendiskussion an vielen Stellen durch die verschiedenen geschlechterspezifischen Sichtweisen geprägt ist, wurde die Gruppe »Mädchen vs. Jungen« genannt.

8.4.1 Verhütung

In Bezug auf die erste Frage, was die Schüler*innen in der Schule schon zu Liebe, Freundschaft, Sexualität und Beziehung besprochen haben, gehen sie eher fragmentarisch und ungeordnet auf Themen ein, die sie bearbeitet haben oder gerne bearbeitet hätten. Daher sollen die folgenden Fokussierungsmetaphern (Kapitel 8.4.1 bis 8.4.5), die eine inhaltliche Dichte in Bezug auf die erste Forschungsfrage aufweisen und in denen die Schüler*innen einzelne Themen ausführlicher verhandeln, genutzt werden um aufzuzeigen, was die Schüler*innen behandelt haben oder gerne bearbeitet hätten.

Die Schüler*innen verweisen an mehreren Stellen der Gruppendiskussion auf das Thema Verhütung. Die folgende Passage verdeutlicht, dass sie der Meinung sind, dass sie das Thema zu wenig bzw. nicht ausführlich genug behandelt hätten.

- 71 Aleyna: Fehlt euch irgendwas bei Sexualkunde? Was ihr noch wissen wolltet?
 72 (Pause)
 73 Kamila: Äh nein
 74 Arian: Ich denk', wir haben genug gemacht in Sexualkunde
 75 Kamila: Ja, ist echt so, wir haben echt viel gemacht, find' ich
 76 Aleyna: Nee, ich finde, die sollten trotzdem 'n bisschen mehr erklären, wie man alles mit verschiedenen Verhütungsmitteln / Es ging ja immer nur um Kondom oder Pille ... Wir haben zwar andere noch kennengelernt, also andere Verhütungsmittel, aber darüber haben wir nicht so viel gemacht
 77 Kamila: Was willst du denn noch dazu haben?
 78 Aleyna: Zum Beispiel über Spiralen oder sonst was ... gibt's ja auch noch ... und diese Pflaster, dass man die hier ranmacht
 79 Arian: Hatten wir schon
 80 Kamila: Wir hatten doch so Präsentationen und sowas gemacht
 81 Aleyna: Ja, aber wir hatten nicht mehr gemacht/ Ja, WIR, aber die anderen nicht
 82 (Pause)
 83 Kamila: Ah
 84 Aleyna: Ja, aber wir hatten auch nicht so viel
 85 Kamila: Ok, ich check, was du meinst
 86 Aleyna: Nicht so viel, das war ja das/ wir haben nicht so viel mit den gemacht als mit Kondom
 87 (Pause)

Aleyna fragt die anderen, ob ihnen in Sexualkunde etwas gefehlt habe, was sie noch hätten wissen wollen. Nach einer Pause verneint Kamila und Arian elaboriert, dass er denkt, sie hätten »genug gemacht in Sexualkunde«. Kamila validiert die Aussage und elaboriert, dass sie findet, dass sie »echt viel gemacht« hätten. Aleyna widerspricht hingegen und führt aus, sie finde, dass »sie« trotzdem ein bisschen mehr zu verschiedenen Verhütungsmitteln erklären sollten. Dabei scheint sie von Fachkräften auszugehen, die mehr dazu hätten machen sollen. Sie führt weiter aus, dass es immer nur um Kondome oder Pille gegangen sei, was sie im Folgenden relativiert durch die Angabe, dass sie auch noch andere Verhütungsmittel kennengelernt hätten, aber eben nicht so intensiv wie

Kondom und Pille. Kamila fragt daraufhin, was sie (Aleyna) noch dazu hätte haben wollen. Aleyna exemplifiziert mit der Spirale und dem Pflaster. Ihre Formulierung (»oder sonst was«) verweist darauf, dass ihr Wissen begrenzt ist. Arian widerspricht hingegen und sagt, dass sie das schon gehabt hätten und Kamila elaboriert, dass sie dazu Präsentationen gehabt hätten. Aleyna validiert und differenziert antithetisch, dass sie aber nicht mehr gemacht hätten und auch nicht alle beteiligt gewesen seien. Nach einer Pause reagiert Kamila mit einem verständnisvollen »Ah«. Aleyna wiederholt die Validierung und antithetische Differenzierung, dass sie nicht so viel dazu gemacht hätten. Kamila validiert daraufhin, sie verstehe, was Aleyna meine.

Der Aushandlungsprozess der Schüler*innen zeigt, dass sie in der Schule in Bezug auf Verhütungsmittel hauptsächlich über die Pille und das Kondom gesprochen haben und andere Verhütungsmittel daneben zu kurz kamen. Sowohl die BZgA-Jugendsexualitätsstudie als auch die Studie zum Verhütungsverhalten Erwachsener belegen, dass die Pille und das Kondom nach wie vor die favorisierten Verhütungsmittel von Jugendlichen sowie Erwachsenen darstellen. Der Pille (und auch anderen hormonellen Verhütungsmitteln) gegenüber ist allerdings hinsichtlich ihrer Gesundheitsverträglichkeit eine zunehmend kritische Haltung zu verzeichnen (Scharmanski/Heßling 2021j: 6; BZgA 2018: 24ff.).

In Bezug auf die schulische Sexualerziehung wird in den *Standards der Sexualaufklärung* darauf verwiesen, über die Nutzung und Wirkung des Kondoms, das neben der Empfängnisverhütung auch der Verhütung von sexuell übertragbaren Krankheiten dient, und anderer Verhütungsmittel aufzuklären (BZgA 2011). In den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II* für Biologie und Naturwissenschaften in Schleswig-Holstein wird allgemein auf die Wirkmechanismen sowie Vor- und Nachteile verschiedener Verhütungsmittel verwiesen (IQSH 2021c). Somit ist hier maximal eine Fokussierung auf das Kondom zu finden und Lehrer*innen sind dazu aufgerufen, einen Überblick über verschiedene Verhütungsmethoden zu vermitteln. Da Pille und Kondom allerdings als meistgenutzte Verhütungsmittel angenommen werden, ist davon auszugehen, dass sich diese Favorisierung in der Fokussierung der Sexualerziehung widerspiegelt.

8.4.2 Geschlechterspezifische Fragen zu Pubertät

Die Schüler*innen gehen selbstständig auf das Thema »Pubertät« ein und bestimmen deren Relevanz exemplarisch anhand von Menstruation und Ejakulation. Die Themati-

sierung der Menstruation finden sie im Sinne von Aufklärung und Vorbereitung relevant.

- 182 Aleyna: Pubertät
 183 Kamila: Ja, stimmt, wir haben auch Pubertät gemacht und solche Sachen
 184 Aleyna: Ich find' das wichtig
 185 (Pause)
 186 Aleyna: Periode
 187 Arian: Periodensystem
 188 Aleyna: NEIN ... Menstruation, die Tage
 189 Arian: Ja
 190 Kamila: (lachen)
 191 (Pause)
 192 Aleyna: Zum Beispiel ein Mädchen ... hat die Tage bekommen, weiß nicht mal, was das ist, deswegen find' ich das wichtig, ... dass man das in der Schule lernt, damit man weiß, ah das kommt schon ... also nicht das kommt jetzt, sondern man weiß schon, wie man handeln muss ... zum Beispiel wie man ... Tampon einsetzt oder
 193 Kamila: Ok
 194 Aleyna: Das ist wichtig
 195 (Pause)
 196 Aleyna: Ja, warum meldest du dich? Rede doch
 197 Arian: Bei den Frauen ist das auch besser, weil dann sind die drauf vorbereitet ... auf ihre Tage
 198 Dilan: Nicht, dass sie denken, dass sie gleich sterben oder so
 199 (Pause)
 200 Aleyna: Ah weil da Blut rauskommt, meinst du?
 201 Arian und Dilan: Ja
 202 (Pause)
 203 Aleyna: Man bekommt davor auch sehr dolle Bauchschmerzen
 204 Arian: Damit die wissen, was da passiert
 205 Aleyna: Ja

Aleyna proponiert das Thema ›Pubertät‹, das von Kamila validiert und damit elaboriert wird, dass sie auch Pubertät und solche Sachen gemacht hätten. Aleyna bewertet das Thema daraufhin als wichtig. Nach einer Pause proponiert sie das Thema ›Periode‹ und Arian assoziiert Periodensystem dazu. Aleyna falsifiziert ausdrucksstark und erläutert, dass sie die Menstruation bzw. »die Tage« gemeint hätte. Arian validiert daraufhin und Kamila lacht. Nach einer Pause führt Aleyna die Relevanz des Themas an der Exemplifizierung aus, dass ein Mädchen die Tage bekommen würde und nicht einmal wisse, was das ist. Deswegen finde sie es wichtig, dass man das in der Schule lerne, damit man weiß, was einen erwartet und wie man dann handelt bspw. wie man Tampons einsetzt. Kamila validiert und Aleyna wiederholt, dass das wichtig sei. Nach einer Pause fragt sie Arian, warum er sich melden würde und fordert ihn auf zu reden. Daraufhin elaboriert er die Ausführung von Aleyna zur Relevanz damit, dass es bei den Frauen auch besser sei, weil sie dann auf ihre Tage vorbereitet sind. Dilan elaboriert, dass damit verhindert werde, dass sie denken, sie würden gleich sterben. Nach einer Pause scheint Aleyna den Aspekt erst verstanden zu haben und fragt nach, ob er das meine, weil da »Blut raus-

kommt«. Arian und Dilan validieren gleichzeitig. Nach einer Pause fügt Aleyna hinzu, dass man davor auch »sehr dolle Bauchschmerzen« bekomme. Arian wiederholt dessen ungeachtet die Intention zu wissen, was passieren würde, was von Aleyna validiert wird.

Im Zuge der Nennung nicht behandelte Themen gehen die Schüler*innen zudem auf das Thema ›Sperma‹ ein, über das sie gern mehr wissen würden.

- 291 Arian: Mehr über Sperma
 292 (Pause)
 293 Kamila: Wie meinst du das?
 294 Aleyna: Wie meinst du das jetzt?
 295 Arian: Ja, ausführlicher
 296 (Pause)
 297 Aleyna: Ja, was denn darüber?
 298 Arian: Ja, allgemein aus was das ... besteht
 299 Dilan: Ja, ganz wichtig
 300 Arian: Wie oft man das machen kann
 301 Aleyna: Das kannst du immer machen
 302 Yara: Was ist Sperma nochmal? Hab' ich vergessen
 303 (Lachen)
 304 Aleyna: Das was aus
 305 Arian: Jungs kommt
 306 Aleyna: Männer ... Intimbereich
 307 Yara: Ah ... ok
 308 Kamila: Wenn man Sex hat und so solche Sachen
 309 (Pause)

In Bezug auf die Frage, was sie noch in Schule bearbeiten wollen, führt Arian das Thema ›Sperma‹ an und dass er gerne mehr darüber wissen wolle. Nach einer Pause fragen sowohl Kamila als auch Aleyna nach, wie er das meine. Arian gibt an, dass er es ausführlicher behandeln möchte. Nach einer weiteren Pause fragt Aleyna nach, was er darüber wissen wolle. Arian elaboriert, dass er allgemein wissen möchte, woraus Sperma besteht, was von Dilan folgend als ganz wichtig bewertet wird. Arian elaboriert weiter durch die Frage, wie oft man das machen könne und scheint damit Masturbation zu meinen. Aleyna antwortet, dass er das immer machen könne. Yara unterbricht die Ausführungen durch die Frage, was Sperma sei, weil sie es vergessen habe, woraufhin ein Amusement der Gruppe folgt. Einander ergänzend elaborieren Aleyna und Arian, dass es das sei, was aus Jungs bzw. Männern bzw. deren Intimbereich kommt. Nach einer Verständnisbekundung Yaras (»Ah ... ok«) elaboriert Kamila, »wenn man Sex« und »solche Sachen« habe und konkludiert damit das Thema.

Während sich die Schüler*innen im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus bei der Relevanz von der Thematisierung von Menstruation gegenseitig bestärken und ergänzen, wird der Wunsch der Jungen, das Thema ›Sperma‹ zu behandeln, im Rahmen eines oppositionellen Interaktionsmodus abgetan. Dabei zeigt sich hinsichtlich der Gruppen-

dynamik eine starke weibliche Dominanz gegenüber der Jungen, die sich in einer geringen Empathie der Mädchen gegenüber den Jungen und deren Themen zeigt.⁹⁵

Die Schüler*innen greifen »typische« geschlechterspezifische Fragen zu körperlichen Veränderungen während der Pubertät auf, die sich auch in der (sexual-)pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen vielfach finden lassen. Nach den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II* in Schleswig-Holstein für Biologie und Naturwissenschaften wird das Thema »Pubertät« im Jahrgang 5/6 behandelt, konkretisiert werden die Inhalte allerdings nicht (IQSH 2021c). In den *Standards für Sexualaufklärung* wird hingegen die Behandlung der Themen »Menstruation« und »Ejakulation« konkret genannt und überwiegend im Themenfeld »Der menschliche Körper und seine Entwicklung«, aber auch im Zusammenhang mit Fortpflanzung unter altersspezifischen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen empfohlen (BZgA 2011: 46, 48, 50). Entsprechend gibt es auch vielfältige Materialien und Handreichungen, die sowohl geschlechterspezifisch als auch geschlechterneutral verschiedene Themen behandeln, die für Jugendliche während der Pubertät relevant sind (bspw. BZgA 2021b; Martin/Nitschke 2017; Tuidier et al. 2012). Geschlechterunterschiede zeigen sich sowohl in Bezug auf die eigene Einschätzung, ob sie sich für aufgeklärt halten, als auch auf die Frage, ob sie auf ihre erste Regelblutung bzw. ihren ersten Samenerguss vorbereitet waren oder nicht, was ebenfalls als Anhaltspunkt für eine gelungene Aufklärung der Jugendlichen zum rechten Zeitpunkt gewertet werden kann. Mädchen halten sich für aufgeklärter und sind auf die Menarche besser vorbereitet als Jungen auf die Ejakularche (Bode/Heßling 2015: 62, 67).

8.4.3 Beziehung und Zukunft

Die Schüler*innen thematisieren eigenständig die Behandlung von Beziehungsaspekten. So geben sie an, dass es sie noch interessiert hätte, wie lange man warten solle, bis man mit der*dem Freund*in Geschlechtsverkehr hat.

- 256 Arian: Wie lange man warten sollte, bis man Geschlechtsverkehr mit seiner Freundin hat oder Freund?
 257 Aleya: das geht ab 14 schon ... kannst machen
 258 Dilan: Haben wir schon gemacht ... wann Strafe
 259 Arian: Naja wann sollte man in einer Beziehung
 260 Dilan: Ja, wenn du Bock hast
 261 Arian: Tipps und so
 262 (Pause)

95 Die Konsequenzen aus verschiedenen gruppenspezifischen Prozessen für die Sexualerziehung in Schule werden im Rahmen der Diskussion (S. 373ff.) verhandelt.

Im Kontext der Frage, was sie noch hätten bearbeiten wollen, gibt Arian an, ihn hätte noch interessiert, wie lange man warten sollte, bis man Geschlechtsverkehr mit seiner Freundin hat. Aleyna tut die Frage durch die Angabe ab, dass das ab 14 Jahren gehe und er das machen könne. Dilan elaboriert, dass sie das schon gemacht hätten, wann es strafbar ist. Arian greift hingegen seine ursprüngliche Frage wieder auf und fragt, wann man in einer Beziehung mit seiner Freundin schlafen soll. Diesmal tut Dilan die Frage ab und gibt an, dass er es machen könne, wenn er »Bock« hat. Arian meine allerdings Tipps diesbezüglich. Diese Angabe konkludiert das Thema, da die anderen nicht weiter darauf eingehen.

Arian wird bei seinem Wunsch einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema »Sperma« erneut nicht ernst genommen. Dieses Mal allerdings nicht nur von den Schülerinnen sondern auch dem anderen Schüler der Gruppendiskussion. Einerseits beziehen sich die Schüler*innen in der Passage auf gesetzliche Regelungen zum Geschlechtsverkehr, andererseits geht es um persönliche Einstellungen zum (ersten) Geschlechtsverkehr. In Deutschland liegt die »Schutzaltersgrenze« für Geschlechtsverkehr bei 14 Jahren. Ab diesem Alter dürfen Jugendliche Geschlechtsverkehr haben. Vorausgesetzt wird, dass es sich nicht um eine Straftat handelt, wie bspw. sexuellen Missbrauch an Jugendlichen (§ 182 StGB) oder sexuellen Missbrauch von Schutzbefohlenen (§ 174 StGB). Die BZgA-Jugendsexualitätsstudie hat hingegen ergeben, dass Jugendliche durchschnittlich zwischen dem 16. und 17. Lebensjahr ihren ersten Geschlechtsverkehr haben. Mehr als die Hälfte von ihnen war bei ihrem ersten Mal in einer festen Partnerschaft und nur für etwa ein Fünftel fand es ungeplant statt (Scharmanski/Heßling 2021a: 1375). Für Jugendliche können neben dem Austausch mit Gleichaltrigen – insbesondere wenn diese Themen, Fragen oder Wünsche nicht ernst nehmen – sexualpädagogische Gespräche über Beziehungserfahrungen und -gestaltung hilfreich sein, die von Erwachsenen nicht erst in Krisensituationen initiiert werden. Auf diese Weise kann eine klärende Reflexion stattfinden und sie können auf dem Weg zu einer sexuellen Selbstbestimmung begleitet werden (Henningsen/Beck 2016: 153f.).

Zudem interessiert die Schüler*innen auch die Zukunftsperspektive von Beziehungen. Sie wollen über die Themen »Ehe« und »Hochzeit«, sowie über damit einhergehende Veränderungen und Familiengründung sprechen.

272 Arian: Vielleicht über die ... Ehe oder zum Beispiel beim Heiraten oder so Hochzeit sowas hatten wir doch nicht

273 Aleyna: Was alles sich verändern wird, wenn du heiratest

- 274 Kamila: Stimmt das/ haben wir nichts davon gemacht ... wir haben nichts davon gemacht ... also über Hochzeiten
 275 Yara: Wie Hochzeit?
 276 Kamila: Also wenn man geheiratet hat und solche Sachen ... und keine Ahnung, was er gerade meinte
 277 Dilan: Ja halt ... äh erst eigene Familie halt

Als weitere Themen proponiert Arian ›Ehe‹ und ›Hochzeit‹, die sie nicht besprochen hätten. Aleyna elaboriert um die Veränderungen, die sich ergeben würden, wenn man heirate. Kamila validiert, sich wiederholend, dass sie nichts davon gemacht hätten. Yara scheint nicht verstanden zu haben, worum es geht, und fragt nach, was mit Hochzeit gemeint sei. Kamila versucht, es ihr zu erklären, und beginnt damit, die Situation zu beschreiben, wenn man geheiratet habe »und solche Sachen«, bricht ihre Erklärung allerdings damit ab, dass sie keine Ahnung habe und verweist auf Arian, der das Thema proponiert hat. Dilan elaboriert hingegeben: wenn man seine eigene Familie habe.

Die Schüler*innen verweisen in ihren Ausführungen darauf, dass sie die Themen ›Ehe‹ und ›Hochzeit‹ und damit einhergehend ›Familiengründung‹ gerne besprechen würden und entsprechend für relevant halten. Die BZgA-Jugendsexualitätsstudie ergab, dass 18 Prozent der Mädchen ohne und 24 Prozent der Mädchen mit Migrationshintergrund sowie 15 Prozent der Jungen ohne und 18 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund mehr über die Themen ›Ehe‹ und ›Partnerschaft‹ wissen möchten. Dabei zeigt sich, dass das Interesse der Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund jeweils größer ist als bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund (Bode/Heßling 2015: 71f.). Der Heirat kommt immer noch eine große Bedeutung zu, da sie eng mit der Familiengründung verknüpft ist (Dorbritz/Diabaté 2015: 117). Heirat, Familiengründung und Berufseinstieg stellen nach Robert J. Havighurst (1981) als Rollenübergänge wichtige Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter (18 bis 30 Jahre) dar. Auch aktuelle Erkenntnisse verweisen darauf, dass die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst immer noch von Bedeutung sind, sich allerdings zeitlich verlagert haben. Hiernach haben sich die Aufgaben des frühen Erwachsenenalters nach hinten verschoben (Sirsch 2018: 229; siehe dazu auch Kapitel 2.2 *Lebensphase Jugendalter*).

8.4.4 Unfruchtbarkeit und künstliche Befruchtung

Als weiteres Thema, das die Schüler*innen gerne behandeln würden, geben Sie Unfruchtbarkeit und künstliche Befruchtung an.

- 310 Aleyna: Oder vielleicht warum einige Menschen ... keine Kinder bekommen können
 311 Kamila: Ja, das stimmt, wir haben auch nichts darüber gemacht ... eigentlich gar nichts

- 312 Aleyna: Warum das so ist ... ob man vielleicht das dann doch schafft
 313 Kamila: Ja und wie das gehen würde
 314 Aleyna: Mit ... mit wie heißt das nochmal? Befruchtung/ nein, nein, nein ... künstliche Befruchtung war das
 315 Kamila: Ja, das auch
 316 Aleyna: Darüber haben wir gar nichts gemacht
 317 Kamila: Ja, aber sind so wichtige Sachen
 318 Aleyna: Ich glaub', ich find' das spannend
 319 Kamila: Ja, find' ich auch, um ehrlich zu sein

Aleyna proponiert als weiteres Thema, das sie noch behandeln könnten, warum einige Menschen keine Kinder bekommen können. Kamila validiert und stellt fest, dass sie darüber auch (eigentlich gar) nichts gemacht hätten. Aleyna elaboriert, dass sie interessieren würde, warum Menschen unfruchtbar sind und ob sie es dennoch schaffen können, Kinder zu bekommen. Kamila validiert und elaboriert, wie das dann gehen würde. Aleyna ringt bei der Suche nach dem richtigen Ausdruck »künstliche Befruchtung« zunächst um Worte, bevor er ihr einfällt. Kamila validiert und Aleyna gibt an, dass sie dazu gar nichts gemacht hätten. Kamila validiert und bewertet die Themen als »so wichtige Sachen«. Aleyna glaubt, dass sie das spannend fände, was von Kamila validiert wird. Auch sie findet das wichtig – »um ehrlich zu sein«. Der Nachsatz deutet dabei auf eine Tabuisierung des Themas hin.

Auffällig ist, dass die Aushandlung über die Themen »Unfruchtbarkeit« und »künstliche Befruchtung« ausschließlich von den Schülerinnen der Gruppe geführt wird. Im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus elaborieren sie die Proposition dabei gemeinsam und sind sich sehr einig. Sie setzen Unfruchtbarkeit und künstliche Befruchtung automatisch in einen kausalen Zusammenhang und setzen somit indirekt auch einen Kinderwunsch voraus. Die Kinderlosenquote der Frauen im Alter zwischen 45 und 49 Jahren betrug im Jahr 2018 in Deutschland 21 Prozent (Statistisches Bundesamt 2019: 17). Die Bezeichnung »Kinderlosigkeit« impliziert die normative Vorstellung von einer Lebensführung, nach der Kinder zu einem Erwachsenenleben gehören. »Kinderlosen« fehle somit etwas, was eigentlich vorhanden sein sollte. Die freiwillige »Kinderlosigkeit« ist hingegen ein Phänomen der Modernisierung (Lenz/Adler 2011: 177). In Deutschland ist allerdings jede*r Zehnte im Alter zwischen 20 und 50 Jahren ungewollt kinderlos (BMFSFJ 2020: 6). Gründe für die Kinderlosigkeit können medizinischer oder sozialer Natur sein, bspw. wenn ein gleichgeschlechtliches Paar oder eine alleinstehende Person einen Kinderwunsch hat. Um den Kinderwunsch zu erfüllen, sind sie auf Verfahren der

assistierten Reproduktion (künstliche Befruchtung) angewiesen (Beier/Wiesemann 2020: 4).

Während die *Fachanforderung für die Sekundarstufe I und II* in Schleswig-Holstein weder ›Unfruchtbarkeit‹ noch ›künstliche Befruchtung‹ thematisiert (IQSH 2021c), werden beide Themen im Rahmen von »Fruchtbarkeit und Fortpflanzung« in den *Standards für Sexuaufklärung* genannt (BZgA 2011: 46, 50, 52).

8.4.5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Die Schüler*innen setzen sich mit Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auseinander und gehen dabei vor allem auf trans* Männer ein. Zunächst thematisieren sie die Verwendung von Prothesen, die einen Penis simulieren sollen.

- 334 Arian: Tim meinte, er hat sich ... er hat sich was in die Hose gesteckt am Anfang, als hätt' er einen Schwanz
 335 Kamila: Ja stimmt, hat er gesagt
 336 Dilan: Ja, hat er gesagt
 337 Aleyna: Und dass er sowas machen möchte ... das war ja
 338 Kamila: Er meinte ... dass dieses Ding, was er haben möchte ... äh noch nicht so ... noch nicht so entwickelt ... noch nicht gemacht
 339 Aleyna: Stimmt

Arian exemplifiziert mit Tim, einem Teil des HAKI-Teams, der berichtet hat, dass er sich »am Anfang« etwas in die Hose gesteckt habe, was den fehlenden Penis simulieren sollte. Nach Validierungen von Kamila und Dilan elaboriert Aleyna, dass er zudem noch etwas machen möchte. Dabei fehlen ihr die Worte für das Vorhaben. Kamila scheint zu wissen, was Aleyna meint und elaboriert, dass das »Ding«, was er haben möchte, noch nicht entwickelt bzw. gemacht wurde, was von Aleyna validiert wird.

Es kann davon ausgegangen werden, dass das »Ding«, auf das die Schülerinnen verweisen, ein sogenannter Packer ist, der einen Penis simulieren soll. Dieser wird von einigen trans* Männern, die (noch) keine genitalen Operationen haben durchführen lassen, und von Drag Kings benutzt. Hierbei handelt es sich meist um Prothesen aus Silikon (teilweise mit realistisch aussehenden Hoden) (Queer Lexikon 2017).

Darauf folgend gehen die Schüler*innen darauf ein, dass LSBTIQ* von Diskriminierung betroffen sein können. Auch dies exemplifizieren sie anhand des trans* Mitglieds des HAKI-Teams.

- 340 Dilan: Also die, die hier waren, also Tim zum Beispiel, er meinte auch ... dass das Leben jetzt nicht so leicht ist, ... weil man wird ja meistens gemobbt, wenn man jetzt zum Beispiel
 341 Aleyna: Schwul oder so ist
 342 Kamila: Ja, darüber haben wir auch geredet
 343 Dilan: Wenn man sich halt operiert oder so

- 344 Aleyna: Ich find' sowas gar nicht schlimm
 345 Kamila: Ja, also mir ist das eigentlich völlig egal
 346 Arian: Er meinte auch, dass sein kleiner Bruder in der Schule gemobbt wurde, ... weil er trans* ist
 347 Aleyna: Ach stimmt ja ... das auch auf die anderen Familienmitglieder geht ... find' ich nicht ok ...
 und dass Tim sich zum Beispiel, weil das war ja 'ne Frau ... dass er sich die Brust so ab/ ... abope-
 riert hat ... dass er halt keine größeren mehr hat, sondern halt so wie Männer halt normal
 348 Dilan: Allgemein Stresssituation ... äh also in Freundschaft oder Beziehung und so ... mein' ich
 349 (Pause)
 350 Aleyna: Und dass er sich ... wie hieß das nochmal? ... wenn man die Tage bekommt? Der hat sich
 das auch rausnehmen lassen
 351 Kamila: OH ja
 352 Aleyna: Damit er die Tage nicht mehr bekommt
 353 (Pause)

Dilan formuliert die Anschlussproposition, dass Tim zudem davon berichtet habe, dass das Leben »nicht so leicht« sei, »weil man wird ja meistens gemobbt«. Bei der Formulierung der Kondition ergänzt Aleyna die sexuelle Orientierung schwul und weitere (oder so). Kamila validiert und elaboriert, dass sie darüber auch gesprochen hätten. Dilan ergänzt durch seine Aussage indirekt um die Geschlechtsidentität Trans*. Während Aleyna »sowas« – und bezieht sich dabei auf das trans* sein – als gar nicht schlimm bewertet, gibt Kamila an, dass ihr das »eigentlich völlig egal« sei. Arian elaboriert, dass auch der kleine Bruder von Tim in der Schule gemobbt wurde, weil Tim trans* ist. Aleyna validiert und wiederholt, dass das Mobbing auch Familienmitglieder betreffe, was sie nicht ok findet. Daraufhin geht sie darauf ein, dass Tim sich seine Brust »aboperiert« habe, um eine männliche Brust zu haben. Dilan geht hingegen weiter auf das Mobbing ein und verweist darauf, dass es eine allgemeine Stresssituation in Freundschaft oder Beziehung sei. Nach einer Pause elaboriert er die körperlichen Anpassungen weiter und geht darauf ein, dass er sich das hat »rausnehmen lassen«, was für die Tage verantwortlich ist. Nach der Validierung von Kamila, führt Aleyna den Grund an, dass er dadurch seine Tage nicht mehr bekomme und konkludiert damit das Thema.

Die von den Schüler*innen besprochenen Diskriminierungserfahrungen von lsbtq* Personen spiegeln sich auch in zahlreichen Beiträgen und Studien zu den Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ* wider. So zeigt bspw. die quantitative und qualitative Studie von Krell und Oldemeier (2017) »Coming Out – und dann?« die Bedeutung von Diskriminierungserfahrungen im Bildungs- und Erwerbsarbeitskontext (44 Prozent der Jugendlichen haben Diskriminierung erlebt) sowie Belastungs- und Ausgrenzungserfahrungen im familialen Umfeld (45 Prozent der nicht-heterosexuellen Jugendlichen und 79 Prozent der trans* und gender*diversen Jugendlichen fühlen sich

in der Familie diskriminiert und werden nicht ernst genommen und ignoriert) auf (ebd.: 99ff., 161ff.; siehe zudem auch Kapitel 2.4 *Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)*).

Die Studie »... nicht so greifbar und doch real. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland« von LesMigraS (2012) betrachtet zudem die Beziehung von Rassismus, (Hetero-)Sexismus und Trans*Diskriminierung sowie die darauf resultierende spezifische Qualität von Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Menschen mit Mehrfachzugehörigkeiten und die Vulnerabilität dieser Gruppen. Die Befragten berichten von einer Bandbreite von Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz, in der Schule und im Elternhaus sowie von massiven Alltagsdiskriminierungen. Dabei wird deutlich, »dass Abwertungen und Beschämungen aufgrund gendernonkonformen Verhaltens im Alltag von den Betroffenen zu einem sehr großen Teil als Normalität wahrgenommen werden« (ebd.: 22).

8.4.6 Priorisierung der Themen

In der zweiten Phase ordnen die Schüler*innen die vorgegebenen und die selbst ergänzten Themen danach, welche davon sie für wichtiger und welche sie für weniger wichtig halten. Dabei ergab sich folgendes Legebild (Abbildung 7, S. 246).

Die Schüler*innen besprechen sich, während sie die Karten legen, knapp und einigen sich auf eine Reihenfolge. Neben den vorgefertigten Karten ergänzt die Gruppe Karten mit den Themen ›Abtreibung‹, ›Unfruchtbarkeit‹ und ›Künstliche Befruchtung‹. Höchste Priorität lassen sie dem Thema ›Verhütung‹ zukommen. Als nächstes folgt das Thema ›sexuell übertragbare Krankheiten‹.

Folgend ordnen und verknüpfen sie miteinander die Themen ›Gewalt‹ und ›Prävention‹, denen sie gleiche Priorität zuweisen. Das Thema ›Pubertät‹ ordnen sie darunter allein stehend. Folgend gruppieren sie erst die Themen ›Geschlechteridentitäten‹ und ›sexuelle Orientierung‹, danach ›Fortpflanzung‹, ›Unfruchtbarkeit‹ und ›Künstliche Befruchtung‹ gleichauf. Abschließend ordnen sie die Themen ›Familie‹, ›Abtreibung‹, ›Geschlechterrollen‹, ›Sex‹, ›Beziehung‹, ›Liebe‹ und ›Freundschaft‹ untereinander.

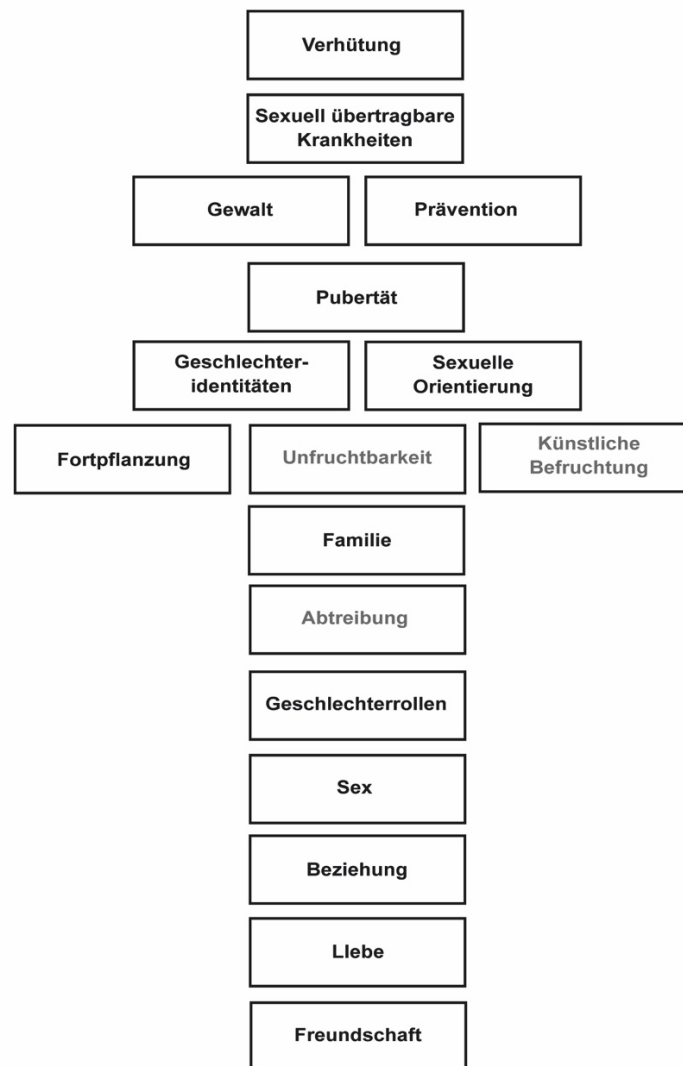


Abbildung 7: Priorisierung von Themen (Gruppe 4)

8.4.7 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen

In der dritten Phase sollen die Schüler*innen die vorgegebenen sowie die von ihnen ergänzten Themen Lehrer*innen und externen Fachkräften nach dem Kriterium zuordnen, was sie mit wem lieber besprechen wollen. Auch bei diesem Auftrag werden sie gebeten, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und diese zu begründen. Dabei ergab sich folgendes Legebild:

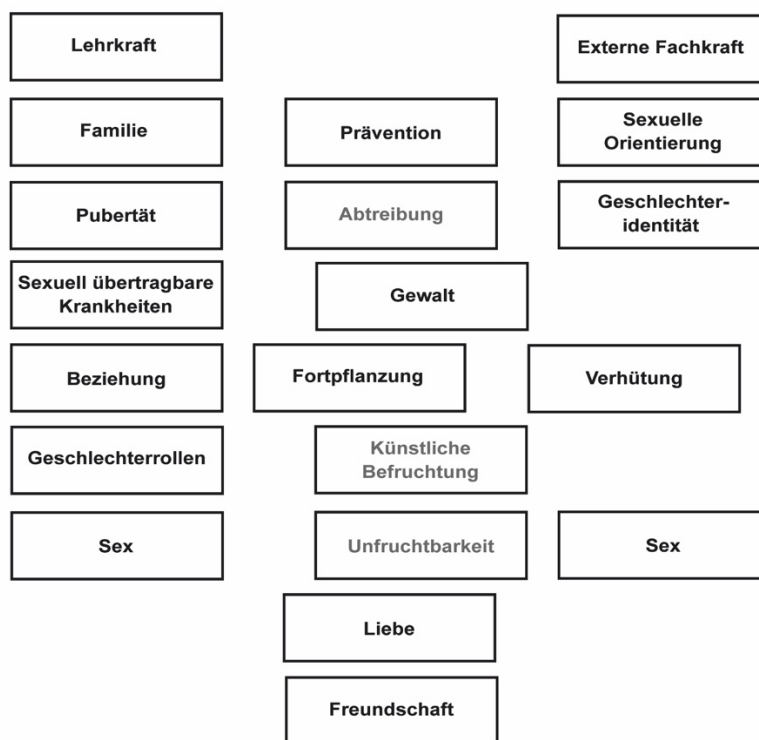


Abbildung 8: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 4)

Zunächst ordnen die Schüler*innen die Karten, ohne ihre Entscheidungen ausführlich zu begründen, vorwiegend mit knappen Validierungen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften tabellarisch zu. Nach dem Legebild wollen sie die Themen ›Familie‹, ›Pubertät‹, ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Beziehung‹ und ›Geschlechterrollen‹ mit Lehrer*innen behandeln. Mit externen Fachkräften wollen sie hingegen die Themen ›sexuelle Orientierung‹, ›Geschlechteridentitäten‹ und ›Verhütung‹ behandeln. Das Thema ›Verhütung‹ haben sie dabei etwas mehr in Richtung Mitte (Behandlung durch Lehrer*innen und externe Fachkräfte) positioniert. Beim Thema ›Sex‹ konnten sie sich nicht einigen und haben es einmal Lehrer*innen und einmal externen Fachkräften zugeordnet, da sich die einen eine Thematisierung nur mit Lehrer*innen, die anderen nur mit externen Fachkräften vorstellen können. Die Themen ›Prävention‹, ›Abtreibung‹, ›Gewalt‹, ›Fortpflanzung‹, ›Künstliche Befruchtung‹, ›Unfruchtbarkeit‹, ›Liebe‹ und ›Freundschaft‹ wollen sie mit beiden behandeln bzw. können sich eine Thematisierung der Themen sowohl mit Lehrer*innen als auch externen Fachkräften vorstellen. Während sie die Themen ›Gewalt‹, ›Künstliche Befruchtung‹ und ›Unfruchtbarkeit‹ »ein bisschen mehr« in Richtung externe Fachkräfte zugeordnet haben, tendieren sie bei ›Fortpflanzung‹ »ein bisschen mehr« Richtung Lehrer*innen. Die jeweiligen Themengruppen sind

dabei in sich nicht priorisiert, sondern ausschließlich den Fachkräftegruppen zugeordnet.

8.4.8 Junger Lehrer

In der letzten Phase der Gruppendiskussion erklären die Schüler*innen, warum sie die Karten so gelegt und die Themen so positioniert haben. Anhand eines Lehrers beschreiben sie, was ihnen wichtig ist, damit sie mit jemandem über sexualitätsbezogene Themen sprechen mögen.

- 1749 Aleyna: Ich würde am liebsten, glaub' ich, sogar mit Herrn Demir
 1750 Dilan: Er ist korrekt, er ist jung, er weiß so, wie man ist
 1751 Aleyna: Er spricht meine Sprache (lacht) ... er würde auch nicht falsch denken oder sonst was, natürlich werden die anderen auch nicht falsch denken, aber er ist so
 1752 Arian: Mir wären beide [Herr Demir und Herr Groß] recht, ist mir egal
 1753 Aleyna: Er ist gechillter, er würde auch nicht falsch denken oder sonst was, natürlich würden die anderen auch nicht falsch denken, aber er ist so anders, wisst ihr, was ich mein'?
 1754 Arian: Er ist Ausländer meinst du?
 1755 Aleyna: So mehr bro-mäßig
 1756 Arian: Er ist Ausländer

Aleyna glaubt, dass sie am liebsten mit Herrn Demir über sexualitätsbezogene Themen sprechen würde. Dilan elaboriert begründend, dass dieser korrekt und jung sei und wisse, wie sie sind. Aleyna ergänzt lachend, dass er ihre Sprache spreche und dass er nichts Falsches denken würde, relativiert die Aussage anschließend allerdings damit, dass die anderen Lehrer*innen auch nichts Falsches denken würden. Sie beginnt eine antithetische Differenzierung, wird dabei allerdings von Arian unterbrochen, der angibt, dass ihm beide Lehrer – und bezieht sich dabei neben Herrn Demir auf Herrn Groß, der im vorherigen Verlauf genannt aber nicht weiter beschrieben wurde – recht wären und es ihm egal sei. Aleyna führt dessen ungeachtet ihre Begründung für Herrn Demir fort, der »gechillter« sei, und wiederholt sowohl die Aussage, dass er auch nicht falsch denken würde als auch die Relativierung, dass auch die anderen Lehrer*innen nicht falsch denken würden. Sie differenziert antithetisch, dass er anders sei und vergewissert sich bei den anderen, ob sie wissen würden, was sie meint. Arian schlussfolgert, dass ihre Begründung drauf beruht, dass er Ausländer ist. Aleyna bezeichnet ihn als »mehr bro-mäßig«, woraufhin Arian wiederholt, dass er Ausländer ist.

Etwas später im Verlauf der Gruppendiskussion gehen die Schüler*innen wieder auf den Lehrer ein und exemplifizieren anhand seiner Person weiter, warum sie mit Lehrer*innen über die entsprechenden sexualitätsbezogenen Themen sprechen wollen.

- 1789 Aleyna: Achso nein, nein ... er ist eher so mit uns wie ... jetzt nicht so streng ... »ne, du bist meine Schülerin, du musst das und das machen« so ... eher »ey Bro, was geht, mach' mal das und das« ... so ist er
- 1790 Dilan: Er ist so jung und er ... er war auch mit uns auf Klassenfahrt so oft und machen so Spaß und ... es gibt Clap und so, also er ist richtig so
- 1791 Aleyna: Ja, aber nur weil er jung ist, heißt das ja nicht, dass er mehr Erfahrung hat ... so im Endeffekt, die die älter sind haben ja eigentlich mehr Erfahrung
- 1792 Kamila: (lacht) da steht Herr Demir echt da vorne und macht »Ey Bro« (lacht)
- 1793 Aleyna: Der ist 33 oder 30 so, das ist nicht jung ... na doch
- 1794 Arian: Er weiß am besten, wie wir ticken
- 1795 Dilan: Ja, echt so
- 1796 Aleyna: Besser als Frau Fischer willst du sagen?
- 1797 Dilan: Ja
- 1798 Aleyna: NEIN ... kein Stück, nein ... wir haben Frau Fischer schon seit der fünften Klasse, wir haben sie JEDEN Tag ... sie kennt uns viel besser
- 1799 Arian: Ja, ich würd' Herr Demir sagen
- 1800 Arian: Also ich mag Frau Fischer mehr als Herr Demir ... weil ich sie auch länger kenn, aber ... Herr Demir ist so chilliger

Aleyna beschreibt den Umgang des Lehrers mit den Schüler*innen als nicht so streng und exemplifiziert anhand hypothetischer Aussagen, dass er nicht sagen würde »ne, du bist meine Schülerin, du musst das und das machen« sondern eher etwas sagen würde wie »ey Bro, was geht, mach' mal das und das«. Dilan elaboriert aufzählend, dass er jung sei, mit ihnen so oft auf Klassenfahrt gewesen sei und Spaß und »Clap« mit ihnen machen würde. Aleyna validiert, differenziert antithetisch, dass das Alter nicht mit mehr Erfahrung einhergehe und stellt die Hypothese auf, dass die älteren Lehrer*innen eigentlich mehr Erfahrung haben. Kamila lacht hingegen über die Ausführung von Dilan und visualisiert, dass der Lehrer »da vorne steht und »ey Bro« macht«. Aleyna ignoriert wiederum Kamila und elaboriert, dass der Lehrer 33 oder 30 sei. Sie bewertet das Alter zunächst als nicht jung, revidiert die Aussage dann allerdings nach einer kurzen Pause. Arian erläutert, dass der Lehrer am besten wisse, wie die Schüler*innen »ticken«, was von Dilan validiert wird. Aleyna fragt ihn, ob er damit sagen wolle, dass er die Schüler*innen besser verstehe als Frau Fischer, was von Dilan bejaht wird. Aleyna widerspricht dem ausdrucksstark mit »NEIN ... kein Stück, nein« und begründet, dass sie Frau Fischer schon seit der fünften Klasse jeden Tag hätten und sie die Schüler*innen daher viel besser kenne. Arian validiert zwar, führt anschließend aber aus, dass er trotzdem Herrn Demir wählen würde. Er würde zwar Frau Fischer mehr mögen, weil er sie auch länger kenne, aber Herr Demir sei »chilliger«.

Die Schüler*innen verweisen bei ihren Aushandlungen auf verschiedene Aspekte, die für sie ein Sprechen über sexualitätsbezogene Themen begünstigen. Einerseits exemplifizieren sie an dem Lehrer, dass das junge Alter mehr Nähe zu ihrer Lebenswelt schaffe

und sie seine lockere nahe Art schätzen, andererseits gehen sie auf den Aspekt der Dauer der Bekanntschaft ein.

8.4.9 Aushandlung zum Thema ›Sex‹

Die Schüler*innen diskutieren ihre Ansichten über externe Fachkräfte und Lehrer*innen bei der Verhandlung darüber, mit wem sie lieber über Sex sprechen würden. Sie nehmen das Thema im Lauf der Gruppendiskussion immer wieder auf. Aleyna sagt beispielsweise, dass sie es unangenehm finde mit anderen Menschen, die man nicht kennt, über Sex zu reden. Und Adrian gibt an einer späteren Stelle in der Gruppendiskussion als Begründung für die Thematisierung durch Lehrer*innen an, dass externe Fachkräfte sich nicht besser in die Schüler*innen hineinversetzen könnten als die Lehrer*innen, weil sie sie nicht so lange kennen würden.

Neben einzelnen Aussagen zur Thematisierung durch Lehrer*innen verhandeln die Schüler*innen gemeinsam die Zuordnung des Themas ›Sex‹ zu Lehrer*innen und/oder externen Fachkräften.

- 1547 Aleyna: Sex?
 1548 (Pause)
 1549 Arian: Äh ich würd' sagen ... beide ... nein, Lehrkraft ... nein, nein, nein, externe Fachkraft
 1550 Dilan: Nein, Sex nur zu Lehrkraft, weil
 1551 Arian: Nein, externe Fachkraft
 1552 Aleyna: Begründe
 1553 Arian: Ähm weil ... externe Fachkraft dann haben/ dann könnt ihr mit den auch ... ausführlicher sprechen als mit Lehrkraft, weil Lehrkräfte schämt man sich auch ein bisschen
 1554 Kamila: Doch, find' ich auch
 1555 Arian: Dann traut man sich nicht am nächsten Tag ... anzukommen
 1556 Kamila: Ja
 1557 Arian: Und bei externe Fachkraft, die sieht man nie wieder, fertig
 1558 (Pause)

Aleyna proponiert das Thema ›Sex‹. Nach einer Pause äußert sich Arian und ordnet das Thema ›Sex‹ erst beiden Fachkräftegruppen, dann nur Lehrer*innen und abschließend externen Fachkräften zu. Die Unentschlossenheit zeigt sich neben den unterschiedlichen Nennungen in den Pausen und mehrfachen Verneinungen. Dilan widerspricht und gibt an, dass er das Thema nur Lehrer*innen zuordnen würde. Bevor er seine Entscheidung begründen kann, widerspricht Arian und wiederholt seine Entscheidung für externe Fachkräfte. Aleyna fordert daraufhin zu Begründungen auf. Arian würde mit externen Fachkräften sprechen, weil sie mit denen auch ausführlicher sprechen könnten als mit Lehrer*innen, weil man sich bei Lehrer*innen auch ein bisschen schämen würde. In Bezug auf das ausführlichere Sprechen spricht er die anderen direkt (ihr-Formulierung) an, während er beim Schämen vor Lehrer*innen durch seine Formulierung pauschali-

siert (man-Formulierung). Kamila validiert die Aussage, woraufhin Arian weiter ausführt, dass man sich am nächsten Tag dann nicht trauen würde anzukommen. Kamila validiert erneut, Arian erläutert und konkludiert damit das Thema, dass sie die externe Fachkraft nie wieder sehen würde.

Die Verhandlungen um das intime Thema ›Sex‹ zeigen die verschiedenen Argumente für und gegen eine Thematisierung gegenüber Lehrer*innen und externen Fachkräften auf. Sie gehen dabei einerseits erneut auf den Aspekt des sich lange Kennens ein, mit dem sie eine Vertrauensbasis für eine Thematisierung begründen. Andererseits sprechen sie aber auch schambehaftete Momente mit Lehrer*innen an, die für eine Thematisierung mit Fremden sprechen – in diesem Fall externen Fachkräften, die sie nicht wiedersehen werden.

*Insgesamt ist die Gruppendiskussion vor allem durch die Gruppendynamik unter den Schüler*innen geprägt, die immer wieder auf Hierarchien zugunsten von Aleyna verweist. Sie leitet die Gruppendiskussion an und übernimmt die Rolle der Moderatorin. Dabei beeinflusst sie aber auch die Schlussfolgerungen bzw. Ergebnisse der Gruppe. Bei vielen Themen sind sich die Schüler*innen allerdings im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus einig und rekurren auf gemeinsame Erfahrungshorizonte. Sind einzelne Aushandlungen dementsgegen von einem oppositionellen Interaktionsmodus und Zurechtweisungen geprägt, sind diese häufig dadurch charakterisiert, dass die anderen oder auch einzelne eine andere Meinung haben als Aleyna.*

8.5 Gruppe 5: »Jungen unter sich«

Haias Evin Yusuf Serkan Karim

An der Gruppendiskussion haben fünf Jungen im Alter von 15 und 16 Jahren aus der 9. Klasse einer Index-Gemeinschaftsschule teilgenommen. Sie haben alle einen Migrationshintergrund ersten oder zweiten Grades: Haias und seine Mutter sind in Syrien, sein Vater sowie Serkan und seine Eltern sind im Irak geboren. Die Eltern von Karim und Yusuf sind im Iran und in der Türkei geboren, sie selbst in Deutschland. Die Mutter von Evin ist in der Türkei, sein Vater in Kurdistan, er selbst ist in Deutschland geboren. Alle geben an, dass sie dem Islam angehören. Die Schüler sind seit der Klassenstufe 5 in derselben Klasse.

Nach einer kurzen Aufwärmphase entwickelt sich zwischen den Schülern ein sehr lebhaftes Gespräch. Die Verteilung der Redebeiträge ist nicht gleichmäßig. Haias und Serkan bringen sich deutlich mehr in die Diskussion ein als Evin und Yusuf. Karim äußert sich fast gar nicht. Die Gruppendiskussion zeichnet sich durch ihre emotionale Dichte und Selbstläufigkeit aus. Da allerdings wenige inhaltlich dichte Passagen vorhanden sind, kommt nur wenigen der Stellenwert von Fokussierungsmetaphern zu. Bei vielen Themen sind sich die Schüler im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus einig, unterstützen und ergänzen sich gegenseitig und elaborieren die Propositionen gemeinsam. Bei anderen Themen zeigen sich hingegen antithetische Differenzierungen im Sinne eines antithetischen Interaktionsmodus.

Die Schüler beschäftigen sich neben der Priorisierung der Themen mit Geschlechterdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen, sexueller Gewalt, Familiengründung sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Im Zuge der Zuordnung der Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften differenzieren sie die Zuordnung anhand der Differenzlinie Sex, gehen auf Vertrauen und Wissen sowie das Alter der Fachkräfte ein.

Aufgrund der homogenen Geschlechterzusammensetzung der Gruppe und der Relevanz der männlichen Perspektive in den Aushandlungen wurde die Gruppe »Jungen unter sich« genannt.

8.5.1 Priorisierung der Themen

Zunächst ordnen die Schüler im Rahmen der zweiten Phase die vorgegeben Themen und das selbst ergänzte Thema nach ihrer Priorität, welche Themen sie für wichtiger und welche für unwichtiger halten. Dabei ergibt sich folgendes Legebild:

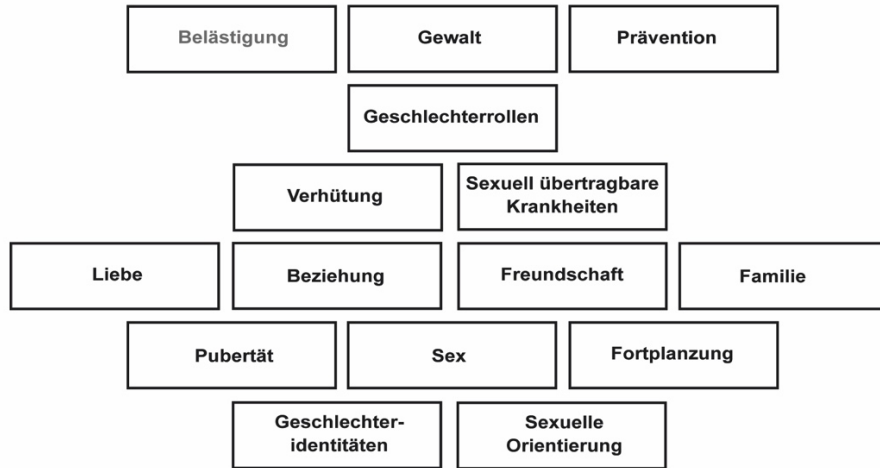


Abbildung 9: Priorisierung von Themen (Gruppe 5)

Während die Schüler die Karten ordnen, besprechen sie knapp, ob sie sich bei der Ordnung einig sind. Neben den vorgefertigten Karten, ergänzt die Gruppe die Karte mit dem Thema »Belästigung«, dem sie zusammen mit den Themen »Gewalt« und »Prävention« die höchste Priorität zukommen lassen. Darunter positionieren sie als einziges alleinstehendes Thema »Geschlechterrollen«. Miteinander verknüpft folgen die Themen »Verhütung« und »sexuell übertragbare Krankheiten«. Ebenfalls zusammengehörig und mit gleicher Priorität ordnen sie erst die Themen »Liebe«, »Beziehung«, »Freundschaft« und »Familie« und dann »Pubertät«, »Sex« und »Fortpflanzung«. Abschließend legen sie die Themen »Geschlechteridentitäten« und »sexuelle Orientierung«.

8.5.2 Geschlechterdifferenz: *Jungs sind vom Mars, Mädchen von der Venus*

In der Verhandlung um die Themen, welche die Schüler bereits besprochen haben und besprechen möchten sowie nicht besprochen haben und auch nicht besprechen wollen, werden Geschlechterzuschreibungen und Konzepte hegemonialer Männlichkeit deutlich. Ausgiebig gehen sie auf die Themen »Liebe«, »Gewalt«, »Familie« und »sexuelle und geschlechtliche Vielfalt« ein (Kapitel 8.5.2-8.5.5).

In der Verhandlung verschiedener Themen zeigt sich, dass die Schüler von gravierenden Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen ausgehen. In Bezug auf die Frage, ob den Schülern in Bezug auf Liebe, Freundschaft, Beziehung und Sexualität Themen ge-

fehlt haben oder ob sie gerne noch mehr besprochen hätten, gehen sie näher auf das Thema ›Liebe‹ und geschlechterspezifische Sichtweisen auf Liebe ein.

- 99 Yusuf: Und zu Liebe gab's auch nichts
 100 Haias: Also aber ... hätten wir jetzt also ... wär das besser, wenn wir's hätten?
 101 Serkan: NEIN
 102 Evin: Doch
 103 Haias: Ich fänd das besser, wenn wir's hätten
 104 Serkan: Nein, also nein, was bringt das?
 105 Haias: Ich glaube schon/ ich glaube schon ... ich glaube, das wär/
 106 Yusuf: Weil du würdest dann beide Seiten sehen sozusagen, so von Mädchenseite, wie die das aufnehmen und von Jungsseite, wie die das aufnehmen
 107 Haias: Ja, ich glaube, das wäre auch ein ernstes Thema, aber halt auch/ wie gesagt nicht in der fünften oder sechsten Klasse
 108 Serkan: Ja, weil da waren wir noch kleine Jungs
 109 Evin: Da waren wir nicht reif genug
 110 Haias: Also Ende achte Klasse, neunte Klasse, würd' ich sagen
 111 Serkan: In der zehnten Klasse würde man das dann ernst nehmen
 112 (Pause)
 113 Interviewerin: Ihr habt gerade gesagt, ihr hättet gerne mehr darüber gehört, auch so von der Mädchensicht, könnt ihr das näher beschreiben oder begründen, also was euch näher interessiert hätte?
 114 Yusuf: Ja, was sie so kaputt machen, wenn du sozusagen/ wenn ich was machen würde als Junge ... was würd' den sozusagen wehtun, damit ich weiß, dass ich das nicht machen sollte zu den Mädchen, die haben ja andere Gefühle ... würd' ich sozusagen zu ihm [Serkan] was machen, er würd's dann anders aufnehmen, als würd' ich es zu einem Mädchen machen
 115 Serkan: Weil er Jungsgefühle kennt, aber Mädchen nicht so
 116 Yusuf: Haben wir halt sehr wenig damit davon bekommen sozusagen hier und dann machen wir was Falsches und danach hat man halt so Probleme
 117 Haias: Dann hast du's ja erfahren ... so erst, wenn du es probiert hast
 118 (Pause)

Yusuf proponiert, dass sie zu dem Thema ›Liebe‹ nichts behandelt hätten. Haias erwidert darauf skeptisch und fragend, ob es denn besser gewesen wäre, wenn sie das Thema gehabt hätten. Während Serkan das betont verneint, sprechen sich Evin und Haias für eine Thematisierung aus. Serkan entgegnet erneut betont verneinend und fragt nach dem Nutzen. Haias beginnt dreimal hintereinander mit »ich glaube«, wird allerdings, bevor er seine Begründung geben kann, von Yusuf unterbrochen, der damit begründet, dass er dann beide Seiten sehen würde: Die Mädchen- und die Jungenseite, wie beide das »aufnehmen«. Haias validiert und elaboriert, dass er glaubt, dass das ein ernstes Thema sei, spricht sich aber gegen eine Behandlung in der fünften oder sechsten Klasse aus. Serkan validiert und erläutert, dass sie da noch kleine Jungs gewesen seien und Evin elaboriert, dass sie da nicht reif genug gewesen seien. Haias schließt daraus, dass sie das zum Ende der achten, neunten Klasse bearbeiten sollten, woraufhin sich Serkan für eine Bearbeitung in der zehnten Klasse ausspricht, da sie das dann ernst nehmen würden.

Nach einer Pause geht die Interviewerin auf den Austausch zwischen den Schülern ein, fragt bezüglich des Interesses an der Mädchensicht nach und bittet die Schüler zu

beschreiben oder zu begründen, was sie daran näher interessiert hätte. Yusuf antwortet, ihn interessiere, was Mädchen »kaputt« macht und erläutert, was den Mädchen wehtut, wenn er etwas machen würde. So würde er wissen, dass er das gegenüber Mädchen nicht machen sollte und begründet, dass die Mädchen »ja andere Gefühle« als Jungen hätten. Er exemplifiziert die Differenzierung zwischen Mädchen und Jungen damit, dass eine Handlung von bspw. Serkan anders aufgenommen würde als eine Handlung von einem Mädchen. Serkan elaboriert, dass Yusuf die Gefühle von Jungs, aber nicht von Mädchen kenne. Haias fügt hinzu, dass er das durch Probieren erfahren würde und konkludiert damit das Thema.

Die Schüler gehen davon aus, dass Mädchen und Jungen sich deutlich voneinander unterscheiden. Sie scheinen sehr interessiert an den Sichtweisen der Mädchen zu sein, um sich daran orientiert nicht »falsch« gegenüber den Mädchen zu verhalten. Der Selbstbezug zeigt sich daneben in den Formulierungen, die fast durchgängig auf einer persönlichen Ebene (wir-, ich- und du-Formulierung) sind.

Cornelia Behnke (1997) zeigt in ihrem Werk »Frauen sind wie andere Planeten« Das Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht« auf, dass vor dem Hintergrund ihrer qualitativen Untersuchung Auflösungstendenzen hinsichtlich der Geschlechtskategorisierung nicht absehbar sind. Geschlechterzugehörigkeit und -differenz stellen für alle befragten Männer eine selbstverständliche Gegebenheit dar. Auch wenn ihre Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit variieren, stimmen sie darin überein, dass Menschen sich gemäß des binären Geschlechtersystems zuordnen lassen (ebd.: 130ff.). Auch nach aktuelleren Ansätzen wird davon ausgegangen, dass Männlichkeit nicht ohne Weiblichkeit bestehen kann. Die Konzepte stehen in einem relationalen Verhältnis zueinander und erhalten ihre Bedeutung erst durch ihre Beziehung als Gegensatz (Connell 2015: 93). Dabei werden Männlichkeit und Weiblichkeit im Sinne der Pole einer Skala als strikt gegensätzlich charakterisiert: Was männlich ist, kann nicht weiblich sein und umgekehrt (Brandes 2001:38). Nach Michael Meuser (2010) ist die Relationalität der Kategorie Geschlecht unaufhebbar; Konstruktionen von Geschlecht sind demnach immer mit der »Konstruktion von Geschlechterdifferenz« (ebd.: 122) verbunden.

8.5.3 Gewalt aus einer männlichen Perspektive

Insbesondere in der zweiten Phase der Gruppendiskussion zur Priorisierung der Themen gehen die Schüler immer wieder auf das Thema ›Gewalt‹ ein und verhandeln dessen Relevanz.

- 281 Serkan: Also Gewalt ... interessiert auch nicht
 282 Evin: Junge, das ist oberwichtig
 283 Serkan: Ja, aber wir wissen doch, was richtig und was falsch ist
 284 Haias: Nein, ... wir wissen nicht zum Beispiel aus äh Frauensicht, was/ wie die sich also halt vergewaltigt fühlen sozusagen
 285 (Pause)

Serkan proponiert das Thema ›Gewalt‹ und gibt an, dass es nicht von Interesse sei. Dem widerspricht Evin und kontert, dass das Thema »oberwichtig« sei. Serkan validiert, differenziert aber antithetisch, sie wüssten doch, was richtig und was falsch ist. Haias widerspricht und exemplifiziert anhand der »Frauensicht«: Sie wüssten nicht, wie Frauen sich bei bzw. nach einer Vergewaltigung fühlen würden.

Auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion gehen sie auf die Relevanz des Themas ›Gewalt‹ ein und definieren dafür ihr Verständnis von Vergewaltigung. Auch dabei zeigen sich deutlich ihre Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen und -sichtweisen.

- 326 Haias: Ist das wichtigste, das ALLERwichtigste [Gewalt nach ganz oben]
 327 Serkan: Also als ob wir Mädchen vergewaltigen
 328 Haias: JUNGE, wir/ du nicht, du nicht, aber was zum Beispiel in der Welt passiert, du weißt halt nicht, wie das passiert
 329 Evin: Guck mal, wenn du zum Beispiel jetzt Sex haben willst mit deiner Freundin und sie »nein« sagt, du's trotzdem machst, ist es Vergewaltigung
 330 Serkan: Ja, ... wenn sie »nein« sagt
 331 Yusuf: Dann ist das nicht ihr Wille
 332 Haias: Oder zum Beispiel auch wenn/wenn ihr also WÄHREND zum Beispiel Sex, dass sie zum Beispiel ... sie will irgendwie keine Ahnung/ Oralverkehr ... du willst, aber sie will nicht, nä? Und dann ... und zwingst sie halt, dann ist direkt auch Vergewaltigen, das ist dann vergewaltigen ... das ist Gewalt, das ist Gewalt
 333 Evin: Das ist nicht nur das, viele, viele, viele Sachen
 334 Haias: Es gibt noch unnormal viele andere
 335 (Pause)
 336 Haias: Hier zum Beispiel, das [Prävention] find' ich auch, das gehört DIREKT zu Gewalt, weil das ... du gibst den anderen äh eine Droge zum Beispiel, du gibst einer Person also halt zum Beispiel du gibst dem Mädchen eine Droge, damit sie halt nicht mehr so/damit sie halt ja
 337 Yusuf: Ja, ... zur Betäubung
 338 (Pause)
 339 Yusuf: Ja, Gewalt find' ich ganz nach oben ... so wär das dann [Gewalt, Prävention – Verhütung, Sexuell übertragbare Krankheiten – Sexuelle Orientierungen – Geschlechterrollen – Liebe, Beziehung, Freundschaft – Pubertät, Sex, Fortpflanzung, Familie – Geschlechteridentitäten], denke ich
 340 (Pause)

Während Haias angibt, dass das Thema ›Gewalt‹ für ihn das »wichtigste, das ALLERwichtigste« sei, tut Serkan das Thema mit der Aussage »als ob wir Mädchen vergewalti-

gen« ab. Haias betont, dass nicht *er* vergewaltigen würde, dass es aber allgemein auf der Welt passiere und er nicht wisse, wie das passiert. Evin definiert anhand einer Exemplifizierung, dass es eine Vergewaltigung wäre, wenn er Sex mit seiner Freundin hätte, die »nein« dazu sagt. Serkan validiert und wiederholt nach einer Pause die Kondition, wenn sie »nein« sagen würde. Yusuf elaboriert, dass es dann nicht ihr Wille wäre. Haias definiert anhand einer weiteren Exemplifizierung, dass es auch eine Vergewaltigung wäre, wenn er seine Freundin beim Sex zum Oralverkehr zwingen würde, obwohl sie das nicht will. Nach einer Pause ergänzt er, dass das dann Gewalt sei und wiederholt diese Aussage, um ihr mehr Ausdruck zu verleihen. Evin und Haias elaborieren gemeinsam, dass Gewalt noch viel mehr umfasse. Nach einer Pause setzt Haias die Themen ›Gewalt‹ und ›Prävention‹ direkt miteinander in Verbindung und begründet das damit, dass der anderen Person bzw. dem Mädchen beispielsweise Drogen gegeben würden. Bei der Begründung, warum die Drogen verabreicht werden, wird er von Yusuf unterbrochen, der die Aussage validiert und als Ziel Betäubung angibt. Nach einer Pause konkludiert er das Thema damit, dass er finde, dass die Themen ›Gewalt‹ und ›Prävention‹ ganz oben (höchste Priorität) positioniert werden sollten.

Die Schüler geben zwar an, nicht zu wissen, was Gewalt ist bzw. wie Frauen sich dabei fühlen, sind im weiteren Verlauf hingegen sehr konkret bei der Exemplifizierung von Vergewaltigung durch beispielsweise nicht Zustimmung der Frau bei Oralverkehr oder dem Einsatz von Drogen zur Betäubung. Nach § 177 StGB Absatz 6 Satz 1 handelt es sich um eine Vergewaltigung, wenn

»der Täter mit dem Opfer den Beischlaf vollzieht oder vollziehen lässt oder ähnliche sexuelle Handlungen an dem Opfer vornimmt oder von ihm vornehmen lässt, die dieses besonders erniedrigen, insbesondere wenn sie mit einem Eindringen in den Körper verbunden sind«.

Bei ihren Ausführungen von Vergewaltigung gehen die Schüler von männlichen Tätern und weiblichen Betroffenen aus. Diese Annahme entspricht der Tendenz empirisch belegter Geschlechterzuschreibungen. Eine Studie zu Gewalterfahrungen von Frauen ergab, dass in Deutschland etwa jede siebte mindestens einmal sexuelle Gewalt im Sinne erzwungener sexueller Handlungen im Erwachsenenleben erfahren hat, 6 Prozent gaben sogar an, mindestens einmal vergewaltigt worden zu sein. Verübt wurden die Taten überwiegend von (Ex-)Partnern, aber auch von anderen (Un)bekannten. Die Täter*innen waren fast durchgängig männlich (Schröttle/Müller 2004: 66ff., 78f.). Auch wenn auch Männer in einem nicht zu vernachlässigenden Ausmaß von Gewalterfahrungen

gen berichten,⁹⁶ sind sie im Erwachsenenleben kaum von sexueller Gewalt betroffen. Nur sehr selten berichten sie, bei sexuellen Übergriffen im Erwachsenenalter erzwungene sexuelle Handlungen wie Vergewaltigungen oder Vergewaltigungsversuche erfahren zu haben (Schröttle 2019: 836). Die Schüler verwenden zwar den Begriff ›Vergewaltigung‹, sprechen zwischendurch aber auch über Mädchen. Auch in Bezug auf das Jugendalter zeigt sich, dass Mädchen häufiger von körperlicher sexueller Gewalt betroffen sind und die Täter überwiegend männlich sind (siehe dazu auch Kapitel 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter*).

8.5.4 Familiengründung

Hinsichtlich der Verhandlung um die Priorisierung und Positionierung im Legebild thematisieren die Schüler mehrfach das Thema ›Familie‹. Dafür diskutieren sie beispielsweise, was sie bezüglich Familie wissen und auch, was sie nicht wissen wollen.

261 Haias: Aber was ist mit Familie gemeint?

262 Yusuf: Was willst du mehr wissen über Familie?

263 Serkan: Mein Vater kann mir das beibringen, ist nicht wichtig

264 Haias: Oder warte oder Familie ist halt äh, wenn du ein Kind haben willst, wie willst du dann eine Familiendings halt ernähren, wie willst du halt/ wie ist das so mit einer Familie zu leben

Haias scheint sich unsicher zu sein und fragt nach, was mit Familie gemeint sei. Yusuf erwidert mit der Frage, was Haias mehr über Familie wissen wolle. Serkan gibt an, dass sein Vater ihm alles über Familie beibringen könne und degradiert das Thema bezüglich der Priorisierung und Positionierung im Legebild als nicht wichtig in der Schule. Nachdem die anderen nicht auf seine Frage eingehen, versucht Haias, sich die Frage selbst zu beantworten. Er verknüpft Familie mit einem Kinderwunsch, dem Ernähren der Familie und dem Leben mit einer (selbst gegründeten) Familie.

Auch in einer weiteren Passage gehen die Schüler auf die Verbindung von Familie mit Fortpflanzung und Kinderwunsch ein.

96 Die Annahme einer Gendersymmetrie bei Gewalt in Paarbeziehungen muss trotz der Vermutung einer höheren Dunkelziffer kritisch betrachtet werden: »[D]ie Formen, Schweregrade, Kontexte und Folgen von Gewalt, die Männer und Frauen in Paarbeziehungen erleben, unterscheiden sich ganz erheblich, sodass von unterschiedlichen Gewaltqualitäten im Geschlechtervergleich auszugehen ist« (Schröttle 2010: 135). Trotzdem sollten Täter-Opfer-Diskurse bezüglich des Geschlechterverhältnisses entpolarisiert und ausdifferenziert werden. Eine geschlechterkritische Reflexion sowohl von Opferwerdung von Männern in der Gesellschaft als auch von potenzieller und manifester Täterinnenschaft von Frauen kann ohne eine Infragestellung und Bagatellisierung der je anderen Opfererfahrung geschehen. Durch eine machtkritische Gesellschaftsanalyse kann eine zu starke Individualisierung und Relativierung von Gewalt im Geschlechterverhältnis vermieden werden (ebd.).

- 367 Serkan: Familie geht doch zu Liebe und so?
 368 Haias: Das gehört zu, äh also wenn ... du hast Geschlechtsverkehr, weshalb willst du Geschlechtsverkehr haben, weißt du warum? Also nur um sie zu bespaßen oder halt ... äh oder halt also um Fortpflanzung ... du willst ein Sohn haben oder du willst eine Tochter haben, du willst eine Familie gründen ... weißt du? ... das ist Sex, so weißt du?

Serkan fragt, ob Familie zu Liebe »und so« gehöre. Haias geht bei seiner Antwort auf die verschiedenen Begründungen ein, Geschlechtsverkehr zu haben. Zunächst fragt er Serkan, ob dieser wisse, warum er Geschlechtsverkehr haben möchte, beantwortet die Fragen anschließend allerdings selbst. Entweder er habe Geschlechtsverkehr um »sie zu bespaßen« oder um sich fortzupflanzen – wenn er einen Sohn oder eine Tochter haben, eine Familie gründen wolle.

Neben der Lustdimension von Sexualität, welche die Möglichkeiten des Lustgewinns durch sexuelles Erleben beinhaltet, konzentrieren die Schüler sich in den vorangehenden Passagen insbesondere auf die Fortpflanzungsdimension von Sexualität, welche die Bedeutung der Sexualität für die Reproduktion umfasst (Sielert 2015a: 40). Familie, Ehe, Liebe, Reproduktion, aber auch Heterosexualität, geschlechtliche Arbeitsteilung und ein hierarchisches Geschlechterverhältnis sind im bürgerlich-patriarchalen Familien- und Geschlechtermodell, das auch heute noch verbreitete und wirkmächtige Vorstellungen von Familie widerspiegelt, eng miteinander verwoben. Vaterschaft wird demnach vor allem mit der Aufgabe des Familienoberhauptes und Ernährers verbunden, während Mutterschaft vor allem die Führung des Haushaltes und die Erziehung der Kinder umfasst (Baumgarten et al. 2020: 5). Dieses Bild spiegelt sich auch in den Ausführungen der Schüler wider.

8.5.5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Die Schüler verdeutlichen während der Gruppendiskussion mehrfach, dass sie die Themen ›Geschlechteridentitäten‹ und ›sexuelle Orientierung‹ nicht wichtig finden. Neben ihrer Ablehnung gegenüber den Themen zeigen sich zudem auch definitorische Wissensdefizite und Abgrenzungsprobleme zwischen den Themen.

- 277 Yusuf: Also ich würd' sagen ... die Geschlechtsidentitäten ist das Letzte, meiner Meinung nach ... so ... man lernt schon so ... früh über das
 278 Haias: Das ist halt das mit bisexuell, transsexuell und keine Ahnung
 279 Serkan: Also ähm wo ist das mit Transsexuell ... also ich find' das sehr unwichtig
 280 Haias: Ja, es ist nicht das Thema, was uns am meisten interessiert, die sind viel wichtiger

Yusuf proponiert, dass Geschlechteridentitäten »das Letzte« sind, sprich als letztes im Legebild positioniert werden sollten. Dabei betont er durch die Phrasen »ich würd' sa-

gen« oder »meiner Meinung nach«, dass es sich hierbei um seine persönliche Meinung handelt. Er begründet seine Aussage damit, dass man dazu schon früh etwas lerne. Haias reagiert darauf mit einer Definition von Geschlechteridentitäten und gibt an, dass damit »bisexuell, transsexuell und keine Ahnung« gemeint seien. Serkan fragt daraufhin, wo »das mit Transsexuell« sei und schlussfolgert nach einer Pause, dass er das Thema sehr unwichtig finde. Haias validiert und elaboriert, dass es nicht das Thema sei, was sie am meisten interessiere und dass sie die anderen Themen wichtiger finden würden.

Auch in der folgenden Passage werden die Ablehnung der Themen, definitorische Wissensdefizite und Abgrenzungsprobleme zwischen den Themen deutlich.

- 341 Haias: War lesbisch und schwul HÄ
 342 Serkan: Ja, ist nicht wichtig, gar nicht wichtig
 343 Yusuf: Das ist unwichtig
 344 Haias: Das gehört hier direkt [Geschlechteridentitäten, Sexuelle Orientierung ganz unten]
 345 Yusuf: Ich glaube, so das

Haias beginnt eine Frage zu lesbisch und schwul, bricht diese allerdings ab. Daraufhin gibt Serkan erst an, dass das Thema nicht wichtig sei, und steigert seine Ablehnung verbal fortwährend durch die Aussage, dass es gar nicht wichtig sei. Yusuf validiert die Aussage, indem er sagt, das Thema sei unwichtig. Haias verweist darauf, dass die Themen »Geschlechteridentitäten« und »sexuelle Orientierung« ganz unten hingehören würden und ihnen somit die geringste Priorität bezüglich der Thematisierung in der Schule zukomme.

Bei der Verhandlung um die Zuordnung bestimmter Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften ordnen die Schüler das Thema »sexuelle Orientierung« eindeutig den externen Fachkräften zu und verdeutlichen dabei ihre negative Haltung gegenüber Homosexualität als von der Norm abweichender sexueller Orientierung. Zudem lassen sich bereits Schlüsse über die Differenzierung der Fachkräftegruppen ziehen.

- 481 Serkan: Und sexuelle Orientierung
 482 Yusuf: Die [externe Fachkraft], weil die sind ja eher so spezialisiert auf Sex und alles
 483 Evin: Man kann mit beiden drüber reden
 484 Serkan: Ja, ich weiß, aber besser mit den [externe Fachkraft], weil die kennen sich mit Lesben, Schwulen besser aus
 485 Haias: Ja, die [externe Fachkraft] sind ja gekommen nur um diese Dinge zu sagen
 486 Serkan: Ja, die meisten sind von den ... Schwuchteln (leise) oder so
 487 Evin: Schwuchtel (leise) ist 'ne Beleidigung

Serkan proponiert das Thema »sexuelle Orientierung« in Bezug auf die Zuordnung zu Lehrer*innen oder externen Fachkräften. Yusuf präferiert externe Fachkräfte und begründet seine Wahl damit, dass sie eher auf »Sex und alles« spezialisiert seien. Evin fin-

det hingegen, dass man mit beiden Fachkräftegruppen darüber reden könne. Serkan validiert die Aussage, differenziert anschließend allerdings antithetisch, dass er besser mit externen Fachkräften darüber reden könne, weil die sich besser mit Lesben und Schwulen auskennen. Nach seiner Validierung erklärt Haias, dass die externen Fachkräfte nur gekommen seien, um das zu thematisieren. Serkan validiert und gibt an, dass die meisten von ihnen »Schwuchteln oder so« seien. Aufgrund der Pause vor der Bezeichnung »Schwuchtel« und seiner leisen Aussprache lässt sich vermuten, dass Serkan sich durchaus bewusst darüber ist, dass die Verwendung des Wortes »Schwuchtel« nicht angemessen ist. Evin elaboriert tadelnd, dass »Schwuchtel« eine Beleidigung sei. Nicht nur durch seine Aussage, sondern auch durch seine ebenfalls leise Aussprache verdeutlicht er die Unangemessenheit.

Die Schüler sprechen sich demnach deutlich und wiederholt gegen die Thematisierung und Relevanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aus. Obwohl sie angeben, dass man schon früh viel darüber lerne, zeigen sich in ihren abwertenden und diskriminierenden Ausdrucksweisen Wissensdefizite hinsichtlich des Themas. Auch wenn zunehmend versucht wird, für Homosexualität und gegen deren Diskriminierung zu sensibilisieren, sind homofeindliche⁹⁷ Abwertungen im Alltag Jugendlicher – insbesondere von Jungen und jungen Männern – präsent (Scheibelhofer 2018: 35). Schimpfworte wie »Schwuchtel« tragen dazu bei, dass sich lesbische, schwule und bisexuelle Schüler*innen sowie Schüler*innen, deren Verhalten als nicht geschlechtskonform wahrgenommen wird, in der Schule weniger sicher und wohl fühlen (Klocke 2012: 87; siehe dazu auch Kapitel 2.4 *Aktuelle Befunde zu Jugend(sexualität)*). Durch das Sanktionieren von »falschem« Verhalten werden die Grenzen normativer Männlichkeit aufgezeigt. Homofeindlichkeit verdeutlicht somit als Teil der heteronormativen Geschlechterordnung, dass Männer als »normal« gelten, wenn sie ausschließlich Frauen begehren. Begründet

97 In den zitierten Quellen werden die Ausdrücke »Homophobie« und »Transphobie« verwendet. Zunehmend wird allerdings – insbesondere in queerfeministischen Kontexten – das Begriffspaar »Homofeindlichkeit« und »Transfeindlichkeit« statt »Homophobie« und »Transphobie« verwendet. Während Homophobie und Transphobie implizieren, dass durch den Kontakt mit solchen Gruppen irrationale Ängste ausgelöst werden, handelt es sich bei Homofeindlichkeit und Transfeindlichkeit nicht um Krankheiten, sondern um Verachtung, Gewalt und strukturelle Diskriminierung. Durch die Annahme, dass entsprechende Personen beim Kontakt mit Homosexuellen oder trans* Personen an einer Angststörung leiden, werden sie statt zu Täter*innen zu Opfern gemacht. Auf diese Weise wird der Hass, dem betroffene Personen ausgesetzt werden, verharmlost. Zudem wird das strukturelle Problem dadurch individualisiert und das System selbst unsichtbar (Schick 2020). Daher werden in dieser Arbeit die Begrifflichkeiten Homo- und Transfeindlichkeit verwendet.

wird das abwertende Verhalten von Jungen in Aushandlungsprozessen von Männlichkeit und dem Versuch, eine männliche Norm im Sinne hegemonialer Männlichkeit zu wahren (Scheibelhofer 2018: 44ff.). Die Bezeichnung hegemoniale Männlichkeit stammt von Raewyn Connell und betont die gesellschaftliche Verknüpfung von Männlichkeit und Macht bzw. Herrschaft. Hegemonial ist somit diejenige Männlichkeit, die sich durch einen privilegierten Zugang zur Macht des Patriarchats auszeichnet. Das Konzept hegemonialer Männlichkeit fungiert als Ordnungssystem und fasst sowohl bestimmende Distinktions- und Dominanzlogiken im Verhältnis von Männern gegenüber Frauen als auch von Männern untereinander: Einerseits soll durch hegemoniale Männlichkeit die Dominanz der Männer und die Unterdrückung der Frauen und andererseits die Unterdrückung zwischen Gruppen von Männern gewährleistet werden. In der heutigen westlichen Gesellschaft bedeutet letzteres vor allem die Dominanz heterosexueller Männer und die Unterordnung bzw. Unterdrückung homosexueller Männer, die sich bspw. in politischem und kulturellem Ausschluss, verschiedenen Formen von Gewalt und Diskriminierung – sprich Homofeindlichkeit – zeigen (Connell 2015: 130ff.). Aufgrund der Verschränkung von Homo- und Transfeindlichkeit lässt sich vermuten, dass die Annahmen bezüglich Homofeindlichkeit auf Transfeindlichkeit übertragbar sind (Klocke 2016a: 41).

8.5.6 Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen

In der letzten Phase sollen die Schüler gemeinsam die Themen Lehrer*innen und externen Fachkräften nach der Frage zuordnen, mit wem sie welches Thema lieber besprechen wollen. Sie können die Themen auch in der Mitte positionieren, wenn sie diese mit beiden Fachkräftegruppen besprechen wollen. Gemeinsam entstand dabei folgendes Legebild (Abbildung 10, S. 263).

Zunächst ordnen die Schüler die Karten, ohne dass sie ihre Entscheidungen ausführlich begründen, vorwiegend mit knappen Validierungen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften tabellarisch zu. Nach dem Legebild wollen sie die Themen ›Belästigung‹, ›Gewalt‹, ›Familie‹, ›Fortpflanzung‹, ›Prävention‹, ›Pubertät‹, ›Freundschaft‹, ›Liebe‹, ›Beziehung‹, ›Verhütung‹ und ›sexuell übertragbare Krankheiten‹ behandeln. Mit externen Fachkräften wollen sie hingegen die Themen ›Geschlechterrollen‹, ›Geschlechteridentitäten‹, ›sexuelle Orientierung‹ und ›Outing‹ behandeln. Das Thema ›Outing‹ ergänzen sie erst in dieser Phase. Bei dem Thema ›Sex‹ können sie sich nicht einigen, weswegen zwei

Legebilder festgehalten werden: Einmal positionieren sie es als einziges Thema in der Mitte und wollen es somit mit beiden behandeln bzw. können sich eine Thematisierung sowohl mit Lehrer*innen als auch externen Fachkräften vorstellen und einmal ordnen sie das Thema Lehrer*innen zu. Die Legung wurde als ein Legebild visualisiert, bei dem das Thema entsprechend diesen Legungen zweimal auftaucht, einmal den Lehrer*innen und einmal beiden Fachkräftegruppen zugeordnet. Die jeweiligen Themengruppen sind dabei in sich nicht priorisiert, sondern ausschließlich den Fachkräftegruppen zugeordnet.

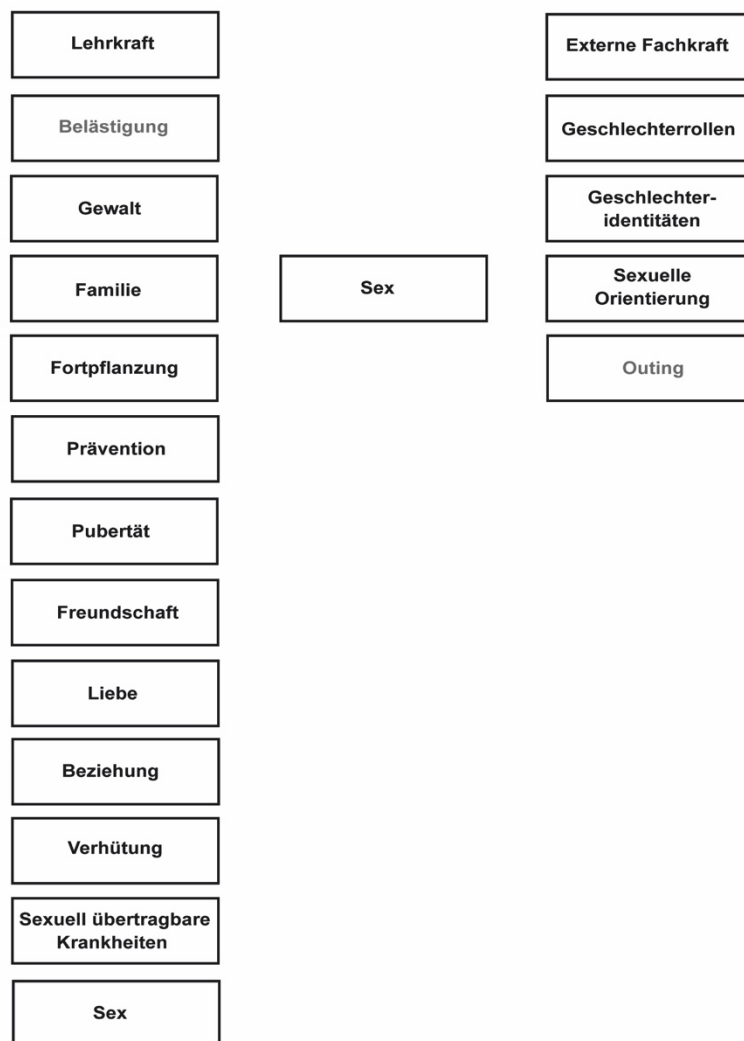


Abbildung 10: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 5)

8.5.7 Differenzlinie Sex in Bezug auf die Bearbeitung durch verschiedene Fachkräftegruppen

Die Schüler verhandeln die Zuordnung der Themen zu den Fachkräftegruppen ausgiebig und differenzieren dabei die verschiedenen Perspektiven und Tiefen der Behandlung

durch die unterschiedlichen Fachkräftegruppen, die sie insbesondere am Beispiel des Themas ›Sex‹ verdeutlichen.

- 454 Haias: Also meiner Meinung nach, ich finde so ... also ALLE ALLE in die Mitte ... ALLE
 455 Serkan: Na außer Sex
 456 (Pause)
 457 Serkan: Sex nicht, mit Lehrer würde ich nicht über Sex reden
 458 Evin: Ich glaub', mit externen Fachkräften wär's besser, also natürlich ich hätt' immer mit beiden über Sex geredet, aber ich glaub' ... die sind ja spezialisiert, über Sex und so zu reden ... und über Krankheiten
 459 Yusuf: Über Sex mit den [externe Fachkräfte] da ... würd' ich auch sagen ... weil die Lehrer wissen halt die meisten Sachen nicht
 460 Serkan: Also ich würd' nicht mit Lehrer darüber reden
 461 Evin: Ich würde mit beiden drüber reden
 462 Yusuf: Ja, dann muss das in die Mitte
 463 (Pause)
 464 Evin: Ja, aber ich glaub', die [externe Fachkräfte] können mir das besser erklären
 465 Yusuf: Was würdet ihr denn sagen? Eher externe Fachkräfte ... oder Lehrer? ... oder beide?
 466 Haias: Ich finde Lehrkraft ... Sex, halt jetzt wissenschaftlich gesehen, also halt wie die Spermien in den Dings reinkommen und so ... also ich finde jetzt, ein Nawi-Lehrer hätte das viel besser erklären können als die [externe Fachkraft] ... also ich finde, die [externe Fachkraft] können zum Beispiel mehr über ... über halt äh ja transsexuell und über ... keine Ahnung bisexuell und solche Sachen reden
 467 Serkan: Ja

In Bezug auf die Aufgabenstellung, die Themen Lehrer*innen und externen Fachkräften zuzuordnen, gibt Haias an, dass seiner Meinung nach alle Themen in die Mitte gehören und somit sowohl mit Lehrer*innen als auch mit externen Fachkräften besprochen werden können. Dabei betont er mehrfach das Wort »alle«. Serkan stimmt dem indirekt zu, differenziert aber antithetisch, dass Sex nicht in die Mitte gehöre. Nach einer Pause erläutert er, dass er über Sex nicht mit Lehrer*innen reden würde. Evin würde zwar mit beiden über Sex sprechen, glaubt aber, dass es besser sei, mit externen Fachkräften zu sprechen, weil sie spezialisiert sind, über Sex »und so« zu reden und fügt nach einer Pause noch das Thema ›Krankheiten‹ hinzu. Yusuf validiert, dass er mit externen Fachkräften über Sex sprechen würde, weil Lehrer*innen die meisten Sachen nicht wüssten. Serkan validiert durch die Angabe, dass er mit Lehrer*innen nicht darüber reden würde und Evin widerspricht, er würde mit beiden reden, woraufhin Yusuf schlussfolgert, dass die Karte in die Mitte muss. Nach einer Pause erläutert Evin, dass er glaubt, dass externe Fachkräfte ihm das besser erklären könnten. Auf die Frage von Yusuf, ob die anderen das Thema ›Sex‹ lieber mit externen Fachkräften, Lehrer*innen oder beiden besprechen würden, spricht sich Haias für Lehrer*innen aus. Er erläutert, dass ein »Nawi-Lehrer« Sex wissenschaftlich gesehen viel besser erklären könne als externe Fachkräfte. Seiner Erläuterung von wissenschaftlich kann entnommen werden, dass er die biologischen Aspekte meint. Dieser Sichtweise stellt Haias die Themenbereiche externer Fachkräfte

gegenüber und gibt an, dass externe Fachkräfte beispielweise mehr über transsexuell, bisexuell und solche Sachen erzählen können. Serkan validiert die Aussage von Haias und konkludiert damit das Thema rituell – ohne eine einvernehmliche Entscheidung.

Insbesondere in der Phase der Zuordnung der Themen zu Lehrer*innen verdeutlichen sie, dass sie zwischen verschiedenen Perspektiven auf Sex differenzieren.

- 863 Evin: SEX IST NICHT NUR ... keine Ahnung ... äh mit'm Penis in die Vagina und dann dass man Kinder bekommt, das ist nicht nur das, zum ZEHNTEN Mal
- 864 Serkan: Ja, GEFÜHLE, das [externe Fachkräfte] ist GEFÜHLE/Gefühle, das ist Gefühle, ist nur um Gefühle ... hier [Lehrkräfte] ist um Schule, Wissenschaft, Biologie

Evin sagt betont, dass Sex nicht nur das Einführen vom Penis in die Vagina mit dem Ziel des Kinderbekommens sei. Scheinbar genervt von der Diskussion verdeutlicht er, dass er das nicht zum ersten Mal gesagt hätte, sondern »zum zehnten Mal«. Serkan validiert und betont mehrfach die Verknüpfung von externen Fachkräften und Gefühlen. Dem stellt er nach einer Pause die Verknüpfung von Lehrer*innen mit Schule, Wissenschaft und Biologie gegenüber.

Auch in der folgenden Passage der Gruppendiskussion verweisen die Schüler auf die unterschiedlichen Sichtweisen und ziehen daraus Schlüsse hinsichtlich der Bearbeitung durch die verschiedenen Fachkräftegruppen.

- 935 Haias: In die Eizelle reingehen und dann keine Ahnung und dann kommen die ... Zellen oder was auch immer, ne, das ist die wissenschaftliche Sicht ... oder es gibt auch so ... äh Gefühle, also halt ... äh warum willst du Sex haben, warum willst du Geschlechtsverkehr haben, warum ... oder halt ähm ... wann willst du dein erstes Mal haben oder mit wem willst du's haben, überhaupt also mit einem Mann oder mit einer Frau oder was auch immer so, weißt du und ... siehst du, es gibt mehrere Sichten davon ... und ... ja ... wie gesagt so, die [externe Fachkräfte] haben auf jeden Fall direkt diese eine Sicht, das mit Gefühle und so, weißt du, nicht das äh mit Dings, nicht das halt ... mit äh mit keine Ahnung ... wie's da mit den Eizellen läuft und so, weißt du, DIE haben/die sind nicht darauf spezialisiert ... vielleicht wissen die das ... aber die sind auf Gefühle spezialisiert ... wenn Kinder halt ... was die den Lehrern nicht sagen können oder den anderen Menschen nicht sagen können, das können sie den [externe Fachkräfte] erzählen ... sind dann Vertrauenspersonen, weißt du, dass du's den dann erzählen kannst ... weißt du?

Haias differenziert bei der Definition von Sex zwei verschiedene Sichtweisen. Die »wissenschaftliche Sicht« bezieht sich auf Zellen, die zweite Sichtweise bezieht sich auf Gefühle und beschäftigt sich mit Fragen wie »Warum willst du Sex haben?«, »Warum willst du Geschlechtsverkehr haben?«, »Wann willst du dein erstes Mal haben?« oder »Mit wem willst du's haben?«. Die letzte Frage konkretisiert er anschließend durch die Optionen »mit einem Mann oder mit einer Frau oder was auch immer so« und geht hier somit über das binäre Geschlechtersystem hinaus, auch wenn er durch die Phrase »was auch immer« unkonkret und eher ablehnend gegenüber nicht binären Geschlechteriden-

titäten formuliert. Er elaboriert weiter, dass externe Fachkräfte eine Sichtweise haben, die sich auf Gefühle bezieht und nicht auf »wissenschaftliche« Aspekte wie bspw. die Eizellen spezialisiert seien. Sie seien auf Gefühle spezialisiert und stellten deswegen mögliche Vertrauenspersonen für Kinder dar, die sich ihren Lehrer*innen oder anderen Menschen nicht anvertrauen könnten. Insbesondere die Formulierungen, die sich auf die »wissenschaftliche Sicht« beziehen, sind von fehlender (Fach)sprache geprägt.

Während die Schüler zunächst davon ausgehen, dass sie alle Themen sowohl mit Lehrer*innen als auch externen Fachkräften besprechen können, verdeutlichen sie anhand des Beispiels Sex die unterschiedlichen Perspektiven der Fachkräftegruppen. Lehrer*innen, die sie vorwiegend den Fächern Biologie und Naturwissenschaft zuordnen, sind für die Behandlung biologischer Themen und Betrachtungsweisen besser geeignet, während sich externe Fachkräfte als spezialisierte Fachkräfte mit der Gefühlsebene und sozialen Fragen befassen. Abhängig davon, wie die Schüler das Thema ›Sex‹ verstehen und wer die Fachkräfte sind, wollen sie das Thema lieber mit Lehrer*innen, externen Fachkräften oder beiden Fachkräftegruppen besprechen. Bei den Ausführungen zu externen Fachkräften zeigt sich vielfach, dass sie scheinbar von Expert*innen in eigener Sache wie bspw. Fachkräften von HAKI sprechen, weniger allgemein von Sexualpädagog*innen.

8.5.8 Gefühle, Vertrauen und Wissen

Die Schüler setzen sich damit auseinander, ob und mit wem sie über Gefühle reden wollen, wem sie vertrauen und wer mehr Wissen in welchen Bereichen hat. Daraus ziehen sie Schlüsse hinsichtlich einer Thematisierung einzelner Themen mit Lehrer*innen und/oder externen Fachkräften.

Lehrer*innen sprechen nach Haias im Gegensatz zu den externen Fachkräften nicht über Gefühle.

781 Haias: Die [externe Fachkraft] sind so mehr Gefühle, ja äh so »wie fühlst du dich« ... bist du transsexuell ... aber hier [Lehrkraft] ist das so, die sagen halt ja ... die Zellen und das und das und das passiert bei Geschlechtsverkehr ... die reden nicht über Gefühle

Haias gibt an, externe Fachkräfte redeten mehr über Gefühle, so »wie fühlst du dich« und exemplifiziert damit transsexuell sein. Dem stellt er Lehrer*innen gegenüber, die sich mit Prozessen von Zellen und dem, was beim Geschlechtsverkehr passiert, beschäftigen, aber nicht über Gefühle reden würden.

Als wichtige Voraussetzungen, um über sexualitätsbezogene Themen zu sprechen, gehen die Schüler auf Vertrauen und Wissen ein.

- 883 Yusuf: Da fehlt erstens Vertrauen und zweitens glaub' ich eher Wissen bei den [externe Fachkräfte]
 884 Haias: Vertrauen fehlt auf jeden Fall, also ich werd' nicht mit den reden wie ... ich kenn die gar nicht, weiß nicht, was so denken ... und die erzählen so mehr über Gefühle halt
 885 Yusuf: Ja
 886 Haias: Aber zum Beispiel bei Lehrer, also ich kenn die Lehrer länger und ich weiß, was ich sagen kann ... vielleicht sag' ich bei diesen einen Lehrer halt nicht, wie ich mich ... bei dem und dem fühle ... aber bei 'nem anderen Lehrer kann ich das schon sagen, also da hab' ich mehr Erfahrung, da weiß ich, was ich sagen kann ... was ich WEM erzähle ... aber bei den [externe Fachkräfte], da kann ich KEINEM was ... irgendwas erzählen, so da hab' ich kein Vertrauen ... ich weiß nicht, wie sie dann drauf reagieren, ich weiß nicht, was sie dann sagen

Yusuf gibt an, dass zu den externen Fachkräften zum einen Vertrauen und zum anderen Wissen fehle. Haias validiert, indem er sagt, dass Vertrauen auf jeden Fall fehle und er nicht mit externen Fachkräften reden werde. Durch die Verwendung der Futur-Form lässt sich vermuten, dass er dies bisher nicht getan hat. Er begründet es damit, dass er die externen Fachkräfte nicht kenne und nicht wisse, was sie denken. Nach einer Pause kommentiert er den Wissensaspekt damit, dass sie mehr über Gefühle erzählen würden. Nach einer Validierung von Yusuf elaboriert Haias weiter, indem er externe Fachkräfte und Lehrer*innen voneinander abgrenzt. Die Lehrer*innen kenne er länger und wisse daher, was er bei wem sagen kann. Bei dem einen könne er seine Gefühle nicht äußern, bei dem anderen schon. Er habe Erfahrungen gemacht und weiß deswegen, was er sagen und was er wem erzählen könne. Dabei betont er das »wem«. Bezüglich der externen Fachkräfte betont er, dass er niemandem von ihnen irgendetwas erzählen könne, weil er kein Vertrauen habe. Er weiß nicht, wie sie reagieren und was sie dann sagen würden.

Auch bei der Verhandlung des Themas »sexuell übertragbare Krankheiten«, das von den Schülern vermehrt diskutiert wird, zeigen sich die Zuschreibungen und Relevanz von Wissen und Vertrauen.

- 901 Haias: Ich wusste nicht, dass wir zwei Alternativen nehmen können ... also ich hätte NIEMALS, NIEMALS, NIEMALS mit den [externe Fachkraft] darüber geredet ... NIEMALS
 902 Serkan: Also das passt auch nicht ... also wenn ich dahingehe und sage Aids ... erzähl mir darüber und so ... die sagen ... »das ist nicht mein Job – also ich kann dir nicht darüber was erzählen ... ist nicht mein Job, ich weiß nichts davon, geh' zu einem Erfahrenen«
 903 (Pause)
 904 Haias: Ich finde, Lehrer wissen tausendmal mehr über sexuell übertragbare Krankheiten ... Biologielehrer ... fragst du zum Beispiel ein Physiker über eine Matheaufgabe oder fragst du ein Mathelehrer so, weißt du? Das ist halt so
 905 Serkan: Er weiß aber ... der Mathelehrer weiß besser
 906 Haias: Oder zum Beispiel, da ist 'ne Matheaufgabe, so ein Text ... fragst du dann einen Deutschlehrer oder Mathelehrer? Der Deutschlehrer kann dir halt so jeden einzelnen Satz erklären
 907 Serkan: Ja, aber er kann dir die Aufgabe nicht erklären
 908 Haias: Aber er kann mir die Aufgabe dann am Ende nicht erklären ... aber Mathelehrer kann dir

dann beide erklären ... er weiß halt mehr über das Thema ... sexuell übertragbare Krankheiten ... äh das geht direkt um Wissenschaft, also hat wenig mit Sex zu tun, hat nichts mit äh Transsexuelle oder Bisexuelle oder sowas zu tun, hat direkt was mit Zellen und Blut zu tun ... das hat nichts mit Gefühlen zu tun, das geht direkt um Wissenschaft

In Bezug auf die Möglichkeit, zwei verschiedene Legebilder festzuhalten, kommentiert Haias, dass er niemals mit externen Fachkräften über sexuell übertragbare Krankheiten geredet hätte. Dabei betont er das Wort »niemals« viermal um zu verdeutlichen, wie ausgeschlossen es für ihn sei. Serkan validiert durch die Aussage, dass das auch nicht passen würde und elaboriert, dass wenn er mit dem Thema ›Aids‹ zu externen Fachkräften gehen würde, diese ihn mit den Worten »das ist nicht mein Job – also ich kann dir nicht darüber was erzählen ... ist nicht mein Job, ich weiß nichts davon, geh' zu einem Erfahrenen« abtun würden. Nach einer Pause geht Haias hingegen auf Lehrer*innen ein, die, wie er findet, »tausendmal mehr über sexuell übertragbare Krankheiten« wüssten, und verweist auf Biologielehrer. Er exemplifiziert mithilfe der Frage, ob sie einen Physik- oder einen Mathematiklehrer zu einer Matheaufgabe fragen würden. Durch den Nachsatz »Das ist halt so« verdeutlicht er, dass es für ihn nur eine Antwort geben kann. Serkan validiert indirekt und elaboriert durch die Aussage, dass ein Physiker es zwar wisse, aber ein Mathematiklehrer es besser wisse. Haias führt seine Exemplifizierung fort. Ausgehend von einer mathematischen Textaufgabe fragt er, ob sie dann einen Deutsch- oder einen Mathematiklehrer fragen würden. Er beantwortet die Frage selbst damit, dass der Deutschlehrer jeden einzelnen Satz erklären könne. Serkan differenziert daraufhin antithetisch, dass der Deutschlehrer aber die Aufgabe nicht erklären könne. Haias validiert durch die Wiederholung der Aussage und elaboriert, dass der Mathematiklehrer beides erklären könne und mehr über das Thema wisse. Er überträgt die Exemplifizierung auf sexuell übertragbare Krankheiten. Bei dem Thema gehe es um Wissenschaft. Das Thema habe wenig mit Sex, nichts mit Transsexuellen, Bisexuellen oder sowas, sondern direkt mit Zellen und Blut, nichts mit Gefühlen zu tun. Abschließend wiederholt er die Aussage, dass es bei sexuell übertragbaren Krankheiten direkt um Wissenschaft gehe.

Die Schüler gehen erneut auf die verschiedenen Perspektiven von Fachkräften auf Themen ein. Externe Fachkräfte würden über Gefühle sprechen, über die die Schüler (mit ihnen) nicht sprechen wollen. Sie vertrauen ihnen nicht, weil sie sie nicht kennen würden. Lehrer*innen vertrauen sie hingegen, weil sie sie kennen, und können daher bei ihnen auch eher über Gefühle sprechen. Dabei differenzieren sie allerdings auf der

Grundlage ihrer Erfahrungen mit einzelnen Lehrer*innen, ob und mit wem sie über was sprechen können. Da sie externe Fachkräfte mit Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt verbinden, sprechen sie ihnen Wissen hinsichtlich biologischer Themen wie sexuell übertragbarer Krankheiten ab. Die Thematisierung einzelner Themen ist für sie somit davon abhängig, ob sie die Fachkräfte für qualifiziert erachten.

8.5.9 Alter der Fachkräfte

Unabhängig von konkreten Themen und beeinflussbaren Variablen äußern sich die Schüler zum Alter von Lehrer*innen, mit denen sie über sexualitätsbezogene Themen sprechen würden.

- 140 Serkan: Es soll ein Lehrer kommen, der so achtzehn, neunzehn ist, der so mit uns ... also in unser Alter ... nicht 54, 30, 40, der nicht mal weiß, wie wir so ticken
- 141 Haias: Der hätte bestimmt ganz komplett anders reagiert und hätt' mit uns ganz anders kommuniziert als Ältere, ... die halt nicht in unserer Zeit aufgewachsen sind, wir sind ja 'n bisschen jetzt anders als zum Beispiel von/ keine Ahnung ... 1980 oder so

Serkan ist der Meinung, dass ein Lehrer kommen sollte, der gerade 18 oder 19 Jahre alt ist, also in ihrem Alter ist. Er differenziert weiter, dass er »nicht 54, 30 oder 40« sein sollte und daher nicht wisse, wie sie so ticken. Haias elaboriert, dass ein etwa gleichaltriger Lehrer bestimmt »ganz komplett anders« reagieren würde und mit ihnen bestimmt ganz anders kommunizieren würde als Ältere, die nicht in ihrer Zeit aufgewachsen seien. Er differenziert zwischen den älteren Lehrer*innen und der Gruppe selbst, die »ja 'n bisschen jetzt anders« seien als die Lehrer*innen, die beispielsweise von 1980 seien.

Die Schüler gehen demnach davon aus, dass jüngere Lehrer*innen ihrer Lebenswelt näher sind und sie daher besser verstehen.

Die Aushandlungen der Schüler sind insgesamt stark geprägt von heteronormativen Ordnungen und traditionellen Geschlechterzuschreibungen. Sie gehen von Geschlechterdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen, Geschlechterzuschreibungen hinsichtlich sexueller Gewalt (Mädchen/Frauen sind Betroffene; Jungen/Männer sind Täter), einem bürgerlich-patriarchalen Familien- und Geschlechtermodell aus und positionieren sich gegen davon abweichende Formen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Ansätze hegemonialer Männlichkeit zeigen sich dabei auch darin, dass sie eher nicht über Gefühle sprechen wollen und sich auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen fokussieren. Sie verhandeln dabei im Sinne eines parallelen Interaktionsmodus überwiegend ergänzend und elaborieren Propositionen gemeinsam. Ein oppositioneller Interaktionsmodus und antithetische Differenzierun-

gen zeigen sich hinsichtlich verschiedener Definitionen von Themen und Rollenverständnissen aufseiten der Fachkräftegruppen. Aber auch dabei zeigt sich im Grunde ein gemeinsamer Erfahrungshorizont, auf den sie rekurren.

8.6 Vergleichende Zusammenfassung der Gruppendiskussionen

In diesem Kapitel werden die zentralen Inhalte der Gruppendiskussionen und damit die im Fokus des Interesses der Jugendlichen stehenden Themen vergleichend zusammengefasst. Dies dient zum einen, um einen Überblick über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jugendlichen Sicht- und Verhandlungsweisen zu geben, zum anderen dazu, Kriterien für die Analyse der Expert*inneninterviews aufzustellen. Insbesondere die Angaben zu Lehrer*innen und externen Fachkräften im Rahmen der dritten Phase der Gruppendiskussionen (Zuordnung der Themen zu Fachkräftegruppen) bestimmen neben den thematischen Fokussierungen die Auswahl von Fokussierungsmetaphern der Expert*inneninterviews. Mithilfe der Analyse dieser wird eine ergänzende Perspektive zu der der Schüler*innen aufgezeigt (siehe dazu auch Kapitel 9. *Dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews*). Entsprechend findet an dieser Stelle keine Kontextualisierung der Inhalte in aktuelle Diskurse statt, sondern Deskription und Vergleich stehen im Fokus.

Verglichen werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der fünf Gruppendiskussionen mit Schüler*innen von zwei verschiedenen Schulen. Während die Schüler*innen der einen Schule alle einen Migrationshintergrund angegeben haben, hat von den Schüler*innen der anderen Schule nur ein Schüler einen Migrationshintergrund angegeben. Zwei Gruppen bestehen nur aus Schülerinnen, zwei Gruppen aus Schülerinnen und Schülern und eine Gruppe nur aus Schülern.

Die Gruppen weisen unterschiedliche Gruppendynamiken auf: Sie interagieren miteinander, von einer Person geleitet und nacheinander. Dennoch agieren alle Gruppen überwiegend in einem parallelen Interaktionsmodus, unterstützen und ergänzen sich gegenseitig und elaborieren die Propositionen gemeinsam. Insbesondere in den Gruppen, die nur aus Schülerinnen bestehen, zeigt sich jeweils eine hohe inhaltliche und metaphorische Dichte sowie eine hohe Übereinstimmung der Orientierungsrahmen. Es ist davon auszugehen, dass die Übereinstimmung der Orientierungsrahmen aufgrund strukturidentischer konjunktiver Erfahrungen zustande kommt (Mädchengruppen als geteilter Rahmen). Aber auch in den gemischten Gruppen und der homogen männlichen Gruppe zeigen sich vermehrt Übereinstimmungen der Orientierungsrahmen. Die Gruppen rekurren auf normative Vorstellungen zu verschiedenen Themen, die insbesondere von Heteronormativität – wie heterosexuellen Beziehungen, Zweigeschlechterord-

nung und traditionellen Geschlechterzuschreibungen – geprägt sind. Hinsichtlich kontroverser Themen zeigen sich aber auch oppositionelle Interaktionsmodi, die bspw. auf verschiedene religiös geprägte Normvorstellungen gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt oder auf unterschiedliche Vorstellungen zur Beziehung zu und dem Sprechen über Sexualität mit den Fachkräftegruppen geprägt sind.

Die Schüler*innen befassen sich in ihren Gruppen in den ersten beiden Phasen der Gruppendiskussionen mit den Themen rund um Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt. In der ersten Phase der Gruppendiskussionen werden sie gebeten zu besprechen, was sie im Unterricht schon zu Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung besprochen haben und was ihnen dabei gefehlt hat. In der zweiten Phase sollen die Schüler*innen von den Richtlinien zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt vorgegebene Themen ihrer Wichtigkeit nach ordnen. Dabei können sie Themen clustern oder auch zusätzliche Themen hinzufügen. Anschließend wird neben den Nennungen und Priorisierungen der Themen insbesondere die Verhandlung einzelner Themen, welche die Schüler*innen im Rahmen der beiden Phasen besonders ausgiebig diskutiert haben, vergleichend zusammengefasst.

Im Rahmen der ersten Phase der Gruppendiskussionen nennen drei Gruppen aufzählungsartig die Themen, welche sie behandelt haben. Erkennbar sind dabei Tendenzen, nach denen sich ihre Sexualerziehung insbesondere auf biologische Themen konzentriert hat bzw. ihnen die Bearbeitung dieser Themen besonders in Erinnerung geblieben ist. Sie nennen bspw. die Themen ›Verhütung‹, ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Schwangerschaft‹ und ›Geburt‹, ›Pubertät‹ sowie ›Aufbau der Geschlechtsorgane‹, die nach den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II* von Schleswig-Holstein explizit den Fächern Biologie und Naturwissenschaften zugeordnet werden.

Im Zuge der zweiten Phase sind fünf unterschiedliche Legebilder⁹⁸ der vorgegebenen Themen entstanden. Während sich hinsichtlich der Clusterung von Themen Parallelen erkennen lassen, zeigen sich im Rahmen ihrer Priorisierung hingegen deutliche Unterschiede in der Relevanz der Themen.

Das Thema ›Verhütung‹ ist bei allen Gruppen recht weit oben angeordnet und bei allen in Verbindung mit oder mindestens in der Nähe vom Thema ›sexuell übertragbare

98 Die einzelnen Legebilder der Gruppen finden sich in den jeweiligen Diskursbeschreibungen der Gruppendiskussionen (S. 174, 207, 227, 247, 263).

Krankheiten«. Die Gruppen haben die Themen alle im oberen Bereich positioniert und halten das Thema somit alle für recht relevant.

Das Thema ›Fortpflanzung‹ wurde von zwei Gruppen mit ›Sex‹, von zwei Gruppen mit ›Familie‹ kombiniert, eine Gruppe hat das Thema alleine angeordnet. Es wurde im Legebild tendenziell mittig platziert.

Die Gruppen haben das Thema ›Sex‹ hinsichtlich seiner Präsenz sehr unterschiedlich bewertet. Während einige Gruppen die Position im Legebild sehr hoch platziert haben, haben andere sie sehr weit unten eingeordnet. Wurde es nicht mit dem Thema ›Fortpflanzung‹ oder mit den Themen ›Fortpflanzung‹ und ›Pubertät‹ kombiniert, wurde es alleine positioniert. Mit einer Ausnahme haben die Gruppen das Thema ›Pubertät‹ alleinstehend und in der oberen Hälfte positioniert.

Alle Gruppen haben die Themen ›Prävention‹ und ›Gewalt‹ gemeinsam angeordnet. Das Themencluster wurde zwischen der Mitte und ganz oben angeordnet.

Die Themen ›Liebe‹, ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹ und ›Familie‹ wurden tendenziell zusammen geordnet. Teilweise wurden die Themen untereinander, teilweise in Paaren, aber auch alle zusammen angeordnet. Die Themen wurden zwischen der Mitte und ganz unten verortet.

Alle Gruppen haben die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ zusammen verortet. Zudem haben sie die beiden Themen nebeneinander positioniert, außer einer Gruppe, die das Thema ›sexuelle Orientierung‹ vor ›Geschlechteridentitäten‹ angeordnet hat. Die Themen wurden zwischen der Mitte und ganz unten platziert. Auch eine Verbindung der beiden Themen mit dem Thema ›Geschlechterrollen‹ lässt sich erkennen. Dabei wird das Thema ›Geschlechterrollen‹ von allen Gruppen außer einer unterhalb der Verbindung von ›sexueller Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ platziert.

Die von den Schüler*innen gewählten thematischen Clusterungen entsprechen überwiegend den klassischen Bearbeitungszusammenhängen in Bildungskontexten. Auch eine Fokussierung auf biologische Themen, wie sie in Bildungskontexten häufig erkennbar ist, lässt sich in den Angaben der Schüler*innen wiederfinden. So wurden biologische Themen der Sexualerziehung wie ›Verhütung‹ und ›sexuell übertragbare Krankheiten‹ von den Gruppen tendenziell höher priorisiert als soziale Themen wie ›Liebe‹, ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹ und ›Familie‹ oder auch ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹. Dennoch zeigt sich, dass die Relevanz der Themen sowie die Vorstellung

gen der Schüler*innen davon, was in Schule mehr bzw. weniger bearbeitet werden sollte, individuell zu betrachten sind und eine Fokussierung auf biologische Aspekte somit nicht immer adressat*innenorientiert ist.

Dass das Interesse der Schüler*innen thematisch weit gefächert ist und weit über biologisches Faktenwissen hinausgeht, zeigt sich auch bei den Verhandlungen um die einzelnen Themen und deren Priorisierung hinsichtlich der Bearbeitung in Schule. Sie gehen in ihren Gruppendiskussionen ausführlicher auf die Themen ›Pubertät‹, ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹, ›Liebe‹, ›Familiengründung‹, ›Abtreibung‹, ›sexuelle Gewalt‹, ›sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‹, ›Verhütung‹ und »Nutten« ein.

Auch wenn das Thema ›Pubertät‹ zunächst als biologisches verortet werden könnte, wird es von den Schüler*innen insbesondere aus einer sozialen Perspektive betrachtet. Die Schülerinnen einer Mädchengruppe gehen bereits im Rahmen der Aufzählung von behandelten Themen darauf ein, dass das Thema ›Periode‹ zu wenig thematisiert wurde. Im weiteren Verlauf erläutern sie, dass es wichtig sei, dass Mädchen und Jungen sowohl über die eigenen als auch die körperlichen Veränderungen des anderen Geschlechts während der Pubertät Bescheid wissen. Dabei gehen sie davon aus, dass das Thema ›Pubertät‹ für Mädchen wichtiger ist als für Jungen. Die Gewichtung geschlechtsspezifischer Relevanz in Bezug auf das Thema ›Pubertät‹ zeigt sich auch bei den Aushandlungen einer geschlechterheterogenen Gruppe. Während sich die Schüler*innen bei der Begründung der Relevanz des Themas ›Menstruation‹ gegenseitig bestärken und ergänzen, wird der Wunsch der Jungen, das Thema ›Sperma‹ zu behandeln, von den Mädchen abgelehnt. Der Wunsch, über das Thema Bescheid zu wissen, bezieht sich vorwiegend darauf, dass verstanden wird, was die Periode für Mädchen bedeutet und wie sie sich dabei fühlen, wodurch sich weniger auf ein fachliches Wissen als vielmehr auf ein emotionales Verständnis bezogen wird.

Zwischenmenschliche Verbindungen wie Beziehungen und Freundschaften sowie deren Verknüpfung mit Liebe sind zentrale Themen der Schüler*innen. Für die Schüler*innen sind die Themen ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹ und ›Liebe‹ eng miteinander verknüpft. Beziehungen und Freundschaften sind insbesondere als Entwicklungsaufgaben und zu deren Bewältigung von großer Relevanz. Liebe wird dabei im Sinne des Ideals einer romantischen Paarbeziehung, aber auch in Freundschaften als inhärent betrachtet. Zum Thema ›Liebe‹ nehmen die Schüler der Jungengruppe eine Differenzierung in Bezug auf geschlechterspezifische Sichtweisen vor. Mädchen und Jungen haben dem-

nach unterschiedliche Sichtweisen auf Liebe und Mädchen haben andere Gefühle als Jungen. Die Schülerinnen einer Mädchengruppe grenzen sich hingegen anhand der Differenzlinie Alter deutlich von Beziehungen jüngerer Mädchen und Jungen ab, denen sie im Sinne von Adulthood die Ernsthaftigkeit aberkennen.

Liebe und somit auch die Gefühlsebene werden von Schüler*innen als notwendiger Definitionsaspekt für zwischenmenschliche Verbindungen angesehen, wodurch diese an Bedeutung gewinnen. Zudem spielen für die Betrachtungsweisen der Schüler*innen die Differenzkategorien Geschlecht und Alter eine wichtige Rolle. Anhand dieser Aspekte lassen sich normative Idealbilder von Beziehung, Freundschaft und Liebe rekonstruieren.

Obwohl die Schüler*innen die Themen ›Beziehung‹ und ›Freundschaft‹ ausführlich behandeln, sind sie sich nicht sicher, ob sie die Themen im schulischen Kontext bearbeiten wollen oder ob die Themen für sie nur auf persönlicher Erfahrungsebene von großer Relevanz sind. Die Schüler*innen einer Gruppe fordern allerdings Tipps bezüglich des ersten Geschlechtsverkehrs in einer Beziehung. Die Uneinigkeit bezüglich einer Thematisierung durch Fachkräfte spricht somit dafür, Schüler*innen Angebote in Bezug auf die Themen ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹ und ›Liebe‹ zu machen, die Themen dabei allerdings nicht zu oktroyieren.

Auch das Thema ›Familie‹ und die damit verbundene (eigene) Familiengründung stellt für die Schüler*innen ein wichtiges dar. Während sowohl die geschlechterheterogenen Gruppen als auch die Jungengruppe normative traditionelle Vorstellungen von Kinderwunsch und Familiengründung explizit äußern, gehen die Mädchengruppen nahezu selbstverständlich von einem allgemeingültigen Kinderwunsch aus. Die Schüler*innen einer geschlechterheterogenen Gruppe gehen zudem von einer Verknüpfung mit Hochzeit und Ehe aus, welche dem bürgerlich-patriarchalen Familien- und Geschlechtermodell entspricht. Somit zeigen sich auch bei dem Thema ›Familie‹ und ›Familiengründung‹ normative Denkmuster.

Auch gesellschaftlich kontrovers behandelte Themen beschäftigen die Schüler*innen. So thematisieren beide Mädchengruppen eigenständig das Thema ›Abtreibung‹, welches sie in der Schule nicht behandelt haben. Während die Schülerinnen einer Mädchengruppe Abtreibung mit Teenagerschwangerschaften und mangelnder Verhütung in Verbindung bringen, gehen die Schülerinnen der anderen Mädchengruppe auf Abtreibungen nach innerfamiliärem Missbrauch oder Vergewaltigungen ein. Schwangeren Frauen, die

eine Abtreibung in Erwägung ziehen, werden dabei unterschiedliche Eigenverantwortlichkeiten zugeschrieben. Beide Gruppen verhandeln, ob es sich bei einer Abtreibung um Mord handelt bzw. ob eine Frau sich nach einer Abtreibung als Mörderin empfindet. Die Auseinandersetzung mit sowie die Verantwortung und Entscheidung für oder gegen eine Abtreibung sehen die Schülerinnen ausschließlich bei den Frauen und denken die Männer nicht mit. Die geschlechtsheterogenen Gruppen sowie die Jungengruppe nennen und behandeln das Thema nicht. Auch hier spiegelt sich die gesellschaftliche Zuschreibung wider, dass die Verantwortung und somit auch die Auseinandersetzung mit dem Thema eine weibliche zu sein scheint.

Auch die Schattenseiten von Sexualität und insbesondere deren Prävention sind Themen der Schüler*innen. Die Schülerinnen einer Mädchengruppe gehen zunächst auf das Thema ›Inzest‹ ein, welches sie nicht bearbeitet haben, aber gerne bearbeiten würden, und differenzieren zwischen der Beziehung zwischen Vater und Tochter sowie Cousin und Cousine, welche unterschiedliche Ebenen von Inzest widerspiegeln. Abgeleitet von diesem Thema beschäftigen sie sich auch mit Selbstverteidigung zur Abwehr einer Vergewaltigung. Dieser schreiben sie eine höhere Relevanz als Empfängnisverhütung zu, weil sie davon ausgehen, dass diese im Falle einer Vergewaltigung nicht praktikabel ist. Zudem zeigt sich eine Fokussierung auf körperliche statt psychische Verletzungen und eine Orientierung an Vergewaltigungsmythen bezüglich des fremden männlichen Vergewaltigers. Die Schüler*innen einer anderen Gruppe sehen hingegen ein Risiko in Prävention durch Selbstverteidigungskurse. Diese löst ihrer Meinung nach Ängste aus, die sexuelle Übergriffe im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* wahrscheinlicher macht. Sowohl im Ansatz der durch *self-fulfilling prophecy* erhöhten Wahrscheinlichkeit einer Vergewaltigung als auch der Prävention durch Selbstverteidigung selbst zeigt sich ein *victim blaming* gegenüber den Betroffenen von Vergewaltigungen, da ihnen eine Mitschuld bzw. Beeinflussung der Tat zugeschrieben wird.

Die Jungengruppe spricht dem Thema ›sexuelle Gewalt‹ zwar große Relevanz zu, verweist aber darauf, dass sie keine potenziellen Vergewaltiger sind. Sie geben an, dass sie nicht wissen, was Gewalt ist bzw. wie Frauen sich dabei fühlen, sind im weiteren Verlauf allerdings sehr konkret bei der Exemplifizierung von Vergewaltigung, beispielsweise anhand der Nichtzustimmung der Frau bei Oralverkehr oder dem Einsatz von Drogen zur Betäubung. In ihren Ausführungen spiegeln sie Geschlechterzuschreibungen von männlichen Tätern und weiblichen Betroffenen wider.

Die Themen ›Geschlechteridentitäten‹ und ›sexuelle Orientierung‹ werden von den Schüler*innen gemeinsam behandelt und sind für sie inhaltlich schwer trennbar. Insbesondere in Bezug auf das Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹ zeigt sich ein großes Interesse der Schüler*innen an Auseinandersetzungen mit den Lebenswelten von und dem Umgang mit trans* Personen. Ausgehend vom Kontext eines trans* Schulbegleiters verhandeln die Schülerinnen einer Gruppe lebensweltliche Themen besonders intensiv. Dabei setzen sie sich mit der Wahl von Pronomina, der Wahl von Damen- oder Herrentoiletten und der Frage, ob sie vor einer männlich gelesenen trans* Person ein Kopftuch tragen müssen bzw. es ablegen können, auseinander. Die jeweils eingenommenen Perspektiven sind dabei abhängig von der (Nicht-)Anerkennung von Transgeschlechtlichkeit. Die Schüler*innen einer anderen Gruppe setzen sich hingegen damit auseinander, wie ein Penis mithilfe eines Packers simuliert oder durch operative Eingriffe konstruiert werden kann.

Zudem werden von den Gruppen vielfältige Diskriminierungsformen von lsbtqi* Personen wie *Deadnaming*, *Mislabeling*, Diskriminierung von trans* und schwulen Personen sowie deren Angehörigen thematisiert. Von Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden einerseits homo- und transfeindliche Äußerungen getätigt, andererseits werden solche Ansichten kritisch diskutiert. Neben einer religiösen Verankerung lässt sich auch ein Bezug zu hegemonialen Männlichkeiten erkennen.

Auch wenn einige Schüler*innen die Auflösung des binären Systems fordern und sich für eine Sensibilisierung für LSBTIQ* aussprechen, verharren sie dennoch selbst in tradierten Systemen und beziehen sich außerhalb der Verhandlung der Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auf diese tradierten Systeme.

Während die vorangehenden Themen jeweils von mehreren Gruppen thematisiert und hinsichtlich verschiedener Perspektiven verhandelt werden, sind die Themen ›Verhütung‹ und »Nutzen« jeweils nur in einer Gruppe Gegenstand der Diskussion. Das Thema ›Verhütung‹ ist ihrer Meinung nach zu wenig bearbeitet worden. Sie wünschen sich – analog zum aktuellen Diskurs über die Pille – eine ganzheitliche und ausgewogene Aufklärung über alle möglichen Verhütungsmittel. Bei der Thematisierung von »Nutzen« betonen sie immer wieder, dass es sich bei Prostituierten nicht um schlechte Menschen handelt, und grenzen sich dennoch im Sinne eines *Otherings* von dieser Gruppe ab. Sie greifen gesellschaftliche Stigmatisierungen auf und sehen die Relevanz von Prostitution vorwiegend in der Verhinderung von Vergewaltigungen.

In den Verhandlungen der Gruppen um alle genannten Themen dominieren normative Vorstellungen, die insbesondere in Bezug auf Heteronormativität und Cisnormativität basieren. Demgegenüber findet eine Auseinandersetzung mit Abweichungen statt, die sich in *Othering*-Prozessen zeigen. Die Argumentationen der Schüler*innen weisen auf einen gemeinsamen Bezugsrahmen hin, der durch tradierte Geschlechterrollen geprägt ist.

Da Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt sowohl durch Lehrer*innen als auch durch externe Fachkräfte durchgeführt werden kann, werden die Schüler*innen im Rahmen der dritten Phase gebeten, die Themen tabellarisch danach zu ordnen, ob sie diese lieber mit Lehrer*innen oder mit externen Fachkräften behandeln wollen. Dabei können sie auch die Positionierung in der Mitte nutzen um zu verdeutlichen, dass sie sich eine Behandlung von Themen sowohl durch Lehrer*innen als auch durch externe Fachkräfte vorstellen können.

Zur Visualisierung der Zuordnung der einzelnen – vorgegebenen und eigenständig ergänzten – Themen zu Lehrer*innen, externen Fachkräften und beiden Fachkräftegruppen dienen die Tabelle 2a und b mit den Ergebnissen der Legebilder.

Auch wenn bei keinem der vorgegebenen Themen alle Gruppen die gleiche Zuordnung angegeben haben, lassen sich Tendenzen hinsichtlich der Bearbeitung durch bestimmte Fachkräftegruppen erkennen.

In den Zuordnungen der Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹, ›Geschlechterrollen‹, ›Beziehung‹, ›Fortpflanzung‹, ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Pubertät‹ und ›Familie‹ zu den Fachkräftegruppen zeigt sich, dass die Schüler*innen durchschnittlich zu einer Bearbeitung durch Lehrer*innen tendieren.

Bei den Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹ und ›Geschlechterrollen‹ wurden von den Gruppen alle drei Optionen gewählt. Während sie das Thema ›Liebe‹ zweimal Lehrer*innen, zweimal der Mitte und einmal externen Fachkräften zugeordnet haben, haben sie die Themen ›Beziehung‹ und ›Geschlechterrollen‹ jeweils dreimal Lehrer*innen, einmal der Mitte und einmal externen Fachkräften zugeordnet. Auch wenn die Tendenz bei den Themen ›Liebe‹ und ›Freundschaft‹ hin zu einer Bearbeitung durch Lehrer*innen weist, zeigt sich in den Zuordnungen zu allen drei Optionen, dass die Wahl der Fachkräfte bei diesen Themen sehr individuell ist.

Tabelle 2a: Zuordnung der Themen zu Fachkräftegruppen: Vorgegebene Themen

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
Liebe	Lehrer*innen	Beide Fachkräftegruppen	Externe Fachkräfte	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen
Freundschaft	Lehrer*innen	Lehrer*innen	Externe Fachkräfte	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen
Beziehung	Externe Fachkräfte	Lehrer*innen	Externe Fachkräfte	Lehrer*innen	Lehrer*innen
Familie	Beide Fachkräftegruppen	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Lehrer*innen	Lehrer*innen
Fortpflanzung	Beide Fachkräftegruppen	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen
Sex	Beide Fachkräftegruppen	Beide Fachkräftegruppen	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Beide Fachkräftegruppen
				Externe Fachkräfte	Lehrer*innen
Pubertät	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Lehrer*innen
Verhütung	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Externe Fachkräfte	Externe Fachkräfte	Lehrer*innen
Sexuell übertragbare Krankheiten	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Lehrer*innen
Prävention	Beide Fachkräftegruppen	Externe Fachkräfte	Externe Fachkräfte	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen
Gewalt	Beide Fachkräftegruppen	Beide Fachkräftegruppen	Externe Fachkräfte	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen
Sexuelle Orientierung	Externe Fachkräfte	Externe Fachkräfte	Beide Fachkräftegruppen	Externe Fachkräfte	Externe Fachkräfte
Geschlechteridentitäten	Beide Fachkräftegruppen	Externe Fachkräfte	Beide Fachkräftegruppen	Externe Fachkräfte	Externe Fachkräfte
Geschlechterrollen	Beide Fachkräftegruppen	Lehrer*innen	Lehrer*innen	Lehrer*innen	Externe Fachkräfte

Quelle: Eigene Darstellung.

Bei den Themen ›Beziehung‹ und ›Fortpflanzung‹ haben die Schüler*innen hingegen nur zwei Optionen angegeben: Bei dem Thema ›Beziehung‹ haben drei Gruppen eine Bearbeitung durch Lehrer*innen und zwei Gruppen durch externe Fachkräfte gewählt; bei Fortpflanzung haben drei Gruppen eine Bearbeitung durch beide Fachkräftegruppen und zwei Gruppen nur durch Lehrer*innen gewählt. Somit ist die Behandlung des Themas ›Fortpflanzung‹ durch beide Fachkräftegruppen denkbar, tendiert allerdings eher zu Lehrer*innen. Die Angaben zum Thema ›Beziehung‹ verweisen hingegen auf ein entweder Lehrer*innen oder externe Fachkräfte mit einer Tendenz zu Lehrer*innen.

Bei den Themen ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Pubertät‹ und ›Familie‹ ist die Tendenz zu einer Bearbeitung durch Lehrer*innen am deutlichsten. So wurde jeweils

dreimal eine Bearbeitung nur durch Lehrer*innen und zweimal eine Bearbeitung durch beide Fachkräftegruppen gewählt.

Die Behandlung der Themen ›Sex‹, ›Verhütung‹ und ›Gewalt‹ wird durchschnittlich von beiden Fachkräftegruppen gewünscht.

Das Thema ›Verhütung‹ wurde zweimal Lehrer*innen, zweimal externen Fachkräften und einmal der Mitte zugeordnet. Auch hier zeigt sich durch die Angaben aller drei Optionen, dass die Wahl der Fachkräftegruppen bei dem Thema sehr individuell ist.

Das Thema ›Sex‹ wurde von vier Gruppen beiden Fachkräftegruppen zugeordnet. Zwei Gruppen bestanden aufgrund von internen Unstimmigkeiten darauf, zwei Legebilder festzuhalten, auf denen das Thema ›Sex‹ einmal Lehrer*innen und einmal externen Fachkräften sowie einmal der Mitte und einmal Lehrer*innen zugeordnet wurde.

Auch das Thema ›Gewalt‹ lässt sich durchschnittlich beiden Fachkräftegruppen zuordnen. Von drei Gruppen wurden beide Fachkräftegruppen, von einer externe Fachkräfte und von einer Lehrer*innen angegeben.

Die Tendenz zu einer Behandlung durch externe Fachkräfte zeigt sich bei den Themen ›Prävention‹, ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹. Beim Thema ›Prävention‹ wurde von zwei Gruppen auf beide Fachkräftegruppen, von zwei auf externe Fachkräfte und von einer auf Lehrer*innen verwiesen. Auch wenn hier durchschnittlich zu externen Fachkräften tendiert wird, zeigen sich in den Angaben aller Optionen die individuell unterschiedlichen Ansichten. Die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ wurden hingegen überwiegend von externen Fachkräften gewünscht. Hinsichtlich sexueller Orientierung wurde viermal, hinsichtlich Geschlechteridentitäten dreimal auf externe Fachkräfte verwiesen. Wurde das Thema nicht externen Fachkräften zugeordnet, wurde es mittig platziert.

Das Thema ›Abtreibung‹ wurde von drei Gruppen eigenständig genannt. Platziert wurde das Thema von zwei Gruppen mittig und somit sowohl externen Fachkräften als auch Lehrer*innen zugeordnet und von einer Gruppe nur externen Fachkräften zugeordnet. Themen, die jeweils nur von einer Gruppe genannt und Lehrer*innen zugeordnet wurden, waren ›Eifersucht‹, ›Respekt‹, ›Vertrauen‹, ›Gefühle‹, ›Die Geschlechter‹, ›Schwangerschaft‹, ›Geburt‹ und ›Belästigung‹. Einzelnennungen von Themen, die beiden Fachkräftegruppen zugeordnet wurden, waren ›Inzest‹, ›Künstliche Befruchtung‹ und ›Unfruchtbarkeit‹. Die einfach genannten Themen ›Nutten‹, ›Selbstverteidigung‹,

›Lehrer & Schüler Beziehung‹ und ›Outing‹ möchten die Schüler*innen mit externen Fachkräften besprechen.

Tabelle 2b: Zuordnung der Themen zu Fachkräftegruppen: Eigenständig ergänzte Themen

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
Abtreibung	Externe Fachkräfte	Beide Fachkräftegruppen		Beide Fachkräftegruppen	
Inzest		Beide Fachkräftegruppen			
Künstliche Befruchtung				Beide Fachkräftegruppen	
Unfruchtbarkeit				Beide Fachkräftegruppen	
Eifersucht	Lehrer*innen				
Respekt	Lehrer*innen				
Vertrauen	Lehrer*innen				
Gefühle	Lehrer*innen				
Die Geschlechter			Lehrer*innen		
Schwangerschaft			Lehrer*innen		
Geburt			Lehrer*innen		
Belästigung					Lehrer*innen
Nutzen	Externe Fachkräfte				
Selbstverteidigung		Externe Fachkräfte			
Lehrer & Schüler Beziehung		Externe Fachkräfte			
Outing					Externe Fachkräfte

Quelle: Eigene Darstellung.

In der Regel haben die Schüler*innen die Themen, die sie in der zweiten Phase gemeinsam gelegt/geclustert haben, derselben/denselben Fachkräftegruppe/n zugeordnet. Wenn sie davon abweichen, wählen sie neben einer konkreten Fachkräftegruppe tendenziell die Mitte, die beide Fachkräftegruppen einschließt. Bestimmte Themenkomplexe verorten sie somit eher bei Lehrer*innen oder externen Fachkräften. Während die Schüler*innen bei einigen Themen weitestgehend darin übereinstimmen, was sie mit wem besprechen wollen, zeigt sich insbesondere bei den Themen, bei denen hinsichtlich

der Behandlung alle drei Optionen angegeben wurden, dass die Wahl einer entsprechenden Fachkraft individuell betrachtet werden sollte. Auch dies spricht wieder dafür, dass es sinnvoll ist, Schüler*innen verschiedene Angebote bezüglich der Fachkräfte zu machen, die sexualitätsbezogene Themen mit ihnen behandeln.

In Bezug auf die Zuordnung der Themen zu Lehrer*innen und/oder externen Fachkräften sind die Schüler*innen auf bestimmte Kriterien eingegangen, nach denen ihre Zuordnung erfolgt ist. Clustern lassen sich diese Aspekte neben Angaben zu für die Schüler*innen relevanten Themen nach der Beziehung zwischen der jeweiligen Fachkräftegruppe und den Schüler*innen, der gegenüber sich die Schüler*innen insbesondere auf Vertrauen haben oder Fremdsein bezogen haben, nach Wissen und Erfahrung der Fachkräftegruppen sowie nach der Relevanz der Differenzkategorien Alter und Geschlecht.

Alle Gruppen gehen bei der Aushandlung um die Zuordnung von Themen zu Fachkräftegruppen auf die Beziehung zu ihren Lehrer*innen ein. Den Darstellungen von zwei Gruppen lässt sich eine eher distanzierte, den von drei Gruppen eine engere Beziehung entnehmen.

In Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen der Fachkräftegruppen fasst eine Gruppe zusammen, dass Lehrer*innen sich Zeit nehmen, offen sein, intensiv mit Schüler*innen reden und das Gespräch nicht nur anschneiden sollen. Sie betonen, dass sie respektvoll mit ihren Schüler*innen umgehen sollen. Dabei haben sie an Lehrer*innen allerdings nicht den Anspruch, dass es sie wirklich interessieren müsse, was mit den Schüler*innen ist oder sie bewegt. Sie können auch lediglich auf andere Vertrauens- und Ansprechpersonen verweisen. Lehrer*innen haben ihrer Ansicht nach eine aktive Rolle in Gesprächen bzw. bei der Gesprächssuche, während Schüler*innen ihren Beschreibungen nach eine passive Rolle zukommt. Aus den Ausführungen einer anderen Gruppe geht hervor, dass Lehrer*innen ihrer Ansicht nach Erfahrung, Verständnis und Empathie haben, Ratschläge geben, Verschwiegenheit einhalten, Interesse zeigen und offen auf Schüler*innen zugehen sollen. Beide Gruppen verweisen zudem auf die Möglichkeit, dass Schüler*innen nicht unbedingt mit Lehrer*innen über sexualitätsbezogene Themen sprechen wollen. Bei der Verhandlung darum, ob sie mit Lehrer*innen über sexualitätsbezogene Themen reden würden, ist sich eine Gruppe erst nicht sicher und lehnt dies abschließend allerdings mit der Begründung ab, dass sie diese über mehrere Jahre jeden Tag sehen und von ihnen unterrichtet werden.

Gegenüber diesen distanzierten, kompetenzorientierten und -bewertenden Ansichten steht die Darstellung von Lehrer*innen der anderen drei Gruppen. Eine dieser Gruppen gibt an, dass Lehrer*innen für sie Bestandteil ihres Alltags sind und selbstverständlich zu ihrem Leben gehören. Schüler*innen und Lehrer*innen kennen sich gegenseitig und wissen voneinander, wie sie sind. Lehrer*innen geben ihnen Hilfe- und Unterstützungsangebote, was selbstverständlich auch für sexualitätsbezogene Themen und Fragen gilt. Da die Lehrer*innen auch die Eltern der Schüler*innen kennen, können sie auch bezüglich familiärer Probleme helfen. Die Schüler*innen werden dabei in den Lösungsprozess einbezogen.

Auch eine andere Gruppe vertritt ein ebenso positives Bild von ihren Lehrer*innen und beschreibt dies anhand eines konkreten Lehrers. Neben der Beschreibung als junger und »korrekter« Lehrer, gehen auch sie darauf ein, dass dieser sie kenne und nichts Falsches von ihnen denke. Auch in Bezug auf andere Lehrer*innen betonen sie diese Aspekte. Insbesondere das gegenseitige Kennen ist für sie von großer Relevanz. Auch die Jungen in der letzten Gruppe gehen darauf ein, dass sie die Lehrer*innen lange kennen und von ihnen wissen, was sie wem sagen können und was nicht. Dieses Wissen macht es ihnen möglich, bewusst abzuwägen, mit welchen Lehrer*innen sie welche Themen besprechen wollen.

In den Beschreibungen der verschiedenen Gruppen zeigt sich, dass die Schüler*innen unterschiedliche Beziehungen zu ihren Lehrer*innen haben. Drei Gruppen verweisen auf eine enge und vertraute Beziehung zu ihren Lehrer*innen, die sie insbesondere an Kennen und Vertrauen festmachen. Das Verhältnis von den Schüler*innen der anderen beiden Gruppen gegenüber ihren Lehrer*innen ist hingegen wesentlich distanzierter, weshalb sie von ihren Lehrer*innen nur allgemeingültige Eigenschaften wie Zeit nehmen und Respekt haben erwarten. In den unterschiedlichen Ansichten lässt sich ein Zusammenhang zur besuchten Schule bzw. Klasse verorten, da jeweils die Schüler*innen mit einem distanzierteren Verhältnis zu ihren Lehrer*innen als auch die Schüler*innen mit einem engeren Verhältnis zu ihren Lehrer*innen an derselben Schule und derselben Klasse sind und sich somit auch auf dieselben Lehrer*innen beziehen.

In Anlehnung an die Frage, wie eng die Beziehung zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen ist, thematisieren die Schüler*innen zum einen die Bedeutung von Vertrauen zu den jeweiligen Fachkräftegruppen, zum anderen die Bedeutung des Fremdseins der externen Fachkräfte.

In der Gegenüberstellung zu Lehrer*innen geht eine Gruppe darauf ein, dass sie externen Fachkräften nicht vertrauen und nicht mit ihnen reden würden, weil sie Letztere nicht kennen und nicht wissen, wie sie sind, wie sie reagieren und was sie zu bestimmten Themen sagen. Dagegen geben die Schüler*innen einer anderen Gruppe an, dass es vielleicht angenehmer ist, mit einer externen Fachkraft über sexualitätsbezogene Themen zu reden als mit ihnen bekannten Lehrer*innen, die sie jeden Tag unterrichten. Lehrer*innen könnten etwas falsch auffassen, was zu Scham bei den Schüler*innen führen kann. Sie kommen zu dem Schluss, dass Lehrer*innen nichts über die sexuellen Erfahrungen der Schüler*innen wissen müssten.

Zwei Gruppen sind sich zu der Frage uneins, ob und inwiefern eine Thematisierung persönlicher Themen und eigenen Erfahrungen durch Fremde angemessen ist. Die Angehörigen einer Gruppe diskutieren am intimen Thema ›Sex‹, ob sie dies mit Fremden besprechen wollen würden. Für eine Thematisierung mit externen Fachkräften spricht, dass sie mit ihnen ausführlicher sprechen können als mit Lehrer*innen, weil sie sich bei Lehrer*innen auch etwas schämen und sie die externen Fachkräfte nicht wiedersehen würden. Gegen eine Thematisierung durch externe Fachkräfte und für eine durch Lehrer*innen spricht der Aspekt des Vertrautseins und des gegenseitigen Kennens.

Bei den Beschreibungen der externen Fachkräfte beziehen sich die Schüler*innen überwiegend auf deren Wissen und persönliche Erfahrungen mit den Themen und bewerten dies in Abgrenzung zu Lehrer*innen.

Eine Gruppe erwartet von externen Fachkräften, dass sie neutral, nett und ehrlich sind und das, was die Schüler*innen ihnen erzählen, vertraulich behandeln. Sie sollen die Themen nicht zu persönlich in Bezug auf ihre eigene Person bearbeiten und nicht von Themen abschweifen. Sie sollen Wissen vermitteln, auf einzelne spezielle Themen näher eingehen und es dann allerdings auf sich beruhen lassen. Eine zu intensive und persönliche Bearbeitung lehnen sie somit ab und sehen in den externen Fachkräften vorwiegend eine Wissensquelle.

Zwei Gruppen äußern sich explizit dazu, dass sie davon ausgehen, dass externe Fachkräfte mehr Wissen über sexualitätsbezogene Themen vorweisen können und sich auf diese Themen spezialisiert haben. Somit schätzen sie die Erfahrung externer Fachkräfte höher ein als die von Lehrer*innen, die ihr jeweiliges Fach unterrichten. Eine der Gruppen erklärt sich das Wissen externer Fachkräfte überwiegend durch deren eigene Erfahrungen. Sie beziehen sich dabei überwiegend auf externe Fachkräfte von HAKI, die sich

selbst als LSBTIQ* labeln und daher auf ihre eigenen Erfahrungen bezüglich sexueller Orientierung oder Geschlechteridentität referieren können. Alternativ gehen sie davon aus, dass sich externe Fachkräfte bspw. von pro familia mehr mit den Themen beschäftigen haben als Lehrer*innen, daher werden sie auf der Wissensebene als kompetenter betrachtet. Somit haben externe Fachkräfte ihrer Meinung nach entweder mehr Erfahrung aus persönlichem Erleben oder mehr Wissen aufgrund einer intensiveren Beschäftigung mit den Themen. In Analogie zu der Kompetenz von Ärzt*innen haben externe Fachkräfte Wissen über Sexualität als ihr alltägliches Berufsthema und sind deswegen besser zur Behandlung bestimmter Themen geeignet. Eine ähnliche Analogie stellen die Schüler einer anderen Gruppe in Bezug auf die Kompetenz von Mathematiklehrer*innen auf. Diese seien eher geeignet als Ansprechpersonen bei Mathematikaufgaben als Physik- oder Deutschlehrer*innen. Damit begründen sie, dass (Biologie)lehrer*innen besser als Externe geeignet sind als Ansprechpersonen für das Thema ›sexuell übertragbare Krankheiten‹. Da sie externe Fachkräfte fast durchgängig auf Fachkräfte von HAKI reduzieren, gehen sie davon aus, diese hätten kein Wissen über sexuell übertragbare Krankheiten.

Bei der Wahl einer Fachkräftegruppe bezüglich der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sprechen sich die Schüler*innen fast durchweg für eine Behandlung durch externe Fachkräfte aus, da diese von ihren eigenen Erfahrungen berichten können und somit eine größere Expertise haben.

Zudem differenzieren zwei Gruppen bezüglich der Themen verschiedene Ebenen der Bearbeitung, die sie jeweils Lehrer*innen oder externen Fachkräften zuschreiben. Eine Gruppe führt dazu aus, dass externe Fachkräfte die Gefühlsebene der Themen behandeln. Sie sind auf Gefühle spezialisiert und stellen mögliche Vertrauenspersonen für Schüler*innen da, die sich ihren Lehrer*innen oder anderen Menschen nicht anvertrauen können oder wollen. Lehrer*innen assoziieren sie hingegen mit Wissenschaft und Biologie. Auch die Schüler*innen der anderen Gruppe referieren auf eine ähnliche Einordnung. Während Lehrer*innen ihrer Ansicht nach einen Fokus auf das Biologische legen, Tatsachen vermitteln und erklären, wie Abläufe funktionieren, gehen externe Fachkräfte darauf ein, wie mit sozialen und persönlichen Themen umgegangen werden kann. Nach ihrer bevorzugten Aufteilung sprechen externe Fachkräfte bspw. von pro familia die »persönlichen Dinge« an und Lehrer*innen behandeln im Unterricht die biologischen Themen. Bei den Lehrer*innen verweisen sie insbesondere auf Biologie- und

Naturwissenschaftslehrer*innen. Somit findet hier nicht nur eine inhaltliche Differenzierung der Themen nach biologischen und sozialen Perspektiven statt, sondern auch eine Zuschreibung zu einer Fachkräftegruppe: Lehrer*innen vermitteln biologisches Wissen, externe Fachkräfte gehen auf die sozialen Aspekte der Themen ein und sprechen über Gefühle.

Auch zeigt sich bei den Ausführungen der Schüler*innen vermehrt die Einstellung, dass externe Fachkräfte einen »Bonus« zur Bearbeitung durch Lehrer*innen darstellen. Sie müssen nur kommen, wenn Inhalte ihrer Meinung nach durch Lehrer*innen nicht angemessen bearbeitet werden können.

Im Zuge der Zuordnung der Themen zu den Fachkräftegruppen äußern sich die Schüler*innen auch zum Alter und Geschlecht der Fachkräfte. Fast alle Gruppen gehen im Lauf der Gruppendiskussionen auf geschlechtergetrennten Unterricht ein, der in der Regel durch Fachkräfte des jeweils gleichen Geschlechts durchgeführt wird. Eine Gruppe gibt in Bezug auf das Thema »Pubertät« explizit an, dass sie das Thema lieber mit Lehrer*innen des gleichen Geschlechts behandeln würden. Zwei andere Gruppen verweisen zudem auf jüngere Lehrer*innen. Während die eine Gruppe junges Alter bei ihren Ausführungen über den jungen Lehrer sehr positiv konnotiert, verweisen die Schüler*innen der anderen Gruppe allgemein darauf, dass sie die Bearbeitung durch jüngere Lehrer*innen bevorzugen, da die Lehrer*innen ein besseres Verständnis für ihre Lebenswelt vorweisen können.

9. Dokumentarische Interpretation der Expert*inneninterviews

In diesem Kapitel werden die vier Expert*inneninterviews der Studie vergleichend nach der dokumentarischen Interpretation dargestellt. Sie wurden mit zwei Lehrerinnen, einer Sexualpädagogin und einem Sexualpädagogen durchgeführt. Bei den Lehrerinnen,⁹⁹ Rieke und Simone, handelt es sich jeweils um die Klassenlehrerinnen der Schüler*innen aus den Gruppendiskussionen, die somit an einer ländlichen Gemeinschaftsschule und einer Index-Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein tätig sind. Die Sexualpädagog*innen, Eva und Lars, bilden ein Mann-Frau-Team einer Beratungsstelle von pro familia in Schleswig-Holstein, das bereits seit mehreren Jahren gemeinsam Veranstaltungen u.a. in Schulen durchführt.

Die Lehrerinnen haben vermehrt unterschiedliche Ansichten und Herangehensweisen, die sich maximal kontrastieren lassen. Die Sexualpädagog*innen sind sich hingegen überwiegend sehr einig oder ergänzen sich in ihren Ausführungen im Sinne von minimalen Kontrastierungen. Eine der Lehrerinnen vertritt sehr häufig ähnliche Ansichten wie die beiden Sexualpädagog*innen, die sich von den Ansichten der anderen Lehrerin abgrenzen lassen.

Die dokumentarische Interpretation der vier Expert*inneninterviews erfolgt durch komparative Sequenzanalysen einzelner Themen. Die komparativen Sequenzanalysen bestehen dabei aus Fokussierungsmetaphern, die aufgrund ihrer inhaltlichen oder metaphorischen Dichte, ihrer Relevanz für die Fragestellungen oder als ergänzende Perspektive zu Themen, welche für die Schüler*innen besonders relevant waren, gewählt wurden. Die Fokussierungsmetaphern der einzelnen Expert*inneninterviews werden dafür thematisch geclustert und bilden die Grundlage der folgenden Unterkapitel, deren Reihenfolge dem Interviewleitfaden folgt. Zunächst wird auf die Beziehungsgestaltung der Fachkräftegruppen zu den Schüler*innen und weitere Bezugspersonen im Kontext Schule eingegangen, bevor die unterschiedlichen Ansichten zum Verständnis und den Themen von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt dargelegt werden. In Bezug auf die thematischen Aushandlungen der Schüler*innen folgen Auseinandersetzungen zur Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen sowie dem Thema ›Gewalt‹ und

⁹⁹ Die Bezeichnung ›Lehrerinnen‹ wird im Folgenden verwendet, wenn sich explizit auf die befragten Lehrerinnen Rieke und Simone bezogen wird. Wird hingegen darüber hinaus pauschal von Lehrpersonen gesprochen, wird die gegenderte Form ›Lehrer*innen‹ verwendet.

Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Abschließend werden die verschiedenen Vorstellungen von der Aufteilung der Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften sowie zu deren Kooperation in der Behandlung der Themen dargestellt. Für jeden Themenkomplex werden zunächst jeweils die Ausführungen der Lehrerinnen und folgend die der externen Fachkräfte dargestellt. Die Fokussierungsmetaphern werden dafür jeweils nachgezeichnet, miteinander verglichen und durch theoretische Bezüge oder Rückbezüge auf den theoretischen Teil dieser Arbeit kontextualisiert.

Eine vergleichende Zusammenfassung der zentralen Inhalte zu den Themen aus allen Expert*inneninterviews findet im Anschluss an die komparativen Sequenzanalysen statt. Dabei ist es möglich, die Zusammenfassung ohne Verständnisschwierigkeiten vor den komparativen Sequenzanalysen zu lesen und somit einen groben Überblick zu gewinnen.

Wie auch in den Analysen der Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen werden im Verlauf dieser Analyse teilweise nicht geschlechtersensible Personenbezeichnungen verwendet, wenn sich explizit auf die Ausführungen der Lehrerinnen und externen Fachkräfte bezogen wird, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass ein bestimmtes Geschlecht konnotiert wird (vgl. Fn. 99, S. 287). In den Fällen, in denen davon ausgegangen wird, dass die Fachkräfte nur nicht auf geschlechtersensible Bezeichnungen geachtet haben, diese aber mitmeinen, werden geschlechtersensible Bezeichnungen verwendet.

Allgemein wird sich bei der Darstellung der komparativen Sequenzanalysen an den Ausdrucksweisen der Fachkräfte orientiert. Insgesamt werden die Wiedergaben und Ansichten der Fachkräfte durch die Formulierung im Konjunktiv gekennzeichnet.

9.1 Beziehungsgestaltung der Fachkräftegruppen zu den Schüler*innen

Grundlage für die Herangehensweisen an und die Haltung zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt bildet die Beziehungsgestaltung der Fachkräfte zu den Schüler*innen. Im Folgenden wird daher zunächst die Beziehungsgestaltung der beiden Lehrerinnen, Rieke und Simone, zu ihren Schüler*innen betrachtet und gegenübergestellt. Anschließend wird diese mit der Beziehungsgestaltung der Sexualpädagog*innen, Eva und Lars, verglichen. Während sich die Beziehungsgestaltungen der Lehrerinnen maximal kontrastieren lassen, weisen die Ausführungen der Sexualpädagog*innen lediglich minimale Kontrastierungen auf. Im Vergleich zwischen den Lehrerinnen und den Sexu-

alpädagog*innen lassen sich sowohl minimale als auch maximale Kontrastierungen finden.

Rieke bezieht sich auf die Bitte zu beschreiben, wie sie die Beziehung zu den Schüler*innen gestaltet, zunächst überwiegend auf die Rahmenbedingungen der Beziehungsgestaltung.

- 5 Rieke: Naja, ich denke, dass es/ wir fangen ja in Klasse haben normalerweise die Durchgängigkeit von Klasse Fünf bis Klasse Zehn, dass das eben eine Klassenlehrkraft bleibt und möglichst auch das Klassenteam ... zusammenbleibt, was natürlich längst nicht immer machbar ist ... aber wenn du eben schon in Fünf anfängst und dann ... vor allen Dingen, das Tandem, das die Klassenlehrerschaft übernimmt irgendwie, wenn das gleich bleibt, wenn die gut miteinander klarkommen, dass man dann schon in der Einführungswoche in Fünf eben anfängt irgendwie ja ... die persönlichen Bindungen aufzubauen und ... die konstant über die Schuljahre dann eben zu behalten, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern auch ... ähm ... ja aber, dass die Kinder natürlich ... persönlich auch/ uns persönlich erkundigen, na, wie so die Familien sind wie ... was für Tiere sie haben, keine Ahnung, so diese Basics, da fängt man ja erst so mit an und dann ... ihnen irgendwie, glaub' ich, durch ... Empathie zu zeigen, dass sie jederzeit zu einem kommen können ... wenn sie denn irgendwelche Anliegen haben und so lernt man sie über die Jahre dann einfach besser kennen, auch durch gemeinsame Ausflüge, Klassenfahrt in Sechs und Neun, so

Statt auf die eigentliche Intention der Frage, den aktiven Prozess der Beziehungsgestaltung, zu antworten, geht Rieke auf die Rahmenbedingungen ein, die sie zunächst an der Durchgängigkeit und einem guten miteinander »Klarkommens« des Klassenlehrer*innen-Tandems von Klassenstufe Fünf bis Zehn festmacht. Dass es sich dabei vorwiegend um ein angestrebtes Ideal handelt, zeigt sich in ihren Formulierungen bezüglich der Durchgängigkeit, die »normalerweise« von Klasse Fünf bis Zehn gegeben sei, sowie in den Aussagen, dass das Klassenteam »möglichst« zusammenbleibt, was »natürlich längst nicht immer machbar ist«. Unter Berücksichtigung dieser Konditionen verweist Rieke darauf, dass in der Einführungswoche in der fünften Klasse damit angefangen werden könne, eine persönliche Bindung aufzubauen und diese konstant über die Schuljahre aufrechtzuerhalten. Sie schiebt ein, dass sie eng mit den Eltern zusammenarbeite, geht aber unmittelbar wieder auf die Schüler*innen ein. Sie exemplifiziert den persönlichen Kontakt zu den Kindern mit »Basics« des persönlichen Erkundens nach den Familien und potenziellen Haustieren der Schüler*innen. Mittels Empathie zeige sie den Schüler*innen, dass sie jederzeit zu ihr kommen können, schränkt im Anschluss allerdings die Kondition ein: »wenn sie denn irgendwelche Anliegen haben«. Konkludierend gibt sie an, dass man sich dann über die Jahre einfach besser kennenlerne und verweist auf gemeinsame Ausflüge und Klassenfahrten. Ihre Formulierung verweist dabei darauf, dass es selbstverständlich sei, dass dabei eine Beziehung entsteht.

Auf die immanente Nachfrage nach der Beschreibung der Beziehung und deren Besonderheiten geht Rieke auf ihre Person und Haltung gegenüber den Schüler*innen ein.

- 9 Rieke: Mhm zu meinen Schüler*innen, ich glaube, sie ist recht herzlich, so, sagen wir mal streng aber herzlich, so glaube ich, dass die das/ ich glaube ich am Anfang/ ich bin nicht so eine Mutti ... irgendwie, die immer und auf ganz toll findet, wenn die Schüler ihr die Schultasche tragen ... so das mag ich irgendwie nicht so gerne ... ähm ... aber dass ich ihnen, glaube ich, zeige, dass ich sie gerne mag, aber dass wir eben auch in der Schule sind, um zu lernen und dass wir eben auch gewisse Regeln einhalten müssen und so ... und ich glaube, damit kommen sie dann ... ganz gut klar. Ich glaube, am Anfang ist es manchmal so, dass sie denken: »Boah ist die streng« ... und dass sie nachher aber, glaube ich, auch manchmal ganz froh sind über Strukturen, die da sind ... ähm ... in den sie wissen, dass sie sich da bewegen können so ... also ... ja ... ähm ... ja streng aber herzlich, so ... würd' ich mal sagen (lacht)

Rieke bezeichnet sich selbst zunächst als »recht herzlich« und konkretisiert ihre Beschreibung darauf folgend auf »streng aber herzlich«. Sie grenzt sich vom »Mutti«-sein ab und exemplifiziert, dass sie es »nicht so gerne« möge, wenn Schüler*innen ihr die Schultasche tragen. Dennoch glaubt sie, dass den Schüler*innen bewusst sei, dass sie sie gerne mag. Sie differenziert allerdings antithetisch mit dem Sinn von Schule: Die Schüler*innen seien in der Schule, um zu lernen und dabei müssten gewisse Regeln eingehalten werden. In Bezug auf das Einhalten der Regeln verwendet sie eine Wir-Formulierung und bezieht sich somit ein. Regelkonformes und strukturorientiertes Verhalten ist ihr somit nicht nur bei den Schüler*innen sondern auch in Bezug auf ihre eigene Person und ihr Professionsverständnis wichtig. Sie glaubt, dass die Schüler*innen damit schlussendlich »gut klarkommen« würden und froh über die Strukturen seien, in denen sie sich zu bewegen wissen, auch wenn sie Rieke anfangs als streng wahrnehmen. Rieke konkludiert die Ausführungen mit der Wiederholung der Selbstbeschreibung »streng aber herzlich«. Insbesondere bei den Annahmen der Schüler*innenansichten wird durch die vermehrte Verwendung von »ich glaube« deutlich, dass sie sich dieser Annahmen nicht sicher ist.

Riekes Beziehungsgestaltung ist demnach weniger ein aktiver Prozess, sondern vielmehr durch Rahmenbedingungen geprägt, die zum einen eine Beständigkeit bieten, zum anderen Möglichkeitsräume für Anliegen bieten. Regelkonformes und strukturorientiertes Verhalten ist für Rieke im Sinne der Institution Schule, die sowohl den Schüler*innen als auch ihr als Lehrerin entsprechende Rahmenbedingungen vorgibt. Dabei zeigt sich insbesondere eine selbstverständliche Annahme davon, dass alleine durch die gemeinsame Zeit sowie die institutionelle Rahmung eine Beziehung entsteht. Dennoch scheint sie hinsichtlich ihrer Annahmen von Schüler*innenansichten unsicher zu sein, was auf eine eher distanzierte Beziehung schließen lässt.

Demgegenüber stehen Simones Ausführungen zu ihrer Beziehungsgestaltung. Sie ist an einer Schule tätig, die allgemein viel Wert auf Beziehungsgestaltung als Grundlage für pädagogisches Arbeiten legt. Diese Annahme teilt Simone und führt ihre Einstellung dazu weiter aus.

- ³ Simone: [...] ich bin in meinem Selbstverständnis nicht nur Fachlehrer, sondern finde diesen Aspekt der Sozialarbeit ... die da einfließt, auch total spannend und möchte das gerne ... über die Schüler dann auch die Familien kennenlernen und auch versuchen ... ja zu unterstützen, sobald man das kann [...]

Somit ist für Simone neben der Wissensvermittlung als Fachlehrerin insbesondere das soziale Miteinander, die Schüler*innen selbst, eine Vernetzung zu den Familien und wenn möglich auch deren Unterstützung wichtig. Dabei verweist sie auf den Ansatz der Sozialarbeit, den sie »total spannend« findet und mit einfließen lassen möchte.

In Bezug auf die immanente Nachfrage nach ihrer Beziehung zu den Schüler*innen geht sie auf den familiären Charakter und die Bedeutung eines Miteinanders mit den Schüler*innen ein.

- ²⁰ Simone: Ja, im Grunde familiär, also manchmal sagen die Schüler auch schon teilweise, ja, dass sie das Gefühl haben, wir sind eine Familie, die so ganz unterschiedlich zusammengesetzt ist, aber auch gar nicht so ... mit dem, ja, Frau Fischer hat jetzt das Sagen oder ist jetzt hier die Bestimmerin, sondern durch dieses viele Miteinander auch dieses »Okay, wir haben hier ein Problem, das müssen wir aushandeln« ... und ne und ich bin ... eigentlich nur ... eine von euch, die das mit aushandelt und ich bringe Ideen ein ... klar mit ein bisschen mehr Lebenserfahrung, aber im Grunde ... versuchen wir irgendwie, einen Konsens zu finden, der vielleicht nicht immer der ist, der für mich der perfekte ist, aber zumindest so mit der Idee ... »Gut, lass es uns versuchen«, solange es irgendwie ein akzeptabler Konsens ist, der nicht gegen die Schulregeln oder gegenüber Persönlichkeitsrecht oder sonst was verstößt, so, das ist ... ja ... weiß ich nicht ... manchmal so das Gefühl, eher so eine ältere Schwester zu sein, die bisschen versucht zu steuern und ihre Erfahrungen mit einzubringen, aber schon ... vieles auch innerhalb der Gruppe entschieden wird und meiner Meinung nach auch sehr, sehr konstruktiv in der Gruppe entschieden wird ... oder dass ich ganz oft auch überrascht bin, dass einige aus der Gruppe deutlich strengere Konsequenzen oder strengere Regeln ... sich wünschen oder etablieren wollen, als ich vorgeben würde, wenn ich die Alleinbestimmerin wäre

Simone bezeichnet die Beziehung zwischen sich und den Schüler*innen zunächst als »im Grunde familiär« und führt dies daraufhin mit der Wahrnehmung der Schüler*innen aus, dass sie eine Familie seien, die ganz unterschiedlich zusammengesetzt ist. Sie elaboriert, dass sie weder das »Sagen« habe, noch die »Bestimmerin« sei. Vielmehr würden durch einen Fokus auf das Miteinander bspw. Probleme gemeinsam ausgehandelt. Sie sieht sich dabei als Teil des »Wir« und vermerkt nur beiläufig, dass sie selbstverständlich (»klar«) ein bisschen mehr Lebenserfahrung habe, strebt allerdings einem Konsens entsprechende Lösungen an, die nicht zwangsläufig ihren Vorstellungen entsprechen müssen. Als Rahmen gebe sie dabei lediglich vor, dass die Entscheidungen nicht gegen die

Schulregeln oder das Persönlichkeitsrecht verstoßen dürfen. Weiter geht sie auf den familiären Charakter der Beziehung ein und führt aus, dass sie sich manchmal wie eine ältere Schwester fühle, die versucht, zu steuern und ihre Erfahrungen einzubringen. Dennoch differenziert sie antithetisch, dass vieles innerhalb der Gruppe entschieden werde. Sie bewertet dies zum einen als sehr konstruktiv und gibt zum anderen an, dass sich einige aus der Gruppe deutlich strengere Konsequenzen und Regeln wünschen oder solche gerne etablieren würden, als Simone sie als »Alleinbestimmerin« vorgeben würde.

In Bezug auf die immanente Nachfrage, auf welche Weise Simone die Beziehung zu ihren Schüler*innen gestaltet, geht sie insbesondere auf den Aspekt des Kennens ein.

- ³⁷ Simone: Ja, schon sich auch darauf einzulassen, dass wir jetzt irgendwie fünf bis sechs Jahre miteinander verbringen, wenn man da startet und von Anfang an eigentlich zu versuchen, jeden Schüler einzeln zu sehen und zu gucken ... wer bist du? Wer bin ich? Wo haben wir Gemeinsamkeiten? Wo können wir irgendwie Links miteinander herstellen, die funktionieren ... und auf eine persönliche Ebene gehen, die aber nicht unprofessionell ist oder die nicht anderen das Gefühl gibt, die zu bevorzugen ... sondern die irgendwie transparent ist für alle, aber dass die anderen ... ja, dass jeder weiß »Okay, ich bin nicht nur Schüler Nummer drei«, sondern ich habe mit diesen Menschen irgendwie eine persönliche ... Verbindung das gelingt bei Weitem nicht bei allen, so es gibt da auch Schüler, bei denen das nicht funktioniert ... aber ich/ ... ja, schon irgendwie zu versuchen, das Liebenswerte und Persönliche, Interessante an den Menschen zu sehen, die da ... mit mir viel Zeit verbringen, sodass das einfach/ also mir ein Anliegen ist und dass ich gemerkt hab', dass da ganz viel zurückkommt, also dass ... viele Schüler das auch schätzen und wollen ... und sich wünschen ... vielleicht auch ... aus dem Aspekt heraus, dass es teilweise zu Hause seltener ist als vielleicht in anderen Familien, in anderen Stadtteilen oder in anderen Einzugsgebieten

Simone geht davon aus, dass sie sich zunächst darauf einlassen müssten, die nächsten fünf bis sechs Jahre miteinander zu verbringen. Durch die Wir-Formulierung bezieht sie sowohl sich als auch die Schüler*innen als aktive Akteur*innen des Prozesses mit ein. Folgend geht sie darauf ein, dass sie von Anfang an versuche, die Schüler*innen individuell zu betrachten. Mittels rhetorischer Fragen vermittelt sie, dass dies darauf basiere, wer ihr Gegenüber ist, wer sie ist und wo Gemeinsamkeiten und Vernetzungspotenziale sind. Dabei verfolge sie das Ziel einer persönlichen Ebene, die wiederum nicht unprofessionell ist, und macht somit auf ein Ausbalancieren von Nähe und Distanz aufmerksam. Zudem geht sie neben der individuellen Beziehung auf die Wirkung in der Gruppe ein. Sie würde das Gefühl bzw. die Wirkung verhindern wollen, dass sie einzelne bevorzuge. Deswegen sei ihr zum einen Transparenz, zum anderen Individualität auch im Sinne von »ich bin nicht nur eine Nummer« wichtig. Sie differenziert, dass das Herstellen einer persönlichen Verbindung nicht bei allen Schüler*innen gleichermaßen funktioniere, wodurch sie verdeutlicht, dass Beziehungsgestaltung nicht selbstverständlich entsteht. Dennoch versuche sie, »das Liebenswerte und Persönliche, Interessante an den Men-

schen zu sehen« und formuliert somit wieder auf der individuellen Ebene. Dabei betont sie wiederholend den Aspekt, viel Zeit miteinander zu verbringen. Sie hat gemerkt, dass von den Schüler*innen viel zurückkomme und dass viele Schüler*innen die persönliche Verbindung wollten und sich wünschten. Konkludierend mutmaßt sie, dass dieses Bedürfnis damit zusammenhänge, »dass es teilweise zu Hause seltener ist als vielleicht in anderen Familien, in anderen Stadtteilen oder in anderen Einzugsgebieten«.

Aus Simones Ausführungen wird ersichtlich, dass sie die Beziehung zu ihren Schüler*innen für etwas ganz Besonderes hält. Sie geht in Bezug auf die immanente Nachfrage, an welchen Aspekten sie das ausmacht, auf das Vertrauen der Schüler*innen zu ihr ein.

- ²⁹ Simone: Ja, weil die Schüler ... teilweise mit sehr, sehr persönlichen ... Problemen oder Anliegen auch zu mir kommen ... aus denen, finde ich, extrem viel Vertrauen spricht

Dass es sich bei der Beziehung zu ihren Schüler*innen um etwas ganz Besonderes handle, macht Simone daran fest, dass die Schüler*innen sich mit sehr persönlichen Problemen und Anliegen an sie wenden. Sie schließt daher auf »extrem viel Vertrauen«. Allgemein verweist sie innerhalb des Interviews (auch in nicht abgedruckten Textpassagen) vermehrt auf die Vertrauensebene zwischen ihr und den Schüler*innen.

Zusammenfassend sind Simone neben Wissensvermittlung insbesondere das soziale Miteinander, die Schüler*innen selbst sowie das Kennen und wenn möglich Unterstützen der Familien wichtig. Ihre Beziehung zu den Schüler*innen ist sehr familiär und wenig hierarchisch. Während Rieke sich selbst als streng bezeichnet, geht Simone darauf ein, dass ihre Schüler*innen teilweise strenger seien als sie selbst. Sie verdeutlicht durch ihre Ausführungen, dass sie weniger Wert auf Strenge gegenüber den Schüler*innen und stattdessen viel Wert auf das Miteinander und Einbeziehen legt. Sie verweist dabei auf ihre Rolle als Begleiterin mit »ein bisschen mehr Lebenserfahrung«. Während die Beziehung von Rieke asymmetrisch ist, strebt Simone eine weitestgehend symmetrische Beziehung an. Auch ein regelkonformes und strukturorientiertes Verhalten im Rahmen der Institution Schule, das für Rieke von großer Bedeutung ist, spricht Simone nur beiläufig neben Persönlichkeitsrechten als Rahmenbedingungen für die Entscheidungen und Handlungen von Schüler*innen an. Simone sieht sowohl sich als auch die Schüler*innen als aktive Akteur*innen in der Beziehungsgestaltung und legt großen Wert darauf, die Schüler*innen in ihrer Individualität kennenzulernen. Sie verfolgt das Ziel einer persönlichen Ebene, die trotzdem professionell ist. Besonders deutlich wird in ihren Ausführungen

rungen ihre Wertschätzung gegenüber und Anerkennung von den Schüler*innen. Ihre Beziehung zu den Schüler*innen empfindet sie aufgrund der persönlichen und vertrauensvollen Ebene als etwas Besonderes. Die Beziehungsgestaltungen von Rieke und Simone lassen sich somit maximal kontrastieren. Zwar gehen sie auf ähnliche Komponenten ein, gewichten diese allerdings sehr unterschiedlich, woraus kontrastierende Professionsverständnisse im Spannungsfeld von Nähe und Distanz ersichtlich werden.

Während die Beschreibungen zur Beziehungsgestaltung von Rieke und Simone im Sinne einer maximalen Kontrastierung komparativ betrachtet werden können, sind die Gestaltungen von den Sexualpädagog*innen, Eva und Lars, einander sehr ähnlich. Um die Beziehungsgestaltung der beiden zu vergleichen, wird im Folgenden auf ihre Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Veranstaltungen, den Vorzügen der Dauer der Veranstaltungen und verschiedenen Komponenten der Beziehungsgestaltung eingegangen. Da sich die Ausführungen jeweils minimal kontrastieren lassen, folgen die komparativen Sequenzanalysen jeweils nach den Darstellungen von beiden zu einem Aspekt. Abschließend werden die Erkenntnisse über die Beziehungsgestaltung von Eva und Lars mit denen der Lehrerinnen verglichen.

In Bezug auf die Frage, wie sie die Beziehung zu den Schüler*innen gestalten, geht Eva auf die Rahmenbedingungen der Veranstaltungen ein.

- 3 Eva: Mhm ok, dann spreche ich erst einmal über die Ein-Tages-Veranstaltungen ... über diesen Klassiker ... da sind wir ja immer für vier Unterrichtsstunden, also drei Zeitstunden insgesamt mit den Schüler*innen oder mit der Schulklasse zusammen und das ist schon eine sehr große Herausforderung, wir nennen das immer Ad-hoc-Pädagogik (lacht) ... ähm, ja schnell miteinander warm zu werden, dass dann so die Stimmung in der Klasse beziehungsweise in den Kleingruppen vorherrschen kann, dass man ... ja über so intime Themen sprechen kann ... mhm ... und das ist ganz häufig natürlich klassenabhängig, wie ist die Gruppendynamik in einer Klasse, wie gut sind die Schüler*innen untereinander ... dann machen sie es uns natürlich leicht (lacht) und wenn sie halt auch offen uns gegenüber sind, aber manchmal ... würde ich schon sagen, dauert das ... ja , über die Hälfte der Zeit und denn wenn wir in die getrennten Gruppen gehen, dann können wir richtig gut loslegen, also, es gibt immer den Moment, wo wir merken so jetzt sind wir richtig toll im Thema drin ... und wie machen wir das? Wir kommen in die Klasse und stellen uns halt erst einmal vor, erzählen, wie wir arbeiten wollen, dass wir halt ganz pädagogisch im Stuhlkreis arbeiten und nicht irgendwie Frontalunterricht machen ... ähm und stellen die Rechte vor, wie wir arbeiten möchten, Selbstbestimmung steht da ganz groß im Vordergrund, Freiwilligkeit, Privatsphäre wahren, Fairness ... dass man auch lachen darf und Spaß haben darf [...]

Zunächst beschreibt Eva den »Klassiker«, die Ein-Tages-Veranstaltungen, bei denen sie vier Schulstunden bzw. drei Zeitstunden mit den Schüler*innen verbringen würden. Sie selbst bezeichnet ihre Herangehensweise an dieses herausfordernde Setting als »Ad-hoc-Pädagogik«. Diese elaboriert sie als schnell miteinander warm werden, um eine Stimmung in der Klasse bzw. Kleingruppe herzustellen, die das Sprechen über intime

Themen ermöglicht. Das Gelingen sei dabei abhängig von der Klasse, deren Dynamik, der Qualität der Beziehung unter den Schüler*innen, aber auch davon, ob sie ihnen gegenüber offen sind. Dennoch differenziert sie, dass dieser Prozess über die Hälfte der Zeit dauern könne und sie erst in den geschlechtergetrennten Gruppen¹⁰⁰ »richtig gut loslegen« könnten. Dazu gibt sie an, dass es immer »den Moment« gebe, in dem sie richtig toll im Thema sind. Auf die rhetorische Frage hin, wie sie das machen, geht sie näher auf die Veranstaltungen ein. Nach der Vorstellung des Teams und ihrer pädagogischen Arbeit, deren Setting sich vom Frontalunterricht abgrenzen lasse, stellen sie Rechte vor, nach denen sie mit den Schüler*innen arbeiten möchten: Selbstbestimmung, Freiwilligkeit, Privatsphäre wahren, Fairness und dass sie auch lachen und Spaß haben dürfen. Zudem nennt sie im weiteren Verlauf thematische Methoden, die sie als »Eisbrecher« bzw. »Beziehungsgestalter« bezeichnet, aber nicht weiter ausführt.

Auch Lars geht bei der Frage, wie sie die Beziehung zu den Schüler*innen gestalten, zunächst auf die Rahmenbedingungen der Veranstaltungen ein.

- ⁵ Lars: Ja ... also da wäre/ ich nenne das immer Ad-hoc-Pädagogik machen, das heißt, also wir komm rein und das muss sofort funktionieren ... haben wir so verschiedene Methoden natürlich, die sich bewährt haben ... ähm ... methodische Vorgehensweise, wie jetzt, dass wir was von uns erzählen natürlich, dass wir den Rahmen abstecken, dass wir über Rechte sprechen, das ist ... ähm ... mhm ... ja, dass es alles freiwillig ist, dass sie nichts mitmachen müssen, aber natürlich anwesend sein müssen, weil sie von der Schulpflicht nicht entbunden sind, aber das entspannt die Gruppe meist, so das ist so der erste Schritt, dass sie merken: »Ah, okay, die sind nahbar, wir müssen nichts mitschreiben, wir schreiben keinen Test, wir müssen auch nichts sagen und uns nicht melden« [...]

Auch Lars nennt ihren Ansatz »Ad-hoc-Pädagogik« und verweist durch seine Formulierung darauf, dass es sich nicht um einen feststehenden Begriff sondern eine selbstgewählte Bezeichnung handelt. Er elaboriert, dass sie den Klassenraum betreten und es sofort funktionieren müsse. Sie hätten dabei verschiedene Methoden, die sich bewährt haben. Diesbezüglich geht er auf die methodische Vorgehensweise ein und elaboriert, dass sie zum Einstieg selbstverständlich (»natürlich«) zunächst etwas von sich erzählen und dann auf den Rahmen und Rechte verweisen würden. Letzteres erläutert er durch den Aspekt der Freiwilligkeit, dass sie nichts mitmachen, aber aufgrund der Schulpflicht anwesend sein müssten. Dieser erste Schritt würde die Gruppen meist entspannen und merken lassen, dass die externen Fachkräfte nahbar sind, sie nicht mitschreiben und sich beteiligen müssen oder geprüft werden. Um zu verdeutlichen, dass es sich um die

100 Auf die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen wird im Rahmen des Kapitels 9.4 *Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen* näher eingegangen.

Perspektive der Schüler*innen handelt, formuliert Lars dies als hypothetische Aussage der Schüler*innen.

Sowohl Eva als auch Lars gehen somit direkt zu Beginn der Interviews auf ihre Definition von »Ad-hoc-Pädagogik« ein, als welche sie ihren Arbeitsansatz bezeichnen. Dabei gehen sie beide auf den Einstieg als Rahmung der Veranstaltungen ein, der benötigt wird, um einen schnellen Beziehungsaufbau gestalten zu können. Zum einen nennen sie explizit das Vorstellen ihrer eigenen Person und verweisen damit selbstverständlich auf ihre Involvierung in die Interaktion. Zum anderen gehen sie auf die Rechte der Schüler*innen ein. Während Eva alle aufzählt (Selbstbestimmung, Freiwilligkeit, Privatsphäre wahren, Fairness sowie Lachen und Spaß haben dürfen) fokussiert Lars den Aspekt der Freiwilligkeit. In den Wir-Formulierungen beider wird deutlich, dass sie sich zum einen zusammen als Team verstehen und zum anderen auch den Schüler*innen ein Wir-Gefühl entgegenbringen. Dadurch wird das Anstreben einer symmetrischen Beziehung deutlich.

Des Weiteren geht Eva in Bezug auf die immanente Nachfrage, ob die Beziehung trotz der knappen Zeit als eng bezeichnet werden kann, darauf ein, dass dies punktuell möglich ist.

- ¹⁰ Eva: Punktuell ... also nicht pauschal, weil es sind dann hauptsächlich, ja schon/ das sind ja dann nicht 25 Menschen, die auf einmal total in enger Beziehung mit mir sind aber schon meistens in jeder Klasse so, würde ich behaupten drei, vier, fünf, wo man, ja, wo wir irgendwie doch gleich ticken ja, ansonsten es ist halt kurz und intensiv [...]

Eva validiert die immanente Nachfrage indirekt durch die Angabe, dass die Beziehungen punktuell als eng bezeichnet werden könnten. Sie spezifiziert, dass die Frage nicht pauschal beantwortet werden könne, da sie beispielweise nicht mit allen 25 Menschen »auf einmal total in enger Beziehung« ist. Dabei geht sie dennoch davon aus, dass sie bei drei bis fünf davon sprechen könne. Allgemein bezeichnet sie nicht nur das Setting, sondern auch die Beziehung als »kurz und intensiv«.

Und auch Lars ist der Meinung, dass trotz einer Ad-hoc-Pädagogik eine enge Beziehung entstehen könne. In seinen Ausführungen geht er neben den gesetzten Rahmenbedingungen auf seine Qualifikation innerhalb dieses Settings ein.

- ¹⁹ Lars: Ja, eine vertrauensvolle Beziehung bis hin zu ... Offenbarung von sexuellem Missbrauch, was ja nicht so einfach ist, da muss man eigentlich erst einmal Vertrauen aufbauen, da braucht man ja eigentlich auch länger Zeit, um Vertrauen aufzubauen, das kommt auch vor oder dass Fragen gestellt werden, die man sonst eben nicht fragen kann, wie: »Bin ich sexsüchtig, wenn ich mir fünfmal am Tag einen runterhole?« oder was weiß ich: »Bin ich schwul, wenn ich mit meinem Kumpel im Bett liege und Filme gucke?« und so, das sind ja alles so sehr/ das sind ja so Grenzthemen, die schon sehr ... ja, nicht gefährlich, aber die ... können ja sich gefährlich anfühlen

oder zu so einer Unsicherheit führen ähm und das passiert schon ... selbst nach so kurzer Zeit [...]

Lars validiert, dass trotz Ad-hoc-Pädagogik eine vertrauensvolle Beziehung entstehen könne, und führt nach einer kurzen Pause aus, dass diese bis hin zur Offenbarung von sexuellem Missbrauch gehen könne. Er elaboriert, dass das nicht so einfach sei, weil dafür eigentlich erst einmal Vertrauen aufgebaut werden müsse. Aus seinen Ausführungen, dass man eigentlich länger brauche, um Vertrauen aufzubauen, geht eine gewisse Irritation dessen hervor. Weiter exemplifiziert er die vertrauensvolle Beziehung anhand von Fragen zu Sexsucht und Homosexualität der eigenen Person. Diese Fragen beschreibt er als welche, »die man sonst eben nicht fragen kann«, und verweist damit auf die Tabuisierung sexualitätsbezogener Themen. Er elaboriert, dass es sich um Grenzthemen handle, die sich gefährlich anfühlen oder zu Unsicherheiten der Schüler*innen führen können. Lars verweist darauf, dass so etwas schon passiere – selbst nach so kurzer Zeit.

Somit berichten sowohl Eva als auch Lars davon, dass eine enge bzw. vertrauensvolle Beziehung zu Schüler*innen trotz der kurzen Dauer der Veranstaltungen möglich ist. Eva verweist darauf, dass diese Beziehungen nicht pauschal, sondern punktuell entstehen. Allgemein bezeichnet sie die Besuche sowie die Beziehungen als kurz und intensiv. Lars berichtet davon, dass die Beziehung sogar so vertrauensvoll sein kann, dass sich Schüler*innen bezüglich sexuellen Missbrauchs offenbaren. Allgemein zeigt sich das Vertrauen der Schüler*innen in ihrer Offenheit, Fragen bezüglich persönlicher Themen zu stellen.

Um die Beziehungsgestaltung näher zu beschreiben, gehen Eva und Lars auf verschiedene Komponenten der Beziehungsgestaltung ein. So geht Eva auf die immanente Nachfrage, wie sie und ihre Kolleg*innen die Beziehung zu den Schüler*innen gestalten und was das besondere und gemeinsame ist, insbesondere auf natürliches Auftreten und Humor ein.

- ¹³ Eva: Ja, Humor, Offenheit, Wertschätzung ... ja, auch über natürliches Auftreten, über nochmal betonen ... »Wir sind keine Lehrer*innen, sondern, ne, kommen halt von außen, fliegen rein und gehen wieder ... du musst uns nie wiedersehen in deinem Leben, wenn du nicht möchtest« das erleichtert meistens ... und schon über Humor ... die meisten, würde ich sagen, gehen über Humor ... tauchen sie ein und knüpfen sie Beziehung, ja

Eva führt aufzählungsartig Humor, Offenheit, Wertschätzung und natürliches Auftreten auf. Letzteres elaboriert sie als Betonen des Umstandes, dass sie keine Lehrer*innen seien, sondern von außen kommen, hereinfliegen und wieder gehen würden. Die Schüler*innen müssten sie in ihrem Leben nicht wiedersehen, wenn sie das nicht möchten.

Die Elaboration formuliert sie als hypothetische Ansprache an Schüler*innen und gibt an, dass diese die meisten Schüler*innen erleichtere. Auch auf den Nutzen von Humor geht sie noch einmal ein und gibt an, dass die meisten Kolleg*innen über Humor »eintauchen« und eine Beziehung knüpfen würden.

Lars geht bei der Darstellung von Beziehungsgestaltung vermehrt auf die Bedeutung von Haltung und Auftreten ein und greift dabei ähnliche Aspekte wie Eva auf.

- 5 Lars: [...] und dann ist es natürlich ganz viel auch Haltung und Auftreten ... Haltung bedeutet eben dieses Kommunizieren von dem eben genannten und der zweite Punkt ist die Art des Auftretens, dass wir also sehr humorig sind, dass wir versuchen ... ja, durch ... ja, proximatiches Verhalten, also wie wir auf Leute zugehen, wie wir uns mit denen verhalten, wie wir uns auch als Team verhalten, dass wir wertschätzend und positiv miteinander umgehen ... wir sind ja immer als Mann-Frau-Team unterwegs und dass wir eben auch versuchen, die Meinung jedes einzelnen wertzuschätzen, das einzubinden ... und eine positive Gruppendynamik zu gestalten und da passiert schon ganz viel ... dass sie Bock haben, mit uns zu arbeiten, also ist zumindest meine Erfahrung

Selbstverständlich (»natürlich«) basiert die Beziehungsgestaltung von Lars auf Haltung und Auftreten. Er elaboriert eben diese Haltung als das Kommunizieren von den zuvor thematisierten Aspekten der Freiwilligkeit und der Herangehensweise im Sinne der Ad-hoc-Pädagogik. Das Auftreten elaboriert er damit, dass sie sehr humorig seien und versuchen würden, sich proximatisch zu verhalten. Bei seiner Erläuterung des proximatichen Verhaltens bezieht er sich zum einen auf das Auftreten gegenüber Schüler*innen und meint dabei, wie sie auf Menschen zugehen, wie sie sich gegenüber denen verhalten, dass sie versuchen, die individuellen Meinungen wertzuschätzen und einzubinden sowie eine positive Gruppendynamik zu gestalten. Zum anderen geht er auf das Auftreten innerhalb des Teams ein und versteht darunter, wie sie sich als Team verhalten und dass sie wertschätzend und positiv miteinander umgehen. Dabei weist er darauf hin, dass sie immer als Mann-Frau-Team unterwegs sind. Er schlussfolgert, dass dadurch schon ganz viel passiere und die Schüler*innen dadurch Lust hätten, mit ihnen zusammenzuarbeiten. Er konkludiert seine Ausführungen damit, dass das zumindest seine Erfahrungen seien.

Auf die Frage, wie er die Beziehung zu den Schüler*innen gestaltet, geht Lars neben anderen Eigenschaften insbesondere auf die Authentizität ein.

- 9 Lars: Wertschätzung, Humor, authentisches Interesse an den Personen, authentisches Interesse auch am Thema, dass das Thema mir nicht fremd ist oder aufoktroziert im Sinne von ich muss das unterrichten, weil das im Lehrplan steht, sondern ich habe ein Interesse, über Kinderrechte zu sprechen, ich habe ein Interesse, darüber/ über so was wie Pubertät, Adoleszenz zu sprechen, weil mich das authentisch interessiert, wie Menschen sich entfalten und in die Welt kommen, mit der Welt in Kontakt sind ähm ... das ist bei mir authentisch in meinem Leben vorhanden und daher muss ich da nichts spielen, sondern es ist etwas, was sowieso eine große Rolle in meinem Leben spielt, ein eigenes Anliegen ist und dadurch merken die auch, dass das

nicht so eine Pflichtstunde ist und dadurch interessiere ich mich auch für deren Meinung und ich glaube, dass das ... sehr hilfreich ist, also diese Authentizität zu mir, zu den Leuten ... Ich glaube auch an Menschen ... Interesse, also ich finde es einfach interessant, wie Menschen sind, und das merken die, glaube ich, auch und ... Lust auf Gruppe ... ich glaube, die merken auch, dass ich Lust auf Gruppe und Interaktion habe, also nicht nur am Thema oder auch an ihnen, sondern auch Lust an ... mit den Methoden zu machen, weil Gruppendynamik viel macht [...]

Lars nennt zunächst aufzählungsartig Wertschätzung, Humor, authentisches Interesse an den Personen und am Thema. Letzteres elaboriert er daraufhin als Thema, das ihm nicht fremd oder oktroyiert sei. Die Behandlung des Themas erfolge nicht, weil es ihm von den Lehrplänen vorgegeben worden sei, sondern weil er Interesse daran habe. Er exemplifiziert anhand der Themen Pubertät, Adoleszenz und der Wechselwirkung mit der Welt und betont dabei mehrfach sein authentisches Interesse, das er somit nicht vorspielen müsse. Das Thema spiele sowieso eine große Rolle in seinem Leben, weshalb die Behandlung für ihn ein persönliches Anliegen und keine »Pflichtstunde« sei. Er interessiere sich für die Meinungen der Schüler*innen, für Menschen und wie sie sind. Zudem habe er Lust auf Gruppen, Interaktion, Methoden und Gruppendynamik. Er glaube, dass die Schüler*innen das merken und dieses authentische Interesse sehr hilfreich sei.

Eva und Lars gehen somit auf ähnliche Komponenten der Beziehungsgestaltung zu den Schüler*innen ein, formulieren und gewichten diese allerdings teilweise unterschiedlich. Eva findet Humor, Offenheit, Wertschätzung und natürliches Auftreten besonders wichtig und betont in ihren Ausführungen Humor, über den Beziehungen geknüpft werden können. Lars nennt ebenfalls Wertschätzung und Humor, findet aber vor allem Haltung und Auftreten, die er mit Authentizität verbindet, für die Beziehungsgestaltung relevant. Dabei bezieht er sich sowohl auf den Umgang mit den Schüler*innen als auch den Umgang innerhalb des Teams. Sein authentisches Auftreten in der Arbeit begründet er mit seinem authentischen Interesse an den Themen und Menschen. Eva grenzt zudem ihre Möglichkeiten zur Beziehungsgestaltung durch die kurze Zeitspanne und freiwillige Entscheidung, ob es ein Wiedersehen gibt, von den Möglichkeiten der Lehrer*innen ab.

Zusammenfassend lassen sich die Ausführungen von Rieke von den anderen abgrenzen. Für Rieke ist die Beziehungsgestaltung weniger ein aktiver Prozess als von den Rahmenbedingungen in Schule konstituiert, wodurch nahezu automatisch eine Beziehung zu den Schüler*innen entsteht. Regelkonformes und strukturiertes Verhalten ist ihr dabei sowohl für die Schüler*innen als auch für sich selbst sehr wichtig. Die Beziehung ist

aufgrund ihrer »strengen aber herzlichen« Art asymmetrisch und eher distanziert. Simones Beziehung zu den Schüler*innen ist hingegen familiär, weniger hierarchisch und auf eine persönliche und individuelle Verbindung ausgerichtet. Schule mit ihren Regeln bildet dabei lediglich den Rahmen, den sie nur beiläufig erwähnt. Die Beziehungsgestaltung wird von ihr als aktiver Prozess angesehen, bei dem die Schüler*innen durch ein Miteinander involviert werden. Auf diese Weise entsteht eine möglichst symmetrische und nahe Beziehung zwischen ihr und ihren Schüler*innen.

Entgegen den Rahmenbedingungen des Schulalltags arbeiten Eva und Lars mit dem von ihnen so genannten Ansatz der Ad-hoc-Pädagogik, der eine schnelle Beziehungsgestaltung fordert. Sie sind in die Interaktionen der Schüler*innen involviert und agieren auf einer symmetrischen Beziehungsebene, die sich sowohl innerhalb des Teams als auch mit den Schüler*innen zeigt. Ihre Veranstaltungen beginnen sie mit dem Nennen von Rechten, die als Rahmenbedingungen gelten, und bei denen Eva und Lars insbesondere den Aspekt der freiwilligen Teilnahme betonen. Trotz der kurzen Veranstaltungsdauer können sie vertrauensvolle Beziehungen zu den Schüler*innen aufbauen. Für die Beziehungsgestaltung ist für sie neben Humor und Wertschätzung insbesondere ihre Authentizität förderlich.

Die Herangehensweisen von Simone, Eva und Lars sind sich somit hinsichtlich ihrer symmetrischen Beziehungsgestaltung, bei der die Schüler*innen mitwirken und im Fokus der Interaktion stehen, ähnlicher als die Herangehensweise von Rieke, die ihre Beziehung deutlich distanzierter beschreibt. Simone, Eva und Lars sehen die Beziehungsgestaltung zudem nicht als selbstverständlich an, während Rieke davon ausgeht, dass sie allein durch die gemeinsame Zeit entsteht.

Allgemein sind die Beziehung zwischen sowie die Rolle von Lehrer*innen und Schüler*innen gerahmt von organisationalen Strukturen. Curriculare Vorgaben und formulierte Lernziele bestimmen die in der Schule zu vermittelnden Inhalte, die als gesellschaftlich relevant erachtet werden und fächerabhängig mehr oder weniger Spielräume für die Ausgestaltung durch Lehrer*innen geben. Der Einfluss organisationaler Strukturen zeigt sich zudem in den universalen, hierarchisch differenten Positionen von Lehrer*innen und Schüler*innen, die sich beispielsweise in der Machtposition von Lehrer*innen, die Leistungen von Schüler*innen (aufgrund von vorgegebenem Zwang der Institution Schule) benoten, über mehr Wissen verfügen und ihnen generational überle-

gen sind (Ulich 1996: 23f.; Fend 2006: 176ff.; Helsper 2004: 83ff.; Helsper/Hummrich 2014: 49).

Die schulische Beziehungsgestaltung stellt einen Balanceakt zwischen professioneller Nähe und diffuser Distanz sowie Symmetrie und Asymmetrie dar. Die pädagogische Beziehung ist einerseits aus einer entwicklungspsychologischen Sicht auf persönliche Nähe zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie naher und persönlicher Adressierung angewiesen, muss sich andererseits im Rahmen organisationaler Strukturen zur Sicherung schulischer Funktionen wie der Selektionsfunktion von familiarisierten und partikulatistischen Beziehungen aber auch abgrenzen, um ihrem Anspruch einer professionellen Beziehung gerecht zu werden. Wissensvermittlung und Sozialisation sollten somit gleichermaßen relevant sein im Kontext von Schule (Helsper 2004: 77f.; Kowalski 2021: 2ff.; Dörr 2018: 132ff.; Helsper/Hummrich 2014: 45; siehe dazu auch Kapitel 5.1 *Schule als Ort sexueller Sozialisation*).

Sexualpädagogische Veranstaltungen finden zwar u.a. in der Institution Schule statt, sind aber nicht gleichermaßen von organisationalen Strukturen betroffen. Vor allem der ausbleibende Druck der Notenvergabe verringert trotz Wissensdifferenzen und generationaler Unterschiede das Machtverhältnis und ermöglicht nahezu symmetrische Beziehungen. Die Veranstaltungen sind in der Regel von kurzer Dauer und stellen eine Sondersituation im schulischen Alltag dar. Im Rahmen dieser Veranstaltungen sind kontinuierliche Beziehungsgestaltung und längere Lebensbegleitung nicht in dem Maß realisierbar, wie Lehrer*innen sie im schulischen Alltag ausgestalten können. Stattdessen muss spontan über didaktische und thematische Ausgestaltungen sowie eine sexualpädagogische Haltung eine Beziehung gestaltet werden, die das Arbeiten mit intimen Themen ermöglicht. Sowohl Authentizität der pädagogischen Fachkraft als auch ein humorvoller Zugang zu den Themen tragen neben u.a. Fachwissen zum Gelingen sexualitätsbezogener Gespräche bei und erleichtern die Kommunikation (Müller 2013: 801f.; Henningsen 2016a: 57; siehe dazu auch Kapitel 3.2 *Sexuelle Bildung als Ergebnis einer professionalisierten Sexualpädagogik*).

Für Lehrer*innen ergeben sich somit durch organisationale Strukturen begrenzte Spielräume für die Gestaltung von Beziehungen hinsichtlich der (A)symmetrie und der Balance von Nähe und Distanz. Die Beziehungsgestaltung ist dabei allerdings auch durch persönliche Gewichtungen geprägt und unterscheidet sich entsprechend. Externe Fachkräfte unterliegen diesen organisationalen Strukturen kaum, wodurch ihre Beziehungs-

gestaltung vordergründig durch ihr Professionsverständnis als Sexualpädagog*innen geprägt ist.

9.2 Weitere Bezugspersonen an Schule neben Lehrer*innen

Neben Lehrer*innen gibt es an Schulen weitere pädagogische Fachkräfte, die als Bezugspersonen von den Schüler*innen infrage kommen. Sowohl Rieke als auch Simone berichten von entsprechenden Personengruppen an den Schulen, an denen sie tätig sind. Ihre Ausführungen folgen nacheinander und werden anschließend verglichen.

Rieke geht in Bezug auf die Frage, ob die Schüler*innen an der Schule neben den Lehrer*innen weitere Bezugspersonen haben, auf Schulsozialarbeiter*innen ein.

- ¹⁸ Rieke: Wir haben zwei Schulsozialarbeiter und da können sie jederzeit hingehen und das wird von einigen Schülern auch sehr intensiv wahrgenommen ... also wir haben natürlich Lehrkräfte, die Vertrauen/ also eine Vertrauenslehrkraft ... ähm und dann eben Marie und Jens, das sind die Schulsozialarbeiter ... und eben auch einmal männlich, einmal weiblich ... ähm ... weil's ja auch unterschiedlich ist, zu wem man da gehen möchte

Rieke berichtet, dass sie an der Schule zwei Schulsozialarbeiter*innen haben und elaboriert, die Schüler*innen könnten da jederzeit hingehen, was von einigen Schüler*innen auch »sehr intensiv wahrgenommen« werde. Nach einer Pause ergänzt sie, dass sie selbstverständlich auch eine Vertrauenslehrkraft hätten, und führt dann ihre Elaboration zu den Schulsozialarbeiter*innen fort, was darauf hinweist, dass Rieke der Vertrauenslehrkraft keine große Bedeutung zuspricht. Die Schulsozialarbeiter*innen heißen Marie und Jens und sind weiblich und männlich, was Rieke damit begründet, dass es ja auch unterschiedlich sei, zu wem die Schüler*innen gehen wollen. Dabei schwingt mit, dass sie davon ausgeht, dass Mädchen lieber zu einer Frau und Jungen lieber zu einem Mann gehen. Auf mögliche Themenfelder sowie die Bedarfe, mit denen die Schüler*innen sich an die Schulsozialarbeiter*innen wenden, geht Rieke nicht ein.

Entgegen der kurzen Ausführung von Rieke geht Simone auf die Frage, ob es im schulischen Kontext außer den Lehrer*innen weitere Bezugspersonen gibt, sehr ausführlich und wertschätzend ein. Dabei nennt sie neben den Schulsozialarbeiter*innen noch weitere mögliche Bezugspersonen.

- ⁵⁵ Simone: Es gibt die Kollegen von der Schulsozialarbeit auf jeden Fall, die wichtige Bezugspunkte sind, vor allem auch in den jüngeren Klassen ... ähm ... weil wir haben drei Schulsozialarbeiter*innen, die dann in den Klassenstufen Fünf bis Sieben auch fest Klassen zugeordnet sind, als Ansprechpersonen ... und ja teilweise auch diese Klassenratsstunden, die PEP-Stunden begleiten, je nachdem, wie stark man das auch als Klassenlehrer möchte, weil man sich sicher oder unsicher in diesen Konzepten fühlt ... ähm ... und dann ... gibt es auf jeden Fall die Förderschullehrer, die ich persönlich so aus meiner Wahrnehmung eigentlich als Lehrer in Klassenteam mit begreife, aber ich glaube, in anderen Klassen, sind das doch mal auch so ... Kollegen, die eher als externe mit dabei sind, von der Selbstwahrnehmung und auch von der/ von der Klassenwahrneh-

mung [...]

Simone berichtet von den Kolleg*innen der Schulsozialarbeit und bewertet diese als wichtige Bezugspunkte insbesondere in den jüngeren Klassen. Sie elaboriert, dass es drei Sozialarbeiter*innen an der Schule gebe, die in den Klassenstufen Fünf bis Sieben als Ansprechpersonen fest Klassen zugeordnet seien und die Klassenstunden begleiten würden. Abhängig sei ihre Einbindung auch von den Klassenlehrer*innen und davon, wie sicher sich diese in den Konzepten fühlten. Weiter ergänzt Simone, dass es auch noch Förderschullehrer*innen gebe, die sie selbst als Lehrer*innen des Klassenteams begreift. Sie glaube aber, dass sie in anderen Klassen von Kolleg*innen eher als Externe dabei sind. Dies sei ihre Wahrnehmung, aber auch die ihrer Klasse.

Besonders hebt Simone im Folgenden die Rolle und Bedeutung des Schulbegleiters für ihre Klasse hervor.

- ⁵⁵ Simone: [...] und bei uns persönlich/ bei uns direkt in der Klasse, würde ich sagen, ist der Schulbegleiter auf jeden Fall auch nochmal eine ganz wichtige Person, was auch nicht in allen Klassen ist, was aber schon, glaube ich, auch förderlich ist, weil er und ich uns auch privat kennen und dadurch dass wir ein vertrauensvolles Verhältnis haben und die Schüler das auch merken, dass wir auf einer sehr persönlichen Ebene miteinander interagieren ... ähm, er erstmal eine Art Vertrauensvorschuss bekommen hat, so wenn Frau Fischer ihn mag, dann kann er nicht so scheiße sein, so ungefähr ... und dass sie jetzt ihn aber auch ganz stark als Ressource annehmen und anfordern, obwohl er ja eigentlich nur für einen speziellen Schüler da ist, aber relativ früh auch in Absprache mit mir signalisiert hat: »Hey, wenn mein Schüler grad keine Unterstützung braucht, ist es okay, wenn ich auch anderen helfe oder für andere da bin« und dass sich das im letzten Schuljahr sehr stark etabliert hat, dass er im Prinzip so eine Art Assistenzlehrer ist, der immer da ist und angenommen wird, sowohl eben als Lernunterstützung als auch als persönlicher Ansprechpartner auch durch sein Alter mit Anfang zwanzig nochmal eine ganz andere Bezugsperson für Probleme oder Fragen, die Jugendlichen haben

Simone bezieht sich direkt auf ihre Klasse und berichtet von dem Schulbegleiter, der »auf jeden Fall nochmal eine ganz wichtige Person« für die Schüler*innen darstelle. Sie differenziert, dass nicht in allen Klassen eine Schulbegleitung eingesetzt sei, bewertet den Einsatz allerdings als förderlich. Sie berichtet, dass sie und der Schulbegleiter sich auch privat kennen und zwischen ihnen ein vertrauensvolles Verhältnis besteht. Die Schüler*innen würden merken, dass die beiden auf einer sehr persönlichen Ebene interagieren. Sie elaboriert, dass der Schulbegleiter daher von ihren Schüler*innen einen »Vertrauenszuschuss« erhalten habe, weil Simone ihn mag und die Schüler*innen daraus geschlossen haben, dass er somit »nicht so scheiße sein« könne. Sie führt weiter aus, dass die Schüler*innen ihn als Ressource annehmen und auch fordern würden, obwohl er eigentlich nur für einen Schüler der Klasse zuständig ist. In Absprache hätten sie vereinbart, dass er auch anderen Schüler*innen hilft und für sie da ist, wenn sein Schüler

keine Unterstützung benötigt. Durch die Wiedergabe als wörtliche Rede des Schulbegleiters verweist Simone darauf, dass die Initiative dazu von ihm ausging. Durch die Etablierung im Lauf des Schuljahres sei er zu einer Art »Assistenzlehrer« geworden. Sie elaboriert, dass er von den Schüler*innen sowohl als Lernunterstützung als auch als persönlicher Ansprechpartner angenommen worden sei. Sie begründet diese Position auch durch sein Alter, das dazu beitrage, dass er »nochmal eine ganz andere Bezugsperson für Probleme oder Fragen« der Jugendlichen darstelle.

Auf die Nachfrage, ob die Klasse dieses Angebot nutzt, geht Simone darauf ein, dass die Schüler*innen sich auch mit persönlichen Themen an den Schulbegleiter wenden.

- ⁶⁰ Simone: Ja, er erzählt mir dann auch so Sachen, dass ... Schüler ... ja sowohl Schülerinnen als auch Schüler, tatsächlich beiderlei Geschlecht, auch kommen und ihn fragen, was man bei einem ersten Date macht oder wie man zum Beispiel irgendwelche Beziehungssachen, wie man damit umgeht, wenn man in jemanden verliebt ist, ob man das kommuniziert oder lieber jemanden schickt zum Kommunizieren oder so, so wirklich ganz persönliche Sachen [...]

Simone validiert die Frage und erzählt, dass der Schulbegleiter ihr dann auch erzähle, dass Schüler*innen zu ihm kommen. Sie betont dabei, dass sowohl Schülerinnen als auch Schüler, »tatsächlich beiderlei Geschlecht«, zu ihm kämen. Die Betonung weist darauf hin, dass Simone scheinbar nicht damit gerechnet hat. Sie elaboriert, dass die Schüler*innen dem Schulbegleiter Fragen zum ersten Date oder anderen »Beziehungssachen« wie zum Umgang mit und der Kommunikation über Verliebtsein, stellen würden. Simone bewertet diese Anliegen als »ganz persönliche Sachen«.

Vergleichend zeigen sich maximale Kontrastierungen zwischen den Ausführungen von Rieke und Simone. Rieke verweist zur Frage nach Bezugspersonen neben den Lehrer*innen auf zwei Schulsozialarbeiter*innen, die jederzeit von den Schüler*innen aufgesucht werden können. Mit welchen Themen und Bedarfen sich die Schüler*innen an die Schulsozialarbeiter*innen wenden, führt sie allerdings nicht weiter aus. Wichtig ist ihr, stattdessen zu erwähnen, dass die Schulsozialarbeiter*innen männlich und weiblich sind und nach deren Bedarf den Schüler*innen zur Verfügung stehen. Damit geht zum einen die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit einher, zum anderen die Annahme, dass die Schüler*innen das gleichgeschlechtliche Gespräch suchen. Neben den Schulsozialarbeiter*innen erwähnt sie zudem eine Vertrauenslehrkraft, geht auf diese aber nicht weiter ein. Gegenüber beiden Fachkräftegruppen nimmt Rieke keine explizite Wertung vor.

Simone geht ebenfalls auf Schulsozialarbeiter*innen ein, bewertet diese allerdings explizit als wichtige Bezugspersonen. Sie erläutert, dass an der Schule drei Schulsozialarbeiter*innen tätig sind, die den Klassen der Jahrgänge Fünf bis Sieben jeweils fest zu-

geordnet sind, und je nach Klassenlehrer*in aktiv die Klassenstunden begleiten oder sogar übernehmen. Zudem geht Simone auf Förderschullehrer*innen ein, die ebenfalls abhängig von der*dem Klassenlehrer*in als Teil des Klassenteams oder als externe Fachkräfte in den Klassen angesehen werden. Neben der positiven Wertung der pädagogischen Fachkräfte wird eine kritische Haltung gegenüber anderen Lehrer*innen deutlich, welche diese zusätzlichen pädagogischen Fachkräfte weniger einbinden. Besonderes Augenmerk legt Simone allerdings auf den Schulbegleiter ihrer Klasse, dessen Arbeit sie als sehr förderlich bewertet. Der Schulbegleiter wird von den Schüler*innen als Ressource genutzt und ist sowohl als Lernunterstützung als auch bei persönlichen Belangen wie Beziehungsfragen für Schüler*innen beider Geschlechter eine gefragte Bezugsperson.

Während bei Simone die Wertschätzung für alle genannten pädagogischen Fachkräftegruppen und deren Nutzen als Bezugspersonen für die Schüler*innen deutlich wird, geht Rieke sehr sachlich und unkonkret auf die Angebote für die Schüler*innen ein.

Für die Identitätsentwicklung im Jugendalter und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben benötigen Jugendliche Ressourcen wie Bezugspersonen, die sie bei Herausforderungen unterstützen können (siehe dazu auch Kapitel 2.2 *Lebensphase Jugendalter*). Neben Lehrer*innen bietet Schule mittlerweile zunehmend auch andere erwachsene Bezugspersonen wie Schulsozialarbeiter*innen.¹⁰¹ Innerhalb der letzten 20 Jahre ist ein deutlicher Zuwachs an Schulsozialarbeiter*innen zu verzeichnen. Bei den Tätigen handelt es sich in der Regel um studierte Fachkräfte aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, die zu mehr als drei Vierteln weiblich und zu drei Vierteln unter 40 Jahren sind (Speck 2019: 382). In Schleswig-Holstein stellt Schulsozialarbeit ein eigenständiges sozialpädagogisches Angebot in Schule dar, die als freiwillige Leistung der Jugendhilfe nach §§ 1, 11 und 13 SGB VIII dar, die gemäß dem Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein durch das Land finanziell gefördert wird. Sie widmet sich schulischen wie außerschulischen Problemen von Schüler*innen, adressiert und kooperiert mit Eltern, Lehrer*innen, Schulleitung und außerschulischen Institutionen und gestaltet Projekte zu spezifischen Themen wie Gewalt, Mobbing, Klassengemeinschaft, Liebe und

¹⁰¹ Schulsozialarbeit ist in Deutschland begrifflich nicht flächendeckend einheitlich bestimmt und als Arbeitsfeld aufgrund kommunaler Verantwortung für Kinder- und Jugendhilfe, länderspezifischer Bildungspläne sowie des stetigen Wandels politischer Forderungen immer noch sehr heterogen und unübersichtlich (Speck 2020: 631).

Sexualität. Dabei unterliegt sie der beruflichen Schweigepflicht nach § 203 Abs. 1 StGB und dem Amtsgeheimnis (Landeshauptstadt Kiel 2021; Landeshauptstadt Kiel 2015).

Daneben sind auch pädagogische Fachkräfte zur Sicherung eines inklusiven Unterrichts gemäß der KMK-Empfehlung, nach der Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf gemeinsam beschult werden sollen, in Schulen tätig. Bundesweit¹⁰² weist Schleswig-Holstein die höchste Inklusionsrate auf (Schleswig-Holsteinischer Landtag 2020: 7). 70 Prozent der Schüler*innen mit Förderbedarf werden in Schleswig-Holstein in allgemeinbildenden Schulen¹⁰³ unterrichtet (ebd.: 21). Zur Realisierung des inklusiven Unterrichts werden Sonderschullehrer*innen bzw. Förderschullehrer*innen für sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote eingesetzt. In weiterführenden Schulen finden ihre Maßnahmen vorrangig innerhalb des Klassenverbandes statt und nur selten in Kleingruppen außerhalb (ebd.: 48f.). Zusätzlich können Schulbegleiter*innen als Leistung der Eingliederungshilfe zur Begleitung und Unterstützung von jeweils einer*inem Schüler*in mit Unterstützungsbedarf eingesetzt werden (IQSH 2017).

Schulsozialarbeiter*innen, Sonderschullehrer*innen und Schulbegleitungen sind zwar im Handlungsfeld Schule tätig, unterscheiden sich aber von Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von organisationalen Strukturen, Funktionen und ihrer Zugehörigkeit. Dennoch können diese Fachkräfte durch ihre regelmäßige Präsenz im Schulalltag zu Bezugspersonen von (einzelnen) Schüler*innen werden. Abhängig ist dies einerseits davon, ob Schüler*innen die Angebote nutzen, andererseits davon, wem die Angebote – eventuell auch über den eigentlichen Zuständigkeitsbereich hinaus – gemacht werden.

9.3 Verständnis von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt

Sowohl die Themen von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt als auch das allgemeine Verständnis hierzu hinsichtlich der Form der Durchführung sowie Abgrenzung bzw. Verwobenheit liegen im Forschungsinteresse dieser Arbeit. Wie auch bei den Beziehungsgestaltungen werden die Ausführungen zum Verständnis und den Themen

102 Die Ausführung obliegt auch bei dieser Fachkräftegruppe den einzelnen Bundesländern (Schleswig-Holsteinische Landtag 2020: 10).

103 Das Schulgesetz regelt, dass Schüler*innen im Regelfall in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden sollen (§ 5 Formen des Unterrichts, Abschnitt 1, 2). Sofern dies nicht möglich ist, wird die Erfüllung der Schulpflicht durch ein Förderzentrum ermöglicht (§ 21 Erfüllung der Schulpflicht, Abschnitt 1, 2).

von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt von den Lehrerinnen Rieke und Simone zunächst nacheinander dargestellt und anschließend verglichen. Die Ausführungen der Sexualpädagog*innen werden in thematische Abschnitte eingeteilt dargestellt, zunächst sequenzweise untereinander und abschließend mit den Erkenntnissen der Lehrerinnen verglichen. Die Vorgehensweise orientiert sich am Grad der Kontrastierung. Während Rieke und Simone wieder sehr unterschiedliche Ansichten vertreten und verschiedene Herangehensweisen wählen, sind sich Eva und Lars überwiegend einig.

Rieke geht auf die Frage, was sie unter Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt versteht und welche Themen für sie darunter fallen, auf einzelne Themen ein.

- ³⁰ Rieke: Mhm mhm zu Sexualerziehung gehört im Grunde genommen alles, was ... was der Lehrplan ja auch vorschreibt, dass man ... überhaupt erst mal unterscheiden lernt primäre, sekundäre Geschlechtsmerkmale, wer prägt einen im Laufe der Zeit und was passiert dann in der Pubertät ähm ... und eben gerade ... was ich immer wieder festgestellt habe im Laufe des Unterrichts auch, dass es sehr ... wichtig ist, ähm, Thema Menstruation zum Beispiel anzusprechen. Viele Mädchen fallen aus allen Wolken, dass sie ihre Regel ... alle vier Wochen bekommen, irgendwie, also das ist/ haben sie vorher ... nicht in jedem Fall, aber haben viele vorher noch überhaupt nie gehört, wo ich dann denke, so ... kriegen die denn im Alltag zu Hause nicht auch mal irgendwie was mit bei ihrer Mutter oder bei den Jungs der erste Samenerguss, so dass das nichts Schlimmes ist, wenn man morgens aufwacht und das Bett vielleicht mal feucht ist oder irgendwie sowas, also so ein bisschen auch die Scheu einfach zu verlieren ... darüber zu reden, dass das nicht grundsätzlich peinlich ist, sondern dass es einfach dazugehört ... dass man es aber auch nicht überbewerten muss, so, ne ... und das ist ähm ... ja, diese Basics und auch die Hygiene ... dass man sich regelmäßig waschen muss an den entsprechenden Stellen, dass man neue Kleidung anziehen muss, dass auch ... saubere und kurze Fingernägel irgendwie auch mit dazugehören ... all sowas ist, denke ich, ist wirklich wichtig für die für die Sexualerziehung ... und dann ähm finde ich es aber auch wichtig, sowohl in Klasse Sechs auch, als auch in Klasse Neun, wo es ja dran ist laut Lehrplan, ... eben nochmal so eine Einheit hinterherzuschieben ... wann darf und muss ich Nein sagen, also welche Sachen darf ich mir gefallen lassen und was eben auf gar keinen Fall ... und einfach so ein bisschen das Bewusstsein ... zu schärfen, irgendwie, weil sie sich da, glaube ich, auch nicht immer so sicher sind ... gerade die jüngeren noch, ne ... gerade in Klasse Sechs auch ... ähm ... wo darf ich auch zu einem Erwachsenen Nein sagen

Zur Sexualerziehung gehört für Rieke im Grunde genommen alles, was vom Lehrplan vorgeschrieben ist. Sie elaboriert exemplarisch anhand der Unterscheidung primärer und sekundärer Geschlechtsmerkmale und der Fragen, wer einen im Lauf der Zeit prägt und was dann in der Pubertät passiert. Nach einer kurzen Pause rekurriert sie auf Erfahrungswerte, nach denen das Ansprechen des Themas ›Menstruation‹ sehr wichtig ist. Sie elaboriert, dass viele Mädchen ganz überrascht seien, weil sie vor der Thematisierung in Schule noch nicht gehört haben, dass sie ihre Regel alle vier Wochen bekommen. Sie betont dabei mehrfach, dass die Schülerinnen das vorher noch nicht gewusst hätten, was Rieke selbst irritiere, da sie davon ausgehe, dass die Mädchen das zu Hause im Alltag bei ihren Müttern doch mitbekommen müssten. Diese Vorstellung basiert auf Vorannahmen wie, dass eine Mutter in der Familie anwesend ist, die selbstverständlich menstruiert

und dass innerhalb der Familie eine offene Sexualkultur herrscht, die der Tochter ein »Mitbekommen« ermöglicht. Nach einer Pause geht sie analog dazu auf die Jungen und ihren ersten Samenerguss ein. Sie elaboriert, dass es nichts Schlimmes sei, wenn man morgens aufwacht und »das Bett vielleicht mal feucht ist oder irgendwie sowas«. Obwohl ihr selbst die Wortwahl schwerzufallen scheint, zielt sie darauf, dass »so ein bisschen auch die Scheu« verloren wird, darüber zu reden und dass ein Bewusstsein geschaffen wird, dass es »nicht grundsätzlich peinlich« ist, sondern dazugehört. Dennoch verweist sie darauf, dass es nicht überbewertet werden müsse, sondern es sich um die »Basics« handle. Als weiteres Thema nennt sie Hygiene, zu der für sie das regelmäßige Waschen »an den entsprechenden Stellen« dazugehört, ebenso wie neue Kleidung anzuziehen und saubere und kurze Fingernägel zu haben. Daraufhin geht sie darauf ein, dass sie es auch wichtig finde, dass gemäß Lehrplan in Klasse Sechs und Neun thematisiert wird, wann man Nein sagen darf und muss, welche Sachen man sich gefallen lassen darf und welche auf keinen Fall. Sie elaboriert, dass insbesondere Jüngere das oft noch nicht wüssten und einer Schärfung des Bewusstseins bedürften. In Bezug auf die Schüler*innen exemplifiziert und konkludiert sie mit der Frage, wann auch zu einem Erwachsenen Nein gesagt werden darf.

Im weiteren Verlauf des Interviews geht Rieke weiter auf die Form ein, in der Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt an ihrer Schule stattfindet, und nennt dabei die dazugehörigen Themen.

33 Rieke: Also wir haben in Klasse Sechs die Vorhabenwoche Gesundheitserziehung, wo das Thema eingeführt ... ähm ... soll ich da jetzt sozusagen ... alles sagen, was da dann die Themen sind?

34 Interviewerin: Ja, gerne

35 Rieke: Also der Einstieg ist, dass wir einmal ... ähm irgendwie Sexualkunde oder so auf die Tafel schreiben und dann einmal dürfen sie alle Begriffe, die ihnen dazu einfallen, an die Tafel schreiben und auch mal ganz doll drüber lachen und ... sämtliche Begriffe, die man sonst auch nicht verwendet, dranschreiben und dann wird halt geklärt, wo sind also die Fachbegriffe und auf die einigen wir uns dann jetzt während dieser Einheit, das ist so der Einstieg. Das ist sozusagen schon ein bisschen vorgelagert ... und dann kommt die Vorhabenwoche ... wo sie an Stationen arbeiten dann oder Stationen abarbeiten müssen im Laufe der Woche ... ja, da arbeiten sie dann eben mit Materialien, die wir ihnen da zur Verfügung stellen und auch so Übungen, wo dann das Erlernte sozusagen abgefragt wird ... und dann gibt das eine Station mit einem Buch, dass sie sich die weiblichen ... Geschlechtsorgane erarbeiten und die männlichen, eine Station ist da noch Monatshygiene, wo sie dann auch ... so testen, wieviel Flüssigkeit von einer Binde aufgenommen wird, wie viel von einem Tampon ... ähm und eben Vor- und Nachteile von diesen beiden Sachen ... und ... dann genau Verhütungsmittel, welche verschiedenen gibt es, aber dann mit ... dem mit dem Schwerpunkt Kondom ... und haben dann auch solche Penis-Modelle, wo sie ähm ... die Möglichkeit haben, auszuprobieren, wie man ein Kondom überzieht ähm ... genau, das ist sozusagen, das ist der Inhalt der Vorhabenwoche ... und das ist dann eine geballte Woche, wo sie jeden Tag ... vier Schulstunden dann daran arbeiten [...]

Auf die Frage, was sie, andere Kolleg*innen bzw. die Schule allgemein zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt machen, geht Rieke zunächst auf die Vorhabenwoche zur Gesundheitserziehung in Klasse Sechs ein, in der das Thema eingeführt werde. Nach der Validierung ihrer Nachfrage, ob sie auf den gesamten Inhalt eingehen soll, beschreibt sie den Ablauf und die Themen chronologisch. Zum Einstieg werde das Wort »Sexualkunde« an die Tafel geschrieben und die Schüler*innen dürften alle Begriffe an die Tafel schreiben, die ihnen dazu einfallen, und »auch mal ganz doll drüber lachen«. Die Betonung, dass sie an dieser Stelle auch mal lachen dürften, lässt darauf schließen, dass dies sonst reglementiert wird. Nach einer kurzen Pause elaboriert sie, dass auch sämtliche Begriffe angeschrieben werden dürften, die man sonst nicht verwende. Anschließend würde aber geklärt, welches die Fachbegriffe sind, und auf die wird sich dann auch geeinigt. Die sexuelle Sprache der Schüler*innen wird somit reglementiert und auf Fachbegriffe begrenzt. Diese Methode bezeichnet sie erneut als Einstieg und elaboriert, dass dieser vor der Vorhabenwoche erfolge. Im Rahmen der Vorhabenwoche müssten die Schüler*innen dann Stationen »abarbeiten«, an denen ihnen Materialien zur Verfügung gestellt werden und auch Übungen, mit denen das Erlernete abgefragt wird. Sie erläutert, dass es Stationen zu weiblichen und männlichen Geschlechtsorganen gebe, die sie sich mithilfe eines Buches erarbeiten, eine Station zu Monatshygiene, an der sie testen und vergleichen, wie viel Flüssigkeit von einer Binde und von einem Tampon aufgenommen wird, sowie eine Station zu verschiedenen Verhütungsmitteln, bei denen sie sich insbesondere auf das Kondom konzentrieren. Sie beendet ihre Ausführungen zum Ablauf mit der Bewertung »das ist dann eine geballte Woche, wo sie jeden Tag ... vier Schulstunden dann daran arbeiten«.

Im weiteren Verlauf des Beitrags bewertet Rieke die Form der Vorhabenwoche allerdings kritisch.

- ³⁵ Rieke: [...] es klappt ... unterschiedlich gut, weil nicht ... jeder Schüler mit dieser ... mit dieser freien Arbeit klarkommt ... also es ist auch/ ich habe es ... an anderen Schulen auch schon unterrichtet, eben als normal/ normale in Anführungsstrichen Unterrichtseinheit ... ohne so eine Vorhabenwoche und habe das Gefühl, weil man da noch ... noch mehr im Gespräch ist, innerhalb des Unterrichts, dass da vielleicht auch noch eher ... Fragen geklärt werden ... wir haben aber in der Vorhabenwoche auch einen Briefkasten, wo sie eben Fragen, die ihnen kommen, anonym dann eben rein tun können ... die werden dann im Plenum ... ge/ also besprochen ... dann auch, sodass sie das Gefühl haben, dass alle ... äh alle Fragen irgendwann ähm ja ... geklärt sind sozusagen

Rieke führt aus, dass die Form der Vorhabenwoche unterschiedlich gut funktioniere, da nicht alle Schüler*innen mit dieser freien Arbeit klarkämen. Sie erläutert ihre kritische Haltung damit, dass sie Sexualerziehung an anderen Schulen auch schon als »normale«

Unterrichtseinheit unterrichtet habe. Sie elaboriert, dass sie dabei das Gefühl gehabt habe, dass sie mit den Schüler*innen mehr im Gespräch war und dadurch »vielleicht auch noch eher Fragen geklärt werden« konnten. Sie versucht, diesen Aspekt in Bezug auf die Vorhabenwoche zu relativieren, und führt aus, dass sie in der Vorhabenwoche einen Briefkasten für anonyme Fragen, die im Plenum besprochen werden, aufgestellt hätten. Dadurch hat sie das Gefühl, dass alle Fragen irgendwann geklärt worden seien.

Auf die immanente Nachfrage, ob sie neben dieser Vorhabenwoche in Klassenstufe Neun noch einmal Sexualerziehung haben würden, geht Rieke auf die Themen ein, die in der neunten Klasse behandelt werden.

- ³⁹ Rieke: In Neun, genau, da geht es dann nochmal ähm ... also da wird das nochmal aufgefrischt ... da geht's dann aber auch ... ähm um Schwangerschaft ... und Geburt, um Verantwortung, die man ... dann ... hat oder übernehmen muss ... ähm auch so Stück weit auch die Konsequenzen ... ähm werden dann so ein bisschen aufgezeigt irgendwie ... ne, wenn man mit Ausbildung und was weiß und eben finanzieller Grundlage ... das wird dann auch mit besprochen und ... äh Infektionskrankheiten kommen dann natürlich äh auch noch hinzu ... in Klasse Neun, dass die besprochen werden ... ähm genau, das ist dann noch der Zusatz da ... und in beiden ... also in der Vorhabenwoche, das ist nicht IN der Vorhabenwoche drin, aber zu der Einheit in Sechs gehört dann auch schon mit dazu »Ich sage Nein« ... und in Neun ist es eben auch nochmal ... ähm was ist ... sexuelle Belästigung, was ist Missbrauch, dass das auch nochmal aufgegriffen wird

Rieke validiert die Frage, ob sie in Klasse Neun noch einmal Sexualerziehung unterrichtete. Sie elaboriert, dass die Themen dann noch einmal aufgefrischt und zusätzlich noch Schwangerschaft und Geburt thematisiert würden. Dabei würden die damit einhergehende Verantwortung, die man dann hat oder übernehmen muss, und »so Stück weit auch die Konsequenzen« aufgezeigt. Als Konsequenzen nennt sie fragmentarisch Ausbildung und finanzielle Grundlage. Weiter ergänzt sie, dass Infektionskrankheiten »natürlich« hinzukämen. Konkludierend gibt sie an, dass unabhängig von der Vorhabenwoche in Klasse Sechs noch eine Einheit zu »Ich sage Nein« durchgeführt werde und in Klasse Neun darauf aufbauend sexuelle Belästigung und Missbrauch aufgegriffen werde. Die Herangehensweise an die Themen und deren Verknüpfung deutet dabei auf eine Gefahrenabwehrpädagogik hin.

Auf die immanente Nachfrage, ob außerhalb der Thematisierung in der sechsten und neunten Klasse noch Sexualerziehung durchgeführt wird, geht Rieke damit ein, dass Sexualerziehung nur bei Bedarf außerhalb dieser Vorhabenwoche und der geplanten Unterrichtseinheit in Neun thematisiert wird.

- ⁴³ Rieke: Nein nein ... nicht also nicht ... äh ... beabsichtigt im Unterricht, nur wenn es, also sag' mal, wenn es ad hoc zum Thema wird durch irgendeine Betroffenheit innerhalb der Klasse oder so ... oder dass es ... dass Kinder/ wir haben ja immer eine Stunde Klassenrat pro Woche, wo eben irgendwelche Klassensachen besprochen werden können und wenn dann eben wird das natürlich thematisiert ... so ... auch außerhalb solcher Vorhabenwochen oder außerhalb dieser

Unterrichtsthemen, so, aber ansonsten ist es nicht ähm ... nicht noch mal in Nawi ... gesondert Thema in den anderen Jahrgängen

Rieke verneint die Frage nach weiteren Angeboten außerhalb der sechsten und neunten Klasse und erläutert, dass dies im Unterricht nicht beabsichtigt sei und nur ad hoc zum Thema werde, wenn eine »Betroffenheit« innerhalb der Klasse bestehe oder Kinder im Rahmen der Klassenrat-Stunde Themen ansprechen. Sie elaboriert, dass es bei eben diesem Bedarf selbstverständlich (»natürlich«) thematisiert werde, aber außerhalb dieser Unterrichtsthemen nicht noch einmal gesondert Thema in anderen Jahrgängen sei. Dabei bezieht sie sich explizit auf den Nawi-Unterricht. Die Verortung des Themas im naturwissenschaftlichen Unterricht zeigt sich auch in anderen Passagen des Interviews.

Der bereits aus vorherigen Ausführungen von Rieke deutlich gewordene defizitorientierte Charakter von Sexualerziehung kristallisiert sich auch in weiteren Passagen des Interviews heraus. So bezieht sie sich in Bezug auf die Priorisierung der Themen erneut auf Abweichungen im Sinne einer defizitorientierten Sexualerziehung und grenzt dabei von normativen Vorstellungen ab.

⁹⁰ Rieke: Weil sich das im Unterrichtsgespräch irgendwie so bedingt sozusagen, ne, wenn man eine Beziehung hat und so weiter ... und es eben auch zu Sex kommt ... was ist noch normal, was ist Gewalt, was wird einem suggeriert von irgendwelchen Medien, was normal ist, was aber nicht wirklich normal ist ... ähm ... und ... ja, wie kann ich vorbeugen, dass mir nicht irgendwas ... nach irgendeiner durchzechten Nacht passiert, was ich eigentlich gar nicht möchte oder so ... daraus resultiert dann ja ... ungeschützte Verhütung irgendwie, dass es zu ... den Krankheiten kommen kann und das würde ich jetzt ... nur bei Nachfragen ... in Sechs ... also wenn die Kinder da ... spezifisch nachfragen sozusagen, dann würde ich es in Sechs schon thematisieren ... ähm, ansonsten gehört das für mich denn eher später dann in Neun, dass man darüber aber auch spricht, weil sie dann ja auch wirklich schon so weit sind ... wobei wir jetzt, das muss ich sagen, in unserer jetzigen sechsten Klasse auch schon seit Fünf

In ihrer Priorisierung geht Rieke zum einen darauf ein, dass es in einer Beziehung selbstverständlich (»eben auch«) zu Sex komme, zum anderen, dass dann auch eine Abgrenzung relevant werde zwischen dem, was noch normal ist, und dem, was schon Gewalt ist. Dabei spielten auch Medien eine Rolle, die suggerieren, was normal ist. Dennoch stelle sich die Frage, was wirklich nicht mehr normal sei und wie dem vorgebeugt werden könne. Rieke assoziiert in diesem Zuge weiter, dass nach »irgendeiner durchzechten Nacht irgendwas passiert, was ich eigentlich gar nicht möchte«. Nach einer Pause führt sie fort, dass daraus ungeschützter Sex resultieren könne, wodurch es wiederum zu Krankheiten kommen kann. In Bezug auf spezifische Fragen von Schüler*innen der sechsten Klasse würde sie das schon thematisieren. Gebe es keinen speziellen Anlass, verorte sie die Thematisierung erst in Klasse Neun, weil sie nach ihren Angaben »dann

ja auch wirklich schon so weit sind«. Sie konkludiert das Thema mit dem Vermerk, dass die Schüler*innen ihrer aktuellen sechsten Klasse bereits seit der fünften Klasse so weit seien, führt diese Anmerkung allerdings nicht weiter aus.

Rieke orientiert sich somit bei der Sexualerziehung stark an den Lehrplänen und verortet Sexualerziehung überwiegend im naturwissenschaftlichen Unterricht. Sexualerziehung findet an der Schule, an der sie tätig ist, in Klasse Sechs in Form einer Vorhabenwoche zur Gesundheitserziehung statt. Sowohl bei der Denomination der Vorhabenwoche als Gesundheitserziehung als auch in ihren Ausführungen zur Hygiene (u.a. Waschen, Schneiden der Fingernägel und Tragen sauberer Kleidung) wird deutlich, dass diese Woche nicht ausschließlich der klassischen Sexualerziehung dient, sondern dies nur impliziert wird. Im Rahmen einer Stationenarbeit werden insbesondere biologische Aspekte bearbeitet (Geschlechtsorgane, Monatshygiene, Verhütungsmittel, Menstruation und Samenerguss). Die vorgegebenen Stationen lassen wenig bis keine Partizipation¹⁰⁴ der Schüler*innen sowie Interaktion untereinander oder mit Lehrer*innen zu. Stattdessen finden Reglementierungen ihres Verhaltens statt und es erfolgen im Rahmen der Stationenarbeit Abfragen des Erlernten, die den klassischen Schulstrukturen entsprechen. Rieke betrachtet die Form der Vorhabenwoche durchaus kritisch, weil eine »normale« Unterrichtseinheit mehr Raum für Gespräche und Fragen bietet. Die Form der Vorhabenwoche ist allerdings von der Schule vorgegeben und wird von ihr entsprechend regelkonform durchgeführt. Außerhalb der Vorhabenwoche wird in Klasse Sechs noch eine Einheit zu »Ich sage Nein« durchgeführt, die in Klasse Neun aufgegriffen und durch die Themen »sexuelle Belästigung« und »Missbrauch« vertieft wird. Auch die anderen Themen aus Klasse Sechs werden in Klassenstufe Neun vertieft und durch weitere Themen wie Infektionskrankheiten, Schwangerschaft und Geburt ergänzt. Die Themen werden von ihr überwiegend negativ konnotiert und defizitorientiert behandelt. Außerhalb der Einheiten in Klasse Sechs und Neun sind keine weiteren Angebote zur Sexual-

104 Partizipation kann nach verschiedenen Stufen differenziert werden. Von Nichtpartizipation kann ausgegangen werden bei Instrumentalisierung (Entscheidungen werden außerhalb der Gruppe getroffen) sowie Erziehen und Behandeln (Gruppe wird ausschließlich oder überwiegend defizitär wahrgenommen und entsprechend erzogen oder behandelt). Als Vorstufen von Partizipation gelten Information (Gruppe wird über ihre Probleme und entsprechende Hilfen informiert), Anhörung (Gruppe wird angehört ohne Kontrolle zu erhalten) und Einbeziehung (Gruppe nimmt formal an Entscheidungsprozessen teil). Unter Partizipation kann Mitbestimmung (Gruppe erhält Mitbestimmungsrecht ohne Entscheidungsbefugnis), teilweise Entscheidungskompetenz (Gruppe wird in Entscheidungen bestimmter Aspekte einbezogen) und Entscheidungsmacht (Gruppe initiiert und entscheidet selbst) verstanden werden, während Selbstorganisation über Partizipation hinausgeht (Gruppe trägt die volle Verantwortung) (Gesundheit Berlin 2007: 2ff.).

erziehung angedacht; Themen werden nur bearbeitet, wenn Schüler*innen von Themen »betroffen« sind oder Fragen stellen.

Sprachlich ist sie teilweise unkonkret, distanziert und ihr fehlt es an angemessenen (fachlichen) Bezeichnungen. In ihren Ausführungen werden zudem normative Vorstellungen (bspw. von Familie, Beziehung, Sex und Gewalt) sowie Reproduktionen des Diskurses um die Verwahrlosung der Jugend deutlich.

Das Verständnis von Sexualziehung und Prävention sexueller Gewalt, deren Form der Durchführung sowie die Themenschwerpunkte von Simone unterscheiden sich deutlich von Riekes. So antwortet Simone in Bezug auf die Frage, welche Themen für sie zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören, ad hoc sehr ausführlich.

- ⁶⁹ Simone: Oha ach, ich denk', zum einen ... auf alle Fälle erst mal so dieses ... biologische Wissen, wie funktioniert das alles und wie läuft Sexualität rein biologisch erstmal bei mir als Mensch ab, also dass die Schüler da mehr Klarheit bekommen habe das Gefühl, dass das erste Mal in der Sekundarstufe I stattfindet, ... da viele Fragezeichen sind und viel Unwissen da ist was da eigentlich wo wie funktioniert und welches biologische Geschlecht ... hat welche Geschlechtsmerkmale oder funktionalen Körperteile, die irgendwie da sind ähm dann auf jeden Fall die Gefühlsebene ... also empfinde ich als sehr wichtig, weil ... da auch ja sehr viele Fragen sind oder viele, viele Sachen ... in einem jugendlichen Alter ablaufen, die nicht oder schwer einzuordnen sind für die Schüler oder für Menschen an sich ... ja dann auf jeden Fall auch nochmal auf den biologischen Kontext, so der Umgang ... mit Phänomen wie Menstruation oder Samenerguss, Sachen, die unerwartet und plötzlich neu in einem gewissen Alter sind ... ähm dann ... würd' ich sagen auf jeden Fall auch mein Selbstbild ... und wer bin ich denn in meinem Geschlecht beziehungsweise was ... erwartet ... die Umwelt von meinem Geschlecht oder von mir in meinem Geschlecht und ähm ... sowohl meine Familie als auch so das direkte Umfeld ... und Gleichaltrige als auch irgendwie die mediale Präsenz von Geschlechterbildern, das ja irgendwie schon ... auch ganz viel macht mit den ... muss ich so sein und was ist eigentlich normal als Frau oder als Mann oder Mädchen oder als Junge

Mit dem Ausruf »Oha«, der auf eine erste Überforderung bezüglich der Aufgabenstellung hinweist, beginnt Simone ihre Antwort auf die Frage, welche Themen für sie zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören. Sie geht zunächst auf biologisches Wissen ein, das »auf alle Fälle erst mal« zu nennen sei. Sie elaboriert dies als wie das alles funktioniere und wie Sexualität rein biologisch ablaufe. Sie begründet das biologische Wissen damit, dass bei den Schüler*innen in der Sekundarstufe I, wenn Sexualkunde das erste Mal stattfindet, »viele Fragezeichen« und viel Unwissen bestünden bezüglich der Frage, »was da eigentlich wo wie funktioniert« und »welches biologische Geschlecht [...] welche Geschlechtsmerkmale und funktionalen Körperteile« hat. Damit konkludiert sie ihre Ausführungen zum biologischen Wissen und geht über zur Gefühlsebene, die sie als sehr wichtig empfindet. Auch die Relevanz der Gefühlsebene begründet sie damit, dass viele Fragen von den Schüler*innen dazu gestellt würden, und elaboriert, dass viele »Sachen«, die in der Jugend ablaufen, für die Schüler*innen, aber auch

für Menschen allgemein schwer einzuordnen seien. Mit Rückbezug auf den biologischen Kontext geht sie auf den Umgang mit Phänomenen wie Menstruation oder Samenerguss ein, die in einem gewissen Alter »unerwartet und plötzlich« seien. Als nächstes Thema nennt sie das eigene Selbstbild und bezieht dies durch die darauf folgende Frage »wer bin ich in meinem Geschlecht« auf die Geschlechtsidentität. An das eigene Geschlecht würden von der Umwelt, die sie als Familie und Gleichaltrige expliziert, Erwartungen herangetragen. Sie elaboriert die Einflussnahme und geht auf die mediale Präsenz von Geschlechterbildern ein, die viel mit den Schüler*innen machen würden. Dazu assoziiert sie die Fragen, ob die Schüler*innen sein müssen, wie sie sind, und was eigentlich normal ist als Frau, Mann, Mädchen oder Junge. Dabei wählt sie die Ich-Formulierung für die Sichtweise der Schüler*innen, deren Lebenswelt sie sich zu nähern versucht.

Nach einer Pause fährt Simone mit ihren Ausführungen fort, welche Themen für sie zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören.

- 71 Simone: Dann kommt natürlich auch mit dem, wenn ich jetzt die zwei Geschlechter so benannt habe, aber da bin ich auch ... nicht sicher, wann da überhaupt bei Schülern so eine Relevanz da ist und wann man es irgendwie das erste Mal schlauerweise mit einbringt, so die geschlechtliche Identität ... ähm ... gibt es eben nur männlich und weiblich oder darf ich mich auch als was anderes fühlen oder darf ich mich auch als nicht das, was mir biologisch mitgegeben wurde oder was in meiner Geburtsurkunde steht, fühlen? ... so der Aspekt ... ist meiner Meinung nach auch wichtig, aber irgendwie im Schulkontext gefühlt erst ein bisschen neuer präsent oder noch viel zu wenig präsent ... mhm ... dann eben dieser, wie gehe ich mit dem anderen Geschlecht um? ... was ist da ok? ... und was kann ich machen, was sollte ich eher nicht machen ... oder ... was ist vielleicht ... übergriffig? Oder wovon fühlt sich der andere eingeschränkt in seiner Freiheit ... auch gerade, was die verbale sexuelle Gewalt angeht, die für Schüler, glaube ich, oft ... da noch lange nicht als sexuelle Gewalt eingeordnet wird, ja natürlich sexuelle Gewalt ist, so, dass das ein ganz wichtiges Thema ist, denke ich, dass man auch ... das wiederum sehr früh ähm ... mit einbringen sollte, so, oder auch was Begrifflichkeiten auch bedeuten zum Beispiel, was jemand ... dabei vielleicht fühlt, Schlampe oder Schwuchtel oder was auch immer genannt zu werden, dass das eben nicht nur irgendein Wort ist, das in einem abwertenden Kontext gegenüber einem Menschen benutzt wird, sondern dass auch so eine ... sexuell besetzte Komponente mit dabei ist, um die man wissen sollte, finde ich ... und dann kann man immer noch entscheiden, benutze ich das Wort oder benutze ich das nicht, so, und das finde ich, wäre auch nochmal so einen Ansatz, das mehr einzubringen ... dann ... Richtung sexuelle Gewalt auf jeden Fall auch ähm ... ja im familiären Umfeld, ne, was ist okay und welche Möglichkeiten habe ich ... direkt zu signalisieren, dass was für mich sich unangenehm oder übergriffig anfühlt ... wo kann ich mit Menschen darüber reden, wenn ich das Gefühl habe, dass da was ist, was ich nicht alleine ... gelöst oder kommuniziert bekomme ... dann auf jeden Fall ... auch Fragen der der sexuellen Selbstbestimmung, also sowohl ... in dem wann ist für mich die richtige Zeit ... aktiv zu werden, in welchem Umfang ... und was sollte ich bedenken ... welche Konsequenzen können vielleicht auf mich zukommen, wenn ich dies oder das mache ... in Sachen Verhütung oder sexuell übertragbare Krankheiten ... weil das für mich persönlich grundsätzlich immer ein ... so ein Grundprinzip ist bei allem, was du tust, informiere dich, denk darüber nach, wäge die Konsequenzen ab und überlege dann, ob du das tun willst oder nicht, so, das finde ich, ist eine ganz wichtige Sache, die man jungen Menschen mitgeben sollte ... ich glaube, dass eigentlich bei jeder Entscheidung, die sich für einen selber als gewichtig anfühlt, ... genau diese Sachen für sich abcheckt, so, und ich glaube, das ist bei vielen Sachen, die Sexualität betreffen, eigentlich genauso

Simone geht, ausgehend von der Nennung von zwei Geschlechtern, auf die geschlechtliche Identität ein. Sicher, wann diese für Schüler*innen relevant ist und wann eine erste Thematisierung schlau ist, sei sie sich nicht. Sie elaboriert geschlechtliche Identität anhand von für die Schüler*innen formulierten Fragen, die darauf zielen, ob es nur männlich und weiblich gibt, man sich auch als etwas anderes fühlen darf oder etwas anderes fühlen darf als einem »biologisch mitgegeben wurde oder was in [der] Geburtsurkunde steht«. Diese Themen seien ihrer Meinung nach auch wichtig. Dennoch habe sie das Gefühl, dass die Themen in der Schule noch zu neu und zu wenig präsent sind. Nach einer Pause wendet sie sich wieder der Zweigeschlechtlichkeit zu und gibt an, dass auch thematisiert werde, wie mit dem anderen Geschlecht umgegangen werden sollte. Diesen Umgang elaboriert sie durch Fragen, was diesbezüglich ok ist, was gemacht werden darf oder nicht, was übergreifig ist oder wodurch sich das Gegenüber in seiner Freiheit eingeschränkt fühlt. Sie ergänzt verbale sexuelle Gewalt, die, wie sie glaubt, von Schüler*innen nicht als sexuelle Gewalt eingeordnet werde. Simone fügt umgehend hinzu, dass es sich dabei selbstverständlich um sexuelle Gewalt handele und dies ein ganz wichtiges Thema sei, das sehr früh eingebracht werden sollte. Weiter geht sie auf die Bedeutung von Begrifflichkeiten ein und exemplifiziert anhand der Wörter »Schlampe« und »Schwuchtel«, dass es sich dabei nicht um irgendwelche Wörter in abwertenden Kontexten handele, sondern eine sexuell besetzte Komponente darin enthalten sei, um die man wissen solle. Auf dieser Grundlage ließe sich dann immer noch entscheiden, ob das Wort benutzt wird oder nicht. Nach einer Pause elaboriert sie sexuelle Gewalt im familiären Umfeld und geht in diesem Zuge darauf ein, was okay ist und welche Möglichkeiten es gibt, als unangenehm oder übergreifig Wahrgenommenes entsprechend zu signalisieren. Nach einer Pause nennt sie zudem das Thema »sexuelle Selbstbestimmung« und elaboriert diese folgend als Entscheidung, wann die richtige Zeit sei, aktiv zu werden und in welchem Umfang. In Bezug auf Verhütung und sexuell übertragbare Krankheiten stelle sie zudem Fragen dazu, was bedacht werden sollte und welche Konsequenzen vielleicht daraus entstehen können. Diese Fragen begründet sie mit ihrem persönlichen Grundprinzip, dass bei allem, was jemand macht, gilt, »informiere dich, denk darüber nach, wäge die Konsequenzen ab und überlege dann, ob du das tun willst oder nicht«. Sie bewertet es als wichtig, jungen Menschen diesen Ansatz zu vermitteln, und elaboriert, dass diese Aspekte eigentlich bei jeder gewichtigen Entscheidung »abgecheckt« werden sollten. Da beziehe sie viele Sexualität betreffende Aspekte mit ein.

Schließlich geht Simone in Bezug auf die Abschlussfrage, ob sie noch etwas hinzufügen möchte, auf die Individualität der Schüler*innen und ihrer Bedarfe ein.

- ²⁶⁸ Simone: Also außer dass ich glaube, dass die Intensität, in der Sexualerziehung und auch Prävention sexueller Gewalt stattfindet, eben auch nochmal angepasst werden sollte auf den Standort, so, einfach so aus der Idee heraus ... wie viel Zugang haben die Menschen, die hier unterrichtet werden ... dazu, sich frei informieren zu können ... und zwar auch also im Sinne von objektiv informieren zu können, weil natürlich ist irgendwie ein 13-Jähriger, der ... Stammgast auf YouPorn ist, auch irgendwie informiert ist, aber irgendwie nicht unbedingt objektiv informiert ist, weil er es ja auch mit niemandem ... wirklich sprechen kann und vielleicht so ein Sexualkundeunterricht ... die erste Chance, überhaupt mal rauszufinden, ob das in echt auch so ist. Deswegen wäre so dieses ... ja ... ich glaube, es ist gut, dass es Fachanforderungen gibt und ich glaube, es ist gut, dass es irgendwie Projekte gibt, die von Schulen durchgeführt werden ... aber so dieses mit der Gießkanne allen das Gleiche zu geben in Sachen Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt, denke ich, ist eigentlich zu wenig oder zu kurz gedacht

Simone antwortet auf die Frage, ob sie abschließend noch etwas sagen möchte, dass sie nichts hinzuzufügen habe, außer dass sie glaubt, dass die Intensität von Sexualerziehung und auch Prävention sexueller Gewalt auf den Standort der Schule angepasst sein sollte. Sie begründet dies mit der Idee, wie viel Zugang die Menschen, die an der Schule unterrichtet werden, dazu hätten, sich frei und objektiv informieren zu können. Sie differenziert, dass zwar auch 13-Jährige, die Stammgast bei YouPorn¹⁰⁵ sind, in einer gewissen Weise informiert seien, aber eben nicht objektiv. Sie könnten mit niemanden darüber sprechen, und Sexualkundeunterricht sei für sie die erste Chance herauszufinden, ob das, was sie bspw. bei YouPorn erfahren haben, in Wirklichkeit auch so ist. Sie glaube, dass es gut ist, dass es Fachanforderungen und an Schulen durchgeführte Projekte gibt, differenziert aber metaphorisch, dass diese nicht mit der »Gießkanne« allen das Gleiche in Bezug auf Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt vermitteln sollten. Das sei »eigentlich zu wenig und zu kurz gedacht«. Somit verweist sie zum einen auf mediale Aufklärungsmöglichkeiten neben der Schule, zum anderen auf die Annahme, dass Schüler*innen als heterogen zu betrachten sind, was wiederum eine Individuelle Herangehensweise erfordert.

Simone geht somit wie Rieke zunächst selbstverständlich auf das biologische Wissen ein, welches sie als Funktionsweisen und Geschlechtsmerkmale konkretisiert. Während sie dies nur kurz anspricht, geht sie ausführlich auf die Gefühlsebene der Themen ein und exemplifiziert anhand von »Menstruation«, »Samenerguss« und dem »eigenen Selbstbild« unter Berücksichtigung des eigenen Geschlechts. Sie verknüpft in ihrer Betrachtung

¹⁰⁵ YouPorn ist ein Videoportal, über das sowohl professionelle Anbieter*innen als auch Amateur*innen pornografische Videos verbreiten können (Döring 2015: 186).

tung der Themen biologische und soziale Aspekte. Zudem thematisiert sie mit ihren Schüler*innen Grenzüberschreitungen in Beziehungen, sexualisierte Sprache und Schimpfworte sowie sexuelle Gewalt im familiären Kontext, aber auch den Umgang mit dem anderen Geschlecht, Geschlechteridentitäten, sexuelle Selbstbestimmung, Verhütung und sexuell übertragbare Krankheiten. Sie spricht wie Rieke die Konsequenzen von Geschlechtsverkehr an, verweist dabei – entgegen dem defizitorientierten Ansatz von Rieke – aber auf ihr Grundprinzip, das nicht nur für Schüler*innen sondern auch sie selbst und andere gilt: »informiere dich, denk darüber nach, wäge die Konsequenzen ab und überlege dann, ob du das tun willst oder nicht«. Damit verdeutlicht sie ihr Ziel, die Schüler*innen zu (sexueller) Selbstbestimmung zu befähigen.

Ihre Themenwahl begründet Simone nicht wie Rieke mit den Vorgaben des Lehrplans, sondern mit den Interessen und Bedarfen der Schüler*innen, die sich in deren Unwissenheit bei der ersten Thematisierung von Sexualerziehung und den Fragenstellen zu den genannten Themen zeigen. Ihre Orientierung an den Interessen und Bedarfen zeigt sich auch daran, dass sie den Zeitpunkt der Thematisierung davon abhängig macht, wann die Themen für die Schüler*innen relevant sind. Neben der thematischen Orientierung an den Adressat*innen verweisen auch Annahmen wie z.B. dass viele Abläufe in der Jugend nicht nur für die Schüler*innen, sondern allgemein für Menschen schwer einzuordnen sind, auf ihre symmetrische Beziehungsgestaltung zu den Schüler*innen sowie auf ihre Anerkennung dieser. Zum Abschluss des Interviews verweist Simone zudem darauf, dass sie es wichtig findet, dass Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt auf den Standort der Schule und auf die Individualität der Schüler*innen angepasst sein sollten. Dabei grenzt sie sich von anderen medialen Themendarstellungen bzw. Aufklärungsmöglichkeiten ab und weist auf die Schule als Vermittlerin objektiver Informationen hin.

Rieke geht in ihrem Unterricht lehrplanorientiert auf die biologischen Themen ein, während Simone adressat*innenorientiert neben den biologischen vor allem die sozialen Aspekte der Themen behandelt. Während Riekes Betrachtung überwiegend defizitorientiert ist, verfolgt Simone im Sinne des Bildungsgedankens die Befähigung zur Selbstbestimmung der Schüler*innen.

Während die Ausführungen von Rieke und Simone in vielen Aspekten hinsichtlich ihrer Angaben zu den Themen von Sexualerziehung Prävention sexueller Gewalt maximal kontrastiert werden konnten, sind sich Eva und Lars sehr einig. Um die Angaben beider

zum Verständnis und zu den Themen von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt besser vergleichen zu können, werden ihre Ausführungen aufgrund der minimalen Kontrastierung thematisch geclustert und danach jeweils hinsichtlich ihrer Teilaspekte verglichen. Abschließend werden die Erkenntnisse über das Verständnis und die Themen von Eva und Lars mit denjenigen der Lehrerinnen verglichen.

Eva geht auf die Frage, welche Themen für sie zu Sexualerziehung und welche zu Prävention sexueller Gewalt gehören, darauf ein, dass die Themen schwer trennbar sind.

30 Eva: Also ich finde, das vermischt sich total, man kann es nicht wirklich trennen

31 (Pause)

32 Eva: Ja, ich finde, das gehört halt beides zusammen die Sonnenseiten und die Schattenseiten ... und auch in den Fragen der Schüler*innen vermischt sich das total schnell. Also ich könnte das NIE trennen, also gerade weil wir ja dieses Präventionsprojekt gegen sexuellen Missbrauch in Grundschule erarbeiten. Da habe ich ja den direkten Vergleich, dann bin ich ja auch in Grundschule mit dem klassischen Liebe-Freundschaft-Sexualität-Projekt ... und das ist super ähnlich von den Fragen der Kinder und auch von dem, ja, was mir wichtig ist, weil klar es ist mir wichtig, das Thema Selbstbestimmtheit immer mit reinzubringen und dann halt auch nachzufragen, wo sind denn Bereiche, wenn ich jetzt an Grundschulen denke, wo du darfst du selber mitbestimmen, die Kinderrechte anzusprechen ... und das auch in älteren Klassen zu vermitteln, die Selbstbestimmtheit in Beziehung

Eva proponiert, sie finde, dass Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt sich stark vermischen und nicht wirklich getrennt werden können. Nach einer Pause elaboriert sie, dass beides für sie zusammengehöre als »die Sonnenseiten und die Schattenseiten«. Weiter führt sie aus, dass sich auch die Fragen der Schüler*innen sehr schnell vermischen würden und sie das nie trennen könne. Dabei betont sie das Wort »nie« und verstärkt damit die Ansicht, dass eine Trennung der Themen für sie nicht vorstellbar wäre. Sie exemplifiziert im Folgenden anhand eines Präventionsprojekts gegen sexuellen Missbrauch in Grundschule und einem Projekt zu Liebe, Freundschaft, Sexualität, bei denen von den Kindern »super ähnliche Fragen« gestellt würden. Die Verstrickung von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt macht sie ebenfalls an ihren eigenen thematischen Schwerpunkten fest und exemplifiziert dies anhand von Selbstbestimmtheit als einem für sie wichtigen Thema, das sie immer einbringe. In Bezug auf Grundschule konkretisiert sie, dass sie nach Bereichen frage, in denen die Kinder selbst mitbestimmen dürfen, und Kinderrechte anspreche. Bei älteren Schüler*innen vermittele sie hingegen Selbstbestimmtheit in Beziehung.

Auch Lars geht in Bezug auf die Frage, welche Themen für ihn zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören, darauf ein, dass Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt für ihn ineinander übergehen.

35 Lars: [...] für mich [ist] sexuelle Bildung grundsätzlich erstmal auch Prävention von der Sache

her, also ich sehe das gar nicht, dass es zwei Sachen sind, über die ich jetzt nachdenken müsste [...]

Für ihn sei »sexuelle Bildung grundsätzlich erstmal auch Prävention« und er betrachte sie hinsichtlich der Frage, welche Themen für ihn zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt zählen, nicht als zwei unabhängige Sachen, die er gedanklich trennen müsse.

Sowohl für Eva als auch für Lars gehören Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt somit untrennbar zusammen. Während Eva dabei von den Sonnen- und Schattenseiten spricht, die auch von den Schüler*innen nicht getrennt werden können, geht Lars davon aus, dass sexuelle Bildung grundsätzlich auch Prävention ist. Eva verdeutlicht die Verknüpfung von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt zudem durch ihre thematischen Schwerpunkte und stellt dies am Beispiel des Themas Selbstbestimmtheit dar, das sie sowohl in Sexualerziehung als auch in Prävention sexueller Gewalt einbringt.

Im Weiteren sollen die Themen aufgezeigt werden, die für Eva und Lars zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören und die sie mit den Schüler*innen besprechen. Eva geht zur Frage, welche Themen in den Projekten für die jeweiligen Altersgruppen fokussiert werden, auf die Analogie zu den Fachanforderungen ein bzw. darauf, dass diese im Hintergrund mitgedacht werden müssen.

⁵⁷ Eva: Das ist schon, so dass ähm ... dass wir mit so einem roten Faden ja reingehen, aufgrund dessen, was im Lehrplan ... steht, ... dass in Grundschule dann halt schon Pubertät, Schwangerschaft oder wie kommt das Baby in den Bauch ... das so die Hauptthemen sind und dann in sechster Klasse ja häufig nochmal Pubertät und Schwangerschaft ... sechste Klasse geht dann meistens so ein bisschen mit Verhütungsmittel los, aber in Achter dann noch mal intensiver ähm ... achte Klasse STIs ... das sind so die Hauptstränge im Kopf. Aber wir schauen halt immer, was interessiert die Klasse, was möchten die Schüler*innen hören, sehen, ausprobieren... ... ja ... und was immer Thema/ also daran orientieren wir uns, aber es gibt in jedem Projekt immer eine große Einheit zur Zwischenmenschlichkeit ... was dann halt in achter Klasse ... Lebensplanung ... ist [...]

Eva geht in Bezug auf die Frage, welche Themen in den Projekten bearbeitet werden, darauf ein, dass sie thematisch einen »roten Faden« verfolgen würden, der sich an den Lehrplänen orientiert. Chronologisch beschreibt sie, dass in Grundschule »Pubertät«, »Schwangerschaft« oder »wie kommt das Baby in den Bauch« die Hauptthemen seien, in der sechsten Klasse eine Wiederholung der Themen »Pubertät« und »Schwangerschaft« stattfinde und die Thematisierung von »Verhütungsmitteln« beginne, die in der achten

Klasse dann intensiver behandelt werden. Auch das Thema »STIs«¹⁰⁶ verortet sie als Thema der achten Klasse. Sie konkludiert ihre Ausführungen damit, dass das die Hauptstränge im Kopf seien, »aber [sie] schauen halt immer, was interessiert die Klasse, was möchten die Schüler*innen hören, sehen, ausprobieren«. Neben diesem adressat*innenorientierten Ansatz ergänzt sie, dass es in allen Projekten immer eine Einheit zu Zwischenmenschlichkeit gebe wie bspw. Lebensplanung in der achten Klasse.

In Bezug auf die Frage, welche Themen insbesondere dazugehören, wenn sie die Themen von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt angeben soll, fasst Eva die wichtigsten zusammen und geht dabei insbesondere auf die Themen in der Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen ein.

40 Eva: Also in älteren Klassen auf jeden Fall immer Beziehungsgestaltung oder wie gehe ich in Beziehungen, wie geht denn das

41 (Pause)

42 Eva: Was ist normal, was ist nicht normal, bin ich normal

43 (Pause)

44 Eva: Das ist auch immer Thema

45 (Pause)

46 Eva: Was ist noch Thema? Ja, was mir da auch wichtig ist, wenn wir dann in getrennten Gruppen sind und ... ich da mit der Plüschvulva um die Ecke komme, halt auch nochmal zu besprechen, dass es bei jedem Menschen anders aussieht und dass das vollkommen in Ordnung ist und dass es da nicht das Schönheitsideal gibt was immer Thema ist, obwohl häufig gesagt wird: »Ach ja, hier Menstruation und Zyklus ist ja kein Problem, weiß ich alles« ... aber dann wenn ich halt noch einmal nachfrage und wir als kurze Wiederholung alles zusammentragen, was wir wissen ähm ... dass es dann doch relativ dünn ist und ich dann immer wieder merke, okay, es kann nicht schaden, das immer mal wieder nochmal zu hören und vielleicht noch einmal mit anderen Worten, weil es ja natürlich irgendwie voll abstrakt ist alles ... ähm und dass sie das besser greifen können, ja, und dann halt das methodische Aufbereiten mit Materialien ... das ist immer Thema und klar dann in älteren Gruppen das erste Mal und tut das weh und Jungfernhütchen was ist noch Thema? Liebeskummer, Fremdgehen ... was kann ich verzeihen, was kann ich nicht verzeihen ... das gehört ja zu Beziehungsgestaltung, aber da ist häufig Treue ... Treue ist sehr wichtig ... das wird sehr viel angesprochen, also ... fällt mir auf, dass das in jeder Klasse dann Thema ist und Verhütungsmittel werden dann häufig angesprochen ... super selten ist STI ... maximal HIV, AIDS HPV wird häufig bei Mädchen angesprochen

47 (Pause)

48 Eva: Ja, und dann kommt es immer darauf an, also manchmal, wenn wir halt erzählen, von wo wir kommen, dass dann halt schon auch Schwangerschaftsabbruch Thema sein kann mhm rechtliche Sachen was noch Thema? ja, dann schon/ ach es kommt immer darauf an, was gerade so in der Medienwelt so passiert ähm ... das merkt man dann schon, wenn wir in verschiedenen Klassen sind und immer wieder so eine kuriose Frage gestellt wird, dass das irgendwie anscheinend gerade in den Medien Umlauf nimmt

Auf die Frage nach den Themen nennt Eva zunächst Beziehungsgestaltung bzw. »wie gehe ich in Beziehungen, wie geht das denn« als Themen in älteren Klassen. Nach einer Pause führt sie ihre Aufzählung mit den Fragen »was ist normal, was ist nicht normal«

106 Die Abkürzung »STI« steht für sexuell übertragbare Infektion(en) bzw. Krankheit(en), mit denen man sich hauptsächlich beim Geschlechtsverkehr anstecken kann (BMG 2021).

und »bin ich normal« fort und erläutert, dass auch diese von den Schüler*innen immer thematisiert werden würden. Nach einer weiteren Pause geht sie auf die Arbeit in getrennten Gruppen ein und exemplifiziert anhand der Arbeit mit der »Plüschvulva«. Dabei sei ihr selbst wichtig, darauf einzugehen, dass die Vulva bei jedem Menschen anders aussieht, dass es hier keine Norm und kein Schönheitsideal gibt. Als weitere Themen nennt sie Menstruation und Zyklus. Obwohl im Vorfeld von den Schüler*innen häufig gesagt werde, sie wüssten darüber schon Bescheid, werden diese Themen immer besprochen. Bei Nachfragen und Wiederholungen zeige sich allerdings, dass das Wissen dann doch »relativ dünn« ist. Daraus schließt sie, dass es nicht schaden könne, die Themen mehrfach – auch mit anderen Worten – zu hören. Sie begründet verständnisvoll, dass das »ja natürlich irgendwie voll abstrakt ist alles« und verweist darauf, dass die methodische Aufbereitung mit Materialien zu einem besseren Begreifen führen könne. Durch ihre Ausführungen wird deutlich, dass sie zum einen dafür ist, dass die Themen mehrfach besprochen werden, zum anderen dafür ist, dass die Angebote von verschiedenen Personen und mit verschiedenen Herangehensweisen gestaltet werden.

Sie fährt damit fort, dass sie »das erste Mal« als allgegenwärtiges Thema in älteren Gruppen als selbstverständlich erachte. Sie elaboriert die Interessen der Schüler*innen durch Fragen nach dem Wehtun beim ersten Mal und dem Jungfernhäutchen. Aufzählungsartig fährt sie fort und nennt Liebeskummer und Fremdgehen, welche sie durch die Fragen elaboriert, was verziehen werden kann und was nicht. Die Themen ordnet sie Beziehungsgestaltung zu und ergänzt in diesem Zusammenhang umgehend Treue als häufig angesprochenes Thema. Sie betont die Relevanz und erläutert, dass das sehr viel angesprochen werde und dass es Thema in jeder Klasse sei. Nach einer Pause nennt sie noch Verhütungsmittel und fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass STIs »super selten« und maximal HIV und AIDS angesprochen würden. Sie konkludiert ihre Ausführungen zunächst mit der Angabe, dass hingegen HPV von Mädchen häufig angesprochen werde. Nach einer Pause ergänzt Eva noch, dass nach der Vorstellung, woher sie kommen, auch Schwangerschaftsabbruch zum Thema werden könne und ergänzt nach einer Pause »rechtliche Sachen« des Schwangerschaftsabbruchs, was vermuten lässt, dass das Interesse der Schüler*innen in Bezug auf Schwangerschaftsabbruch insbesondere auf die rechtlichen Aspekte zielt. Darüber hinaus gibt Eva an, dass es darauf ankomme, was medial gerade Thema ist, und elaboriert, man merke daran, dass in verschiedenen Klas-

sen die gleiche kuriose Frage gestellt wird, dass »gerade [etwas] in den Medien Umlauf nimmt«, und konkludiert damit die Aufzählung von Themen.

Lars beschreibt in Bezug auf die Frage, welche Themen für ihn zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören, zunächst auf einer Metaebene und nennt folgend konkrete Themen, die für die Themenfelder relevant sind.

- ³⁵ Lars: [...] wie ich sexuelle Bildung und Prävention vor sexueller Gewalt sehen würde, also Ich-Stärkung ... meine Meinung ... kennen ... sie auch hinterfragen können im Dialog und dann eben auch vertreten können, was dann in einem Präventionsprinzip heißt Nein-Sagen, Grenzen setzen, aber davor eben auch dieser Prozess, die Meinung finden, die Meinung abgrenzen, die Meinung verteidigen können und so weiter ... was gehört noch dazu? Ein Stück weit Faktenwissen, ein Stück weit [...] so ein gewisses Weltwissen zu haben, von dem, wie es hier ist, wie es anders sein könnte und wie ich mich anders ... auch orientieren könnte, das kann sowas sein wie mit was sehr Persönlichem, Menstruation oder erste Samenerguss, das sind ja zwei ganz wichtige Punkte in der Pubertät, aber eben auch in so etwas wie sexuelle Orientierung ... Was ist das eigentlich Vielfalt? Wie geht man mit Vielfalt um? Wie geht man mit der Vielfalt um, die mich vielleicht auch irritiert oder auch bedroht in meinem Selbstbild? Was ich vielleicht nicht so richtig verstehe, aber ich möchte eigentlich ja ganz locker sein, weil im Fernsehen sind ... Schwule immer so cool oder so und so, aber irgendwie was macht das eigentlich mit mir? Wenn ich mir jetzt vorstelle, ich gehe immer schwimmen und in der Männerdusche sind, was weiß ich ein Drittel der Leute, die da vielleicht stehen, sind vielleicht gerade schwul und der eine hat mich so angeguckt, bedroht mich das jetzt? Oder ist es vielleicht sogar cool, dass ich sexy bin, nicht nur für Frauen, sondern auch für Männer, obwohl ich gar nicht auf Männer stehe ... also diese Ambivalenzen besprechen und so ein bisschen so eine Sicherheit geben in den Ambivalenzen ... der Themen ... der Welt und der Perspektiven, weil wir alle eine Herkunft haben ... Familie, Kultur, die uns irgendetwas normiert oder die uns etwas vorgibt, was wir sein könnten oder sein müssen und das ist, finde ich, auch ein Punkt von Bildung, also sich da auch orientieren zu können ... also Faktenwissen, Orientierungswissen in der Welt ... dann Kommunikationsfähigkeit ist auf jeden Fall auch ganz wichtig, dass sie lernen, ... miteinander in den Kontakt und Austausch gehen zu können, es als bereichernd zu empfinden ... und nicht als Bedrohung, wenn jemand eine andere Meinung hat oder auch andere Wünsche hat, wenn wir jetzt auf Sexualität gehen, da auch zu sagen: »Also das sind meine Bedürfnisse, das sind deine Bedürfnisse und wie kommen wir jetzt zum Beispiel in der Beziehungsgestaltung zum Punkt?« [...] dann diese Standardsachen würde ich natürlich auch alle nennen, so was wie Hilfe holen können, also Ressourcen für sich selbst entdeckt zu haben in sich, bei Freunden und Familie und dann aber auch über diesen Bereich hinaus [...] ... Prävention, was ist das noch? Oder Bildung? ... Ja, natürlich Gefühle zu kennen [...]

Lars zählt Themen auf, die für ihn zu sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt gehören würden. Er nennt Ich-Stärkung, unter der er versteht, die eigene Meinung kennen, hinterfragen und vertreten zu können. In Bezug auf Präventionsprinzipien hieße das dann Nein-Sagen und Grenzen setzen, denen der Prozess, eine eigene Meinung finden, abgrenzen und verteidigen zu können vorweggehe. Zudem geht er auf Fakten- und Weltwissen ein, womit er Fragen verbindet, wie es hier ist, wie es anders sein und wie man sich anders orientieren könnte. Das exemplifiziert er mit persönlichen Themen wie Menstruation und Samenerguss, die er als wichtige Punkte in der Pubertät bezeichnet. Weiter nennt er sexuelle Orientierung und elaboriert diese durch die Fragenkette, was Vielfalt ist, wie man damit umgehe, wenn einen dies vielleicht auch irritiere oder in seinem Selbstbild bedrohe. Auch hier formuliert er wieder in der Ich-Perspektive und ver-

deutlicht damit seine symmetrische Beziehung zu den Schüler*innen. Darauf folgend exemplifiziert Lars anhand von zwei Szenarien. Im ersten versteht er die eigene Irritation oder das Gefühl von Bedrohung nicht und möchte eigentlich ganz locker mit dem Thema ›Vielfalt‹ umgehen, weil Schwule im Fernsehen immer so cool sind. Abschließend stellt er die Frage, was dieses Szenario eigentlich mit einem mache. Im zweiten Szenario stellt er sich vor, dass in der Männerdusche nach dem Schwimmen ein Drittel schwul ist und einer ihn anguckt. Hier stellt er sich die Fragen, ob ihn das bedroht oder er das cool findet, dass er nicht nur für Frauen sondern auch für Männer sexy ist, obwohl er nicht auf Männer steht. Diese Ambivalenzen möchte er besprechen und in den Ambivalenzen den Themen, der Welt und den Perspektiven eine Sicherheit geben. In seiner Begründung geht er darauf ein, dass alle eine Herkunft, Familie und Kultur hätten, die irgendetwas normiere und vorgebe, was sie sein können und müssen. Faktenwissen und Orientierungswissen in der Welt ist für ihn ein Punkt von Bildung. Weiter gibt er an, dass auch Kommunikationsfähigkeit für ihn ein ganz wichtiger Punkt sei. Er elaboriert als Ziele, dass die Schüler*innen lernen würden, miteinander in Kontakt und Austausch gehen zu können und diesen als bereichernd zu empfinden. Nach einer Pause ergänzt er, dass sie es zudem nicht als Bedrohung empfinden sollten, wenn jemand eine andere Meinung oder Wünsche habe. Auf Sexualität bezogen exemplifiziert er anhand der hypothetischen wörtlichen Rede: »Also das sind meine Bedürfnisse, das sind deine Bedürfnisse und wie kommen wir jetzt zum Beispiel in der Beziehungsgestaltung zum Punkt?« Im weiteren Verlauf nennt er auch »diese Standardsachen« und exemplifiziert Hilfe holen können, Ressourcen in sich selbst, bei Freunden und Familie sowie darüber hinaus entdecken zu können. Abschließend gibt er explizit noch einmal an, dass Gefühle zu kennen natürlich auch zu Prävention bzw. sexueller Bildung gehöre.

Auch Lars geht in seiner Antwort auf die Frage, welche Themen von pro familia in Bezug auf die Themen Liebe, Freundschaft, Beziehung und Sexualität behandelt werden, auf den adressat*innenorientierten Ansatz ein.

41 Lars: Also da fange ich mal andersrum an und sage, was wir da besprechen, wir haben einen adressaten- ... und adressatinnenorientierten Ansatz, das heißt, wenn wir da angekommen, dann denken immer ... die Lehrer: »Oh ja, in der Klasse, da ist es ja GANZ wichtig, dass ihr über das und das sprecht, WEIL die sind ja so und so« die Kultusministerkonferenz hat sich lange Zeit ganz wichtige fachliche Gedanken gemacht und haben ihre Ideen verschriftlicht und auf den Weg gebracht, und das soll jetzt nicht ironisch klingen, aber wenn wir denen gegenüber sitzen, kommen halt oft ganz andere Sachen und für uns ist ganz wichtig und das ist auch der Grund, warum unsere Arbeit oft gelingt und andocken kann bei den Jugendlichen oder auch Kindern, weil wir sagen: »Was sind eigentlich eure Themen?«, das heißt profa hat ... natürlich hat jeder Teamer, jedes Team, jede Beratungsstelle und auch pro familia Schleswig-Holstein und pro familia

deutschlandweit, also der Bundesverband, das sind jetzt fünf Ebenen, haben alle etwas, was im Hintergrund mitschwingt und was sie für wichtig erachten, aber wir versuchen, uns immer wieder ganz stark darauf zu regulieren, was liegt hier eigentlich obenauf ... was möchten die besprechen, was sind deren Themen [...] wir würden nie über die Grenze gehen, ich würde also nie ein Thema oktroyieren, ich biete immer mal wieder verschiedene Themen an ... ähm ... oder wir bieten diese Themen an, aber auswählen tun letzten Endes die Jugendlichen, weil wir natürlich das besprechen wollen, was sie betrifft ... alles andere kriegen sie ja eh vorgesetzt, im Fernsehen oder in der Schule oder von den Eltern oder in irgendwelchen Zeitschriften, das heißt, das Auswählen müssen sie selbst und bei uns ist es die Möglichkeit, dass wir ... eben ... gefragt werden können, also dass sie bei uns das konkret auswählen können [...]

Lars gibt zunächst an, dass sie einen adressat*innenorientierten Ansatz haben. Er elaboriert, dass die Lehrer*innen im Vorfeld immer angeben würden, es sei wichtig, über bestimmte Themen mit den Schüler*innen zu sprechen, und diese Themen mit entsprechenden Erklärungsansätzen begründen. Zudem geht er darauf ein, dass die Kultusministerkonferenz in einem langen Prozess wichtige fachliche Gedanken zusammengetragen habe, extra betonend, dass er dies nicht ironisch meine. Entgegen diesen verbindlichen Rahmenbedingungen würden von den Schüler*innen ganz andere Themen nachgefragt. Er beschreibt daraufhin, dass es ihnen ganz wichtig sei und dass das auch der Grund sei, warum ihre Arbeit oft gelingt und bei den Jugendlichen oder auch Kindern »andockt«, weil sie die Schüler*innen fragen würden, was eigentlich deren Themen sind. Neben diesem adressat*innenorientierten Ansatz verweist er darauf, dass die externen Fachkräfte sowie die Trägerin in ihren einzelnen Ebenen Themen haben, die sie als wichtig erachten und die im Hintergrund mitschwingen würden. Dennoch würden sie versuchen, sich »immer wieder ganz stark darauf zu regulieren«, was bei den Schüler*innen eigentlich obenauf liegt, was möchten sie besprechen und was sind deren Themen. Sie würden nach seinen Angaben nie über die Grenzen der Schüler*innen gehen und ihnen ein Thema oktroyieren. Er beziehungsweise sie als Team würden zwar immer wieder verschiedene Themen anbieten, letzten Endes wählten aber die Jugendlichen aus, weil sie das besprechen wollen, was die Jugendlichen betrifft. Dabei grenze er davon ab, was die Jugendlichen außerhalb ihrer Veranstaltungen »eh vorgesetzt« bekommen – im Fernsehen, in der Schule, von den Eltern oder in Zeitschriften. Ihn beziehungsweise das Team könnten sie hingegen fragen und dadurch konkret nach Interesse auswählen. Er konkludiert, dass die Schüler*innen bei ihnen sagen können, was sie wissen möchten, wodurch eben diese Inhalte in den Vordergrund träten. Zudem hätten sie aber genügend weitere Themen im Hintergrund.

Eva und Lars verweisen somit beide darauf, dass sie ein breites Repertoire an Themen hätten. Eva rekuriert diesbezüglich auf die Lehrpläne als Orientierung und ordnet

chronologisch die Themen Pubertät, Schwangerschaft, Verhütungsmittel und STIs den verschiedenen Klassenstufen zu. Lars gibt neben den von Lehrplänen vorgegebenen Themen noch an, dass sie und ihr Träger zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt Themen parat hätten. Beide geben diese Themen an als solche, die sie während ihrer Arbeit mit den Schüler*innen im Hinterkopf hätten. Dennoch verweisen beide dabei auf einen adressat*innenorientierten Ansatz. Lars begründet dies damit, dass für Schüler*innen tendenziell andere Themen von Interesse sind, als ihre Lehrer*innen denken oder vom Kultusministerium vorgeben werden. Im Endeffekt orientieren sie sich, so Eva, an den Interessen und Bedarfen der Schüler*innen. Das Gelingen ihrer Arbeit basiert nach Lars darauf, dass sie die Schüler*innen danach fragen, was eigentlich deren Themen sind. Sie wollen bei ihrer Arbeit keine Grenzen überschreiten oder Themen oktroyieren.

Eva differenziert bei ihren Angaben zu konkreten Themen zwischen solchen, die ihr besonders wichtig sind, und solchen, die von den Schüler*innen immer angesprochen werden. Sie greift immer die für sie wichtigen Themen ›Zwischenmenschlichkeit‹ und ›Individualität der Vulva‹ auf. Zudem thematisiert sie die Themen ›Menstruation‹ und ›Zyklus‹, da sich trotz der Angabe der Schüler*innen, Bescheid zu wissen, häufig Wissenslücken auftun. Vonseiten der Schüler*innen in älteren Klassen werden die Aspekte Beziehungsgestaltung, die Frage, was dabei normal ist, Liebeskummer, Fremdgehen und Treue sowie das erste Mal thematisiert. Auch Verhütungsmittel, STIs wie HIV/Aids und HPV, Schwangerschaftsabbruch und dessen rechtliche Aspekte sowie aktuell in den Medien kursierende Themen werden von den Schüler*innen angesprochen. Ihre Ausführungen beziehen sich dabei weitestgehend auf die Themen der Mädchen, die sich in der Arbeit in getrennten Gruppen ergeben.

Die Ausführungen von Lars zu den Themen von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt finden hingegen überwiegend auf einer Metaebene statt, die auf verschiedene Kompetenzbereiche verweist. Daneben nennt er allerdings auch konkrete Themen, die für ihn bzw. die Schüler*innen von Interesse sind. Im Sinne des Bildungsgedankens sind ihm die Vermittlung von Fakten- und Orientierungswissen in der Welt sowie die Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler*innen wichtig. Letzteres konkretisiert er durch die Themen Beziehungen(sgestaltung) und Nutzung von Ressourcen im privaten Umfeld. Wichtig ist für Lars zudem die Ich-Stärkung, die er ausführt als eigene Meinung kennen, hinterfragen und vertreten, sowie Nein-Sagen und Grenzen

setzen. Als explizite Themen nennt er Menstruation und Samenerguss, sexuelle Orientierung sowie Irritationen, die dieses Thema bei Jugendlichen auslösen kann. Er verweist dabei auf familiäre und kulturelle Hintergründe, welche Sichtweisen normieren und vorgeben.

Allgemein spricht sich Eva dafür aus, dass die Themen mehrfach und auch aus verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Herangehensweisen sowie mit unterschiedlichen Materialien behandelt werden. Ihre Darstellung ist dabei sehr wertschätzend gegenüber den Schüler*innen und aufgrund der Komplexität der Themen verständnisvoll gegenüber Wissenslücken.

Eva und Lars geben somit beide an, dass sie einen adressat*innenorientierten Ansatz verfolgen. Zwar haben sie bestimmte Themen durch Lehrpläne, Kultusministerkonferenz und ihrer Trägerin, auf die sie zurückgreifen können, orientieren sich letztendlich allerdings an den Interessen und Bedarfen der Schüler*innen. Dabei nennen sie exemplarisch Themen, die nach ihrer Erfahrung häufig von den Schüler*innen erfragt werden.

Insgesamt zeigt sich vergleichend, dass sich die Verständnisse, Themensetzungen und Herangehensweisen der Lehrerinnen deutlich voneinander unterscheiden, während die externen Fachkräfte auf gleiche Orientierungsrahmen hinsichtlich ihres Professionsverständnisses rekurren.

Rieke fokussiert lehrplanorientiert die biologischen Themen, die überwiegend als Stationenarbeit im Rahmen einer Vorhabenwoche zur Gesundheitserziehung bearbeitet werden. Sexualerziehung wird somit in einen Gesundheitsdiskurs eingeordnet. Aus ihren Ausführungen werden wenig Partizipation von und Interaktion mit den Schüler*innen ersichtlich, während Strukturen und Regeln viel Gewicht zukommt. Simone geht hingegen vorwiegend adressat*innenorientiert vor und betrachtet eher die sozialen als die biologischen Aspekte der Themen. Zeitpunkt und Intensität der Thematisierung sind dabei ebenfalls von den Bedarfen der Schüler*innen abhängig, die somit teilweise partizipieren¹⁰⁷ und Teil der Interaktion werden. Während Rieke die Themen vermehrt defizitorientiert betrachtet und bearbeitet, geht Simone vom Bildungsgedan-

107 In Bezug auf Fußnote 104 bewegen sich die Herangehensweisen von Simone zwischen den Vorstufen der Partizipation (Information: Gruppe wird über ihre Probleme und entsprechende Hilfen informiert, Anhörung: Gruppe wird angehört, ohne Kontrolle zu erhalten und Einbeziehung: Gruppe nimmt formal an Entscheidungsprozessen teil) und Partizipation (Mitbestimmung: Gruppe erhält Mitbestimmungsrecht ohne Entscheidungsbefugnis, teilweise Entscheidungskompetenz: Gruppe wird in Entscheidungen bestimmter Aspekte einbezogen) (Gesundheit Berlin 2007: 2ff.).

ken aus und versucht, ihre Schüler*innen zur Selbstbestimmung zu befähigen. Eva und Lars verfolgen wie auch Simone einen adressat*innenorientierten Ansatz und legen viel Wert auf Partizipation. Sie haben zwar ein Repertoire an Themen, auf das sie zurückgreifen und den Schüler*innen anbieten können, orientieren sich aber tendenziell an deren Angaben, was sie interessiert und wonach sie noch Bedarf haben. Die Themen, die ihrer Erfahrung nach häufig angesprochen werden, betrachten sie vorrangig hinsichtlich ihrer sozialen Aspekte, auf der Gefühlsebene und weniger hinsichtlich biologischen Faktenwissens.

Einige Themen wie Menstruation und Samenerguss, Geschlechtsmerkmale, Verhütung, die Auseinandersetzung mit normalsein, verschiedene Aspekte von Selbstbestimmung, aber auch sexueller Gewalt werden – wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven – von allen genannt und mit bzw. von den Schüler*innen thematisiert.

Allgemein zeigen sich hier unterschiedliche Ansätze, sexualitätsbezogene Themen zu besprechen und zu bearbeiten. Auf der einen Seite steht ein Ansatz von Sexualerziehung, nach dem kontinuierlich und intendiert Einfluss auf die sexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen genommen wird. Die bewusste und geplante Förderung der Sexualität orientiert sich dabei in der Schule an Richtlinien zur Sexualerziehung oder entsprechenden Vorgaben in den Lehrplänen. Dem steht der Ansatz der sexuellen Bildung gegenüber, nach dem die Aktivität der Selbstformung betont wird, die von pädagogischen Fachkräften unterstützt und begleitet werden soll. Auf der Grundlage eigener Erfahrungen sollen Erfolge und das Verantwortungsbewusstsein eigener sexueller Handlungen überprüft und bewertet sowie Veränderungs- bzw. Verbesserungspotenziale erkannt werden. Kluge sieht hinsichtlich einer Selbstformung des Menschen das Potenzial einer fruchtbaren Ergänzung von Sexualerziehung und sexueller Bildung (Kluge 2013: 119ff.; Sielert 2015b: 12 – siehe auch Kapitel 4.1 *Begriffliche Abgrenzung zu Sexualaufklärung, Sexualerziehung und Sexualpädagogik*).

Neben einer inhaltlichen Fokussierung auf biologische Aspekte, die im Rahmen von schulischer Sexualerziehung immer noch dominieren (Scharmanski/Heßling 2021c: 5f.), zeigt sich neben der Verortung in einen gesamtöffentlichen Gesundheitsschutz (Siemonet 2021: 58; siehe dazu auch Kapitel 3.2 *Sexualerzieherischer Bildungsauftrag*) auch ein defizitorientierter Blick auf Sexualität, der sich in der Konzentration auf Risiken, Gefahren und Probleme im Sinne einer Gefahrenabwehrpädagogik widerspiegelt. Dieser steht einem lustzentrierten Ansatz, wie ihn sexuelle Bildung verfolgt, entgegen, da ein positi-

ver Blick auf Sexualität und eine sexualfreundliche Herangehensweise gehemmt werden können (Sielert 2016b: 82). Sexualität und sexuelle Bildung haben somit einen Wert an sich, der nicht durch Präventionsabsichten legitimiert werden muss, auch wenn sexuelle Bildung gewaltpräventiv wirken kann (Sielert 2014: 118ff.). Stattdessen kann sexuelle Bildung den Gefahrendiskurs ausbalancieren (Kavemann 2016: 4; siehe dazu auch Kapitel 4.3 *Gewaltpräventiver Charakter sexueller Bildung*).

Während Sexualpädagog*innen hinsichtlich der thematischen und didaktischen Gestaltung tendenziell viele Freiräume haben (Müller 2013: 803ff.), ist die Handlungsweise der Lehrer*innen durch institutionelle Vorgaben eingeschränkt. Dennoch haben auch Lehrer*innen verschiedene Möglichkeiten, Sexualerziehung nicht nur als reine Wissensvermittlung durchzuführen, sondern auch durch selbst gewählte Werteorientierung und Interpretationsweisen anzubieten. Dies kann sich in der Auswahl der Inhalte – in dem was (nicht) gesagt wird, in der Art und Weise der Vermittlung, wie etwas gesagt wird – sowie durch Adressierungs- und Anerkennungsmodi von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen, die als verantwortungsbewusste sexuelle Wesen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben anerkannt oder als durchweg problematisch gedeutet werden können, zeigen (geheime Lehrpläne) (Siemoneit 2021: 83). Allgemein ist somit davon auszugehen, dass die thematische sowie didaktische Herangehensweise an sexualitätsbezogene Themen in der Schule neben strukturellen und thematischen Vorgaben von der ganzen Person der Lehrer*in abhängig ist, wodurch sich die hier dargestellten unterschiedlichen Herangehensweisen erklären lassen (siehe dazu auch Kapitel 3. *Institution Schule*).

9.4 Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen

Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung findet häufig in Bezug auf einzelne Themen in geschlechtergetrennten Gruppen statt. Dieses Setting ist insbesondere für Rieke von großer Bedeutung. Während sie konkret auf geschlechtergetrennte Settings eingeht und ihre Ansichten über deren Vorteile ausführlich schildert, gehen die anderen drei Expert*innen auf diese Form eher beiläufig bzw. als Rahmenbedingung ein. Entsprechend werden zunächst die Passagen von Rieke vorgestellt und analysiert, bevor die Ausführungen von Simone, Eva und Lars zum Vergleich herangezogen werden.

Rieke geht im Zuge der Priorisierung der Themen darauf ein, dass insbesondere die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen förderlich für die Beziehung zu den Schüler*innen ist.

¹⁷⁶ Rieke: [...] und es ist auch ein Thema, das hab' ich halt gerade mit den Mädchen immer wieder

gemerkt in meinen Klassen, dass das auch ein Thema ist, was ... die Bindung zwischen Lehrkraft und Mädchen ähm stärkt, also bei mir, weil ich nun eine Frau bin, ich weiß es natürlich nicht, wie das bei den Männern ist, ob die dieselbe Erfahrung machen mit den Jungs, aber bei mir ist es halt so, wenn man die Klasse dann auch mal teilt und nur mit den Mädels zusammen ist und ... man dann als Frauen unter sich sozusagen und dann über bestimmte Sachen, da sind sie noch sehr viel offener als in der ganzen Klassengemeinschaft ... und auch sehr dankbar über manche Sachen ... gerade ja auch für die Beziehung zu den Schülern ist das, glaube ich, auch gut, wenn man das neutral mit ihnen ... durchläuft, sozusagen, deswegen würde ich das nicht ganz abgeben ... ja, weil ich unterrichte die Einheit immer sehr gerne und ... ja, weil man die Kinder immer noch so ein bisschen so auf einer anderen Ebene dann auch kennenlernt als im anderen Fachunterricht [...]

Rieke hat insbesondere bei der Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen mit den Mädchen gemerkt, dass es sich um ein Thema handele, das die Bindung zwischen Lehrkraft und den Mädchen stärkt. Das Thema konkretisiert sie dabei nicht, wodurch nicht eindeutig wird, ob sie sich auf ein konkretes Thema bezieht oder sexualitätsbezogene Themen im Allgemeinen meint. Sie elaboriert in Bezug auf die Personenkonstellation umgehend, dass es bei ihr so sei und begründet es damit, dass sie eine Frau ist. Wie das bei den Männern sei und ob sie dieselben Erfahrungen mit den Jungen machen würden, weiß sie hingegen nicht, betont allerdings noch einmal, dass es bei ihr so ist. Sie elaboriert, dass die Mädchen unter sich bei bestimmten Themen noch sehr viel offener seien als in der ganzen Klassengesellschaft und ergänzt nach einer Pause, dass sie zudem auch sehr dankbar über manche Themen seien. Durch den Ausdruck, dass sie dann »als Frauen unter sich« seien, verdeutlicht Rieke nicht nur eine Vergemeinschaftung in Bezug auf das Geschlecht, sondern löst durch die Gleichstellung als Frauen auch die Differenzlinie Alter auf. Im weiteren Verlauf des Beitrags geht sie darauf ein, dass es auch gut für die Beziehung zu den Schüler*innen sei, wenn die Lehrer*innen das Thema mit ihnen neutral bearbeiten. Auch diese neutrale Herangehensweise führt sie nicht weiter aus. Es lässt sich vermuten, dass sie eine sachliche, distanzierte und unemotionale Herangehensweise meint. Rieke würde das Thema nicht ganz an externe Fachkräfte abgeben wollen und begründet ihre Entscheidung damit, dass sie die Einheit immer sehr gerne unterrichte. Sie elaboriert und begründet, dass man die Kinder dabei »immer noch so ein bisschen auf einer anderen Ebene dann auch kennenlernt als im anderen Fachunterricht«. Durch den Ausdruck »Kinder« stellt sie die Differenz nach Alter wieder her und verdeutlicht die Hierarchie ihres Anerkennungsmodus.

Auf Nachfrage, welche Inhalte geschlechtergetrennt bearbeitet werden, geht Rieke auf die Themen ein, die in diesem Setting behandelt werden, und welche Vorzüge die Trennung der Gruppe hat.

- 193 Rieke: Ähm ... wir haben das beim Thema Monatshygiene zum Beispiel, Monatshygiene und Verhütung, dass wir da ... versuchen, im Zuge der Vorhabenwoche, dass sowohl eine männliche als auch eine weibliche Lehrkraft ... drin ist in der Klasse und dass man die Klasse dann mal teilen kann, so dass man dann ... ähm ... ja gerade bei ... Tampon und Binde und so weiter ... da wirklich NUR mit den Mädels zusammen ist ... und ... möglicherweise eben auch ... ein Kondom über dieses Penismodell drüberzuziehen, irgendwie auch nur die Mädels unter sich und nur die Jungs unter sich, dass man da so ein bisschen ... ja ... das Gegickel rausnimmt irgendwie ... also das habe ich auch gemerkt, bei diesen ... Fragen, die sie in den Briefkasten werfen können ... und wenn man da dann auch merkt, da sind einige ... typische Mädelsfragen sozusagen, die man da beantworten kann ... vielleicht auch oder typische Jungsfragen [...]

Rieke erzählt, dass sie während der Vorhabenwoche versuchen würden, bei Themen wie Monatshygiene und Verhütung sowohl eine männliche als auch eine weibliche Lehrkraft in der Klasse zu haben, damit sie die Klasse teilen können. Sie exemplifiziert, dass sie dann insbesondere bei den Themen ›Tampon‹ und ›Binde‹ nur mit den Mädchen zusammen sei und verdeutlicht dabei durch die Betonung von »nur« die Ausschließlichkeit. Sie exemplifiziert weiter, dass sie, wenn die Mädchen und die Jungen jeweils unter sich sind, »möglicherweise« auch ein Kondom über ein Penismodell ziehen würden. Der Ausdruck »möglicherweise« lässt darauf deuten, dass bei diesem Thema das geschlechtergetrennte Setting nicht zwangsläufig geplant ist. Sie begründet diese Trennung damit, dass dadurch das »Gegickel« ein bisschen herausgenommen werde. Damit legt sie implizit einen Fokus auf die Produktivität und Effektivität der Veranstaltung. Nach einer Pause fügt sie ihrer Begründung hinzu, dass sie auch festgestellt habe, dass bei der Möglichkeit, Fragen anonym über einen Briefkasten zu stellen, typische Mädchen- und auch Jungenfragen gestellt werden, die dann in den geschlechtergetrennten Gruppen beantwortet werden könnten.

Während der Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen von Rieke eine große Bedeutung zugesprochen wird, gehen Simone, Eva und Lars eher beiläufig auf geschlechtergetrennte Gruppen als Rahmung ein. Simone erwähnt geschlechtergetrennte Settings nur nebensächlich in Bezug auf das Stellen offener Fragen. Sie berichtet, dass die Schüler*innen in der sechsten Klasse die Möglichkeit haben würden, Fragen zu sexuellen Themen zu stellen, die dann entweder im Klassenverband oder in geschlechtergetrennten Gruppen beantwortet werden. Auch in den sexualpädagogischen Veranstaltungen hätten die Schüler*innen die Möglichkeit, Fragen in geschlechtergetrennten Gruppen zu stellen.

Eva bezieht sich bei der Beantwortung der Frage, welche Themen für sie zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören, auf geschlechtergetrennte Settings. Dadurch beziehen sich ihre Explikationen insbesondere auf die Themen der Schülerin-

nen. In dem Zuge geht sie auf die Frage ein, was normal ist – Schönheitsideale bzw. die Individualität der Vulva, Menstruation und Zyklus, das erste Mal – sowie auf Themen im Rahmen von Beziehungsgestaltung wie Liebeskummer, Fremdgehen und Treue. Zudem nennt sie Verhütungsmittel, STIs, vorwiegend HIV und Aids, sowie HPV als Themen der Mädchen in geschlechtergetrennten Gruppen. Sie geht in ihren Ausführungen selbstverständlich davon aus, dass sie mit den Schüler*innen in den geschlechtergetrennten Gruppen auch »ein bisschen intimer« sei.

Lars geht im Rahmen von Möglichkeitsräumen, die sich bei ihrer Arbeit für die Schüler*innen ergeben, beiläufig auf geschlechtergetrennte Gruppen ein. Er elaboriert, dass die Schüler*innen bei ihnen zum einen statt eines ständigen Bildes von sich selbst eine Momentaufnahme präsentieren könnten. Zum anderen elaboriert er, dass deswegen die Jungen auch mal »drüber« wären und die Mädchen in der Einzelgruppe auch mal Fragen stellen würden, die sie sich sonst nicht zu fragen trauen würden. Ebenso verweist er an einer anderen Stelle darauf, dass auch Jungen in kleinen homogenen Gruppen sehr persönliche Sachen fragen. Diese Situationen bezeichnet er selbst als »magische Momente« und verdeutlicht damit, dass das Setting selbst bei intimen Themen wie Gewalt und Sex zur persönlichen Auseinandersetzung beitragen kann.

Vergleichend zeigt sich, dass sich Simone und Lars in Bezug auf die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen vorwiegend auf die Möglichkeit beziehen, durch diese Rahmung geschlechterspezifische Fragen zu bearbeiten, während diesem Setting für Rieke und Eva eine größere Bedeutung zukommt. Für Eva wird dadurch ein intimer Rahmen gebildet, in dem sie besser auf die Themen zu Pubertät, Körper, Beziehung und Geschlechtsverkehr sowie auf die Schüler*innen selbst eingehen kann. Dass sie bei der Frage nach den Themen von Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt überwiegend auf die Themen aus der Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen rekurriert, verweist bereits auf eine positive Bedeutung des Settings, die sich in der Aussage noch verstärkt, dass die Arbeit in Gruppen schon ein bisschen intimer sei.

Rieke misst diesem Setting mit Abstand am meisten Bedeutung zu, wie sich bereits in der Länge ihrer Ausführungen zeigt. Thematisch verbindet sie die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen mit den Themen ›Monatshygiene‹ (Tampon und Binde), ›Verhütung‹ (Kondom) und geschlechterspezifischen Fragen. Implizit verweist sie dabei darauf, die geschlechtergetrennten Settings förderlich für die Produktivität und Effektivität sei-

en. Vor allem spricht sie sich allerdings deutlich für die Geschlechtertrennung aus, da sie die Arbeit mit den Mädchen als förderlich für die Bindung empfindet. Sie beschreibt die Arbeit der Gruppen nahezu als eine Vergemeinschaftung von Frauen unter sich, wodurch sie eine Symmetrie hinsichtlich Geschlecht, Macht und Alter herstellt, die sie im weiteren Verlauf allerdings durch die Bezeichnung der Schülerinnen als Kinder wieder auflöst. Zudem sind die Mädchen in der Mädchengruppe nach ihrem Empfinden viel offener und dankbar für diesen Rahmen.

Die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen in Bezug auf Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung wird insbesondere von Sexualpädagog*innen, aber auch von Lehrer*innen¹⁰⁸ genutzt. Insbesondere bei körperbezogenen Themen wie bspw. Menstruation, Vorhautverengung, sexuelle Reaktionsweisen oder Selbstbefriedigung hat sich diese Vorgehensweise bewährt (Martin/Nitschke 2017: 14, 17). Durch die Trennung in Mädchen- und Jungengruppen soll ein vertrauensvoller und intimer Rahmen für sexualitätsbezogene Themen geschaffen werden (Timmermanns 2017: 78), in dem Inhalte intensiver und konzentrierter vermittelt werden können. Gruppendynamischen Prozessen und aufkommenden Gefühlen wie Scham kann damit entgegengewirkt werden, da es den meisten Schüler*innen in geschlechtergetrennten Gruppen leichter fällt »ernsthaft zu bleiben, die eigene Scham zu überwinden und körper- und sexualitätsbezogene Fragen zu stellen« (Martin/Nitschke 2017: 44). Jungen, die tendenziell weniger männliche Bezugspersonen haben, mit denen sie persönliche Fragen, aber auch Ängste besprechen können, und Mädchen, die im Bereich der Sexualität oft mit stärkeren Stereotypisierungen und Tabuisierungen ihres Körpers und körperlicher Vorgänge konfrontiert werden, wird dadurch ein Raum zum Reden über Sexualität gegeben (Frauengesundheitszentrum Netzwerk Sexuelle Bildung Steiermark 2019: 13f.). Dennoch wird die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen nicht ausschließlich positiv bewertet: Einerseits besteht die Gefahr einer Reproduktion von Geschlechterstereotypen und einer Homogenisierung der Interessen und Bedürfnisse innerhalb der Gruppen; andererseits werden eben dadurch Personen, die sich nicht innerhalb der Zweigeschlechternorm verorten oder den heteronormativen Vorstellungen nicht Genüge tun, entsprechend ausgegrenzt (Timmermanns 2017: 79f.). Die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen wird dabei

108 Tendenzuell gestaltet sich die Umsetzung geschlechtergetrennter Settings im Rahmen von Schule durch Lehrer*innen aufgrund von Ressourcen schwieriger, während sie externen Fachkräften, bzw. Sexualpädagog*innen aufgrund ihrer Organisation als Mann-Frau-Team in der Regel ermöglicht wird (Martin/Nitschke 2017: 15).

nicht gänzlich negiert, vielmehr wird nach einer Dramatisierung der Kategorie Geschlecht eine Entdramatisierung gefordert, die durch die Betrachtung einer anderen Kategorie und somit die Auflösung der Homogenität innerhalb der Gruppe die Fokussierung auf Geschlecht relativiert (Debus 2017: 31; siehe dazu auch Kapitel 5.5 *Geschlechterkonstruktionen in der Schule*). Die Fachkräfte beziehen sich in ihren Ausführungen ausschließlich auf die positiven Aspekte geschlechtergetrennter Settings und gehen auf das Auflösen des Settings nicht weiter ein.

9.5 Thema ›Zwischenmenschlichkeit‹

Zwischenmenschliche Themen wie Freundschaft, Beziehung und Familie, aber auch Liebe und Sexualität gehören nahezu selbstverständlich zu Sexualerziehung und insbesondere sexueller Bildung dazu. Zwischen den Expert*innen zeigen sich überwiegend nur minimale Kontrastierungen. Alle gehen im Rahmen der Interviews mehr oder weniger beiläufig, aber nahezu selbstverständlich auf die Themen ein. Entsprechend werden zunächst die Ausführungen von Rieke und Simone, anschließend die von Eva und Lars vorgestellt, analysiert, untereinander und abschließend miteinander verglichen.

Rieke ordnet die Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹, ›Beziehung‹ und ›Familie‹ aber auch ›Sex‹ nahezu selbstverständlich Naturwissenschafts-Lehrer*innen zu, geht aber im Interview kaum auf diese Themen ein. Sie äußert beiläufig die Vermutung, dass Themen wie »Liebe, Nähe, Distanz, sexuelle Annäherung« im Deutschunterricht durch irgendeine Lektüre oder Kurzgeschichte behandelt würden. Darüber hinaus wird das Thema ›Sexualität‹ von Rieke nur vereinzelt genannt in Bezug auf Sexualität und Medien und dass Sex zur Beziehung dazugehört. Zu den Themen ›Familie‹ und ›Freundschaft‹ äußert sie sich hingegen etwas konkreter.

Das Thema ›Familie‹ ist für Rieke nahezu allgegenwärtig.

⁸² Rieke: Die [Familie] finde ich schwer, die zuzuordnen, weil Familie ja eigentlich immer über allem steht, weil ich denke, dass die natürlich ... grundsätzlich immer wichtig ist [...] deswegen steht das irgendwie so überall und man thematisiert es immer wieder am Rande ja auch

Rieke findet die Zuordnung von Familie hinsichtlich der Priorisierung der Themen schwierig und begründet dies damit, dass Familie »eigentlich immer über allem« stehe. Sie denkt daher, dass Familie grundsätzlich immer wichtig ist. Sie wiederholt, dass Familie »irgendwie so überall« stehe und elaboriert, dass sie somit immer wieder am Rande thematisiert werde. Auch wenn sie ihre Aussagen immer wieder durch unsichere For-

mulierungen (»irgendwie«, »eigentlich«) abschwächt, verdeutlicht sie doch, dass das Thema Familie für sie selbstverständlich zu sein scheint.

Das Thema ›Freundschaft‹ ist Rieke besonders wichtig.

- ⁶⁹ Rieke: Also Freundschaft finde ich ganz, ganz wichtig, damit auch schon früh anzufangen ... im Jahrgang Fünf auch unabhängig von Bio beziehungsweise Nawi an ... weil das die Basis ist auch ja im Zusammensein in der Schule

Hinsichtlich des Themas ›Freundschaft‹ findet Rieke es ganz, ganz wichtig, dass schon früh mit einer schulischen Thematisierung begonnen wird. Sie elaboriert, dass diese schon im Jahrgang Fünf und auch unabhängig vom Fach Biologie beginnen könne. Sie begründet dies damit, dass Freundschaft die Basis für das Zusammensein in der Schule sei. Auch im weiteren Verlauf des Interviews geht sie noch einmal darauf ein, dass es ganz wichtig sei, Freundschaft von Anfang an zu behandeln und wiederholt ihre Ansicht, dass das »wirklich einen sehr, sehr hohen Wert« habe. Durch die Wiederholungen der Wörter »ganz« und »sehr« betont Rieke die ihrer Meinung nach hohe Relevanz des Themas ›Freundschaft‹.

Auch Simone geht im Rahmen des Interviews mehrfach auf die Themen ein, expliziert sie allerdings nicht. Sie verortet die zwischenmenschlichen Themen ›Freundschaft‹, ›Liebe‹ und ›Beziehung‹ in ihren Ausführungen zusammen und verweist dabei darauf, dass diese Reihenfolge für die meisten den logischen Ablauf darstelle. Das Thema ›Sexualität‹ fasst sie überwiegend im engeren Sinne von ›Sex‹ auf und verweist auf das erste Mal und darauf, dass beim Verliebtsein sexuelle Aktivitäten in Erwägung gezogen werden können, aber nicht müssen, dass man Sex aber auch einfach so haben könnte und verortet das Thema ›Sex‹ allgemein eher bei externen Fachkräften.

Beim Thema ›Familie‹ fällt es ihr im Rahmen der Priorisierung schwer, das Thema mit anderen Themen in Verbindung zu bringen.

- ¹³⁸ Simone: Ja, Familie ist schwierig ... ja, Familie spielt einmal da [Geschlechterrollen] eine ganz wichtige Rolle ... was erwartet meine Familie von mir, wie ich bin? Oder wie bin ich ... in meinem Geschlecht und meiner Geschlechterrolle innerhalb meiner Familie verortet? Aber Familie könnte ja auch später in Sachen Fortpflanzung, Liebe, Beziehungen nochmal wichtig werden, wie stelle ich mir eigentlich Familie für mich irgendwann vor? Deswegen weiß ich nicht, ob man da nochmal ein zweites Familie dahin macht ... weil ... eins für jetzt und eins für später, der dann irgendwie so in dieses ... Fortpflanzung, Liebe, Beziehung

Simone bezeichnet die Aufgabe der Priorisierung von Familie als schwierig. Sie spricht ihr einerseits in Bezug auf Geschlechterrollen eine ganz wichtige Rolle zu und elaboriert durch Fragen zur Erwartung von Familie an das eigene Sein und zur Verortung innerhalb von Familie mit dem eigenen Geschlecht und der eigenen Geschlechterrolle. Ande-

rerseits geht sie davon aus, dass Familie später irgendwann in Sachen Fortpflanzung, Liebe und Beziehung noch einmal wichtig werden könnte und elaboriert mithilfe der Frage »wie stelle ich mir eigentlich Familie für mich irgendwann vor?« Deswegen ist sie sich nicht sicher, ob sie noch eine zweite Karte mit Familie ergänzen möchte. Sie begründet dies damit, dass sie Familie dann einmal der Gegenwart (»jetzt«) in Bezug mit Geschlechterrollen und einmal der Zukunft (»später«) in Bezug zu Fortpflanzung, Liebe und Beziehung zuordnen könne.

Vergleichend zeigt sich, dass sowohl Rieke als auch Simone die Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹, ›Beziehung‹ und ›Familie‹ nahezu selbstverständlich mit Sexualerziehung verbinden. Während Rieke das Thema ›Liebe‹ nur beiläufig erwähnt, spricht sie Familie eine übergeordnete Rolle zu und äußert sich mehrfach zur hohen Relevanz von Freundschaft. Simone setzt sich intensiver mit den Verbindungen von Familie zu Geschlechterrollen einerseits, Fortpflanzung, Liebe und Beziehung andererseits auseinander. Das Thema ›Sexualität‹ betrachten beide Lehrerinnen im engeren Sinne als ›Sex‹. Während Sex für Rieke zu Beziehung gehört, geht Simone auch darauf ein, dass sexuelle Kontakte in Erwägung gezogen werden können, aber nicht müssen und auch außerhalb von Beziehungen einfach so stattfinden können.

Auch für Eva gehören zwischenmenschliche Themen zur Sexualerziehung bzw. zur Prävention sexueller Gewalt. So geht sie bereits in Bezug auf die Frage, welche Themen für sie zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören, auf Themen der Beziehungsgestaltung wie Liebeskummer, Fremdgehen und Treue ein. Im weiteren Verlauf geht sie noch weiter auf die Integration zwischenmenschlicher Themen in ihre Arbeit ein.

⁵⁷ Eva: [...] es gibt in jedem Projekt immer eine große Einheit zur Zwischenmenschlichkeit ... was dann halt in achter Klasse ... Lebensplanung ... ist ... ist, aber auch in vierter Klasse, was bedeutet Freundschaft für mich, was macht einen guten Freund aus ... war ich schon mal verliebt, kann man auch traurig sein wegen der Liebe, also das kommt dann halt auch automatisch von den Schüler*innen

Eva berichtet, dass es in jedem Projekt immer eine große Einheit zu Zwischenmenschlichkeit gebe. Einerseits weist sie durch die Verwendung des Wortes »immer« auf die Allgegenwärtigkeit, andererseits auf die Relevanz der Einheit durch die Angabe, dass es sich um eine große Einheit handelt. Sie exemplifiziert, dass sie in der achten Klasse Lebensplanung behandeln würde und in der vierten Klasse bearbeite, was Freundschaft für einen selbst bedeutet und was einen guten Freund ausmacht. Nach einer Pause führt

sie ihre Aufzählung zwischenmenschlicher Themen fort und elaboriert durch die Fragen, ob sie schon mal verliebt war und man traurig wegen der Liebe sein kann. Sie schlussfolgert und konkludiert damit das Thema, dass die Themen automatisch von den Schüler*innen kämen. Im Weiteren geht Eva zudem – ausgehend von Selbstbestimmung, Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit – auf Familie, Freundschaft und Beziehung ein. Sie elaboriert, dass sie sich mit Beziehungsgestaltung auseinandersetzen würden – mit welchen Menschen in seinem Umfeld man in einer Beziehung ist, mit wem man befreundet ist, wer zur Familie gehört und wie man sie gestaltet. Das Thema ›Sexualität‹ gehört zu ihren Veranstaltungen (»Liebe, Freundschaft, Sexualität«) und wird bei ihr beiläufig mitgedacht. So exemplifiziert sie durch Fragen der Schüler*innen dazu, wann man Sex haben muss oder dem ersten Mal.

Auch Lars verweist auf den Titel ihrer Veranstaltungen und nutzt die Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹ und ›Beziehung‹ als Referenzthemen zur Darstellung seiner Vorgehensweise.

⁶⁰ Lars: [...] dann machen wir an der weiterführenden Schule alles zum Thema Liebe, Freundschaft, Sexualität ... so steht es ja auch in unserem Flyer ... Beziehungsgestaltung, Lebensgestaltung, Lebensplanung [...]

Auf die Frage, welche Projekte sie anbieten, führt Lars aus, dass sie an weiterführenden Schulen alles zum Thema »Liebe, Freundschaft und Sexualität« machen würden. Nach einer Pause kontextualisiert er durch die Angabe, dass es so auch in ihrem Flyer stehe. Durch seine knappe Begründung lässt sich darauf schließen, dass diese Themen für ihn völlig selbstverständlich dazugehören. Nach einer Pause exemplifiziert er »Beziehungsgestaltung, Lebensgestaltung, Lebensplanung« als mögliche Themen. Im weiteren Verlauf geht Lars exemplarisch darauf ein, was Freundschaft ist und wie sie sich anfühlt. Er gibt an, dass er mit den Schüler*innen auf einer persönlichen Ebene über Themen wie Liebe, Romantik und Eifersucht reden würde. Das Thema ›Sex‹ exemplifiziert er vermehrt bspw. in Bezug auf Sexsucht, Sexualität als Tabuthema, analsex und Sexpraktiken, das erste Mal, ob und wann man Sex haben »muss« und wann man Sex oder auch einen *One Night Stand* haben möchte.

Sowohl für Eva als auch für Lars sind zwischenmenschliche Themen somit fester Bestandteil ihrer Arbeit. Eva nennt beispielhaft Lebensplanung, die Bedeutung von Freundschaft und Familie sowie Themen von Beziehungsgestaltung wie Verliebtsein, Liebeskummer und Treue. Lars bezieht sich explizit auf den Titel ihrer Veranstaltungen (»Liebe, Freundschaft, Sexualität«) und exemplifiziert die Themen seiner Arbeit mit Be-

ziehungsgestaltung, Lebensgestaltung, Lebensplanung, Freundschaft, Liebe, Romantik und Eifersucht, aber auch verschiedenen Fragen zu Sexualität bzw. Sex.

Vergleichend zeigt sich, dass zwischenmenschliche Themen für alle Expert*innen zu Sexualerziehung bzw. sexueller Bildung gehören. Während die Lehrerinnen eher weniger auf die Themen und insbesondere Sex eingehen, ziehen die externen Fachkräfte verschiedene Fragen zu Sexualität und Sex als Exemplifizierung heran. Die externen Fachkräfte verweisen zudem darauf, dass die Themen elementar zu ihren Veranstaltungen gehören und immer aufgegriffen werden. Die kurzen und nahezu selbstverständlichen Angaben zu zwischenmenschlichen Themen weisen auf die Normalisierung des Sprechens und Bearbeitens der Themen hin.

Zwischenmenschliche Themen sind auch fester Bestandteil verschiedener Curricula zur Sexualaufklärung, Sexualerziehung bzw. sexuellen Bildung. In den *Standards für Sexualaufklärung* der WHO und BZgA werden sowohl die Themen ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹ und ›Familie‹, aber auch ›Liebe‹ und ›Sexualität‹ genannt. Auf Beziehung wird im Rahmen von ›Beziehung und Lebensstilen‹ bspw. auf Einfluss von Geschlecht, Alter, Religion und Kultur sowie geschlechtsspezifische Rollenverhalten, Erwartungen und Missverständnisse, aber auch verschiedene Arten von Freundschaft, Familien und Familienstrukturen eingegangen. Familie wird zudem im Rahmen von ›Fruchtbarkeit und Fortpflanzung‹, hinsichtlich Familienplanung und im Rahmen von sozialen und kulturellen Determinanten der Sexualität bezüglich des Umgangs mit widersprüchlichen persönlichen und sozialen Normen und Werten in Familie angebracht. Die Themen ›Freundschaft‹ und ›Liebe‹ werden hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Ausdrucksformen im Rahmen von ›Emotionen‹ genannt. Sexualität wird gemäß der weiten Definition als Querschnittsthema in Bezug auf vielfältige Themen betrachtet. Im engeren Sinne wird Sexualität verbunden mit ersten sexuellen Erfahrungen, sexuellem Verhalten unter Jugendlichen, Rollenerwartungen und Rollenverhalten hinsichtlich sexueller Erregung und hinsichtlich Geschlechterunterschieden, Kommunikation in sexuellen Beziehungen und auch dass Sexualität mehr bedeutet als Geschlechtsverkehr (BZgA 2011: 50ff.). Auch in den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II* in Schleswig-Holstein sind die Themen ›Liebe‹, ›Sexualität‹, ›Freundschaft‹ und ›Beziehung‹ angedachte Inhalte der Sexualerziehung. Sexualität soll im Spannungsfeld von biologischen, persönlichen, sozialen und kulturellen Aspekten betrachtet werden. Im Fach Evangelische Religion sollen

u.a. die Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹ und ›Sexualität‹ bearbeitet werden, im Fach Naturwissenschaften die Sexualität des Menschen und in Deutsch und verschiedenen Fremdsprachen das Thema ›Liebe‹ (IQSH 2021c). Entsprechend sind die Themen auch in verschiedenen Methodensammlungen aufgegriffen (Tuidier et al. 2012; Martin/Nitschke 2017).

9.6 Thema Gewalt

Ein Thema, auf das insbesondere Rieke und Simone, aber auch Lars ausführlicher eingehen, sind verschiedene Facetten und Auffassungen von Gewalt sowie die Frage, ob bzw. wie relevant das Thema für die Schüler*innen ist. Im Folgenden werden zunächst die Ausführungen von Rieke und Simone zur Wahrnehmung und Einschätzung ihrer Schüler*innen dargestellt und anschließend miteinander verglichen. Dann werden die allgemeinen Einschätzungen von Eva und Lars zur Relevanz des Themas für Schüler*innen vorgestellt und miteinander sowie mit den Ansichten von Rieke und Simone verglichen.

Rieke geht davon aus, dass das Thema ›Gewalt‹ wenig relevant für die Schüler*innen sowie weit weg von ihnen sei und sie nur interessiere, wenn sie selbst betroffen sind.

- ¹¹⁷ Rieke: Thema Gewalt hab' ich's so aus eigener Erfahrung gesagt, noch nie erlebt, dass sie ... dass ich das Gefühl hatte, dass sie da einen großen ... großen Gesprächsbedarf hätten ... das wäre, glaube ich auch, wenn ... irgendeine persönliche Betroffenheit gäbe, aber ansonsten ... hab' ich auch das Gefühl, wenn man drüber spricht, dass sie ... das relativ weit weg von ihnen zu sein scheint ... dass sie, wie ich vorhin schon sagte, dass sie sich das dann anhören, weil sie's müssen, so, aber ... puh ja, gibt es (lacht)

Rieke gibt an, sie habe beim Thema ›Gewalt‹ noch nie erlebt, dass die Schüler*innen einen großen Gesprächsbedarf hatten. Dabei betont sie ihre subjektive Empfindungsebene durch den Rekurs auf ihre eigene Erfahrung und ihr Gefühl. Nach einer Pause elaboriert sie, der Bedarf wäre wohl da, wenn es »irgendeine persönliche Betroffenheit« gäbe. Ansonsten habe sie im Gespräch das Gefühl, dass das Thema für die Schüler*innen »relativ weit weg von ihnen zu sein scheint« und sie sich die Themen nur anhören, weil sie es müssen. Die Ausführungen basieren den Formulierungen zufolge auf persönlichen Einschätzungen. Angaben von den Schüler*innen zur Relevanz des Themas scheinen Rieke nicht bekannt zu sein.

Während Rieke davon ausgeht, dass das Thema ›Gewalt‹ für ihre Schüler*innen nicht relevant sei, führt Simone bereits in Bezug auf die Frage, welche Themen für sie zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt gehören, die Relevanz des Themas aus. Bezogen auf den Umgang mit dem anderen Geschlecht geht Simone auf die Fragen ein,

was ok ist, was gemacht werden darf oder nicht, was übergreifend ist oder wodurch sich ein Gegenüber eingeschränkt fühlt in seiner Freiheit. Verbale sexuelle Gewalt, z.B. das Verwenden von Wörtern wie »Schlampe« oder »Schwuchtel« als Schimpfwörter, werde nach ihren Einschätzungen von den Schüler*innen nicht als sexuelle Gewalt eingeordnet. Ihrer Meinung nach handelt es sich um wichtige Themen, mit denen sich die Schüler*innen auseinandersetzen sollen, um eine Haltung dazu zu entwickeln. Als weiteren Grund gibt sie sexuelle Gewalt im familiären Umfeld an, womit die Schüler*innen sich auseinandersetzen sollten, was okay ist und welche Möglichkeiten es gibt, als unangenehm oder übergreifend Wahrgenommenes zu signalisieren.

Im weiteren Verlauf des Interviews äußert sich Simone noch ausführlicher zum Thema »Gewalt« und ihrer Einschätzung bezüglich der Ansichten der Schüler*innen.

- 187 Simone: [...] und ich habe oft auch das Gefühl, dass der Gewaltbegriff bei ihnen ... sehr ... einseitig über entweder Gewalt, Erziehungskontext in Form von Schlägen ... also wirklich körperlicher Gewalt angesiedelt ist oder eben im Peer Group Umfeld, eine Schlägerei mit irgendeiner anderen Clique oder mit einem anderen Menschen oder so, dass sie Gewalt weniger ... in dem ... sexuellen Kontext ansiedeln ... außer eben in so ihren Worten schlimmen Sachen wie Vergewaltigung, so, aber dass es dazwischen aber relativ wenig Wahrnehmung von Gewalt gibt beziehungsweise auch wenig thematisiert wird

Simone habe oft das Gefühl, dass der Gewaltbegriff von den Schüler*innen sehr einseitig gefasst wird und elaboriert, dass der Begriff auf der Ebene körperlicher Gewalt im Erziehungskontext auf Schläge und in der *Peer Group* auf Schlägerei begrenzt werde. Im sexuellen Kontext würden die Schüler*innen Gewalt hingegen weniger ansiedeln – und wenn, dann nur bei »schlimmen Sachen wie Vergewaltigung«. Dazwischen würden sie relativ wenig Wahrnehmung von Gewalt zeigen bzw. diese wenig thematisieren.

Im Zuge des Legeprozesses zur Priorisierung der Themen geht Simone neben der allgemeinen Relevanz von Gewalt darauf ein, warum dieses Thema insbesondere für ihre Schüler*innen von Bedeutung ist.

- 154 Simone: [...] wo fängt Gewalt an und was empfinde ich als gewaltvoll oder eben eigentlich vielleicht auch als noch nicht schlimm für mich oder noch nicht übergreifend für mich ... aber eben nicht, weil andere mir das sagen, sondern weil ich selber da zu einem Konzept gekommen bin ... als einzelner Mensch, aber schon eben auch doch näher auf der Seite [rechts Richtung Familie], weil Gewalt in der Familie ... doch leider ... auch in Erziehungsvorstellungen der Eltern, glaube ich, gerade bei uns auch noch häufiger eine Rolle spielt als vielleicht ... an anderen Standorten ... und ja, auch sexuelle Gewalt, ja, statistisch überwiegend aus/ so ne, mit höherer Wahrscheinlichkeit im familiären Umfeld stattfindet als jetzt woanders, deswegen ... denke ich, ist das ... ja, schon auch in dem Bereich da ein wichtiges Thema

Im Rahmen der Priorisierung gibt Simone an, dass es bei der Thematisierung von Gewalt darum gehe, zunächst herauszufinden, wo Gewalt für einen selbst anfängt, was als ge-

waltvoll, eigentlich noch nicht schlimm oder noch nicht übergriffig empfunden wird. Dabei beziehe sie sich auf ein eigens konstruiertes Konzept von Gewalt und grenze von den Vorstellungen durch die Vorgaben anderer ab. Dennoch setzt sie das Thema ›Gewalt‹ mit Familie in Bezug. Sie elaboriert, dass Gewalt in der Familie bei ihren Schüler*innen leider häufiger eine Rolle spiele als an anderen Standorten und verweist dabei auf die Erziehungsvorstellungen der Eltern. Sie begründet, dass sexuelle Gewalt statistisch mit höherer Wahrscheinlichkeit im familiären Umfeld stattfindet und es deswegen ein wichtiges Thema ist. Simone hat bereits im bisherigen Verlauf des Interviews auf die familiären Umstände aufmerksam gemacht, wie z.B. im Folgenden in Bezug auf den Einfluss der Familie.

- ⁸¹ Simone: [...] und dass gerade Schüler, die ja auch nochmal oft aus ... anderen sexualerzieherischen Konventionen kommen oder Richtung kommen, weil alles viel strenger und viel gesetzgebundener ist, über die Religion oft ... da ja noch weniger Möglichkeiten haben, sich darüber zu äußern oder darüber ins Gespräch zu kommen ... und da ganz andere Vorstellungen haben als Gleichaltrige, ja, die aus nichtreligiösen oder vielleicht auch ... christlich orientierten aber weniger streng gläubigen Familien kommen, sodass das auch noch mal ein besonderer Aspekt ... dieser Klasse und dieser Schule ist, sodass ... der Zugang zu niederschweligen, wertfreien Gesprächen über das Thema einfach weniger da ist, weil man sich nicht traut oder weil man nicht die Möglichkeit hat

Simone gibt an, dass die Schüler*innen aus anderen sexualerzieherischen Konventionen bzw. aus einer anderen Richtung kämen. Sie elaboriert, dass in religiös orientierten Familien Kinder »weniger Möglichkeiten haben, sich darüber zu äußern oder darüber ins Gespräch zu kommen«. Sie grenzt dabei von Gleichaltrigen und deren Vorstellungen ab, die aus nicht religiös oder zwar christlich orientierten, aber weniger streng gläubigen Familien kommen. Sie folgert, dass diese Hintergrundbedingungen ein besonderer Aspekt ihrer Klasse, aber auch der ganzen Schule sei und elaboriert, dass der Zugang zu niederschweligen, wertfreien Gesprächen über das Thema weniger angeboten werde, »weil man sich nicht traut oder weil man nicht die Möglichkeit hat«. An der verallgemeinerten man-Formulierung wird nicht deutlich, ob Simone die Schüler*innen, Lehrer*innen oder andere Akteur*innen meint. Die Formulierung lässt darauf schließen, dass bei allen Akteur*innen Unsicherheiten hinsichtlich einer Thematisierung vorherrschen.

Vergleichend zeigt sich, dass sich die Meinungen von Rieke und Simone zur Relevanz des Themas ›Gewalt‹ deutlich gegenüberstehen. Rieke geht davon aus, dass die Schüler*innen zum Thema Gewalt wenig Gesprächsbedarf und nur dann Interesse daran hätten, wenn sie selbst betroffen seien. Nach ihrem Empfinden ist das Thema allerdings

relativ weit weg von den Schüler*innen. Simone geht hingegen sehr ausführlich auf das Thema ›Gewalt‹ und dessen Relevanz für die Schüler*innen ein. Der Gewaltbegriff wird von Simones Schüler*innen primär als körperliche Gewalt gefasst und in Bezug auf sexuelle Gewalt auf besonders schlimme Fälle wie Vergewaltigungen reduziert. Verbale sexuelle Gewalt werde gar nicht als sexuelle Gewalt eingeordnet. Neben den Fragen danach, was als gewalttätig oder übergriffig verstanden wird, spricht sie darauf an, dass diese Bewertungen selbstständig und nicht in Abhängigkeit anderer gefasst werden sollten. Gewalt in der Familie ist für sie auch ein großes Thema, das sie vermehrt anspricht, da Gewalt in den Familien ihrer Schüler*innen häufiger vorkomme. In diesem Zusammenhang geht sie ausführlicher auf die familiären Hintergründe ihrer Schüler*innen ein, die vielfach von religiösen Vorstellungen geprägt sind. Sie versucht, ihren Schüler*innen für bspw. sexualitätsbezogene Themen einen Rahmen zu geben, in dem sie sich ihre Meinungen bilden können. In Bezug auf Gewalt in der Familie fördert sie zudem die Auseinandersetzung der Schüler*innen damit, was in Ordnung ist und welche Möglichkeiten es gibt, als unangenehm oder übergriffig Wahrgenommenes zu signalisieren. Simone orientiert sich somit an den von ihr wahrgenommenen Wissensdefiziten und den familiären Rahmenbedingungen, deretwegen die Themen für sie wichtig sind. Dass die Schüler*innen das Thema konkret ansprechen, berichtet auch sie nicht. Vielmehr scheint sie von unbewussten Bedarfen der Schüler*innen auszugehen.

Eva geht hingegen nur beiläufig auf das Thema ›Gewalt‹ ein. Sie selbst greift dies vorwiegend als die Thematisierung von Grenzen setzen auf und gibt an, dass es ihr allgemein »super wichtig« ist, dass Grenzen immer mitbesprochen werden und im Zuge der Thematisierung auch auf Freiwilligkeit eingegangen wird. Während sie das Thema ›Gewalt‹ bzw. ›Grenzen‹ als bedeutend einschätzt, geht sie davon aus, dass es für die Schüler*innen weniger relevant ist.

Lars geht hingegen ausführlicher auf das Thema ›Gewalt‹ und die Bedürfnisse der Schüler*innen ein, Gewalt zu thematisieren.

109 Lars: [...] sexuelle Gewalt in der Beziehung oder auch dass ihnen Gewalt angetan wurde außerhalb der Beziehung, vielleicht in der Familie ... das ist mit anderen Sachen zusammen am wenigsten in der neunten, zehnten Klasse ... also kommt mir so vor ... die Themen werden von mir angeboten und würde das gerne mehr ansprechen und mehr auf den Tisch legen, merke aber, dass da nicht so viel Bedürfnis ist, habe aber auch das Gefühl, dass das kein Abwehrverhalten ist oder dass sie da nicht darüber reden mögen, sondern dass es tatsächlich eher so: »Aha, okay«, ne also, dann hätte ich ja so eine Art Sendungsdrang und den möchte ich nicht haben, also ich möchte nicht präventiv über Gewalt sprechen ... und Sendungsbedürfnis ausleben, weil wir ja bei ihren Themen bleiben wollen

Lars kontextualisiert ›Gewalt‹ als sexuelle Gewalt in Beziehungen und Gewalterfahrungen außerhalb von Beziehung bspw. in Familie. Diese Themen würden von den Schüler*innen in der neunten und zehnten Klasse im Vergleich zu den anderen nachrangig thematisiert werden. Dabei betont er, dass ihm das zumindest so vorkomme. Er elaboriert, dass er die Themen zwar anbiete und auch gerne intensiver ansprechen wolle. Aber er merke, dass die Schüler*innen diesbezüglich kein großes Bedürfnis haben. Er habe das Gefühl, dass es sich dabei nicht um ein Abwehrverhalten der Schüler*innen handele, sondern sie nur nicht darüber reden wollen und stattdessen gegebene Informationen einfach hinnehmen, was er durch den Ausspruch »Aha, okay« verdeutlicht. Würde er hingegen wahrnehmen, dass sie das Bedürfnis haben und es nur nicht äußern, hätte er »eine Art Sendungsdrang«. Dann würde er präventiv über Gewalt sprechen und sein Sendungsbedürfnis ausleben. Dies wehrt er allerdings gleichzeitig ab und gibt an, dass er eben dies nicht haben wolle, da sie in ihren Veranstaltungen bei den Themen der Schüler*innen bleiben wollen.

Dennoch spricht er sich im weiteren Verlauf des Interviews erneut dafür aus, gerne mehr zu dem Thema zu machen. Im Rahmen der Verknüpfung von Beziehung und Gewalt verweist er auf Themen wie die Liebe zu einer Person, die einen tendenziell mobbt oder Gewalt ausübt, das Führen einer Beziehung auf Augenhöhe, das Ausleben sexueller Bedürfnisse, ohne den anderen zu dominieren sowie das Führen einer offenen Beziehung. Diese Themen sind seiner Meinung nach zwar in den entsprechenden Klassenstufen, in denen sie Veranstaltungen durchführen, noch nicht relevant für die Schüler*innen, tauchen aber im späteren Leben auf, weswegen er für diese gerne vorab »gerne mehr rüsten« würde.

Sowohl Eva als auch Lars erachten das Thema ›Gewalt‹ als sehr wichtig, auch wenn sie davon ausgehen, dass dem Thema von den Schüler*innen selbst wenig Relevanz zugesprochen wird. Eva geht auf das Thema ›Gewalt‹ zwar nur beiläufig ein, bezieht sich vor allem auf die Thematisierung zu setzender Grenzen und verbindet dies mit der Freiwilligkeit, sich an ihren Veranstaltungen zu beteiligen. Sie geht allerdings davon aus, dass die Schüler*innen das Thema für wenig relevant halten. Lars würde Gewalt gerne intensiver thematisieren. Wie auch die anderen Themen bietet er den Schüler*innen das Thema an, oktroyiert es ihnen allerdings trotz seines eigenen Bedürfnisses, das Thema intensiver zu bearbeiten, aufgrund des adressat*innenorientierten Ansatzes nicht.

Vergleichend zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung zur Relevanz des Themas ›Gewalt‹ für die Schüler*innen. Während sich Rieke und Simone konkret auf ihre aktuellen Schüler*innen beziehen, gehen Eva und Lars von ihren Erfahrungen mit verschiedenen Schüler*innen aus verschiedenen Klassen und Schulen aus.

Rieke vertritt die Meinung, dass die Schüler*innen beim Thema ›Gewalt‹ wenig Gesprächsbedarf haben und nur Interesse daran hätten, wenn sie selbst betroffen sind. Allgemein erscheint ihr das Thema für ihre Schüler*innen allerdings relativ weit weg zu sein.

Simone schätzt die Relevanz des Themas hingegen deutlich höher ein. Einer Thematisierung bedürfe es zum einen, weil die Definition ihrer Schüler*innen zu eng gefasst sei, zum anderen aufgrund der Einflussnahme ihres Umfelds, wozu sie auf familiäre und religiöse Hintergründe verweist. Damit begründet sie wiederum das Schaffen eines Raumes, in dem die Schüler*innen ihre eigene Meinung zu dem Thema finden und besprechen können. Ihre Argumentationsgrundlage ist vielmehr ihre eigene Meinung zum (unbewussten) Bedarf der Schüler*innen als der konkrete (geäußerte) Wunsch der Schüler*innen.

Eva und Lars gehen ebenfalls beide davon aus, dass das Thema für Schüler*innen wenig relevant ist und diese wenig Bedürfnis der Thematisierung haben. Sie selbst erachten das Thema ›Gewalt‹ hingegen als sehr wichtig. Eva verbindet Gewalt dabei vorwiegend mit der Thematisierung von Grenzen und Freiwilligkeit; Lars betont, dass er Gewalt bspw. in Bezug auf Beziehung gerne präventiv mehr thematisieren würde. Lars' Argumentationen basieren wie auch die von Simone auf dem (unbewussten) Bedarf der Schüler*innen. Eine Thematisierung aufgrund seiner eigenen Fokussierung widerspricht allerdings seinem Grundsatz, dass er keine Themen oktroyiert und die Themen der Schüler*innen im Fokus stehen.

Simone, Eva und Lars formulieren somit den Wunsch, das Thema ›Gewalt‹ mit den Schüler*innen zu thematisieren und schätzen dabei die Relevanz des Themas als hoch ein. Dennoch sind sich Rieke, Eva und Lars einig, dass das Thema für die Schüler*innen selbst wenig relevant ist und diese wenig bis kein Interesse an bzw. Bedürfnis nach einer Thematisierung zeigen.

Sowohl die Lehrerinnen als auch die externen Fachkräfte gehen überwiegend davon aus, dass das Thema ›Gewalt‹ für die Schüler*innen wenig relevant ist. Rieke geht ihren Ausführungen zufolge sogar davon aus, dass die Schüler*innen von sexueller Gewalt

wenig betroffen sind. Dementgegen weisen verschiedene Studien zur Prävalenz von sexueller Gewalt im Jugendalter darauf hin, dass ein großer Teil der Jugendlichen von sexueller Gewalt betroffen ist. Differenziert wird dabei zwischen nicht-körperlichen und körperlichen Formen sexueller Gewalt. Jugendliche erfahren häufiger nicht-körperliche als körperliche Formen sexueller Gewalt. Die Täter*innen sind überwiegend Gleichaltrige, aber auch sexuelle Gewalt durch Erwachsene wird erfahren (Erkens/Scharmanski/Heßling 2021, Maschke/Stecher 2018a, Maschke/Stecher 2018b, Hofherr 2017). Auch die Argumentation von Simone, dass sexuelle Gewalt in verschiedenen Formen im familiären Umfeld eine Rolle im Leben der Schüler*innen spielt, kann durch diese und weitere Studien belegt werden (Jud et al. 2016; Jud/Kindler 2019; PKS 2021a; PKS 2021b; PKS 2021c; siehe dazu auch Kapitel 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter*). Da Schule in verschiedenen Studien einerseits als möglicher Ort sexueller Gewalt ausgemacht wurde (Maschke/Stecher 2018a: 25ff.; Maschke/Stecher 2018b: 27; Hofherr 2018: 34f.), andererseits dazu beitragen kann, Taten innerhalb und außerhalb der Schule aufzudecken, sollte Schule den Auftrag als sexualerzieherischer Bildungsort im Sinne ihres gewaltpräventiven Charakters und Schutzauftrag ernstnehmen, das Thema ›sexuelle Gewalt‹ bearbeiten und ihr damit gleichzeitig vorbeugen (siehe dazu auch Kapitel 3.3 *Gewaltpräventiver Charakter sexueller Bildung*, 2.5 *Prävalenz sexueller Gewalt im Jugendalter*, 5.2 *Sexualerzieherischer Bildungsauftrag*, 5.3 *Schutzauftrag*).

9.7 Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Für alle Expert*innen stellt sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ein wichtiges und vor allem präsenteres Thema dar. Insbesondere das Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹ wird dabei von den Lehrerinnen aufgegriffen. Die Erfahrungen, Ansichten und Einschätzungen zur Relevanz des Themas der Expert*innen werden zunächst separat aufgezeigt und abschließend verglichen.

Rieke geht davon aus, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt die Schüler*innen nur interessiert, wenn sie selbst betroffen sind oder jemanden kennen, der betroffen ist.

¹⁰⁷ Rieke: [...] diese Sachen [sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten] beschäftigen sie, glaub' ich nur, wenn es sie selber betrifft ... entweder selber oder ... ähm ... durch Freund oder Freundin oder so ... aber wenn es sie nicht betrifft, dann machen sie sich da nichts draus ... also dann ... haben sie nicht so großen Gesprächsbedarf

Rieke geht auf die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ ein und gibt an, »diese Sachen« beschäftigen die Schüler*innen nur, wenn sie selbst betroffen seien. Sie elaboriert die Betroffenheit als entweder auf sich selbst oder auf Freund*innen

bezogen. Sie konkludiert das Thema mit der Annahme, die Schüler*innen würden sich »nichts draus machen« und hätten »nicht so großen Gesprächsbedarf«, wenn es sie nicht betreffe. Sowohl der Ausdruck »diese Sachen« als auch die Formulierung, betroffen zu sein, verweisen dabei auf eine Distanz zum Thema.

Verdeutlichen lässt sich Riekes Einstellung am Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹, auf das nach ihren Angaben tendenziell nur reagiert bzw. welches nur frühzeitig thematisiert werde, wenn Schüler*innen der entsprechenden Klasse »betroffen« seien, also von der Cisnormativität abweichen. Andernfalls werde das Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹ erst später behandelt.

- ⁹⁰ Rieke: Hier das einmal haben, ein Mädels, die zu uns als Mädels noch angemeldet wurde, aber die ein Junge sein möchte und wo jetzt eben auch so durch ist, dass sie mit einem ... Jungennamen angedredet wird und so weiter, na also, insofern ist es in der Klasse jetzt der Ausnahmefall, weil man da jetzt relativ früh ... schon ein Kind drin hat, das sich im falschen Körper fühlt ... dann ist es natürlich zum Thema zu machen ... gerade jetzt in Bezug auch auf Klassenfahrt ... kommt ... er mit in einen Jungenzimmer, ist das für alle in Ordnung oder geht er in ein Mädchenzimmer und ist das für alle in Ordnung, ne? Also, das ist natürlich dann ... ähm ... muss man dann in der Situation, aber ansonsten würde ich das ... in der Reihenfolge über die Schuljahre dann eher weiter nach hinten schieben

Rieke berichtet von einem Mädchen, das noch als Mädchen an der Schule angemeldet wurde, aber gerne ein Junge sein möchte und jetzt auch mit einem Jungennamen angedredet wird. Ihre Formulierungen weisen dabei *mislabeling* in Bezug auf die immer noch gewählte weibliche Bezeichnung als »Mädels« sowie der gewählten Pronomina auf. Diesen Fall bezeichnet Rieke als »Ausnahmefall«, da in dieser Klasse schon relativ früh über das Thema gesprochen werde, weil ein Kind in der Klasse ist, »das sich im falschen Körper fühlt«. Diese Formulierung »im falschen Körper fühlen« kann als transfeindlich verstanden werden, da lediglich von einem Gefühl ausgegangen wird und nicht davon, dass das Kind dieses Geschlecht hat. Sie gibt an, dass es in diesem Fall natürlich zum Thema zu machen sei, und exemplifiziert in Bezug auf die Zimmerwahl bei einer Klassenfahrt. Sie elaboriert anhand der Frage, ob es für alle in Ordnung ist, wenn er mit in ein Jungenzimmer kommt oder ob er in ein Mädchenzimmer geht und das für alle in Ordnung ist. Der Fokus scheint ihren Formulierungen zufolge auf den Bedürfnissen der anderen und nicht denen des trans* Schülers zu liegen. Zudem ist ihre Herangehensweise dabei problemzentriert, da das Thema außerhalb dieser Ausnahmesituation erst später thematisiert würde.

Bei den Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ präferiert Rieke zudem eine Thematisierung durch selbst Betroffene.

- 79 Rieke: Es gibt ja auch die Möglichkeit, dass teilweise Betroffene eben sich bereit erklären zu kommen, ne, und das find' ich eigentlich dann ... ähm ... noch authentischer, wenn dann jemand von außen kommt und sich bereit erklärt, das zu machen, offen genug ist, das zu machen ... insofern ... ja, das [sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten] find' ich so dazwischen, also man soll's natürlich in der ... Schule auch vermitteln [...]

Rieke verweist darauf, es gebe auch die Möglichkeit, dass »teilweise Betroffene« sich bereit erklären, in die Schule zu kommen. Sie bewertet es als authentischer, wenn jemand von außen käme, sich dazu bereit erkläre und offen genug sei. Weil die Themen natürlich auch in der Schule vermittelt werden sollten, ordnet sie die Themen »sexuelle Orientierung« und »Geschlechteridentitäten« allerdings sowohl Lehrer*innen als auch externen Fachkräften zu.

Rieke geht somit bei Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt allgemein von wenig Relevanz bzw. Bedarf der Schüler*innen aus. Die Themen »sexuelle Orientierung« und »Geschlechteridentitäten« würden die Schüler*innen nur interessieren, wenn sie selbst oder Freund*innen betroffen seien. Dies führt sie am Beispiel eines trans* Schülers aus, durch den das Thema für die Schüler*innen einer Klasse relevant geworden ist. Im Umgang mit Situationen bezieht sie sich vorwiegend darauf, ob die Optionen für die anderen Schüler*innen in Ordnung sind. Die Bedürfnisse des trans* Schülers selbst geraten in ihren Ausführungen in den Hintergrund. Rieke verweist bei den Themen »sexuelle Orientierung« und »Geschlechteridentitäten« auf die Bildungsangebote, die von Betroffenen durchgeführt werden, und bewertet diese Angebote als authentisch. Ihre Wortwahl belegt, dass sie mit dem Thema nicht sonderlich vertraut zu sein scheint. So *mislabelt* sie bspw. den trans* Schüler und verwendet eine transfeindliche Ausdrucksweise. Auch die Formulierung des Betroffenseins in Bezug auf abweichende sexuelle Orientierungen und Geschlechteridentitäten verweist auf ein distanzierendes Bild und tabuisiert die Themen dabei unterschwellig.

Simone ist den Themen gegenüber hingegen deutlich offener und auch in ihrer Wortwahl entgegenkommender. Dies zeigt sich bspw. in ihren Ausführungen über HAKI in Bezug auf die immanente Nachfrage, welche externen Fachkräfte zu welchen Themen in ihrer Klasse referiert haben.

- 95 Simone: [...] und dann in der achten Klasse hat ... auch so ein Vormittagsworkshop mit HAKI stattgefunden, bei der ja dann tatsächlich mehr in die Themen in Richtung LSBTIQ* ging und da erstmal so ein ... hey, das gibt es, das sind die Begrifflichkeiten, das verbirgt sich hinter den Begrifflichkeiten ... und hier sitzen jetzt drei Menschen, die einen Background mitbringen aus einer der Begrifflichkeiten und erzählen das fand ich extrem wertvoll, insofern dass ich das Gefühl hatte, dass nach dieser Aktion viele Vorurteile ... nochmal neu bewertet wurden von den Schülern ... und sie teilweise wirklich so Klischeevorstellungen hatten von verschiedenen sexuellen Identitäten oder Orientierungen, die sich da aber nicht bestätigt haben und dass das dann noch-

mal so ein ganz neues Bild tatsächlich eben auch über die Menschen, die da waren ... transportiert wurde ... also hatte ich das Gefühl ganz viel auch mit der Verwendung von Begrifflichkeiten gemacht hat innerhalb der Klasse

Sie berichtet, dass in der achten Klasse ein Vormittagsworkshop mit HAKI stattgefunden habe, bei dem es um die Themen LSBTIQ* ging. Sie elaboriert, dass es zunächst um die Begrifflichkeiten gegangen sei und dann drei Personen, die einen »Background aus einer der Begrifflichkeiten« mitgebracht haben, erzählt hätten. Sie bewertet die Veranstaltung als extrem wertvoll und begründet dies mit dem Gefühl, dass durch die Veranstaltung neu bewertet worden sei: Vorher hätten die Schüler*innen teilweise »wirklich so Klischeevorstellungen« über verschiedene sexuelle Orientierungen und Geschlechteridentitäten gehabt, die sich bei den Personen von HAKI nicht bestätigt hätten. Somit sei durch die Menschen, die da waren, ein ganz neues Bild transportiert worden. Nach einer Pause ergänzt sie, dass sie zudem das Gefühl hat, dass die Veranstaltung ganz viel mit der Verwendung von Begrifflichkeiten innerhalb der Klasse gemacht habe.

Im Rahmen der Themenverteilung nach Fachkräftegruppen äußert sich Simone ausführlich zu den Themen »Geschlechteridentitäten« und »sexuelle Orientierung«.

- ²¹⁴ Simone: Also in dem Bereich [Geschlechteridentitäten, sexuelle Orientierung] finde ich es tatsächlich ... wichtig, dass externe Fachkräfte ähm ... da hinzugezogen werden ... mir ist jetzt auch noch einmal aufgefallen, verstärkt, sowohl durch den Besuch von HAKI als auch in meinem persönlichen Umfeld ... dem aktiven Auftauchen zum Beispiel von trans* oder inter* Menschen ... wie wenig ich eigentlich darüber wusste bisher ... und wie variabel Kollegen, von denen ich eigentlich erwartet hätte, dass sie da besser informiert sind, mit den Begrifflichkeiten umgehen und/ und nicht wissen, was was ist ... aber es auch oft irgendwie so wegwischen mit einem »Naja, du weißt schon das ganze Gedöns, was da noch ist« ... so ungefähr, wo ich denke: »Ja, ich weiß, was du meinst und ich weiß, dass du es eigentlich auch nicht abwertend meinst, aber es kommt in deinem Lebensumfeld nicht vor und deswegen hältst du es nicht für wichtig und deswegen setzt du dich damit nicht auseinander, was auch insoweit okay ist, weil du ja niemandem damit wehtust, aktiv, aber eigentlich zeigt es eine, ja ... wenig von Offenheit zeugende Grundhaltung« ... so

In Bezug auf die Bereiche Geschlechteridentität und sexuelle Orientierung bewertet Simone es als wichtig, dass externe Fachkräfte hinzugezogen werden. Sie begründet damit, dass ihr durch das aktive Auftauchen von bspw. trans* und inter* Menschen sowohl durch den Besuch von HAKI als auch in ihrem persönlichen Umfeld aufgefallen sei, wie wenig sie vorher darüber gewusst habe. Nach einer Pause ergänzt sie den »variablen« Umgang von Kolleg*innen mit den Begrifflichkeiten und elaboriert, dass sie von denen erwartet habe, dass sie besser informiert seien. Stattdessen wüssten sie nicht, was was ist und täten die Thematik mit Aussagen wie »das ganze Gedöns« ab. Durch die Wiedergabe der Phrase »du weißt schon« verweist Simone zudem darauf, dass die Kolleg*innen

eine Solidarisierung anstreben. Sie äußert daraufhin ein gewisses Verständnis ihnen gegenüber und nimmt an, sie meinten das nicht abwertend. Zudem verweist sie darauf, dass diese Kolleg*innen in ihrem Lebensumfeld nicht mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt konfrontiert würden, weswegen sie es auch nicht für wichtig erachteten und sich nicht damit auseinandersetzten. Sie bewertet dies insofern als »okay«, dass niemandem dadurch wehgetan werde, ergänzt allerdings, dass dieses Verhalten eine »wenig von Offenheit zeugende Grundhaltung« zeige.

Die Ausführungen von Simone unterscheiden sich insbesondere durch die Art und Weise der Wiedergabe von Riekes Ausführungen. Während Rieke sehr sachlich – und dennoch nach passenden Worten suchend – schildert und wenig Wertung bezüglich der externen Fachkräfte vornimmt, die wie sie es nennt selbst betroffen sind, berichtet Simone sehr wertschätzend von den Personen und vor allem vom Thema. Simone erzählt von dem Besuch von HAKI, bei dem Menschen, die einen Background zu einer der Begrifflichkeiten aus dem Akronym LSBTIQ* aufweisen, zum Thema und über sich selbst berichten. Sie bewertet die Veranstaltungen als extrem wertvoll und betont den Nutzen für ihre Schüler*innen, die danach Vorurteile überdacht und Bewertungen neu reflektiert haben. Zudem erachtet sie den Einbezug von externen Fachkräften als wichtig, weil sie selbst vor der Auseinandersetzung ein Wissensdefizit wahrgenommen habe und ihre Kolleg*innen schon beim Umgang mit den Begrifflichkeiten als variabel beschreibt. Zwar gibt sie an, diese meinten das nicht abwertend, hätten lediglich keinen Kontakt mit dem Thema und zeigten deswegen eine wenig offene Grundhaltung. Dennoch unterbindet sie solche Äußerungen nicht. Simone weist wie auch Rieke Unsicherheiten in ihren Formulierungen auf, ist dabei allerdings wertschätzender und um das – ihrer Meinung nach – relevante Thema bemüht.

Auch aus Evas Ausführungen lässt sich schließen, dass sie die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ als relevant für die Schüler*innen erachtet. Im Zuge der Priorisierung der Themen geht Eva unter anderem auf die Verstrickung von sexueller Orientierung und Geschlechteridentitäten aber auch mit Geschlechterrollen ein.

102 Eva: Genau und damit einhergehend also irgendwie vermischt sich das ja alles miteinander, ne, kommt man natürlich auch ins Gespräch [Sexuelle Orientierung, Geschlechterrollen, Geschlechteridentitäten] ... über die klassischen Geschlechterrollen, aber was gibt es denn da noch? Und ... da werden wir auch gerade eigentlich in jeder Klasse angesprochen, wenn das so ab Achter ist, dass die verschiedenen sexuellen Orientierungen näher betrachtet werden oder dass gefragt wird: »Was ist denn pansexuell? Und was ist denn das? Und was ist denn das? Und was ist denn das?« ... und, ähm, ja, also das dann halt zum Thema wird ... ähm ... ich aber trotzdem beobachte,

dass sie dabei [sexuelle Orientierungen, Geschlechteridentitäten] super offen und neugierig sind und trotzdem voll in diesem Klischee Geschlechterrollen stecken [...]

In Bezug auf das selbst um ›Grenzen‹ ergänzte Thema ›Gewalt/Grenzen‹ geht Eva auf die damit einhergehenden und sich vermischenden Themen ›Geschlechterrollen‹, ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ ein. Sie elaboriert, dass sie über die klassischen Geschlechterrollen zu der Frage kämen, was es darüber hinaus gibt. Sie würden ab Klassenstufe Acht in jeder Klasse angesprochen und in Bezug auf die nähere Betrachtung verschiedener sexueller Orientierungen viele Fragen gestellt bekommen. Dies exemplifiziert sie durch die Frage danach, was pansexuell ist, sowie den mehrfach wiederholten Platzhalter »was ist denn das?«, durch den sie Neugier und Fragelust der Schüler*innen verdeutlicht. Sie berichtet zudem von ihren Beobachtungen, die Schüler*innen seien zwar »super offen und neugierig« bezüglich der Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹, steckten aber trotzdem »voll in diesem Klischee Geschlechterrollen«.

Auf die Frage, warum sie die Themen ›Sex‹, ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ den externen Fachkräften zugeordnet hat, erklärt Eva, sie würden zu diesen Themen häufig von Lehrer*innen aufgrund von Unsicherheiten kontaktiert.

- ²¹¹ Eva: Weil ich das beobachte, dass wir häufig auch von Lehrkräften kontaktiert werden, wenn es um die Themen geht, weil sie da selber Unsicherheiten haben oder ja, vielleicht nicht wissen, wie kann ich die richtigen Worte finden oder einfach sagen: »So boah nee, das irgendwie ... nicht mein Thema oder da bin ich nicht Experte genug dafür« und dann halt auf die Suche gehen nach externen Fachkräften [...]

Eva begründet ihre Zuordnung durch ihre Beobachtung, dass Lehrer*innen sie häufig wegen eigener Unsicherheiten den Themen gegenüber kontaktieren würden. Nach einer Pause elaboriert sie, dass die Lehrer*innen vielleicht nicht »die richtigen Worte finden«, das Thema nicht als ihres oder sich selbst nicht genug als Expert*innen ansehen würden. Folge dieser verschiedenen Unsicherheiten sei dann die Suche nach externen Fachkräften.

Eva verknüpft somit die Themen ›sexuelle Orientierung‹, ›Geschlechteridentitäten‹ und ›Geschlechterrollen‹. Zunächst würden sie Geschlechterrollen bearbeiten und davon ausgehend bearbeiten, was es noch gibt. Somit verweist sie darauf, dass von der Zweigeschlechternorm ausgehend geöffnet wird für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Sie nimmt die Schüler*innen zwar als sehr offen für und neugierig gegenüber den Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ wahr, aber dennoch verharrten sie

in der Zweigeschlechternorm und deren Rollenklischees. Zudem spricht Eva sich für eine Bearbeitung der Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ durch externe Fachkräfte aus und begründet dies mit der Unsicherheit von Lehrer*innen hinsichtlich der Themen, die vermehrt an sie herangetragen wurden. Einen Verweis auf konkrete gemeinnützige lsbtqi* Vereine wie HAKI oder zu anderen Institutionen, die entsprechende Bildungsangebote machen, welche die eigenen Biografien einbeziehen, macht Eva – entgegen Rieke und Simone – nicht.

Auch Lars verweist darauf, dass die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ relevante Themen für die Schüler*innen sind. Er zieht vermehrt Beispiele sexueller Orientierung heran, um verschiedene Aspekte der persönlichen Auseinandersetzung mit Themen zu exemplifizieren. Neben Beispielen zum Schwul-Sein nennt er im Rahmen der Priorisierung der Themen als aktuell grassierendes Thema auch pansexuell. Dazu elaboriert er, als er zehn Jahre zuvor angefangen habe, sei noch sehr viel über bisexuell gesprochen worden, und verdeutlicht durch Fragen wie »was ist denn das? Und mhm ja vielleicht bin ich auch bisexuell?«. Das Thema ›Geschlechteridentitäten‹ nennt er nur aufzählungsartig oder im Rahmen der Legungen, führt dazu aber weiter nichts aus. Auf die Relevanz der Themen geht er nicht konkret ein.

Im Rahmen der Aufgabe, die Themen den Lehrer*innen oder externen Fachkräften zuzuordnen, geht Lars darauf ein, dass die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ von ganz bestimmten externen Fachkräften gemacht werden sollten.

¹⁴⁸ Lars: [...] Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung, das ist etwas, was tatsächlich komisch ist, wenn das Lehrkräfte machen, da finde ich sowas wie HAKI oder anderen Leute, die selbst homosexuell, bisexuell, trans*, inter* sind ... also, die da was zu sagen können, weil sie nochmal ... eine andere Haltung haben, eine andere Ausstrahlung haben, eine andere Authentizität haben, andere Worte finden, eine andere Nähe oder auch Distanz zu den Themen haben das würde ich sagen, das muss tatsächlich wirklich von ganz anderen Leuten gemacht werden [...]

Nach Lars' Empfinden ist es »tatsächlich komisch«, wenn Geschlechteridentitäten oder sexuelle Orientierung mit Lehrer*innen besprochen werden. Stattdessen gibt er an, dass die Thematik von HAKI oder anderen Leuten behandelt werden sollte, die selbst homosexuell, bisexuell, trans* oder inter* sind. Er elaboriert und begründet damit, dass sie etwas zu den Themen sagen könnten, eine andere Haltung, Ausstrahlung sowie Authentizität hätten, andere Worte finden und eine andere Nähe oder auch Distanz zu den Themen hätten. Nach einer Pause konkludiert Lars damit, dass die Themen »tatsächlich

von anderen Leuten gemacht werden« müssten und grenzt somit von Lehrer*innen aber auch externen Fachkräfte ab.

Lars zieht zwar sexuelle Orientierungen als Exemplifizierungen von persönlichen Auseinandersetzungen heran und nennt Geschlechteridentitäten in Aufzählungen oder im Rahmen der Legungen, geht aber auf die Relevanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für die Schüler*innen nicht konkret ein. Er verortet wie auch Rieke und Simone die Thematisierung der Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ bei HAKI oder anderen authentischen Personen, die selbst homosexuell, bisexuell, trans* oder inter* sind. Dabei zieht er eine deutliche Grenze zu einer Thematisierung durch Lehrer*innen oder externe Fachkräfte wie sich selbst.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Expert*innen die Relevanz der Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ unterschiedlich einschätzen bzw. angeben. Während Rieke bei Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt allgemein von wenig Relevanz bzw. Bedarf der Schüler*innen ausgeht, wenn diese oder ihr Umfeld nicht betroffen sind, bewertet Simone das Thema für die Schüler*innen als relevant. Eva und Lars äußern sich zwar zu den Themen und dazu, wer sie bearbeiten soll, aber nicht konkret zu deren Relevanz für die Schüler*innen.

In der Wortwahl sowohl von Rieke als auch von Simone zeigen sich Unsicherheiten zu den Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, die sich insbesondere in den Ausführungen von Rieke zum Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹ zeigen. Eva spricht sich aufgrund wahrgenommener und an sie herangetragener Unsicherheiten von Lehrer*innen für eine Bearbeitung der Themen durch externe Fachkräfte aus. Außer ihr äußern sich alle zu den Bildungsangeboten von HAKI und bewerten diese positiv. Rieke und Lars verweisen darauf, dass diese authentischer sind und eine andere Haltung zu den Themen haben. Simone bewertet die Veranstaltungen aufgrund des Abbaus vorherrschender Vorurteile extrem positiv und sieht zudem den Nutzen für Lehrer*innen. Sie selbst hat vor der Auseinandersetzung mit dem Thema durch u.a. HAKI ein Wissensdefizit wahrgenommen und nimmt dieses bei ihren Kolleg*innen bspw. im Umgang mit den Begrifflichkeiten wahr.

Zudem weist Eva darauf hin, dass sie die Schüler*innen zwar als sehr offen für und neugierig gegenüber den Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹

wahrnimmt, diese aber dennoch in der Zweigeschlechternorm und Geschlechterrollenklischees verharren.

Lsbtiq* Lebensweisen sind in Schule immer noch wenig sichtbar. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen gehen nahezu selbstverständlich davon aus, dass alle Mitglieder der Schule oder auch Personen in Unterrichtsmaterialien heterosexuell und cisgeschlechtlich sind, wenn nicht explizit andere Informationen gegeben werden. Auch die befragten Lehrerinnen vernachlässigen in ihren Ausführungen, dass sie sich nicht sicher sein können, ob sie Schüler*innen unterrichten, die sich hinsichtlich ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechteridentität noch nicht geoutet haben. Obwohl heteronormative Ordnungen zur Ausgrenzung von lsbtiq* Jugendlichen führen können, bilden sie (in Schule) immer noch einen Orientierungsrahmen für Jugendliche und somit eine Herausforderung insbesondere für die Identitätsentwicklung lsbtiq* Jugendlicher, die von der heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Norm abweichen (Steinkemper 2015: 360). Lehrer*innen können durch einen offenen Umgang für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sensibilisieren, zur Sichtbarkeit beitragen und lsbtiq* Jugendliche unterstützen, wenn sie sich der Thematisierung nicht entziehen, sich mit den Themen auseinandersetzen und eigene Unsicherheiten abbauen (Klocke 2020: 359). Unterstützt werden kann dies durch Aufklärungsprogramme von ehrenamtlichen lsbtiq* Personen. Durch den Kontakt zu lsbtiq* Personen können Jugendliche für queere Themen sensibilisiert werden und Vorurteilen entgegengewirkt werden sowie lsbtiq* Jugendlichen Rollenvorbilder geboten werden (Klocke 2016b: 73f.; siehe dazu auch Kapitel 5.5 *Geschlechterkonstruktionen in der Schule*).

9.8 Vorstellung von Aufteilung oder Kooperation

In Bezug auf die Frage, wer welche Themen auf welche Weise bearbeiten sollte, sind sich die Expert*innen nicht einig. Zunächst werden die Ausführungen von Rieke und Simone zum Aufteilen der Themen zusammengetragen und miteinander verglichen. Anschließend werden die Vorstellungen von Eva und Lars dargestellt und verglichen. Schließlich werden deren Vorstellungen mit denen der Lehrerinnen verglichen.

Rieke geht darauf ein, dass nicht alle Themen an externe Fachkräfte abgegeben werden sollten. Bei einigen Themen sei dies zwar schön, bei manchen Themen brauche es aber keine externen Fachkräfte. Dabei betont sie, dass Lehrer*innen nicht von den The-

men freigesprochen werden und Themen nicht wegfallen sollten, aber Themen auch nicht doppelt behandelt werden müssten.

- 150 Rieke: Naja also ich finde nicht, dass man's komplett an externe Fachkräfte abgeben sollte so, ne, und also ... das heißt nicht, dass die Lehrkraft das nicht machen sollte, aber dass es schon gut ist, wenn ... man da jemanden hat, aber manche Sachen, find' ich, ... brauchen meiner Ansicht nach nicht von außen
- 151 (Pause)
- 152 Rieke: So würde ich's machen, dass das hier [Prävention, Medien, sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten, Gewalt] schön ist, wenn man da welche hat [externe Fachkräfte] ... aber ... dass es die Lehrer nicht freispricht ... äh ... das nicht zu machen, so
- 153 (Pause)
- 154 Interviewerin: Das heißt, du würdest allgemein ... sagen, dass alles durch Lehrkräfte bearbeitet werden sollte und die Themen [Prävention, Medien, sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten, Gewalt] noch zusätzlich durch externe Fachkräfte, hab' ich dich jetzt richtig verstanden?
- 155 Rieke: Genau, vertiefend, ja, mhm (zustimmend) ja naja, man sollte eben als Lehrkraft, denke ich, keine Sache ... aussparen, ne? Was ja alles ist, das alles ist wichtig, finde ich ... und aussparen sollte man es auch nicht nach dem Motto »Oh externe Fachkraft gibt's halt grad nicht in unserer Region oder was weiß ich, dann mache ich es gar nicht«, das finde ich halt auch nicht ... in Ordnung, sondern dann muss es über die Schule laufen wenn man halt aber weiß, externe Fachkräfte machen das ... dann muss man es ja nicht nochmal durchkauen

Rieke findet, dass Sexualerziehung nicht komplett an externe Fachkräfte abgegeben werden sollte und expliziert, dass das nicht heiße, dass Lehrer*innen keine Sexualerziehung machen sollen. Sie bewertet externe Fachkräfte zwar positiv, differenziert aber antithetisch, dass es Sachen gebe, die ihrer Ansicht nach niemanden von außen brauchen. Nach einer Pause geht Rieke mit Bezugnahme auf ihr Legebild darauf ein, dass es zu den Themen ›Prävention‹, ›Medien‹, ›sexuelle Orientierung‹, ›Geschlechteridentitäten‹ und ›Gewalt‹ schön sei, wenn dafür externe Fachkräfte da wären. Antithetisch differenziert sie, dass das nicht bedeute, dass damit Lehrer*innen von einer Bearbeitung der Themen freigesprochen seien. Die Interviewerin fasst zusammen, dass alles durch Lehrer*innen bearbeitet werden sollte und die Themen ›Prävention‹, ›Medien‹, ›sexuelle Orientierung‹, ›Geschlechteridentitäten‹ und ›Gewalt‹ noch zusätzlich mit externen Fachkräften besprochen werden und vergewissert sich, ob Rieke das so gemeint habe. Rieke validiert und elaboriert nach einer Pause, dass Lehrer*innen kein Thema aussparen sollten, weil ihrer Meinung nach alles wichtig ist. Weiter differenziert sie, dass Themen auch nicht ausgespart und gar unbehandelt bleiben sollten, weil es in der Region keine externe Fachkraft gibt. Ein solches Weglassen bewertet sie als »nicht in Ordnung« und sagt, dass dann die Schule die Themen übernehmen müsse. Nach einer Pause spricht sie sich allerdings für ein Weglassen eines Themas durch Lehrer*innen aus, wenn externe Fachkräfte das Thema behandeln würden. Sie begründet dies damit, dass sie das Thema dann »ja nicht nochmal durchkauen« müssten. Der Begriff ›Durchkauen‹

verdeutlicht dabei ihre negative Konnotation einer mehrfachen Bearbeitung von Themen.

In Bezug auf die Themen, die Rieke den Lehrer*innen zugeordnet hat, verweist sie darauf, dass die Vermittlung im Sinne des Bildungsauftrags Lehrer*innensache sei.

160 Rieke: Muss meiner Ansicht nach nicht, nein

161 (Pause)

162 Rieke: Wäre jetzt nichts, wo ich denke, dass es die braucht das gehört einfach zur Bildung dazu und für die Bildung sind die Lehrkräfte ja ... an der Schule in erster Linie zuständig, das zu vermitteln und sollten sich auch nicht scheuen, das zu vermitteln

Rieke verneint die Frage, ob die Themen, die sie Lehrer*innen zugeordnet hat, zusätzlich von externen Fachkräften bearbeitet werden sollten oder müssten. Nach einer Pause elaboriert sie, dass dies keine Themen seien, für die es externe Fachkräfte braucht. Sie erklärt, dass das einfach zur Bildung gehöre, und für Bildung seien an der Schule in erster Linie Lehrer*innen zuständig. Sie elaboriert, dass sie das vermitteln, nicht etwa davor scheuen sollten.

Nach Riekes Ansicht sollte Sexualerziehung somit nicht ausschließlich von externen Fachkräften durchgeführt werden. Sie bewertet externe Fachkräfte zwar positiv, differenziert aber antithetisch, dass es Themen gebe, die ihrer Ansicht nach niemanden von außen brauchen. Wichtig ist ihr dabei, dass alle Themen bearbeitet werden. Doppelt behandelt werden müssen die Themen allerdings nicht. Zudem haben Lehrer*innen einen Bildungsauftrag, zu dem auch Sexualerziehung gehört.

Während Rieke die Themen gerne aufteilen würde, formuliert Simone im Rahmen der Zuordnung der Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften den Wunsch nach einer Kooperation von Lehrer*innen und externen Fachkräften in der Bearbeitung aller Themen.

194 Simone: Also eigentlich würde ich mir wünschen, dass man ganz viele Themen oder dass ... Sexualkundeunterricht grundsätzlich ... viel mehr kooperativ zwischen Lehrkraft und externen Fachkräften ... stattfinden würde, also als Projektthema über eine Woche oder auch zwei, also dass man es viel mehr vernetzt miteinander unterrichten würde beziehungsweise an Lerngruppen herantragen ... sollte meiner Meinung nach ... nicht also ... finde so rein im Biunterricht

Simone wünscht sich, dass »ganz viele Themen« und Sexualkundeunterricht grundsätzlich viel kooperativer von Lehrer*innen und externen Fachkräften gestaltet werden sollen. Sie elaboriert, dass sie sich vorstellen könne, dies als Projektwoche zu gestalten und erweitert den Zeitraum der Projektwoche alternativ auf zwei Wochen. Sie betont hier erneut, dass viel mehr vernetzt miteinander unterrichtet bzw. an Lerngruppen herange-

tragen werden solle und distanziert sich dabei von einer ausschließlichen Verortung im Biologieunterricht.

Den Wunsch nach Kooperation führt Simone im Verlauf des Interviews weiter aus und geht dabei auf die Bedürfnisse und Beziehungen der Lehrer*innen ein.

- 204 Simone: Weil wir merken, da sind bestimmte Bedürfnisse oder ... der Lehrkraft fällt es schwer, über bestimmte Sachen offen zu reden und deswegen übernimmt das vielleicht mehr die externe Fachkraft oder eine Lehrkraft hat eine gute Beziehung oder eine stabile Beziehung zu der Klasse oder eine vertrauensvolle ... dass es dann eigentlich schön wäre, wenn auch eben Abweichungen da wären zwischen den Ansichten der Lehrkräfte und den externen Fachkräften [...]

Dass externe Fachkräfte größere Teile übernehmen, begründet Simone mit bestimmten Bedürfnissen, die sie nicht weiter ausführt, und damit, dass es einzelnen Lehrer*innen schwer falle über bestimmte Sachen offen zu reden. Doch auch bei Lehrer*innen, die eine gute, stabile oder vertrauensvolle Beziehung zu ihrer Klasse haben, fände sie es »eigentlich schön«, wenn neben deren Ansichten noch Abweichungen durch externe Fachkräfte gegeben werden.

Simone wünscht sich somit entgegen der Vorstellung von Rieke hinsichtlich einer Aufteilung der Themen viel mehr Kooperation zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften. Auf diese Weise würden die Schüler*innen unabhängig davon, ob einzelnen Lehrer*innen das Thema liegt oder sie eine gute Beziehung zu ihren Lehrer*innen haben, die Möglichkeit haben, verschiedene Ansichten kennenzulernen, die auch voneinander abweichen können. Zudem spricht sie sich gegen eine ausschließliche Bearbeitung der Themen im Biologieunterricht aus.

Auch Eva spricht sich dafür aus, dass Themen sowohl von Lehrer*innen als auch von externen Fachkräften besprochen werden. Sie erklärt am Beispiel der Themen »Menstruation« und »Zyklus«, dass es sich um abstrakte Themen handelt, bei denen es verständlich ist, wenn die Schüler*innen die Zusammenhänge nicht sofort verstehen. Davon ausgehend folgert sie: »es kann nicht schaden, das immer mal wieder nochmal zu hören und vielleicht noch einmal mit anderen Worten, weil es ja natürlich irgendwie voll abstrakt ist alles«. Somit spricht sie sich dafür aus, dass die Themen mehrfach und auch mit verschiedenen Personen besprochen werden.

Eva erläutert zudem die verschiedenen Bearbeitungsweisen anhand der Themen, die sie sowohl Lehrer*innen als auch externen Fachkräften zugeordnet hat.

- 217 Eva: Ja, weil ähm ... ich ja zu all den Themen einmal allgemein sprechen kann, ohne dass es mich selbst betrifft ... aber ich kann natürlich auch intensiv mir meins anschauen ... ja, und dann würde ich ... also würde ich behaupten, wenn ich mich wohlfühle mit der externen Fachkraft, dass ich das dann eher mit der nochmal oder die in der Pause anschnacke, wenn ich da irgendwie

... ein Problem ... habe, das kommt auch häufiger mal vor, ne, dass ich dann Mädchen habe, die sagen: »Oh, ich habe ganz schlimm meine Tage« oder »und ich weiß nicht, wie ich das/ also das ist richtig schrecklich und ich bin dann jedes Mal krank, aber kriege auch schon Stress von den Eltern zuhause« ... würde ich dann nicht im Unterricht besprechen

218 (Pause)

219 Eva: Ja, weil ich halt alle Themen einmal im Kleinen für mich persönlich und aber auch im Allgemeinen ähm thematisieren kann ... das war jetzt gerade voll der falsche Satz, aber naja (lacht)

Eva gibt an, dass zu all den Themen zum einen allgemein gesprochen werden könne, ohne dass es die Adressat*innen selbst betrifft, zum anderen könne sicherlich auch intensiv das Selbst betrachtet werden. In Bezug auf Letzteres behauptet sie, dass sie bei einem Problem eher das Gespräch mit einer externen Fachkraft suchen würde, vorausgesetzt sie fühle sich mit dieser wohl. Sie elaboriert, dass eben dies auch häufiger vorkomme, und exemplifiziert, dass Mädchen sich wegen der Intensität ihrer Periode an sie wenden würden. Sie differenziert, dass sie das nicht im Unterricht besprechen würde. Sprachlich verdeutlicht sie dabei, dass sie sich in die Mädchen hineinversetzt.

Eva spricht sich somit für eine mehrfache Thematisierung der Themen durch verschiedene Personen aus. Sie differenziert, dass die Themen zum einen allgemein, zum anderen intensiv mit Bezug auf sich selbst behandelt werden können. Bei persönlichen Fragen zur eigenen Person geht sie davon aus, dass Schüler*innen sich bei einer Thematisierung mit externen Fachkräften wohler fühlen würden.

Auch Lars geht in seinen Ausführungen auf die verschiedenen Herangehensweisen an Themen von Lehrer*innen und externen Fachkräften ein. Er beschreibt im Rahmen der Zuordnung der Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften anhand verschiedener Themen, warum diese von Lehrer*innen und/oder externen Fachkräften bearbeitet werden sollten.

148 Lars: [...] ich würde sagen, diese ganzen Themen [Sex, Familie, Gewalt, Beziehung, Pubertät, Fortpflanzung, Freundschaft, Liebe, Geschlechterrollen, Sexuell übertragbare Krankheiten, Verhütung, Prävention] wären super, wenn sie von externen Fachkräften ... bearbeitet werden, weil sowas wie Sex ist oft peinlich mit Lehrern zu besprechen ... und diese ganzen sozialen Themen, die hier dranhängen ... ähm, das können Externe einfach super gut, weil man eine gewisse Distanz hat und sie eine andere Offenheit haben können, uns gegenüber, den externen Fachkräften ... und trotzdem sehe ich diese Themen AUCH bei Lehrkräften, weil sie sie anders ansprechen können, zum Beispiel Familiengestaltung, wenn man im Deutschunterricht jetzt verschiedene Romane liest oder Erzählung liest oder im Erdkundeunterricht, aus anderen Kulturen was macht, Familiengestaltung, Matriarchat, Patriarchat [...] es ist dann aber immer ein ... auf das Thema schauen und nicht so sehr ein in dem Thema sein, deswegen ist es sehr wertvoll, wenn Lehrkräfte diese Themen besprechen [...] aber die persönliche Relevanz dieser ganzen Themen, die liegt dann eher wieder bei externen Personen [...] die ganzen Zwischentöne kann man mit externen Fachkräften besser besprechen als mit Lehrkräften, die Lehrkräfte müssen viel mehr ergebnisorientiert sein ... müssen etwas Abfragbares haben, um es benoten zu können ... und das nimmt manchmal die Möglichkeit, an diesem Thema wirklich/ in dieses Thema wirklich einzutauchen ... sowas wie Religions- oder Philosophieunterricht und so die haben ja noch so Möglichkeiten, da noch so ein bisschen einzutauchen

Nach Lars' Angaben wäre es »super«, wenn die Themen ›Sex‹, ›Familie‹, ›Gewalt‹, ›Beziehung‹, ›Pubertät‹, ›Fortpflanzung‹, ›Freundschaft‹, ›Liebe‹, ›Geschlechterrollen‹, ›sexuell übertragbare Krankheiten‹, ›Verhütung‹ und ›Prävention‹ von externen Fachkräften bearbeitet werden würden. Er begründet seine Auswahl damit, dass es oft peinlich sei, so etwas wie Sex mit Lehrer*innen zu besprechen. Die weiteren genannten Themen bezeichnet er als soziale Themen, die für ihn mit Sex verbunden seien und von externen Fachkräften »einfach super gut« bearbeitet werden könnten. Er begründet die Zuordnung damit, dass externe Fachkräfte eine gewisse Distanz hätten und die Schüler*innen den externen Fachkräften gegenüber daher eine andere Offenheit zeigen könnten. Er betont allerdings, dass er die Themen trotzdem auch bei den Lehrer*innen sehe, weil sie die Themen nochmal anders ansprechen können. Er exemplifiziert anhand des Themas ›Familiengestaltung‹, das im Deutschunterricht mithilfe verschiedener Romane oder Erzählungen oder im Erdkundeunterricht Familiengestaltung, Matriarchat und Patriarchat aus der Perspektive verschiedener Kulturen betrachtet werden könnte. Er beschreibt die Herangehensweise der Lehrer*innen dabei als ein »auf das Thema schauen und nicht so sehr ein in dem Thema sein«, was er aber als sehr wertvoll bewertet. Dem stellt er allerdings die persönliche Relevanz der Themen gegenüber, die seines Erachtens eher bei den externen Fachkräften liege. Er elaboriert, dass »diese ganzen Zwischentöne« von externen Fachkräften besser besprochen werden könnten, weil sie entgegen der Lehrer*innen die Möglichkeit dazu haben. Dazu verdeutlicht er erneut die Rahmenbedingungen der Lehrer*innen, die ergebnisorientiert Abfragbares erarbeiten müssten, das sie benoten müssen. Daraufhin folgert er, dass ihnen diese Rahmenbedingungen manchmal die Möglichkeit nehmen, in das Thema wirklich einzutauchen. Nach einer Pause differenziert er, dass die Möglichkeit, »ein bisschen einzutauchen«, im Religions- oder Philosophieunterricht noch gegeben sei.

Nach Lars sollten das Thema ›Sex‹ und damit zusammenhängende soziale Themen von externen Fachkräften bearbeitet werden, da eine Thematisierung von Lehrer*innen peinlich sein könnte. An externe Fachkräfte könnten Schüler*innen hingegen aufgrund einer gewissen Distanz mit einer anderen Offenheit herantreten und mit ihnen die persönliche Relevanz von Themen besprechen. Externe Fachkräfte haben mehr Möglichkeiten, einen Zugang zu persönlichen Themeninhalten zu bieten, als Lehrer*innen, die durch Rahmenbedingungen, wie ergebnisorientiertes Abfragbares erarbeiten und benoten zu müssen, eingeschränkt sind und daher nicht vollständig in Themen eintauchen

können. Dennoch sieht Lars die Thematisierung auch bei den Lehrer*innen, welche die Themen aus einer anderen Perspektive bearbeiten können. Somit spricht sich Lars wie auch Simone und Eva für eine Thematisierung durch verschiedene Personen und aus unterschiedlichen Perspektiven aus.

Zusammenfassend zeigt sich nur bei Rieke eine themenorientierte Aufteilung zu Lehrer*innen und externen Fachkräften, während die anderen auf verschiedene Bearbeitungsperspektiven und Kooperationsmöglichkeiten eingehen. Rieke ist der Meinung, dass Sexualerziehung nicht ausschließlich von externen Fachkräften ausgeführt werden sollte, da Lehrer*innen einen Bildungsauftrag haben, der diese Themen beinhaltet. Sie spricht sich dafür aus, dass externe Fachkräfte nur für Themen herangezogen werden, die Lehrer*innen nicht (so gut) vermitteln können und dagegen, dass Themen doppelt behandelt werden.

Simone wünscht sich demgegenüber eine Kooperation zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften. Auf diese Weise würden die Schüler*innen verschiedene Ansichten kennenlernen, die nicht zwangsläufig übereinstimmen müssen. Auch Eva und Lars sprechen sich dafür aus, Themen mehrfach und durch unterschiedliche Personen zu behandeln. Dabei differenzieren sie zwischen einer allgemeinen und einer intensiven persönlichen Bearbeitung. Die persönliche Thematisierung sehen sie bei den externen Fachkräften. Lars geht diesbezüglich auf verschiedene Aspekte ein, wie dass das Besprechen von Themen mit Lehrer*innen peinlich sein könnte, Schüler*innen offener gegenüber externen Fachkräften sein können, weil sie zu diesen eine gewisse Distanz haben, und dass Lehrer*innen aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen (ergebnisorientiert, Abfragbares behandeln und Noten geben) andere Möglichkeiten der Thematisierung haben als externe Fachkräfte.

Zudem zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich einer Verortung in bestimmten Unterrichtsfächern: Während Rieke Sexualerziehung nahezu ausschließlich im Biologieunterricht verortet, verweist Lars exemplarisch auf den Deutsch- und Erdkundeunterricht und Simone spricht sich explizit dagegen aus, Themen nur im Biologieunterricht zu bearbeiten, plädiert also für eine fächerübergreifende Behandlung der Themen.

Für die Aufarbeitung mancher Inhalte kann es hilfreich sein, die Bearbeitung mit oder durch externe Fachkräfte von Beratungseinrichtungen wie *pro familia*, *Caritas*, *AIDS-*

Hilfen, ehrenamtlichen lsbtqi* Vereinen zu gestalten (Tuider et al. 2012: 23; Martin/Nitschke 2017: 15). Schule unterliegt dabei weiterhin ihrem sexualerzieherischen Bildungsauftrag (siehe dazu auch Kapitel 5.2 *Sexualerzieherischer Bildungsauftrag*) und sollte durch den Einsatz externer Fachkräfte nicht davon befreit werden. Externe Fachkräfte bieten vielmehr ergänzende Angebote im Rahmen einer Projektwoche oder Unterrichtsreihe, die sich mit Aufklärung, Liebe, Partnerschaft und Sexualität befasst. Insbesondere heikle Themen¹⁰⁹ wie Schwangerschaftsabbruch, Homosexualität, Pornografie oder sexuelle Reaktionsweisen können im intimen Rahmen, den sexuelle Bildungsangebote bilden können, durch externe Fachkräfte behandelt werden (Martin/Nitschke 2017: 15). Damit Themen durch den Einbezug externer Fachkräfte nicht exotisiert und zu etwas Abnormalen gemacht werden, bedarf es einer Einbettung der Themen in den Gesamtzusammenhang, die vorher bzw. nachher im Diskurs zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen hergestellt werden muss. Die Themen sollten entsprechend nicht ausschließlich an externe Fachkräfte – als »Lückenbüßer« für die Schwächen und Unsicherheiten von Lehrer*innen in Bezug auf bestimmte Themen – delegiert werden (Tuider et al. 2012: 28). Neben der Übernahme durch Angebote sexueller Bildung können externe Fachkräfte bei der Umsetzung des sexualerzieherischen Bildungsauftrags unterstützend wirken und eng mit der Schule kooperieren (ebd.: 23). Wie genau die Kooperation zwischen Schule und externen Fachkräften gestaltet wird, ist allerdings nicht festgelegt, sondern obliegt vorrangig der Schule und den Lehrer*innen, was sich auch an den Ausführungen der Expert*innen zeigt.

9.9 Vorteile des Fremdseins externer Fachkräfte

In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, dass die Expert*innen Rieke, Eva und Lars Vorteile im Fremdsein der externen Fachkräfte sehen. Im Rahmen der Erläuterung grenzen sie externe Fachkräfte von Lehrer*innen ab und gehen auf die einschränkenden Rahmenbedingungen von Schule ein. Nachfolgend werden die Ansichten nacheinander dargestellt und anschließend miteinander verglichen.

In Bezug auf die Themen, die Rieke den externen Fachkräften zugeordnet hat, erläutert sie die Vorzüge des Fremdseins der externen Fachkräfte und geht darauf ein, dass

109 Dabei sollte bei Angeboten sexueller Bildung bedacht werden, dass sich diese an den Wünschen und Interessen von Schüler*innen orientieren und in der Regel keine Themen vorgeben oder oktroyieren (bspw. pro familia Schleswig-Holstein: 25).

von Schüler*innen befürchtet werde, dass bei der Behandlung durch Lehrer*innen Informationen an andere Lehrer*innen oder auch Eltern weitergegeben werden.

- 167 Rieke: Ähm weil ich glaube, das solche Sachen ... also jetzt wie ... dass man ... von ... jemandem nicht so behandelt wird, wie man ... behandelt werden möchte oder aber dass man so ein bisschen in sich fühlt ... vielleicht bin ich nicht ... normal in Anführungsstrichen, sondern vielleicht bin ich lesbisch oder schwul oder was auch immer ... ich glaube, da ist die Hemmschwelle bei externen Fachkräften geringer, weil die von außen kommen, eine Person, die man vorher nie gesehen hat und wo die Wahrscheinlichkeit, dass man sie irgendwann mal wiedertrifft, relativ gering ist, dass man sich der noch anders öffnet als einer Lehrkraft, die einen ja auch im Unterricht dann noch beurteilt, irgendwie und die ... ja ein viel kürzeren Draht auch zu den Eltern hat, wo man ja eben vielleicht auch nicht unbedingt möchte, dass das jetzt gleich an die Eltern weitergeleitet wird oder im Lehrerzimmer besprochen wird, so ne, man weiß ja nicht, wie die Kinder dann auch denken, wie es dann an einen anderen Lehrer weitergeleitet wird oder so und dann ist es, glaube ich, öffnet man sich auf andere Art und Weise ... den Externen noch eher ... mit solchen schwierigen Themen, also ich glaube, wenn es sie betrifft, dass es ja ... schwierig ist, darüber zu reden ... und ich glaub, dann ist es einfacher, das komplett Fremden gegenüber zu machen als ... Personen, von denen man irgendwie abhängig ist

Rieke beschreibt als Ausgangssituation, dass jemand »ein bisschen in sich fühlt und dabei zu der Erkenntnis kommt, dass sie*er vielleicht nicht ›normal‹ ist« und exemplifiziert dies mit lesbisch, schwul oder »was auch immer« sein. Sie glaubt, dass die Hemmschwelle in solchen Situationen gegenüber externen Fachkräften geringer sei, und begründet dies damit, dass diese von außen kämen, sie vorher nie gesehen worden seien und auch die Wahrscheinlichkeit eines erneuten Treffens gering sei. Sie differenziert, dass sich diesen gegenüber deswegen noch anders als gegenüber Lehrer*innen geöffnet werden könne und elaboriert, dass Lehrer*innen die Schüler*innen im Unterricht noch beurteilen würden und auch zu den Eltern »einen kürzeren Draht« hätten. Sie führt aus, dass ja vielleicht auch nicht gewünscht sei, dass Informationen an Eltern oder andere Lehrer*innen im Lehrer*innenzimmer weitergeleitet werden. Das Weitertragen von Informationen tut sie darauf folgend damit ab, dass man ja nicht wisse, was die Kinder denken. Die Bezeichnung als Kinder weist dabei auf einen geringen Anerkennungsmodus gegenüber der Schüler*innen hin. Sie wendet sich darauf folgend wieder den externen Fachkräften zu und gibt an, sie glaube, dass man sich diesen auf eine andere Art und Weise öffnen und noch eher über schwierige Themen sprechen könne. Sie elaboriert die schwierigen Themen, als welche, die sie selbst betreffen würden, weshalb es schwierig sei, darüber zu reden. Deswegen glaubt sie, dass es einfacher sei dies gegenüber komplett Fremden zu machen als vor Personen, »von denen man irgendwie abhängig ist«. Rieke spricht somit verschiedene Ebenen an: Zum einen geht sie auf das Fremdsein ein, zum anderen auf die Ebene der Abhängigkeit im Schulsystem.

Zudem geht sie darauf ein, dass externe Fachkräfte in der Regel der Schweigepflicht unterliegen.

- ⁵⁰ Rieke: [...] so ist die Abmachung sozusagen, wenn sie festgestellt haben bei irgendeinem Kind ... scheint Gefahr in Verzug zu sein oder so, dann würden sie es natürlich mitteilen, ansonsten haben sie den Kindern ja auch versprochen, dass das, was sie besprechen, nicht an ... die Lehrkräfte gelangt, so soll es ja auch sein, sodass ... die einmal die Möglichkeit haben, ganz ungezwungen mit Menschen von außerhalb zu sprechen, die sie nicht wiedersehen (lacht) wo sie keine Sorgen haben müssen, dass es gegen sie verwendet werden kann

Rieke erläutert die Abmachung, dass pro familia nur dann berichten und Bescheid geben würde, wenn bei einem Kind Gefahr in Verzug ist. Davon abgesehen hätten sie den Schüler*innen versprochen, dass das, was sie in den Veranstaltungen besprechen, nicht an Lehrer*innen weitergegeben wird, was sie mit den Worten »so soll es ja auch sein« positiv bewertet. Nach einer Pause ergänzt sie, dass die Schüler*innen somit die Möglichkeit hätten, »ganz ungezwungen mit Menschen von außerhalb zu sprechen, die sie nicht wiedersehen«. Sie konkludiert ihre Ausführungen damit, dass die Schüler*innen dabei keine Sorge haben müssten, dass es gegen sie verwendet werden kann. Rieke deutet damit erneut die Sorge der Schüler*innen an, dass die Informationen, die sie teilen, nicht vertraulich von Lehrer*innen behandelt werden. Auf das scheinbar mangelnde Vertrauen der Schüler*innen gegenüber den Lehrer*innen geht Rieke allerdings nicht weiter ein.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Rieke der Ansicht ist, dass die Hemmschwelle, sich an externe Fachkräfte zu wenden, geringer ist als gegenüber Lehrer*innen (bspw. im Fall einer abweichenden sexuellen Orientierung oder Geschlechteridentität). Schüler*innen können sich bei externen Fachkräften auf eine andere Art und Weise zu persönlichen Themen äußern, weil die externen Fachkräfte fremd sind und ein erneutes Wiedersehen unwahrscheinlich ist. Zu externen Fachkräften besteht zudem – im Gegensatz zu Lehrer*innen (Notenvergabe, Kontakt zu Eltern) – kein Abhängigkeitsverhältnis und externe Fachkräfte unterliegen der Schweigepflicht. So besteht mit pro familia die Abmachung, dass nur bei Kindeswohlgefährdung über Inhalte aus den Veranstaltungen gesprochen wird. Ansonsten haben die Schüler*innen in den Veranstaltungen die Möglichkeit, ungezwungen mit Fremden zu sprechen.

Auf die Vermutung, dass die Schüler*innen skeptisch sind, wie sehr sie ihren Lehrer*innen vertrauen können und ob persönliche Themen nicht weitergetragen werden, geht Rieke nicht weiter ein.

Auch Eva erläutert die Vorteile des Fremdseins der externen Fachkräfte und geht dafür auf die unterschiedlichen Möglichkeiten von Lehrer*innen und externen Fachkräften sowie deren Beziehungsgestaltung ein.

- 17 Eva: Ja, dass wir halt nur kurz ... da sind ... und wieder weg wir keine Noten geben
 18 (Pause)
 19 Eva: Ja, und man, ja, ich würde sagen ... worin unterscheidet sich das ja vielleicht auch wieder, dass wir so kurz und intensiv mit der Klasse zusammen sind und dann wieder weg sind viele Lehrer*innen sagen auch immer: »Ach, ihr seid das Bonbon, was dann noch mal kommt« ... wo sie sich ja selber auch nicht als das Bonbon dann sehen ... was die Klasse jeden Tag haben darf (lacht)
 20 (Pause)
 21 Eva: Ich ja keine Konflikte habe mit den Schüler*innen, weil ich sie ja einmal nur kurz drei Stunden kennenlerne und dann bin ich wieder weg und klar kann ich dann kurz sagen: »Ach, das war eine sympathische Klasse oder einer nicht so sympathische Klasse« ... aber ich habe ja keine Berührungspunkte mehr danach mit denen, deswegen würde ich sagen ähm ... haben wir es sehr viel einfacher ... als Lehrkräfte, die jeden Tag ... über vielleicht mehrere Jahre mit den Schüler*innen eine intensive ... Beziehung aufbauen können oder haben können, aber vielleicht auch dadurch ja natürlich mehr Konflikte oder ähm auftauchen können, ja und sie die Schüler*innen halt begleiten können in ihrer Entwicklung, das was total schön ist [...]

Eva geht in der Beantwortung der Frage zunächst darauf ein, dass sie halt nur kurz da und wieder weg seien und dass sie keine Noten vergeben würden. Nach einer Pause elaboriert sie die kurze Anwesenheit als intensive gemeinsame Zeit mit der Klasse. Viele Lehrer*innen würden sie in dem Zusammenhang als das »Bonbon« bezeichnen. Sie kommentiert dies damit, dass die Lehrer*innen sich selbst nicht als das »Bonbon« ansehen würden, was die Klasse jeden Tag haben darf, und lacht danach. Nach einer weiteren Pause elaboriert Eva, dass sie als externe Fachkraft keine Konflikte mit den Schüler*innen habe, weil sie sie nur für drei Stunden kennenlernt und dann wieder geht. Daraus könne sie beurteilen, ob sie eine Klasse sympathisch oder unsympathisch findet, habe aber danach keine Berührungspunkte mehr mit der Klasse. Daher bewertet sie ihren Zugang als sehr viel einfacher als den der Lehrer*innen, die zwar jeden Tag über mehrere Jahre eine intensive Beziehung aufbauen könnten, aber dadurch vielleicht auch mehr Konflikte mit ihnen haben. Sie elaboriert, dass Lehrer*innen die Schüler*innen in ihrer Entwicklung begleiten könnten, und äußert sich hier wertschätzend und anerkennend.

Eva exemplifiziert in Bezug auf die Zuordnung der Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften die Vorzüge von Vertrauen und Fremdsein.

- 203 Eva: Ich gehe mal davon aus, ich habe eine super tolle Lehrkraft, der ich voll vertraue ... und dann kann ich ja auch über Familie sprechen vielleicht habe ich noch einmal spezifische Verhütungsfragen oder wenn ich weiß, meine Mutter trägt die Pille nicht, vertrag ich dann auch keine hormonellen Verhütungsmittel, das frage ich vielleicht dann trotzdem jemanden, den ich nicht mehr wiedersehe oder von dem ich weiß, dass der ... sowas jeden Tag beantwortet ... das würde ich mich, glaube ich, nicht trauen meine ... ja, meine Lehrerin oder meinen Lehrer zu fra-

gen

Eva versetzt sich für die Frage in die Rolle von Schüler*innen. Dabei geht sie davon aus, dass sie eine »super tolle Lehrkraft« hätte, der sie voll vertraut, und elaboriert, dass sie mit dieser über Familie sprechen könne. Nach einer Pause stellt sie sich demgegenüber vor, dass sie eine spezifische Verhütungsfrage hätte wie z.B., dass die Mutter die Pille nicht verträgt und sie sich fragt, ob sie ebenfalls keine hormonellen Verhütungsmittel verträgt. Dann würde sie sich eher an jemanden wenden, den sie nicht mehr wieder sieht und bei dem sie weiß, dass die Person solche Fragen jeden Tag beantwortet. Sie elaboriert, dass sie sich das bei ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer vermutlich nicht zu fragen trauen würde.

Eva sieht die Vorteile von externen Fachkräften somit darin, dass sie keine Noten geben müssen und tendenziell keine Konflikte mit den Schüler*innen haben. Lehrer*innen haben hingegen den Vorteil, dass sie durch die längere Begleitung eine engere Beziehung aufbauen können. Über Themen wie bspw. Familie würde sie auch mit einer Lehrkraft sprechen, der sie vertraut, bei persönlicheren Themen würde sie sich allerdings eher an eine fremde Person wenden, die sie nicht wiedersehen muss und zu deren täglicher Arbeit das Sprechen über sexualitätsbezogene Themen gehört.

Auch Lars geht auf die Vorzüge des Fremdseins in Bezug auf die Frage nach den Vorteilen der eingeschränkten Zeit ein, die den externen Fachkräften zur Verfügung steht.

- ²³ Lars: Ja, das kann tatsächlich sogar ein Vorteil sein, weil wir als Anfangsstatement auch immer sagen: »Mensch, ihr könnt uns alles fragen, ihr werdet uns ja wahrscheinlich nicht wiedersehen, nur wenn ihr das möchtet«, das heißt, wir kriegen auf einmal so einen Status eines Verbindungslehrers oder eines Beratungslehrers, der aufgesucht werden kann, aber nicht muss ... und sie lernen unsere Arbeit kennen und uns als Person kennen, haben aber nicht den Druck, dass sie, wenn sie jetzt irgendwas von sich preisgeben, was voll peinlich ist, dass sie dann nächsten und übernächsten Tag wieder mit uns konfrontiert werden, sondern sie können uns auch im Gespräch etwas übergeben, ein Bild von sich präsentieren, was dann mitgenommen wird und was nicht vor Ort ... als ständiges Bild von ihnen wieder präsentiert wird, also deswegen sind die Jungs manchmal drüber oder die Mädchen fragen in der Einzelgruppe auch mal Sachen, die sie sich sonst nicht trauen würden ähm ... weil eben diese Begrenzung an der Stelle wirklich ein Vorteil ist

Lars stimmt der Frage zu, ob er einen Vorteil in den kurzen Veranstaltungen sieht, und elaboriert, dass es ein Vorteil sein könne, dass sie nur kurz in die Klassen kommen. Er begründet das damit, dass bereits als Anfangsstatement angegeben werde, dass die Schüler*innen sie alles fragen können, weil sie sie wahrscheinlich nicht wiedersehen, außer sie wollten das. Dadurch bekämen sie von Anfang an einen Status wie Verbindungs- oder Beratungslehrer*innen, die aufgesucht werden können, aber nicht müssen. Lars elabo-

riert weiter, dass die Schüler*innen sie und ihre Arbeit kennen lernen würden, aber nicht den Druck hätten, dass sie am nächsten und übernächsten Tag wieder mit den externen Fachkräften konfrontiert werden, nachdem sie etwas als peinlich Empfundenes preisgegeben haben. Stattdessen hätten sie die Möglichkeit, im Gespräch ein Bild von sich zu präsentieren, was metaphorisch gesehen mitgenommen wird und nicht vor Ort als ständiges Bild von ihnen präsent bleibe. Damit begründet und exemplifiziert er, dass »die Jungs manchmal drüber [sind] oder die Mädchen [...] in der Einzelgruppe auch mal Sachen [fragen], die sie sich sonst nicht trauen würden«.

Somit geht auch Lars von dem Vorteil externer Fachkräfte aus, dass die Schüler*innen diese nur wiedersehen, wenn sie das auch wollen – aber es eben nicht müssen. Die Schüler*innen trauen sich eher, für sie heikle Themen anzusprechen, da ihre Frage in diesem Setting keine Folgen für den weiteren Schulalltag haben wird.

Zusammenfassend sind sich Rieke, Eva und Lars¹¹⁰ sehr einig zu den Vorteilen, die sich aus dem Fremdsein externer Fachkräfte ergeben. Alle drei thematisieren, dass die Schüler*innen die externen Fachkräfte vorher nicht kennen und die Wahrscheinlichkeit eines erneuten Treffens gering bzw. davon abhängig ist, ob die Schüler*innen das wollen. Alle drei gehen davon aus, dass Schüler*innen sich daher mit persönlicheren Themen eher an externe Fachkräfte wenden und sich ihnen gegenüber eher öffnen können. Eva geht davon selbst dann aus, wenn die Schüler*innen ihren Lehrer*innen vertrauen. Zudem gehen alle auf das Abhängigkeitsverhältnis (durch Notenvergabe) von Schüler*innen und Lehrer*innen ein und grenzen externe Fachkräfte davon ab, da sie den organisationalen Strukturen von Schule nicht unterliegen. Rieke deutet zudem an, dass Schüler*innen scheinbar skeptisch sind, inwieweit sie Lehrer*innen vertrauen können, dass sie Informationen nicht an andere Lehrer*innen und Eltern weitertragen.

Die Rolle externer Fachkräfte ist maßgeblich dadurch geprägt, dass sie in keinem organisational bedingtem Macht- bzw. Abhängigkeitsverhältnis zu den Schüler*innen stehen, weil sie weitestgehend frei von den organisationalen Strukturen der Institution Schule sind, was sich bspw. darin widerspiegelt, dass sie keine Noten vergeben. Da sie lediglich zu einzelnen Veranstaltungen in die Schule kommen und danach wieder weg sind, bieten sie ausreichend Anonymität, um ein Sprechen über sensible und schambe-

110 Simone äußert sich weder konkret zum Fremdsein der externen Fachkräfte noch dazu, dass Lehrer*innen die Schüler*innen benoten. Diese Aspekte scheinen für sie als Lehrerin wenig relevant zu sein.

setzte sexualitätsbezogene Themen zu ermöglichen (Plattform sexuelle Bildung 2021). Schüler*innen können mit externen Fachkräften über Gefühle wie Lust, Ekel oder Scham sprechen und Fragen stellen, bei deren Beantwortung sie sich eines vertraulichen Umgangs sicher sein können, da externe Fachkräfte in der Regel der Schweigepflicht unterliegen und nach dem Projekt keine weitere Konfrontation stattfinden wird (Martin/Nitschke 2017: 15).

9.10 Vergleichende Zusammenfassung der Expert*inneninterviews

Mithilfe der Analyse der Expert*inneninterviews wird eine ergänzende Perspektive zu derjenigen der Schüler*innen aufgezeigt (siehe dazu auch Kapitel 8. *Fallbeschreibungen*).¹¹¹ In diesem Kapitel werden die zentralen Inhalte der Expert*inneninterviews und damit die im Fokus des Interesses der pädagogischen Fachkräfte stehenden Ansichten und Themen vergleichend zusammengefasst. Entsprechend findet keine Kontextualisierung der Inhalte in aktuelle Diskurse statt, sondern Deskription und Vergleich stehen im Fokus. Verglichen werden die Erkenntnisse der vier Expert*inneninterviews mit zwei Lehrerinnen von zwei verschiedenen Schulen und zwei externen Fachkräften von pro familia. Bei den Lehrerinnen handelt es sich um die Klassenlehrerinnen der Schüler*innen der fünf Gruppendiskussionen. Die externen Fachkräfte bilden gemeinsam ein Mann-Frau-Team einer pro familia Beratungsstelle in Schleswig-Holstein, das u.a. Veranstaltungen in Schulen durchführt.

Die Analyse der Expert*inneninterviews liefert Erkenntnisse zur Beziehungsgestaltung der Expert*innen, weiteren Bezugspersonen in Schule, verschiedenen Herangehensweisen im Sinne von Sexualerziehung und sexueller Bildung, den zugrunde liegenden gegensätzlichen Anerkennungsmodi, Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen, den Themen ›Gewalt‹ sowie ›sexuelle und geschlechtliche Vielfalt‹, heteronormativen Ordnungssystemen, der thematischen Aufteilung bzw. Kooperation zwischen den verschiedenen Fachkräftegruppen und dem Vorteil des Fremdseins von externen Fachkräften.

111 Die Erkenntnisse werden an dieser Stelle allerdings separat dargestellt und noch nicht mit den Ausführungen der Schüler*innen in Verbindung gesetzt. Eine Zusammenführung, welche die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sicht- und Verhandlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte sowie der Schüler*innen in den Blick nimmt, erfolgt im Anschluss im Rahmen der Diskussion mit Bezug auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit (siehe dazu auch Kapitel 10. *Diskussion*).

Die Beziehungsgestaltungen der beiden Lehrerinnen unterscheiden sich deutlich voneinander. Die eine Lehrerin geht davon aus, dass die Beziehungen zu ihren Schüler*innen nahezu automatisch aus den Rahmenbedingungen durch die Schule und der gemeinsam verbrachten Zeit resultieren. Eine aktive Beziehungsgestaltung findet ihren Ausführungen zufolge nur begrenzt statt. Ihr Fokus liegt auf dem regelkonformen und strukturierten Verhalten aller Akteur*innen, wodurch die Beziehung von ihr zu den Schüler*innen als asymmetrisch und tendenziell distanziert bezeichnet werden kann. Demgegenüber steht die Beziehungsgestaltung der anderen Lehrerin zu ihren Schüler*innen. Ihre Beziehung beschreibt sie als familiär und auf die persönlichen und individuellen Verbindungen zu ihren Schüler*innen ausgerichtet. Die Schüler*innen sind dabei aktive Akteur*innen einer symmetrischen und nahen Beziehung, die durch Vertrauen und gemeinsame Aushandlungsprozesse sowie die Positionierung der Lehrerin als aktive Hilfe und Unterstützung gekennzeichnet ist.

Die externen Fachkräfte beziehen sich – anders als die Lehrerinnen – nicht auf konkrete Schüler*innen, sondern allgemein auf Schüler*innen, die sie mit ihren Angeboten sexueller Bildung adressieren. Sie beschreiben, dass es teilweise möglich ist, enge und vertrauensvolle Beziehungen zu den Schüler*innen aufzubauen, obwohl sie im Rahmen der Angebote nur eine kurze Zeit mit ihnen verbringen. Sie gehen in die Klassen mit dem von ihnen so genannten Ansatz der »Ad-hoc-Pädagogik«, die eine schnelle Beziehungsgestaltung fordert. Durch ihre direkte und aktive Involvierung in die Interaktionen kann von einer symmetrischen Beziehung innerhalb des Teams sowie zwischen ihnen und den Schüler*innen gesprochen werden. Wichtig ist ihnen, in ihren Veranstaltungen zu vermitteln, dass die Schüler*innen Rechte haben, aber auch die der anderen wahren müssen. Dabei betonen sie insbesondere den Aspekt der freiwilligen Teilnahme, der sich deutlich vom allgemeinen Schulkontext abhebt. Für die Beziehungsgestaltung ist ihrer Meinung nach neben Humor und Wertschätzung insbesondere die Authentizität ihrer Person und ein authentisches Interesse an den Themen förderlich.

Die Herangehensweisen einer Lehrerin sowie der externen Fachkräfte sind sich somit hinsichtlich ihrer symmetrischen Beziehungsgestaltung – bei der den Schüler*innen Möglichkeiten der Partizipation zugesprochen werden und diese im Fokus der Interaktion stehen – ähnlicher als die Herangehensweise der anderen Lehrerin, die einen deutlich distanzierteren Ansatz gegenüber ihren Schüler*innen verfolgt.

Neben Lehrer*innen bietet das Schulsystem noch weitere Bezugspersonen, die sozialisierend auf die Schüler*innen wirken können. Beide Lehrer*innen verweisen darauf, dass die Schüler*innen in Schulsozialarbeiter*innen potenzielle Vertrauens- und Ansprechpersonen haben. In deren Bewertung unterscheiden sie sich dagegen deutlich. Eine Lehrerin geht auf die Schulsozialarbeiter*innen neben dem Vertrauenslehrer sehr sachlich ein und bewertet diese nicht explizit. Die andere Lehrerin betont, wie wichtig sie die Schulsozialarbeiter*innen, aber auch die Förderschullehrer*innen findet. Sie erklärt allerdings auch, dass ihre Involvierung in das Klassengeschehen von den Lehrer*innen der entsprechenden Klasse abhängig ist. Neben den Schulsozialarbeiter*innen und Förderschullehrer*innen geht sie ausführlich auf den Schulbegleiter eines Schülers ihrer Klasse ein, der für die ganze Klasse von Bedeutung ist. Sie bewertet ihn als sehr förderlich für ihre Schüler*innen und berichtet, dass er für die Schüler*innen eine Resource sowohl als Lernunterstützung als auch bei persönlichen Belangen wie Beziehungsfragen darstellt.

Während bei der einen Lehrerin die Wertschätzung aller genannten pädagogischen Fachkräftegruppen und deren Nutzen für die Schüler*innen deutlich wird, geht die andere sehr sachlich und unkonkret auf die Angebote ein, welche die Schüler*innen nutzen können. Die Wertschätzung der Lehrerinnen gegenüber verschiedenen Bezugspersonen im Schulsystem gibt Aufschluss darüber, wie unterschiedlich die Einbindung verschiedener pädagogischer Fachkräfte gestaltet sein kann. Die Art und Weise bzw. das Ausmaß, wie die zusätzlichen pädagogischen Fachkräfte von den Lehrer*innen involviert und anerkannt werden, kann sich darauf auswirken, wie und ob die Schüler*innen die entsprechenden Bezugspersonen als Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen.

Sexualerziehung kann sehr unterschiedlich gestaltet werden. Das zeigt sich auch in den Ausführungen der Lehrerinnen zu ihrem Verständnis und den Themen von Sexualerziehung. Beschrieben wird zum einen das Format von Stationenarbeit während einer Projekt- bzw. Vorhabenwoche, zum anderen die klassische Bearbeitungsform als Unterrichtseinheiten. Je nach Lehrerin können die Schüler*innen in diesem Prozess partizipativer agieren oder nur durch die Lehrer*innen vorgegebene Inhalte erarbeiten. Ähnliches gilt auch für die thematische Fokussierung. Die Lehrerinnen verweisen zwar beide auf den Lehrplan, legen diesen aber unterschiedlich aus. So kann hiernach der Fokus eher auf die biologischen oder eher auf die sozialen Aspekte der Themen gelegt werden. Zudem unterscheiden sich die Ausführungen hinsichtlich des Ansatzes von Sexualerzie-

hung bzw. sexueller Bildung. Während eine Lehrerin die Themen in Anlehnung an einen Anerkennungsmodus, bei dem jugendliches Sexualverhalten als problematisch angesehen wird, vermehrt defizitorientiert betrachtet und bearbeitet, geht die andere in Anlehnung an einen Anerkennungsmodus, nach dem Schüler*innen als verantwortungsbewusste sexuelle Wesen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben anerkannt werden, vom Bildungsgedanken aus und versucht, ihre Schüler*innen zur Selbstbestimmung zu befähigen.

Die externen Fachkräfte verfolgen in Anlehnung an den zuletzt genannten Anerkennungsmodus den Ansatz sexueller Bildung, der adressat*innenorientiert die Themen der Schüler*innen fokussiert. Die externen Fachkräfte haben dabei zwar ihre eigenen Themen bzw. die des Trägers und des Lehrplans im Hintergrund, orientieren sich aber vorrangig an den Interessen und Bedarfen der Schüler*innen. Thematisch betrachten sie primär die sozialen Aspekte (Gefühlsebene) und weniger die biologischen.

Hinsichtlich der Form von Sexualerziehung bzw. sexueller Bildung thematisieren alle Expert*innen die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen. Während sich zwei Fachkräfte dabei vorrangig darauf beziehen, dass diese Rahmung ermöglicht, geschlechterspezifische Fragen zu stellen, werden von den anderen beiden noch weitere Vorzüge beschrieben. Dieses Setting kann einen intimen Rahmen für die Thematisierung von bspw. Pubertät, Körper, Beziehung und Geschlechtsverkehr bilden, in dem besser auf die Schüler*innen selbst eingegangen werden kann. Neben einer Steigerung der Produktivität und Effektivität wird vor allem ausgeführt, dass die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen förderlich für die Bindung sein kann.

Thematisch gehen die Expert*innen beiläufig nahezu selbstverständlich auf zwischenmenschliche Themen und näher auf das Thema ›Gewalt‹ sowie Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ein. Zwischenmenschliche Themen wie Freundschaft, Beziehung und Familie, aber auch Liebe und Sexualität explizieren die Expert*innen nur beiläufig, sehen sie aber nahezu selbstverständlich als Bestandteil von Sexualerziehung und insbesondere sexueller Bildung an. Beide Lehrerinnen gehen auf die übergeordnete Relevanz von Familie ein. Eine Lehrerin betont zudem, wie wichtig Freundschaft als Grundlage des Zusammenseins in Schule ist. Das Thema ›Sexualität‹ fassen die Expert*innen im engeren Sinne. Während die Lehrerinnen nur vereinzelt auf Sex eingehen, ziehen die externen Fachkräfte verschiedene Beispiele zu Sex heran. Die externen Fachkräfte verweisen zudem darauf, dass die Themen elementar für ihre Veranstaltungen

sind und immer aufgegriffen werden. Die kurzen und nahezu selbstverständlichen Angaben zu zwischenmenschlichen Themen verweisen auf die Normalisierung des Sprechens und Bearbeitens der Themen hin.

Hinsichtlich des Themas ›Gewalt‹ gehen die Expert*innen überwiegend davon aus, dass das Thema für die Schüler*innen kaum relevant ist und sie wenig bis kein Interesse oder Bedürfnis an einer Thematisierung haben. Dennoch verweisen sie darauf, dass sie selbst das Thema für relevant halten und gerne tiefer bearbeiten würden. Während eine Lehrerin weiter ausführt, dass die Schüler*innen nur Interesse und Gesprächsbedarf haben, wenn sie selbst betroffen sind, geht die andere ausführlich auf die hohe Relevanz des Themas für ihre Schüler*innen ein. Dabei verweist sie auf zu eng gefasste Definitionen und die Einflussnahme des Umfeldes und bezieht sich auf familiäre und religiöse Hintergründe. Die externen Fachkräfte gehen in Bezug auf das Thema ›Gewalt‹ überwiegend auf Grenzen und Freiwilligkeit ein und verweisen auf einen präventiven Charakter der Thematisierung. Hinsichtlich ihres adressat*innenorientierten Ansatzes, nach dem die Schüler*innen maßgeblich die Themen bestimmen, ergibt sich das Dilemma, dass sie Themen wie Gewalt nicht oktroyieren, wenn sie nicht angesprochen werden, obwohl sie die Relevanz hoch bewerten.

Auch Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – insbesondere Transgeschlechtlichkeit – sind für die Expert*innen sehr präsent. Die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ werden von ihnen weitestgehend zusammen gedacht und als wichtig erachtet. Eine Lehrerin verfolgt auch hier den Ansatz, dass die Schüler*innen nur Interesse an den Themen haben, wenn sie selbst betroffen sind, während die andere die Relevanz der Themen für die Schüler*innen betont. Die externen Fachkräfte äußern sich nicht konkret zur Relevanz für die Schüler*innen, geben aber an, dass die Themen vorzugsweise durch externe Fachkräfte behandelt werden sollten. Eine Begründung dafür ist die wahrgenommene Unsicherheit von Lehrer*innen hinsichtlich der Themen, die sich auch an ihrer Wortwahl innerhalb der Interviews zeigt. Fast alle Expert*innen verweisen auf Bildungsangebote von HAKI, die aufgrund ihrer Authentizität am besten für die Bearbeitung der Themen geeignet sind. Diese Veranstaltungen tragen zum Abbau vorherrschender Vorurteile der Schüler*innen, aber auch der Lehrer*innen bei.

Vernachlässigt wird von allen Expert*innen die Option, dass sich in den Klassen Schüler*innen befinden, die sich hinsichtlich einer abweichenden sexuellen Orientierung

oder Geschlechteridentität noch nicht geoutet haben. Entsprechend gehen sie auch nicht auf die Gefahr von Diskriminierung zwischen den Schüler*innen ein.

Zudem zeigt sich, dass die Expert*innen eine Verbindung der beiden Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ mit dem Thema ›Geschlechterrollen‹ erkennen. Eine externe Fachkraft weist darauf hin, dass sie die Schüler*innen zwar als sehr offen für und neugierig gegenüber den Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ wahrnimmt, diese aber in der Zweigeschlechternorm und Geschlechterrollenklichses verharren. Eben dies zeigt sich auch in den Expert*inneninterviews – insbesondere mit den Lehrerinnen – deutlich. Auch wenn sie die Auflösung des binären Systems fordern und sich für eine Sensibilisierung für LSBTIQ* aussprechen, verharren sie doch selbst immer wieder in tradierten Systemen und beziehen sich außerhalb der Verhandlung der Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt vermehrt auf diese tradierten Systeme.

Hinsichtlich der Zuordnung der Themen zu Lehrer*innen und externen Fachkräften geben die Expert*innen verschiedene – sich teilweise gegenüberstehende – Varianten an. Eine Lehrerin spricht sich für eine themenorientierte Aufteilung zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften aus, bei der die Themen nicht doppelt bearbeitet werden und die Thematisierung nahezu ausschließlich im Biologieunterricht stattfindet. Externe Fachkräfte sind nach ihrer Vorstellung nur für Themen heranzuziehen, die Lehrer*innen nicht (so gut) vermitteln können. Ansonsten gehört Sexualerziehung ihrer Ansicht nach zum Bildungsauftrag von Lehrer*innen. Die anderen Fachkräfte sprechen sich hingegen dafür aus, dass Themen mehrfach und durch unterschiedliche Personen behandelt werden sollen sowie für eine fächerübergreifende Behandlung der Themen aus. Die andere Lehrerin wünscht sich diesbezüglich eine enge Kooperation zwischen den Lehrer*innen und externen Fachkräften. Die externen Fachkräfte verweisen hingegen auf verschiedene Ebenen der Bearbeitung. Demnach findet nicht nur eine inhaltliche Differenzierung der Themen nach biologischen und sozialen Perspektiven statt, sondern auch eine Zuschreibung zu einer Fachkräftegruppe: Lehrer*innen vermitteln biologisches Wissen, externe Fachkräfte die sozialen Aspekte der Themen und sprechen über Gefühle.

Für die Zuordnung der Themen gehen die Expert*innen auf Aspekte wie Fremdsein, Vertrauen, Scham und Rahmenbedingungen der Institution Schule ein. Fast alle Expert*innen führen aus, dass das Fremdsein der externen Fachkräfte hinsichtlich der

Thematisierung von persönlichen Themen einen Vorteil darstellt. Die Hemmschwelle gegenüber externen Fachkräften ist geringer, da die Schüler*innen diese vorher nicht kannten und nur wiedersehen müssen, wenn sie das wollen. Das ermöglicht ihnen, sich bei persönlichen Themen besser zu öffnen. Zudem geben die Expert*innen an, dass externe Fachkräfte keine Noten vergeben müssen und daher keine Abhängigkeit der Schüler*innen von diesen besteht. Eine externe Fachkraft geht zudem darauf ein, dass das Besprechen von Themen mit Lehrer*innen peinlich sein könnte.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die Gestaltung von Sexualerziehung bzw. sexueller Bildung durch Lehrer*innen und externen Fachkräften hinsichtlich verschiedener Aspekte differenziert werden kann. Maßgeblich sind die Beziehungsgestaltungen der pädagogischen Fachkräfte, die in unterschiedlichem Maß abhängig von organisatorischen Strukturen der Schule sind. Lehrer*innen sind durch curriculare Vorgaben und ihre Professionalitätsverständnisse schulischen Rahmenbedingungen unterworfen, die zwar einen Spielraum hinsichtlich der Ausgestaltung bieten, diesen aber dennoch Grenzen setzen. An den beiden Lehrerinnen zeigt sich, dass insbesondere die thematische Ausrichtung nach biologischen und sozialen Aspekten, aber auch die Themengewichtung variieren kann. Aber auch die Gestaltung der Beziehungen im Nähe-Distanz-Verhältnis ist von Lehrer*innen in Bezug auf ihre Schüler*innen anzupassen und auszubalancieren. Externe Fachkräfte sind bezüglich der organisationalen Strukturen deutlich freier, wodurch es möglich ist, dass die Schüler*innen die Themen maßgeblich bestimmen. Durch ihren adressat*innenorientierten Ansatz ist ihnen jedoch die Möglichkeit verwehrt, Themen zu bearbeiten, die von den Schüler*innen nicht gewünscht oder zurückgewiesen werden. Die unterschiedlichen Beziehungsgestaltungen sind zudem durch ihnen zugrunde liegende Anerkennungsmodi geprägt. Die Schüler*innen können entweder als verantwortungsbewusste sexuelle Wesen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben anerkannt werden oder aufgrund ihres jugendlichen Sexualverhaltens als problematisch angesehen werden. Entsprechend sind die Beziehungsgestaltungen eher von Symmetrie oder Asymmetrie geprägt.

Darauf aufbauend kann zwischen den Ansätzen sexueller Bildung und Sexualerziehung differenziert werden: Eine nahe Beziehung, in der Schüler*innen als verantwortungsbewusste sexuelle Wesen anerkannt werden, kann eher mit dem Ansatz sexueller Bildung verbunden werden, der zur sexuellen Selbstbestimmung der Schüler*innen beitragen soll und sie nicht nur adressiert, sondern auch weitestgehend einbezieht. Eine

distanziertere Beziehung, in der jugendliches Sexualverhalten als problematisch angesehen wird, spricht hingegen eher für den Ansatz von Sexualerziehung, nach dem bestimmte sexualitätsbezogene Themen und Einstellungen intendiert bearbeitet werden.

10. Diskussion

In diesem Kapitel sollen die zentralen Erkenntnisse der Gruppendiskussionen und der Expert*inneninterviews zusammengeführt, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sicht- und Verhandlungsweisen der Schüler*innen und der pädagogischen Fachkräfte betrachtet werden. Gerahmt und strukturiert ist dieses Kapitel durch die zugrunde liegende Forschungsfrage bzw. Zielsetzung: herauszufinden, welche Konsequenzen sich für eine adressat*innenorientierte gewaltpräventive Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung in Schule sowohl thematisch, didaktisch als auch in Bezug auf Personen der Wissensvermittlung (Lehrer*innen und externe Fachkräfte) ergeben.

Auch wenn schulische Sexualerziehung bereits nach den Empfehlungen der KMK (1968) nicht nur biologische oder religiöse Aspekte beinhalten, sondern auf eine ganzheitliche Sexualität ausgerichtet sein sollte, zeigt sich noch heute die Tendenz von biologischer Sexuaufklärung in Schule, die sich auch im Rahmen der Gruppendiskussionen widerspiegelt: Auf die offene Frage, was die Schüler*innen bereits zu Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung in Schule besprochen haben, führen sie überwiegend biologische Themen wie Verhütung, sexuell übertragbare Krankheiten, Schwangerschaft und Geburt, Pubertät und Aufbau der Geschlechtsorgane an. Ähnliche Ergebnisse liefert auch die Bestandsaufnahme im Rahmen der BZgA-Jugendsexualitätsstudie zu im Sexualkundeunterricht behandelten Themen. Am häufigsten behandelt werden demnach Geschlechtsorgane, Regel/Eisprung, körperliche Entwicklung, Empfängnisverhütung, Geschlechtskrankheiten sowie Schwangerschaft und Geburt. Weniger als die Hälfte der befragten Jugendlichen gab hingegen an, in Schule die Themen Homosexualität, sexuelle Gewalt/Missbrauch, Zärtlichkeit und Liebe, sexuelle Praktiken und Schwangerschaftsabbruch behandelt zu haben. Demnach steht in Schule immer noch die biologische Sexualkunde im Vordergrund, während kontroverse Themen scheinbar vorzugsweise vermieden werden (Scharmanski/Heßling 2021c: 5). Die Schüler*innen greifen allerdings auch im Rahmen der Priorisierung der Themen, welche sie für wichtiger und welche für weniger wichtig halten, auf diese Gewichtung der Themen nach biologischen und sozialen Aspekten zurück. Ihre Antworten spiegeln einerseits die erfahrenen klassischen Bearbeitungszusammenhänge wider, andererseits die Fokussierung auf biologische Themen, wie sie häufig in Bildungskontexten erkennbar sind. So wurden biologische Themen der Sexualerziehung wie ›Verhütung‹ und ›sexuell übertragbare Krankheiten‹ von

den Gruppen tendenziell höher priorisiert als soziale Themen wie ›Liebe‹, ›Beziehung‹, ›Freundschaft‹ und ›Familie‹ oder auch ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹. Damit verorten sie Sexualerziehung überwiegend im Fach Biologie bzw. Naturwissenschaften.

Außerhalb dieser quantitativen Ordnung zeigt sich in den Aushandlungen der Schüler*innen um die Priorisierung allerdings deutlich, dass die Relevanz der Themen sowie die Vorstellungen der Schüler*innen davon, was in Schule mehr bzw. weniger bearbeitet werden sollte, individuell zu betrachten sind. Ihre unterschiedlichen Fokussierungen weisen darauf hin, dass zwar einzelne Themen von allen Gruppen angesprochen werden, darüber hinaus aber auch, dass alle Gruppen die Themen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, unterschiedliche Priorisierungen angeben und unterschiedliche Themen ausgiebig verhandeln. Die thematischen Interessen der Schüler*innen können somit nicht verallgemeinert werden und eine Fokussierung auf biologische Aspekte ist somit nicht immer adressat*innenorientiert. Die sich ergebende Vielfalt an Themen und Perspektiven wird auch von übergeordneten Konzepten gefordert. Sowohl in den *Standards für Sexualaufklärung in Europa* der WHO und BZgA als auch in den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II in Schleswig-Holstein* werden Themen genannt, die für die Dynamik der körperlichen, sozialen und emotionalen Sexualentwicklung der Jugendlichen bedeutsam sind. Sexualität wird im Spannungsfeld von biologischen, persönlichen, sozialen und kulturellen Aspekten betrachtet und umfasst daher immer auch Werturteile. Die sexualitätsbezogenen Themen sollen fächerübergreifend – nicht nur im Fach Biologie bzw. Naturwissenschaften – behandelt werden (BZgA 2011; IQSH 2021c). Die *Standards für Sexualaufklärung* verweisen zudem explizit darauf, dass die Jugendlichen in den Prozess eingebunden werden sollen, um die Qualität der Sexualerziehung zu verbessern. Die Schüler*innen sollen nicht passiv, sondern müssen als aktive Adressat*innen in die Organisation, Durchführung und Evaluierung einbezogen werden. Sexualerziehung soll demnach nicht starr am Curriculum erfolgen, sondern bedarfsorientiert flexibel angepasst werden. Schüler*innen sollen im Prozess als Partner*innen anerkannt werden und ihre Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche in die Entscheidung über Themen und Inhalte einfließen (BZgA 2011: 33).

⇒ *Curriculare Vorgaben in Schule tragen dazu bei, Sexualität im Spannungsfeld von biologischen, persönlichen, sozialen und kulturellen Aspekten im Rahmen der Komplexität des Themas und entwicklungsfördernd zu gestalten. Sexualerziehung sollte sich*

*dabei aber nicht an den Vorgaben abarbeiten, sondern die individuellen Bedarfe von Schüler*innen berücksichtigen, um eine adressat*innenorientierte Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen zu gewährleisten. Als Gelingensbedingung kann somit die Frage »was wollt ihr wissen?« angesehen werden.*

Auch wenn die Schüler*innen verschiedene Themen aus verschiedenen Perspektiven verhandeln, die somit nicht verallgemeinert werden können, zeigen sich übergeordnete Bezugsthemen, die sich in allen Gruppendiskussionen wiederfinden.

Für die Schüler*innen sind zwischenmenschliche Verbindungen wie Beziehungen und Freundschaften von großer Bedeutung, die sie durch die enge Verbindung mit Liebe und Gefühlen charakterisieren. Sie vertreten die Annahme, dass sich Sichtweisen auf Liebe und Gefühle geschlechterspezifisch unterscheiden. Beziehungen und Freundschaften stellen einerseits Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz dar, sind andererseits aber auch zu deren Bewältigung von großer Relevanz (Fend 2005: 254). Auch verschiedene Jugendstudien zeigen auf, dass Freundschaften und Beziehungen mit Gleichaltrigen für Jugendliche von zentraler Bedeutung sind (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019: 143, 157; Calmbach et al. 2020: 31; Scharmanski/Heßling 2021c: 8). Doch zur Frage, ob sie die Themen ›Freundschaft‹ und ›Beziehung‹ im Unterricht besprechen wollen oder ob die Themen für sie nur auf persönlicher Erfahrungsebene von großer Relevanz sind, sind sich die Schüler*innen nicht einig. Für die Expert*innen gehören die Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹ und ›Beziehung‹ hingegen nahezu selbstverständlich zu Sexualerziehung. Insbesondere für die externen Fachkräfte sind diese zwischenmenschlichen Themen von zentraler Bedeutung für ihre Arbeit. Dabei rekurren sie auf den Titel ihrer Veranstaltungen (Liebe, Freundschaft, Sexualität – pro familia Schleswig-Holstein). Die Expert*innen bewerten deren Thematisierung durch externe Fachkräfte positiv und verweisen darauf, dass sie in allen Projekten das Thema ›Zwischenmenschlichkeit‹ aufgreifen wie bspw. Lebensplanung in der achten Klasse.

Auch Familie wird von den Schüler*innen eine große Relevanz zugesprochen – wie auch von verschiedenen Jugendstudien (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019; Calmbach et al. 2020; Scharmanski/Heßling 2021b). Vordergründig verbinden sie Familie mit der eigenen Familiengründung, die nach normativen traditionellen Vorstellungen nahezu selbstverständlich mit einem Kinderwunsch einhergeht. In ihren Ausführungen rekurren sie vermehrt auf das bürgerlich-patriarchale Familien- und Geschlechtermodell,

was sich bspw. in der Verknüpfung mit Hochzeit und Ehe zeigt (Dorbritz/Diabaté 2015: 117). Zudem wird Familie aber auch vermehrt als Referenzrahmen für negative Themen herangezogen, bspw. Inzest, Familienprobleme oder abweichende Einstellungen muslimischer Familien zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Auch von den Expert*innen wird Familie als Referenzrahmen herangezogen, aber auch als eigenständiges Thema in Bezug auf Familienplanung angesehen. Damit nehmen sie den Auftrag im Sinne curriculärer Vorgaben ernst, welche die zwischenmenschlichen Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹, ›Beziehung‹ und ›Familie‹ als Themen der Sexualerziehung nennen (IQSH 2021c; BZgA 2011).

⇒ *Da zwischenmenschliche Verbindungen sowohl als Entwicklungsaufgaben an sich als auch als Ressourcen zu deren Bewältigung angesehen werden können, sollen die Themen ›Liebe‹, ›Freundschaft‹, ›Beziehung‹ und ›Familie‹ im schulischen Rahmen thematisiert werden. Aufgrund des persönlichen Charakters der Themen sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die Themen, insbesondere ihre persönliche Bearbeitung, nicht oktroyiert wird, sondern den Schüler*innen Angebote zur Bearbeitung durch verschiedene Bezugspersonen gemacht werden.*

Analog zu den eingangs dargestellten Momenten, die als Anhaltspunkte für die gesellschaftlichen Debatten um Sexualität und sexuelle Gewalt konstituiert wurden, spielen auch für die befragten Schüler*innen und pädagogischen Fachkräfte die Themen sexuelle Gewalt sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt eine wichtige Rolle.

Während die Lehrer*innen und externen Fachkräfte davon ausgehen, dass das Thema ›sexuelle Gewalt‹ für die Schüler*innen wenig relevant ist, verhandeln die Schüler*innen aus drei Gruppen sexuelle Gewalt in verschiedenen Kontexten und aus verschiedenen Perspektiven ausführlich. Dabei wird deutlich, dass sie sich überwiegend auf schwere Fälle sexueller Gewalt wie Inzest bzw. sexuellen Missbrauch und Vergewaltigungen konzentrieren.

Die Verhandlungen in den Gruppendiskussionen um Inzest können insofern kritisch betrachtet werden, als dass mit Inzest sowohl auf Gegenseitigkeit basierende Beziehungen zwischen gleichgestellten Familienmitgliedern als auch ungleiche Macht- und Missbrauchsverhältnisse zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind bzw. Jugendlichen gemeint sein können und dass der Fokus auf dem Sexuellen und nicht auf den Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen in Familie sowie den oft einhergehenden Mani-

pulationen und Ausbeutungen liegt (Rijnaarts 1991: 18ff.). Strafrechtlich wird bei Inzest zudem ausschließlich Geschlechtsverkehr geahndet, aber keine anderen sexuellen Handlungen zwischen Eltern und Kindern und zwischen Geschwistern, sofern sie über 18 Jahre alt sind (§ 173 StGB). Die Verhandlungen zeigen hingegen, dass den Schüler*innen ein Verständnis von sexuellem Missbrauch (in Familie) fehlt, bei dem über Geschlechtsverkehr hinaus auch andere sexuelle Handlungen strafbar sind.

Auch in Bezug auf Vergewaltigungen zeigen sich Unsicherheiten und ist das Vorstellungsvermögen der befragten Schüler*innen bezüglich sexueller Gewalterfahrungen begrenzt. Auch wenn eine Gruppe auf nicht-einvernehmliche sexuelle Handlungen in Partnerschaften eingeht, beziehen sich die Schüler*innen überwiegend auf den fremden Mann als Täter und rekurren dabei auf Vergewaltigungsmythen (Breser 2018: 25). Dass der Großteil der Taten durch Bekannte aus dem Nahraum der Betroffenen verübt wird (PKS 2021d) und dass auch Frauen – wenn auch deutlich seltener – Täterinnen und Männer Betroffene sein können, scheint vielen Schüler*innen nicht bewusst zu sein.

Gegenüber diesen schweren Fällen körperlicher sexueller Gewalt wird verbale nicht-körperliche sexuelle Gewalt hingegen nur von wenigen Schüler*innen thematisiert und nicht explizit mit sexueller Gewalt verbunden. Dies spiegelt sich auch in der Schutz-Norm-Befragung wider, in der die Jugendlichen verbale sexuelle Gewalt entgegen wissenschaftlichen Definitionen (siehe dazu auch Kapitel 2.1 *Definition von Sexualität und sexueller Gewalt*) überwiegend nicht als Grenzverletzung eingeschätzt haben (Lips et al. 2020: 33). Auch die Expert*inneninterviews nehmen die enge Definition von sexueller Gewalt als schwere Fälle körperlicher sexueller Gewalt und ein Aussparen von nicht-körperlichen Formen sexueller Gewalt vonseiten der Schüler*innen wahr. Zudem gehen alle Akteur*innen – sowohl Schüler*innen als auch Expert*innen – nicht auf sexuelle Gewalt unter Gleichaltrigen ein, obwohl verschiedene Studien belegen, dass sexuelle Gewalt im Jugendalter insbesondere von Gleichaltrigen ausgeht (Erkens/Scharmanski/Heßling 2021; Maschke/Stecker 2018a; Maschke/Stecker 2018b; Hofherr 2017).

Hinsichtlich Prävention sexueller Gewalt beziehen sich die Schüler*innen ausschließlich auf Selbstverteidigungskurse, konzentrieren sich auf körperliche Verletzungen und lassen psychische Verletzungen weitestgehend außen vor. Neben der Befürwortung von Selbstverteidigungskursen zeigen sich aber auch kritische Ansichten, nach denen Prävention Angst auslösen kann und darüber hinaus sogar im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* sexuelle Übergriffe begünstigen würde, weshalb die Schüler*innen zur Tabuisie-

rung des Themas neigen. In beiden Verhandlungen zeigen sich Formen von *victim blaming* gegenüber den Betroffenen, da ihnen wegen unterlassener Selbstverteidigung eine Mitschuld bzw. Beeinflussung der Tat zugeschrieben wird (Kury/Yoshida 2003: 76; Bre-ser 2018: 25).

Die Expert*innen empfinden die Thematisierung von sexueller Gewalt – obwohl sie davon ausgehen, dass die Schüler*innen kein Interesse an dem Thema haben – überwiegend als wichtig für die Schüler*innen, da sie zum einen davon ausgehen, dass das Thema für sie im Jugendalter – wenn auch unbewusst – wichtig ist, andererseits hinsichtlich seines präventiven Charakters für ihre zukünftige Entwicklung relevant ist. Die externen Fachkräfte gehen in Bezug auf das Thema ›Gewalt‹ überwiegend auf Grenzen und Freiwilligkeit ein und verweisen somit auf einen präventiven Charakter der Thematisierung. Im Sinne einer Kompetenz- und Persönlichkeitsförderung sollte im Rahmen von präventiven Angeboten Wissen über die Möglichkeit sexueller Gewalt vermittelt werden, so dass gefährliche und übergriffige Situationen als solche erkannt und wenn möglich beendet werden können und über vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Gewalterfahrungen mit Vertrauenspersonen kommuniziert werden kann. Im Fokus dieses empowernden Ansatzes steht die Stärkung von Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein (Kindler/Derr 2018: 9; Henningsen 2016b: 121f.). Den (potenziellen) Betroffenen sollte vermittelt werden, dass sie nie die Schuld an der Tat tragen, um *victim blaming* zu vermeiden (Braun 2018b – siehe dazu auch Kapitel 4. *Prävention sexueller Gewalt*). Stattdessen sind Erwachsene sowohl für die Prävention sexueller Gewalt als auch den Schutz der Kinder und Jugendlichen zuständig (Kindler/Derr 2018: 9f.; DGfPI 2016: 2).

⇒ *Sexuelle Gewalt und deren Prävention stellen wichtige Themen im schulischen Kontext dar. Als Schutz- und Tatort zugleich hat Schule die Aufgabe, Schüler*innen über mögliche Gefahren zu informieren, ihnen Vertrauenspersonen zur Offenbarung zu bieten und Schüler*innen vor sexueller Gewalt zu schützen. Wichtig ist neben der Wissensvermittlung die Auseinandersetzung mit Verantwortlichkeiten und Geschlechterzuschreibungen sowie das Auflösen von Vergewaltigungsmythen.*

Die Themen ›sexuelle Orientierung‹ und ›Geschlechteridentitäten‹ werden sowohl von den Schüler*innen als auch von den Expert*innen gemeinsam behandelt und sind für sie inhaltlich schwer trennbar. Auffällig ist, dass sich Schüler*innen und Expert*innen sehr ausgiebig mit dem Thema ›Transgeschlechtlichkeit‹ auseinandersetzen, während vorher-

rige Studien im schulischen Kontext nur Erkenntnisse zur Einstellung gegenüber Homosexuellen (insbesondere Schwulen) geliefert haben (Schmidt/Schetsche 1998; Milhoffer 2000; Hoffmann 2016; Siemoneit 2021). Die Schüler*innen interessieren sich für die Lebenswelten von und den Umgang mit Trans* und beschäftigen sich sowohl mit Fragen zum Alltag wie der Wahl von Pronomina, der Entscheidung zwischen Damen- oder Herrentoiletten sowie der Verwendung von Prothesen (Packer) als Alternative zu operativen Eingriffen als auch mit Fragen, die sie persönlich betreffen, wie zum Tragen oder Ablegen ihres Kopftuches vor einer männlich gelesenen trans* Person. Daneben setzen sie sich auch mit vielfältigen Diskriminierungsformen von LSBTIQ* wie *Deadnaming*, *Mislabeling* sowie Diskriminierung von Trans*, Schwulen und deren Angehörigen auseinander. Obwohl homo- und transfeindliche Äußerungen von den Schüler*innen kritisch diskutiert werden, werden von einzelnen Schüler*innen bewusst und unbewusst homo- und transfeindliche Äußerungen getätigt. Daraus lässt sich einerseits auf ein Wissensdefizit schließen, andererseits auf den Einfluss aufgrund religiöser Zugehörigkeit und den Versuch, eine männliche Norm im Sinne hegemonialer Männlichkeit zu wahren. Die verschiedenen Sichtweisen der Schüler*innen spiegeln die Ambivalenzen von gesellschaftlichen Einstellungen und im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wider: Einerseits steigt die Akzeptanz von LSBTIQ*, andererseits werden sie aufgrund ihrer sexuellen Orientierung und/oder Geschlechteridentität immer noch diskriminiert (Timmermanns/Böhm 2020: 9f.). Für die Gesellschaft ist es immer noch herausfordernd, Formen sexueller Orientierungen und Geschlechteridentitäten, die den heteronormativen Vorstellungen nicht entsprechen, weder als Abweichung noch als Bedrohung anzusehen und zu behandeln, sondern sie als sexuelle Vielfalt neben einer vermeintlich »normalen« Liebes- und Geschlechterordnung anzuerkennen (Schmauch 2015: 108). Auffällig ist, dass die Schüler*innen teilweise zwar trans* Personen akzeptieren, an sie allerdings Forderungen einer binären Zuordnung stellen, um in ihrem heteronormativen Denken nicht irritiert zu werden, und damit Alternativen fluiden oder nicht binärer Geschlechteridentitäten ausschließen (Frohn/Meinhold 2017: 4).

Auch die Expert*innen sprechen den Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt eine hohe Relevanz für die Schüler*innen zu und thematisieren sie teilweise in ihren Bildungsangeboten. Allerdings zeigen sich allgemein Unsicherheiten bei Lehrer*innen, die sich bspw. im Fehlen einer reflektierten Sprache zeigen, weshalb sie die Thematisierung gerne an externe Fachkräfte abgeben. Dabei können Lehrer*innen als alltägliche

Begleiter*innen durch einen reflektierten Umgang – insbesondere in Bezug auf Sprache – zu Vorbildern werden und dazu beitragen, dass Schüler*innen in ihrer Entfaltung nicht eingegrenzt werden (Klocke 2020: 364f.). Durch einen offenen Umgang können sie für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sensibilisieren, zur Sichtbarkeit beitragen und lsbtiq* Jugendliche unterstützen, indem sie sich der Thematisierung nicht entziehen, sich mit den Themen auseinandersetzen und eigene Unsicherheiten abbauen (ebd.: 359). Wichtig ist dabei bspw. auch, Namensänderungen und bevorzugte Pronomina von trans* Schüler*innen anzuerkennen und konsequent gegen Diskriminierung vorzugehen (ebd.: 364f.). Wichtig ist, dass Lehrer*innen auch gegenüber Kolleg*innen konfliktfähig sind und sie auf unbewusste (sexuelle) Grenzverletzungen aufmerksam machen und engagiert einschreiten, wenn die Grenzen von Schüler*innen überschritten werden oder diese diskriminiert werden (Beck/Henningsen 2018: 147).

Neben den institutionellen Möglichkeiten von Schule und Lehrer*innen, die stets auch vom Engagement einzelner abhängig sind, können Aufklärungsprogramme ehrenamtlicher lsbtiq* Personen und gemeinnütziger lsbtiq* Vereine unterstützend herangezogen werden. Der Kontakt zu lsbtiq* Personen kann im Sinne der Kontakthypothese (Allport 1954) zur Verbesserung von (vorurteilshaften) Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber queeren Menschen und somit zur Sensibilisierung für queere Themen beitragen sowie lsbtiq* Jugendlichen Rollenvorbilder bieten (Klocke 2016b: 73f. – siehe dazu auch Kapitel 5.5 *Geschlechterkonstruktionen in der Schule*). Die Kontakthypothese lässt sich auch auf den trans* Schulbegleiter¹¹² übertragen, auf den die Schüler*innen wiederholt in Bezug auf Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt rekurrieren.

Auch wenn lsbtiq* Lebensweisen in Schule immer noch wenig sichtbar sind und auch die befragten Lehrerinnen selbstverständlich davon ausgehen, dass ihre Schüler*innen lediglich sensibilisiert werden sollten, selbst aber nicht betroffen seien, sollte die Option immer mitgedacht werden, dass sich Schüler*innen in der Identitätsentwicklung befinden und sich hinsichtlich ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechteridentität noch nicht geoutet haben (Steinkemper 2015: 360).

⇒ *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sollte mit zunehmend pluraler werdender Gesellschaft auch in der Schule sichtbar werden. Lehrer*innen haben durch einen offe-*

112 Unter Annahme einer Normalisierung geht die Lehrerin der Klasse auf den Schulbegleiter nur als vertrauensvolle Bezugsperson und Ressource für die Schüler*innen ein, aber nicht auf seine Geschlechtsidentität.

nen und reflektierten Umgang die Möglichkeit, für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sensibilisieren, zur Sichtbarkeit beizutragen und lsbtqi Jugendliche zu unterstützen, bspw. durch ein Eingreifen bei Diskriminierung. Auch wenn zur Unterstützung gemeinnützige lsbtqi* Vereine eingeladen werden, sollten sich Lehrer*innen der Thematisierung nicht entziehen, sondern sich mit den Themen auseinandersetzen und eigene Unsicherheiten abbauen. Hintergründe wie kulturelle und religiöse Zugehörigkeiten oder hegemoniale Männlichkeit müssen bei der Arbeit bedacht werden.*

Neben diesen Themen gehen die Gruppen zudem auf verschiedene gesellschaftlich kontrovers behandelte Themen wie ›Abtreibung‹, »Nutten« und die ›Gesundheitsverträglichkeit der Pille‹ ein.

Das Thema ›Abtreibung‹ wird ausschließlich von den Mädchengruppen behandelt, wodurch die gesellschaftliche Zuschreibung widerspiegelt wird, dass die Verantwortung für und somit auch die Auseinandersetzung mit dem Thema eine weibliche zu sein scheint. Schwangeren Frauen, die eine Abtreibung in Erwägung ziehen, werden dabei unterschiedliche Eigenverantwortlichkeiten zugeschrieben (ungewollte Teenagerschwangerschaften vs. ungewollte Schwangerschaft durch innerfamiliären Missbrauch oder Vergewaltigung). In beiden Fällen wird allerdings verhandelt, ob es sich bei einer Abtreibung um Mord handelt bzw. ob eine Frau sich nach einer Abtreibung als Mörderin empfindet. Auch eine externe Fachkraft berichtet, dass häufig Fragen zu Schwangerschaftsabbrüchen und insbesondere deren rechtlichen Bestimmungen gestellt werden.

Jeweils eine Mädchengruppe hat sich zudem mit den Themen ›Verhütung‹ und »Nutten« auseinandergesetzt. In den Ausführungen zu Verhütung wünschen sich die Schülerinnen eine intensivere Aufklärung über mögliche Alternativen zur Pille, die analog zum aktuellen Diskurs über die Gesundheitsverträglichkeit zunehmend kritischer betrachtet wird. In Bezug auf die Thematisierung von »Nutten« rekurrieren die Schülerinnen auf gesellschaftliche Stigmatisierungen und sehen die Relevanz von Prostitution vorwiegend in der Verhinderung von Vergewaltigungen. Die Bezeichnung »Nutten« verweist einerseits auf eine fehlende Fachsprache, andererseits auf die Geschlechterzuschreibung, nach der Prostituierte ausschließlich weiblich sind. Sie betonen, dass Prostituierte keine schlechten Menschen sind und grenzen sich dennoch im Sinne eines *Otherings* von ihnen ab.

Bei allen drei Themen fällt auf, dass sie ausschließlich durch Schülerinnen thematisiert werden und von den Schülern nicht angesprochen werden. Einerseits können Mäd-

chen somit als kritischer und an gesellschaftlichen Themen interessierter gelten, andererseits handelt sich um Themen, die auch im gesellschaftlichen Diskurs weiblich verhandelt werden.

⇒ *Im Rahmen von Sexualerziehung sollten auch gesellschaftlich kontroverse Themen möglichst neutral behandelt werden, damit die Schüler*innen im Sinne sexueller Bildungsprozesse eigenständig eine Meinung und Haltung zu den Themen entwickeln können. Vermeintlich geschlechtsspezifische Themen sollten mit allen Schüler*innen besprochen werden.*

Die Schüler*innen beziehen sich in ihren Verhandlungen auf normative gesellschaftliche Vorstellungen und Argumentationsschemata. Dies zeigt sich bspw. in Argumenten für und gegen eine Abtreibung gemäß der Frage, ob es sich um Mord handelt oder nicht, die sich am diskutierten Spannungsverhältnis zwischen Lebensschutz des ungeborenen Kindes und dem Selbstbestimmungsrecht der Schwangeren orientiert (Salaschek 2018: 2f.), oder in den Ausführungen zu Prostituierten (»Nutten«), bei denen sie gesellschaftliche Stigmatisierungen aufgreifen und die Existenz von Prostitution vorwiegend mit der Verhinderung von Vergewaltigungen rechtfertigen (Wege 2015: 78f.).

Eine besondere Bedeutung kommt Heteronormativität als normativem Ordnungssystem zu, nach dem es sowohl körperlich als auch sozial nur zwei Geschlechter gibt, die bei der Geburt eindeutig identifizierbar sind und deren sexuelles Begehren ausschließlich monogam auf das jeweils andere Geschlecht ausgerichtet ist (Wagenknecht 2007: 17). Die Schüler*innen reproduzieren in ihren Erzählungen heteronormatives Wissen, wie es bspw. auch für Jugendliche in der Studie von Götsch (2014) belegt werden konnte. Selbst im Rahmen der Verhandlungen von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zeigt sich die Macht der Zweigeschlechterordnung, der sich trans* Personen zuzuordnen haben, wodurch nicht-binäre Personen ausgeschlossen werden. Verhaltensweisen außerhalb der zweigeschlechtlichen Norm führen zu Irritationen der Schüler*innen (Frohn/Meinhold 2017: 4). Auch homo- und transfeindliche Argumentationen werden mit heteronormativen Vorstellungen im Sinne einer hegemonialen Männlichkeit gerechtfertigt, nach der »normale« Männer Frauen zu begehren haben (Scheibelhofer 2018: 44ff.; Klocke 2016a: 41). Auch eine externe Fachkraft gibt an, dass Schüler*innen in der Zweigeschlechternorm und stereotypen Geschlechterrollen verharren. Zudem zeigt sich dies auch bei den Ausführungen der Expert*innen – insbesondere bei den Lehrerinnen. Sie

fordern zwar die Auflösung des binären Systems und sprechen sich für eine Sensibilisierung für LSBTIQ* aus, beziehen sich aber immer wieder auf tradierte Systeme und reproduzieren diese somit.

Zudem rekurren die Schüler*innen auf tradierte Vorstellungen eines bürgerlich-patriarchalen Familien- und Geschlechtermodells, das auch heute noch verbreitete und wirkmächtige Vorstellungen von Familie widerspiegelt. Demnach gehen die Schüler*innen selbstverständlich von Heirat, Ehe und Familiengründung aus, die einen Kinderwunsch voraussetzt und mit Heterosexualität, geschlechtlicher Arbeitsteilung und einem hierarchischen Geschlechterverhältnis einhergeht (Baumgarten et al. 2020: 5).

*⇒ Die Lebensphase Jugend ist vielfach durch gesellschaftliche Normen geprägt, sollte aber die Identitätsentwicklung nicht begrenzen. Schüler*innen sollen zur Reflexion von Werten und Normen angeregt werden, damit sie eine eigene kritische Haltung entwickeln können und erkennen, dass gesellschaftliche Normen erstrebenswert sein müssen oder erreichbar sind. Um die Ausgrenzung von marginalisierten Gruppen wie bspw. lsbtqi* Jugendlichen und Jugendlichen, die tradierten Geschlechterrollen nicht entsprechen, zu verhindern, ihrer Identitätsentwicklung nicht im Wege zu stehen und für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sensibilisieren, gilt es, heteronormative Ordnungen aufzubrechen, statt sie in der Schule zu reproduzieren.*

Sowohl in den Ausführungen der Schüler*innen als auch der Lehrerinnen zeigen sich Unsicherheiten in ihrer Sprachfähigkeit und ihrem Wissen. Sie sind sich teilweise nicht sicher, welche Begrifflichkeiten angemessen und inhaltlich treffend sind. Das zeigt sich bei den Schüler*innen bspw. in der Verwendung der Bezeichnung »Nutten«, der Abgrenzung der Begrifflichkeiten um Transgeschlechtlichkeit, aber auch in vagen Formulierungen wie »vielleicht«, »ich glaube«, »ich weiß nicht« und »sonst irgendwas« und in anscheinend schambehaftetem Lachen. Auch die Lehrerinnen schwächen ihre Aussagen durch Ausdrücke wie »irgendwie« und »eigentlich« ab. Zudem verweisen die Expert*innen auf Unsicherheiten von Lehrer*innen in Bezug auf Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, die sie gerne durch externe Fachkräfte bearbeiten lassen. Dies lässt sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrer*innen einerseits auf ein Wissensdefizit schließen und macht andererseits sichtbar, dass das Thema ›Sexualität‹ immer noch schambesetzt und tabubehaftet ist. Im Sinne der Performativität schafft Sprache Wirklichkeit (Butler 1991), weswegen es wichtig ist, dass pädagogische Fachkräfte eine an-

gemessene Sprache zu sexualitätsbezogenen Themen entwickeln. Verschiedene Curricula verweisen auf die Bedeutung von Sprache für die sexualpädagogische Tätigkeit und geben Anhaltspunkte für das Erlangen einer Sprachfähigkeit (BZgA 2002; Retkowski et al. 2019; Martin/Nitschke 2017). Im Rahmen einer Kommunikationskompetenz müssen pädagogische Fachkräfte über sexuelle Sachverhalte sprechen können und dabei zwischen persönlich-emotionaler und sachlicher Sprachebene differenzieren können, um Adressat*innen bei ihrer sexuellen Entwicklung begleiten zu können (BZgA 2003: 15). Insbesondere in Bezug auf die Sprachfähigkeit zeigt sich, dass Sexualität immer auch ein persönliches Thema ist und somit ihre Thematisierung zunächst einer Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität bedarf. Entsprechend kommt der Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Wirkung, Haltung und Handlung sowie eigener Werte und Normen in Bezug auf die eigene Biografie eine besondere Bedeutung zu (Henningsen 2016a: 57; Valtl 2003: 83f.). Eine angemessene Sprache für sexualitätsbezogene Themen zu finden, ist zwar herausfordernd, aber wichtig. Die Sprachwahl sollte adressat*innen- und situationsorientiert und nicht auf Kosten der Verständlichkeit gewählt werden. Zudem sollten pädagogische Fachkräfte ein Gespür für Nonverbales entwickeln (Milhoffer 2000: 188ff.; Herrath 2021: 115). Pädagogische Fachkräfte agieren als Vorbilder, weswegen ein reflektierter Umgang insbesondere in Bezug auf Sprache notwendig ist, damit Schüler*innen in ihrer Entfaltung nicht eingegrenzt werden. In Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist es bspw. wichtig, dass Wünsche bezüglich Namensänderung und bevorzugter Pronomina anerkannt und umgesetzt werden, denn nur so können auch die Mitschüler*innen für einen angemessenen Sprachgebrauch sensibilisiert werden (Klocke 2020: 364ff.). Auch in Bezug auf sexuelle Gewalterfahrungen zeigt sich die Relevanz von Sprachfähigkeit. Eine fehlende Sprache kann das Mitteilen von Übergriffen und Gewalthandlungen behindern, eine uneindeutige Kommunikation sexueller Wünsche und Absichten eine (Re)viktimisierung begünstigen (Sielert 2014: 113; Kavemann 2016: 6).

⇒ *Sprachkompetenz ist in Bezug auf sexualitätsbezogene Themen in der Arbeit mit Schüler*innen unabdingbar. Eine angemessene Sprachwahl der pädagogischen Fachkräfte kann dazu beitragen, dass die Schüler*innen lernen, sowohl persönliche Interessen als auch Grenzüberschreitungen zu kommunizieren. Sie agieren so als Vorbilder und können für eine angemessene, wertschätzende, diskriminierungsfreie Sprache sensibilisieren. Grundlegend für eine Sprachkompetenz – sowie für die sexu-*

alpädagogische Tätigkeit allgemein – ist Selbstreflexion in Bezug auf die eigene Wirkung, Haltung und Handlung sowie hinsichtlich biografisch relevanter eigener Werte und Normen.

Sexualitätsbezogene Themen können in verschiedenen Kontexten, mit verschiedenen Schwerpunkten und auf unterschiedliche Weise vermittelt werden. Gemäß der Differenzierung von Sexualerziehung und sexueller Bildung kann der Fokus auf kontinuierlicher, intendierter Einflussnahme auf die sexuelle Entwicklung im Sinne bewusster und geplanter Förderung von Sexualität in allen Altersstufen in Bezug auf u.a. Einstellungen, Haltungen, Einsichten, Gefühle sowie Verhaltens- und Ausdrucksweisen oder auf die Selbstformung gelegt werden, die durch sexualpädagogische Begleitung dazu beitragen, auf der Grundlage eigener Erfahrungen den Erfolg und das Verantwortungsbewusstsein eigener sexueller Handlungen zu prüfen und zu bewerten sowie Veränderungs- bzw. Verbesserungspotenziale anzuerkennen (Sielert 2015b:12; Kluge 2013: 119ff.). Entsprechend unterscheiden sich auch die Inhalte, die entweder nach curricularen Vorgaben zur Sexualerziehung der jeweiligen Erziehungsinstitutionen erfolgen oder an den Interessen der Adressat*innen ausgerichtet sind. Sexualerziehung kann in verschiedenen Settings stattfinden. Mögliche Formen sind die klassische Bearbeitungsform als Unterrichtseinheit, die Gestaltung als Projektwoche und Projektvorhaben oder auch Projekte durch außerschulische Träger*innen (Müller 2013: 797ff., Tuidier et al. 2012: 22ff.; Martin/Nitschke 2017: 15ff.). Die Expert*innen berichten je nach ihrer Einbindung in die Institution Schule von den verschiedenen Formen, die entweder den Ansatz von Sexualerziehung oder von sexueller Bildung verfolgen. Während die Lehrerinnen klassische Unterrichtseinheiten und die Gestaltung als Projektwoche durch Stationenarbeit angeben und an curriculare Vorgaben gebunden sind, die sie individuell nach biologischen und sozialen Themen gewichten, führen die externen Fachkräfte Ein-Tages-Veranstaltungen mit dem Titel »Liebe, Freundschaft, Sexualität« durch, orientieren sich dabei vorwiegend an den Interessen der Schüler*innen und geben curriculare Vorgaben nur als im Hintergrund bekannte Themen an. Lehrer*innen sind entgegen den externen Fachkräften an organisationale Schulstrukturen gebunden. Externe Fachkräfte sind nur bedingt durch diese beeinflusst und haben in ihrer inhaltlichen Gestaltung somit mehr Freiheiten, die eine Orientierung an den Interessen der Schüler*innen ermöglicht (Müller 2013: 801f.). Die Gestaltungsform als Sexualerziehung oder sexuelle Bildung ist eng

mit den Anerkennungsmodi von Schüler*innen verbunden. Hier steht ein Anerkennungsmodus, nach dem jugendliches Sexualverhalten als problematisch angesehen, vermehrt defizitorientiert betrachtet wird und im Sinne von Sexualerziehung einer intendierten Einflussnahme bedarf, einem Anerkennungsmodus gegenüber, nach dem Schüler*innen als verantwortungsbewusste sexuelle Wesen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben anerkannt werden, weswegen sie ausgehend vom Bildungsgedanken zur Selbstbestimmung befähigt werden sollen. Aus den Anerkennungsmodi resultieren somit verschiedene Adressierungen, die sich in der Auswahl sowohl der Inhalte als auch der Form der Adressierung widerspiegeln (Hoffmann 2016: 273ff.).

⇒ *Die Behandlung sexualitätsbezogener Themen kann in Form von Sexualerziehung intendiert erfolgen oder im Sinne sexueller Bildung auf die Unterstützung von Selbstformungsprozessen ausgerichtet sein. Sie erfolgt somit – mehr oder weniger starr – an den curricularen Vorgaben oder an den Interessen der Adressat*innen ausgerichtet in Form von Unterrichtseinheiten, Projektwoche oder Projekt, mehr oder weniger beeinflusst durch institutionelle Rahmenbedingungen. Die Gestaltungsform ist zudem von den Anerkennungsmodi der pädagogischen Fachkräfte gegenüber der Schüler*innen abhängig, die eher defizitorientiert oder eher unterstützend ausgerichtet sind.*

Sowohl die Schüler*innen als auch die Expert*innen gehen im Rahmen der Befragungen auf geschlechtergetrennte Settings ein, die sie ausschließlich positiv bewerten. Einige Schüler*innen geben an, dass sie sexualitätsbezogene Themen lieber mit pädagogischen Fachkräften des eigenen Geschlechts bearbeiten wollen. Die Expert*innen betonen hingegen den Vorteil für die Schüler*innen untereinander und gehen neben der Möglichkeit, geschlechterspezifische Fragen beantworten zu können, auf den intimen Rahmen geschlechterspezifischer Settings ein, die eine Thematisierung bspw. von Pubertät, Körper, Beziehung und Geschlechtsverkehr begünstigen. Zudem wird auch die positive Wirkung der gemeinsamen Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen auf die Bindung zwischen pädagogischen Fachkräften und Schüler*innen hervorgehoben. Nach fachwissenschaftlichen Erkenntnissen hat sich die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen insbesondere für körperbezogene Themen bewährt (Martin/Nitschke 2017: 14, 17). Auf diese Weise werden auf Vertrauensbasis intime Räume ermöglicht, die – weniger schambehaftet – zu einer ernsthafteren Auseinandersetzung und dem Stellen geschlechterspezifischer Fragen beitragen (Timmermanns 2017: 78; Martin/Nitschke 2017: 44).

Entgegen dieser positiven Bewertung ist auch eine kritische Betrachtung von geschlechtergetrennten Settings erforderlich, da diese dazu beitragen können, dass Geschlechterstereotypen reproduziert, die Interessen und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen jeweils homogenisiert und Personen ausgegrenzt werden, die sich nicht binär verorten oder stereotypen Geschlechterrollen nicht entsprechen (Timmermanns 2017: 79f.). Dennoch wird sich nicht gänzlich gegen eine Dramatisierung von Geschlecht durch geschlechtergetrennte Settings ausgesprochen. Eine darauf folgende Entdramatisierung, in der eine andere Kategorie betrachtet wird, kann zur Auflösung der Homogenität innerhalb der Gruppe führen und die Fokussierung auf Geschlecht relativieren. Daneben kann eine Nicht-Dramatisierung erfolgen, welche individuelle Vielfalt und Kompetenz sowie die Auseinandersetzung mit anderen Themen neben Geschlecht fördert. Dabei wird Geschlecht lediglich im Hinterkopf mitgedacht, durch die Interaktion aber nicht fokussiert, wenn das Thema (noch oder zu diesem Zeitpunkt) nicht relevant ist (Debus 2017: 28ff.; siehe dazu auch Kapitel 5.5 *Geschlechterkonstruktionen in der Schule*).

⇒ *Die Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen ermöglicht eine intensive, weniger schambesetzte Auseinandersetzung mit sexualitätsbezogenen – insbesondere körperbezogenen – Themen in vertrauensvollen, intimen Räumen und kann zur Bindung zwischen den Akteur*innen beitragen. Dieses Setting bedarf anschließend allerdings einer entdramatisierenden Phase, um die Kategorie ›Geschlecht‹ zu reflektieren und Homogenisierungen und potenzielle Ausgrenzungen aufzulösen. Auch Phasen nicht-dramatisierender Strategien, welche individuelle Vielfalt und Kompetenz und andere thematische Auseinandersetzungen unabhängig von Geschlecht fördern, können dazu beitragen.*

Neben der Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen gehen sowohl die Schüler*innen als auch die Expert*innen auch auf verwendete Materialien wie Aufklärungsmodelle aus Stoff und Broschüren ein. Die externen Fachkräfte greifen zudem auf Methoden zurück, die sich in ihrer Arbeit bewährt haben. Insbesondere für die Arbeit von Sexualpädagog*innen ist die didaktische Umsetzung wichtig, in der sie auf ein großes Repertoire an Materialien und Methoden (siehe verschiedene Methodensammlungen: Tuidier et al. 2012; Martin/Nitschke 2017) zurückgreifen, um Sprachfähigkeit über intime und private Themen zu fördern (Nespor 2013: 687ff.). Unterschiedliche Materialien wie Modelle von Geschlechtsorganen, Verhütungsmittel, Hygieneartikel oder Broschüren können zur

Veranschaulichung und zum Greifbarmachen genutzt werden und zu einer adressat*innenorientierten Wissensvermittlung und persönlichen Auseinandersetzung beitragen (Langer 2017: 332). Der Einsatz der Materialien zielt somit auf Persönlichkeitsbildung und kann einen Lebensweltbezug herstellen (Nespor 2013: 687ff.). Das Interesse der Schüler*innen an lebensweltnaher Gestaltung äußert sich in ihren Ausführungen zum Alter der pädagogischen Fachkräfte. So geben sie an, dass sie es befürworten würden, dass pädagogische Fachkräfte jünger, idealerweise in ihrem Alter sein sollen, da sie sie dann eher verstehen könnten und die Themen nach ihren Interessen behandeln könnten. Da es unmöglich ist, dass pädagogische Fachkräfte so jung sind, sind pädagogische Fachkräfte aufgefordert, sich der Lebenswelt der Jugendlichen auf andere Weise zu nähern. Sozial kompetentes Handeln ist angewiesen auf möglichst aktuelles und empirisch gesichertes Wissen, bspw. über die Lebensphase Jugend sowie jugendliche Sexualkulturen (Herrath 2021: 112 – siehe dazu auch Kapitel 2.2 *Lebensphase Jugendalter* und 2.3 *Normalitätskonstruktionen im Jugendalter*). Auch in Bezug auf religiös und kulturell geprägte Lebenswelten zeigt sich, dass die Schüler*innen es befürworten, wenn sich pädagogische Fachkräfte ihrer Besonderheiten bewusst sind. Dies erfordert entsprechende Reflexion von und Wissen über Religiosität und Kultur der Schüler*innen (Wronska/Kunz 2013: 277ff.). Voraussetzung dafür ist ein authentisches, echtes Interesse der Fachkräfte – das auch von den befragten externen Fachkräften als grundständig erachtet wurde – an den Lebenswelten der Schüler*innen, das sich bspw. darin widerspiegelt, sich von den Jugendlichen selbst über deren Lebenswelten informieren zu lassen (Herrath 2021: 114).

⇒ *Der didaktischen Konzeption kommt in der sexualpädagogischen Arbeit eine besondere Bedeutung zu. Die didaktische Aufbereitung von Inhalten mithilfe verschiedener Materialien und Methoden kann das Sprechen über intime und persönliche sexualitätsbezogene Themen erleichtern und durch die Förderung des Lebensweltbezugs zur Persönlichkeitsbildung und Sprachfähigkeit beitragen. Um sich den Lebenswelten der Schüler*innen zu nähern, benötigen pädagogische Fachkräfte einerseits aktuelles Fachwissen über Jugend und Jugendsexualität sowie Religiosität und Kultur, andererseits aber auch einen Zugang zu deren Lebenswelten durch die Schüler*innen selbst.*

Die Expert*innen beschreiben ihre Beziehungsgestaltung ganz unterschiedlich. Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen den Ausführungen der Lehrerinnen, die allerdings jeweils weitestgehend mit den Wahrnehmungen ihrer Schüler*innen überein-

stimmen: Somit zeigen sich einerseits asymmetrische, tendenziell distanzierte, andererseits weitestgehend symmetrische enge, vertraute Beziehungen.

Die Beziehung zwischen sowie die Rolle von Lehrer*innen und Schüler*innen sind gerahmt von organisationalen Strukturen, die sich in curricularen Vorgaben und der Machtposition von Lehrer*innen durch den Benotungszwang zeigen. Dadurch kommen Lehrer*innen und Schüler*innen universale, hierarchisch differente Positionen im Schulsystem zu (Ulich 1996: 23f.; Fend 2006: 176ff.). Die Herausforderung für Lehrer*innen liegt im Balanceakt zwischen professioneller Nähe und diffuser Distanz sowie symmetrischen und asymmetrischen Strukturen. Einerseits sind die Beziehungen aus einer entwicklungspsychologischen Sicht auf persönliche Nähe und nahe, persönliche Adressierung angewiesen. Andererseits müssen sich Lehrer*innen im Rahmen organisationaler Strukturen zur Sicherung schulischer Funktionen abgrenzen, um ihrem Anspruch auf eine professionelle Beziehung gerecht zu werden (Helsper 2004: 77f.; Kowalski 2021: 2ff.; Dörr 2018: 132ff.; Helsper/Hummrich 2014: 45 – siehe dazu auch Kapitel 9.1 *Beziehungsgestaltung der Fachkräftegruppen zu den Schüler*innen*).

Während die Schüler*innen nicht auf die Beziehungen zu externen Fachkräften eingehen, beschreiben die externen Fachkräfte, dass es trotz der kurzen Dauer der Angebote möglich ist, enge und vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Externe Fachkräfte sind von organisationalen Strukturen nicht gleichermaßen betroffen wie Lehrer*innen, was sich vor allem im ausbleibenden Druck der Notenvergabe zeigt. Daher sind ihre Angebote weniger von Machtverhältnissen geprägt und ermöglichen nahezu symmetrische Beziehungen. Ihre Veranstaltungen stellen aufgrund der außerschulischen Verortung und kurzen Dauer eine Sondersituation dar, die spontan durch didaktische und thematische Ausgestaltungen sowie eine sexualpädagogische Haltung eine Beziehungsgestaltung erfordert, die Sprechen über intime Themen ermöglicht (Müller 2013: 801f.; Henningsen 2016a: 57 – siehe dazu auch Kapitel 3.2 *Sexuelle Bildung als Ergebnis einer professionalisierten Sexualpädagogik*). Der Aufbau einer (persönlichen) Beziehung kann dazu verhelfen, dass pädagogische Fachkräfte einen Zugang zu Jugendlichen finden. Dabei sind Vertrauen, Sympathie und Respekt grundlegend für eine Arbeitsbeziehung, während Misstrauen und Scham hinderlich sind (Beck/Henningsen 2018: 146).

⇒ *Schulische Beziehungen sind gerahmt von organisationalen Strukturen und damit einhergehenden, unumgänglichen vorgegebenen hierarchisch differenten Positionen*

*der Akteur*innen im Schulsystem. Daraus ergibt sich die Herausforderung, eine Balance zwischen professioneller Nähe und diffuser Distanz sowie Symmetrie und Asymmetrie zu schaffen. Externe Fachkräfte sind zwar von organisationalen Strukturen weitestgehend unbetroffen, wodurch sie nähere und eher symmetrische Beziehungen gestalten können. Herausfordernd ist dabei allerdings, Beziehungen ad hoc herzustellen. Um über intime und persönliche sexualitätsbezogene Themen sprechen zu können, ist eine gewisse Nähe erforderlich.*

Je nach Beziehungsgestaltung, Anerkennungsmodus und Bearbeitungsform können die Schüler*innen mehr oder weniger partizipativ in die Interaktion miteinbezogen werden. Unterschieden werden kann hier zwischen verschiedenen Stufen der Partizipation: So zeigen sich in den Ausführungen der pädagogischen Fachkräfte verschiedene Möglichkeiten der Nicht-Partizipation, Vorstufen der Partizipation und Partizipation. Im Setting von Stationenarbeit mit vorgegebenen Aufgaben kann bspw. davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen keine Möglichkeiten der Partizipation haben, die Entscheidungen ohne ihre Beteiligung getroffen werden (Instrumentalisierung) oder sie als ausschließlich oder überwiegend defizitär wahrgenommen und entsprechend erzogen oder behandelt werden (Erziehen und Behandeln). Demgegenüber können Schüler*innen auch teilweise partizipieren, wenn sie im Rahmen sexueller Bildung hinsichtlich der Themenwahl angehört werden, dabei aber keine Kontrolle erhalten (Anhörung) oder wenn sie formal an Entscheidungsprozessen teilnehmen (Einbeziehen). Gänzlich partizipieren können sie, wenn sie ein Mitbestimmungsrecht ohne Entscheidungsbefugnis erhalten (Mitbestimmung), sie in Entscheidungen bestimmter Aspekte einbezogen werden (Entscheidungskompetenz) oder Schüler*innen selbst initiieren und entscheiden dürfen, welche Themen sie bearbeiten wollen (Entscheidungsmacht) (Gesundheit Berlin 2007: 2ff.).

⇒ *Schüler*innen können durch verschiedene Settings und Vorgehensweisen der Lehrer*innen hinsichtlich der Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen mehr oder weniger partizipieren. Je höher der Grad der Partizipation, desto eher kann sich der Lebenswelt der Jugendlichen und somit ihren Wünschen und Bedarfen genähert werden.*

Zudem gehen sowohl Schülerinnen als auch die Lehrerinnen darauf ein, dass es an den Schulen noch weitere Bezugspersonen gibt. Eine Mädchengruppe erzählt, dass Leh-

rer*innen an Schulsozialarbeiter*innen verweisen, damit Schüler*innen mit jemandem sprechen können, und die andere Mädchengruppe bezieht sich mehrfach auf den trans* Schulbegleiter in Bezug auf lsbtq* Themen. Beide gehen allerdings nicht (weiter) auf ihre Rolle als potenzielle Bezugspersonen ein. Die Lehrerinnen verweisen neben Schulsozialarbeiter*innen und Schulbegleitungen noch auf Vertrauenslehrer*innen und Sonderschullehrer*innen. Während es sich bei Vertrauenslehrer*innen um Lehrer*innen aus dem Kollegium handelt, sind Schulsozialarbeiter*innen, Sonderschullehrer*innen und Schulbegleitungen zwar im Handlungsfeld Schule tätig, unterscheiden sich aber von Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von organisationalen Strukturen, Funktionen und Zugehörigkeit (Landeshauptstadt Kiel 2021; Schleswig-Holsteinische Landtag 2020: 7; IQSH 2017). Durch ihre regelmäßige Präsenz im Schulalltag können aber auch sie zu Bezugspersonen von (einzelnen) Schüler*innen werden. Ob sie das werden, ist einerseits abhängig von ihrer Einbindung in das Schul- und Klassengeschehen, andererseits davon, ob und wem sie Angebote – eventuell auch über ihren eigentlichen Zuständigkeitsbereich hinaus – machen und ob diese von Schüler*innen genutzt werden. Unterschiedliche Ressourcen wie bspw. Bezugspersonen, auf die Schüler*innen zurückgreifen können, entscheiden über die Qualität der Handlungsfähigkeit von Schüler*innen im Rahmen ihres Identitätsbildungsprozesses. Sie tragen zu Energien und Orientierungen bei und stellen Mittel und Ziele, Instrumente und Instruktionen dar (Keupp et al. 2006: 269).

*⇒ Schüler*innen bedürfen unterschiedlicher Ressourcen im Rahmen ihrer sexuellen Entwicklung. Die Möglichkeit, sich an verschiedene Personen bzw. Fachkräfte zu wenden, kann die Schüler*innen in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen.*

Die Schüler*innen verweisen im Verlauf der Gruppendiskussionen immer wieder auf die Relevanz von Vertrauen, um über sexualitätsbezogene Themen sprechen zu können. Ob sie ihren Lehrer*innen so sehr vertrauen, dass sie mit ihnen über intime Themen sprechen können, ist in erster Linie von der Beziehung (symmetrisch nah vs. asymmetrisch distanziert) zu ihnen abhängig, aber auch von den schulischen Rahmenbedingungen. Die tägliche Präsenz und gleichzeitige Unumgänglichkeit des wiederkehrenden Kontakts beeinflussen auf der Grundlage der individuellen Beziehungsgestaltung die Wahl der Bezugspersonen. Die Schüler*innen, die eine gute Beziehung zu ihren Lehrer*innen

pflegen, haben in der Regel auch Vertrauen zu diesen und wollen sexualitätsbezogene Themen eher mit ihnen als mit externen Fachkräften besprechen. Da sie externe Fachkräfte nicht kennen, können sie auch nicht abschätzen, wie diese reagieren und würden sich diesen entsprechend nicht anvertrauen. Die Schüler*innen, die eher eine distanziertere Beziehung zu ihren Lehrer*innen haben, empfinden es als angenehmer, mit fremden externen Fachkräften zu sprechen als mit Lehrer*innen, die sie täglich sehen. Dabei ist eine Thematisierung vor externen Fachkräften für sie weniger schambehaftet. Auch die Expert*innen gehen überwiegend davon aus, dass das Fremdsein der externen Fachkräfte förderlich für die Thematisierung von persönlichen Themen ist. Sie nehmen an, dass die Hemmschwelle, mit externen Fachkräften zu sprechen, geringer ist, da sie unbekannt sind und ein erneutes Treffen in der Regel nicht stattfindet – außer auf Wunsch der Schüler*innen. Zudem verweisen die Expert*innen darauf, dass sie als externe Fachkräfte keine Noten geben müssen, wodurch keine Abhängigkeit zwischen den externen Fachkräften und den Schüler*innen besteht. Aus diesem Grund entstehen für die Schüler*innen Möglichkeitsräume der offenen, weniger schambesetzten Kommunikation. Auch theoretische Annahmen bestätigen, dass die Loslösung von den organisationalen Strukturen der Institution Schule durch den Wegfall des Zwangs einer Benotung und entsprechender Abhängigkeitsverhältnisse zu den Schüler*innen, Möglichkeitsräume eröffnet. Durch die kurze Dauer der Veranstaltungen, die keine Gefahr zukünftiger Konfrontation bergen, und aufgrund der Schweigepflicht der externen Fachkräfte bieten sie ausreichend Anonymität, um ein offenes Sprechen über sensible und schambesetzte sexualitätsbezogene Themen zu ermöglichen (Plattform sexuelle Bildung 2021; Martin/Nitschke 2017: 15).

⇒ *Für das Sprechen über sexualitätsbezogene Themen ist Vertrauen unabdingbar. Schüler*innen können mit ihren Lehrer*innen sprechen, wenn sie ihnen aufgrund einer guten Beziehung vertrauen. Demgegenüber entsteht das Vertrauen zu externen Fachkräften aus Fremdsein und Anonymität im Rahmen der kurzen Veranstaltungen und aus der Abwesenheit der Gefahr einer späteren Konfrontation mit besprochenen intimen Themen. Da ein erneutes Treffen unwahrscheinlich ist und nur freiwillig stattfindet, wird die Thematisierung durch externe Fachkräfte als weniger schambesetzt empfunden und die Hemmschwellen, persönliche Fragen zu stellen, sind geringer.*

Externe Fachkräfte können nach den Ansichten der Schüler*innen tendenziell mehr Wissen über sexualitätsbezogene Themen vorweisen als Lehrer*innen, die ihre jeweiligen Fächer unterrichten. Sie gehen davon aus, dass externe Fachkräfte entweder mehr Erfahrung aus persönlichem Erleben (Expert*innen in eigener Sache: bspw. HAKI) oder mehr Wissen aufgrund einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Themen haben (Sexualpädagog*innen: bspw. pro familia). Dies spiegelt sich bspw. in der Zuordnung der Themen zu den Fachkräftegruppen wider: So favorisieren die Schüler*innen bei den Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt eine Behandlung durch externe Fachkräfte und beziehen sich dabei insbesondere auf Personen von HAKI, da diese von ihren eigenen Erfahrungen berichten können und somit eine größere Expertise haben. Auch die Expert*innen sprechen sich fast alle für eine Bearbeitung der Themen durch Bildungsangebote von HAKI aus, die aufgrund ihrer Authentizität am besten für die Bearbeitung der Themen geeignet sind. Aber auch gegenüber den externen Fachkräften wie bspw. von pro familia zeigt sich eine Anerkennung ihrer Kompetenzen sowohl seitens der Schüler*innen als auch der Expert*innen. Auch wenn den Sozial- und Selbstkompetenzen hinsichtlich einer sexualpädagogischen Kompetenz bzw. Sexualitätskompetenz eine besondere Bedeutung zukommt, sind diese doch stets auf Fachwissen angewiesen. Da im Rahmen sexualpädagogischer Angebote vorrangig die individuell relevante Auseinandersetzung mit Sexualität fokussiert wird und Aufklärung und Wissensvermittlung zu konkreten Themen nur zweitrangig erfolgen soll, bietet das spezifische Fachwissen die Basis für die sexualpädagogische Tätigkeit (Henningsen 2016a: 56; Henningsen/Mieruch i.E.). Sowohl für die sexualpädagogische Tätigkeit als auch für die Bildungsangebote ehrenamtlicher lsbtqi* Personen kommt der Authentizität eine besondere Rolle zu, da sie dazu beiträgt, dass Schüler*innen Angebote aufgrund eines glaubhaften Unterstützungsinteresses annehmen, sexualitätsbezogene Gespräche gelingen können und lsbtqi* Personen bspw. durch ihre Biografien authentisch für die lsbtqi* Themen sensibilisieren können (Henningsen 2016a: 57; Beck/Henningsen 2018: 146f.; Klocke 2016b: 73f.).

⇒ *Externe Fachkräfte sind Expert*innen in Bezug auf bestimmte Themen: Sexualpädagog*innen können aufgrund ihrer Professionalisierung sexualpädagogische Kompetenzen vorweisen. Spezifisches sexualitätsbezogenes Fachwissen stellt dabei die Grundlage ihrer sexualpädagogischen Tätigkeit dar. Expert*innen in eigener Sache wie bspw. ehrenamtliche lsbtqi* Personen rekurrieren hingegen auf ihre Erfah-*

rung im Sinne von persönlichem Erleben (Biografiearbeit). Für die Arbeit beider ist ihr authentisches Interesse an den Themen sowie ihre authentische Haltung von zentraler Bedeutung.

Alle Akteur*innen verweisen darauf, dass sowohl biologisches Faktenwissen als auch die Auseinandersetzung mit sozialen Themen zur Sexualerziehung bzw. sexuellen Bildung gehören. Verdeutlicht wird, dass die Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und bearbeitet werden können. Hinsichtlich einer inhaltlichen Differenzierung wird vermehrt angegeben, dass Lehrer*innen vorrangig für die Vermittlung von biologischem Wissen und externe Fachkräfte für die Auseinandersetzung mit sozialen Themen und der Gefühlswelt zuständig sind. Diese Differenzierung wird von den Schüler*innen überwiegend positiv bewertet und von den Expert*innen als Basis für verschiedene – sich teilweise gegenüberstehende – Aufteilungs- und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften genutzt. Zum einen wird auf eine themenorientierte Aufteilung zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften verwiesen, bei der die Themen entweder durch Lehrer*innen oder externe Fachkräfte bearbeitet werden. Lehrer*innen übernehmen dabei im Sinne des Bildungsauftrags die sexualitätsbezogenen Themen und ziehen externe Fachkräfte lediglich für Themen heran, die sie selbst nicht (so gut) vermitteln können. Dementsprechend werden die Themen immer nur aus einer Perspektive betrachtet. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass es einen Vorteil darstellt, die Themen mehrfach und durch verschiedene Perspektiven zu behandeln. Verwiesen wird dabei auf bestehende Wissensdefizite der Schüler*innen, aber auch darauf, ihnen verschiedene Perspektiven anzubieten, auf deren Grundlage sie sich ihre eigene Meinung bilden können. Und auch der Ausbau von Kooperationsmöglichkeiten wird angesprochen. Lehrer*innen und externe Fachkräfte könnten eng miteinander kooperieren und bspw. gemeinsam Projektwochen oder andere Angebote gestalten. Die verschiedenen Ansätze unterscheiden sich auch hinsichtlich einer vorwiegenden Verortung im Biologieunterricht und einer fächerübergreifenden Bearbeitung. Externe Fachkräfte werden tendenziell als Ergänzung oder Unterstützung von Lehrer*innen angesehen, da Sexualerziehung durch Lehrer*innen obligatorisch geregelt ist, Angebote durch externe Fachkräfte dagegen optional sind. Sie sollten dabei allerdings nicht für die Übernahme von Themen instrumentalisiert werden, bei denen Lehrer*innen Schwächen und Unsicherheiten haben, oder Lehrer*innen von ihrem sexualerzieherischen Bildungsauftrag befreien (Tuider et al. 2012: 23ff.; Martin/Nitschke 2017: 15). Zudem soll

Sexualerziehung gemäß den Fachanforderungen fächerübergreifend gestaltet werden und nicht ausschließlich im Fach Biologie bzw. Naturwissenschaften verortet werden. Sexualität soll demnach im Spannungsfeld von biologischen, persönlichen, sozialen und kulturellen Aspekten betrachtet werden; ihre Thematisierung umfasst entsprechend immer auch Werturteile (IQSH 2021c).

⇒ *Neben der Frage »was wollen die Schüler*innen wissen?« stellt sich auch die Frage »von wem wollen sie das wissen?«. Den Schüler*innen sollten verschiedene Ansprechpersonen, Bezugspersonen und Angebote in Bezug auf die Behandlung sexualitätsbezogener Themen zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Weise können sie selbst entscheiden, welche Frage sie einer*einem Lehrer*in oder einer externen Fachkraft stellen. Sowohl Lehrer*innen als auch externe Fachkräfte können allerdings nicht als homogene Gruppen betrachtet werden, sondern sind als individuelle Personen anzusehen. Das spricht für eine fächerübergreifende Sexualerziehung in Schule, die kombiniert wird mit Angeboten sexueller Bildung durch externe Fachkräfte. Es empfiehlt sich, externe Fachkräfte dabei nicht nur als Ergänzung, sondern in der Gänze ihrer Kompetenzen anzuerkennen und einzubinden.*

11. Fazit

Da in Bezug auf sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt die Herausforderung besteht, die konkreten lebensweltlichen Erfahrungen, Interessen und Bedarfe der Jugendlichen nicht zu vernachlässigen, benötigen Ansätze zu sexueller Bildung und zur Prävention sexueller Gewalt eine Wissensbasis über Sexualität und sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter. Sexualität wird dabei nach einem konstruktivistischen Verständnis beschrieben als unbestimmbares Zusammenwirken von gleichermaßen biologischen Dispositionen sowie individuellen Einstellungen und Bedürfnissen, die in aktiver Auseinandersetzung von Individuen mit der Gesellschaft gebildet werden. Zur Bestimmung von sexueller Gewalt können mehrere verschiedene Begriffe herangezogen werden, um die Prägung durch unterschiedliche Entstehungsbedingungen und Dynamiken zu verdeutlichen. Differenziert werden kann dabei bspw. zwischen sexuellem Missbrauch als Straftatbestand, sexueller bzw. sexualisierter Gewalt als Überbegriff sämtlicher sexueller Handlungen gegen den Willen und sexuellen Übergriffen unter Jugendlichen. Obwohl in der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff ›sexuelle Gewalt‹ operiert wurde, ist in Bezug auf den Definitionsversuch sowohl von Gewalt als auch Sexualität darauf hinzuweisen, dass sich im Zweifelsfall an den Bezeichnungen der Adressat*innen selbst orientiert werden sollte.

In der Lebensphase Jugend spielen Sexualität und sexuelle Gewalt auf verschiedenen Ebenen eine zentrale Rolle: Im Rahmen der Entwicklungsphasen, Identitätsbildung und Sozialisationsprozesse ist eine Auseinandersetzung mit den Themen unumgänglich. Jugendliche (re)produzieren und bewerten dabei Normalitäten als sozialisiertes und sozialisierendes Wissen in Interaktionen. Ihre Normalitäten sind dabei vor allem durch gesellschaftliche Normen – insbesondere durch Heteronormativität als gesellschaftliche Ordnung – geprägt. Ein Abweichen von der Norm kann dazu führen, dass sie ausgegrenzt und diskriminiert werden. Die Normalitätskonstruktionen von Jugendlichen sind dabei nicht universell, sondern individuell und grenzen sich häufig von wissenschaftlichen Definitionen und erwachsenen Ansichten ab. Um sich den Normalitäten von Jugendlichen und ihrer Sexualität zu nähern, können Studien zu Jugend und Jugendsexualität herangezogen werden. Die allgemeinen Jugendstudien (Sinus- und Shellstudie) geben Aufschluss über die aktuellen Lebenswelten Jugendlicher und verweisen bspw. auf ihr politisches Interesse, die große Bedeutung von Freund*innen und Familie sowie den

Wunsch nach einer eigenen Familie als zentrale Werte. Die BZgA-Jugendsexualitätsstudie liefert Erkenntnisse über die zentralen sexualitätsbezogenen Themen (überwiegend heterosexueller und cisgeschlechtlicher) Jugendlicher und die Coming-out-Studie verdeutlicht die Herausforderungen nicht-heterosexueller und nicht-cisgeschlechtlicher Jugendlicher in einer heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Gesellschaft. Insgesamt wird neben der Annäherung an Normalitäten die Bedeutung des sozialen Umfeldes als Ressource für die Identitätsbildung Jugendlicher deutlich.

Um sexuelle Gewalterfahrungen im Jugendalter zu erfassen, können verschiedene Prävalenzstudien herangezogen werden. Allgemein muss bei diesen zwischen Hell- und Dunkelfeldstudien und den zugrunde liegenden Definitionen unterschieden werden: Die Polizeikriminalstatistik basiert als Hellfeldstudie auf einer amtlichen Statistik und kann Aufschluss über Ermittlungs- und Strafverfahren sexuellen Missbrauchs an Kindern, Jugendlichen und Schutzbefohlenen geben, während Dunkelfeldstudien über die Definition des sexuellen Missbrauchs als Straftatbestand hinausgehen und zeigen, dass verschiedene Formen sexueller Gewalt im Kindes- und Jugendalter stattfinden. Besonders bedeutsam für die vorliegende Arbeit sind die verschiedenen Erkenntnisse aus den Dunkelfeldstudien, bei denen Jugendliche zu ihren Gewalterfahrungen befragt wurden. Sie zeigen, dass ein großer Teil der Jugendlichen in ihrem Leben bereits sexuelle Gewalt erfahren hat: Körperliche Gewalt wird demnach seltener erfahren als nicht-körperliche Gewalt, Mädchen sind häufiger Betroffene und Täter*innen überwiegend männlich und gleichaltrig.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität ist im Jugendalter somit unumgänglich und sexuelle Gewalterfahrungen Jugendlicher sind nicht zu vernachlässigen. Um die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben und Identitätsprozesse bewältigen zu können, sind für Jugendliche Ressourcen wie die Begleitung und Unterstützung durch Gleichaltrige wie auch durch erwachsene Bezugspersonen wie Eltern oder auch pädagogische Fachkräfte vonnöten. In den letzten Jahren hat sich der Bildungsbegriff im gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs aktualisiert, die Rede ist vermehrt von einem neuen Paradigma der sexuellen Bildung, mit dem ein lebenslanger Prozess der Selbstaneignung sexueller Identität in Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt gemeint ist. Damit stellt es eine Weiterentwicklung der Sexualerziehung dar. Über das Können und praktische Handeln von Sexualpädagog*innen besteht in erziehungswissenschaftlichen Fachkreisen allerdings Uneinigkeit und die gesellschaftliche

Vorstellung über die Disziplin ist unklar. Trotz einer beständigen Professionalisierung der Sexualpädagogik besteht weiterhin die Frage nach einem berufsgruppenspezifischem Selbst- und Zuständigkeitsverständnis. Aufgabe sexueller Bildung ist, Menschen in ihrer sexuellen Lebenskompetenz zu stärken und zu unterstützen. Dabei kommt ihr auch ein gewaltpräventiver Charakter zu, der sich bspw. in der Erhöhung der Sprachfähigkeit, Informieren über diverses und somit auch möglicherweise gefährliches Sexualverhalten, Stärken des Selbstbewusstseins und Sensibilisieren für Grenzen begründet.

Neben der impliziten Prävention sexueller Gewalt durch sexuelle Bildung kann Prävention sexueller Gewalt auch als eigenständige Praxis verstanden werden. Anhand der Aufdeckung von Fällen sexueller Gewalt und der daraus resultierenden Bemühungen zeigt sich die gesellschaftliche, politische und wissenschaftliche Relevanz des Themas Prävention sexueller Gewalt. Alle Präventionsansätze verbindet das Ziel, sexuelle Übergriffe unwahrscheinlicher zu machen und den Schutz vor sexueller Gewalt zu verbessern. Präventive Herangehensweisen können hinsichtlich verschiedener Kriterien klassifiziert werden, bspw. nach Adressat*innen oder der Art und Ausrichtung der Programme. Eine große Bedeutung im Sinne der Verhältnisprävention kommt Erwachsenen als Bezugspersonen sowie Institutionen zu. Relevant sind dafür die Haltung und Positionierung pädagogischer Fachkräfte in der Prävention sexueller Gewalt und auf der institutionellen Ebene eine Implementierung von Schutzkonzepten als allumfassende präventive Konzepte.

Schule kann als Lern- und Bildungsort aufgrund der allgemeinen Schulpflicht nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreichen. Sie kommen dort mit normativen Orientierungen, Verhaltensaufforderungen und Deutungsvorgaben in Kontakt, welche im Zusammenhang mit der sie umgebenden Gesellschaft stehen. Eine besondere Rolle nimmt dabei die Differenzkategorie Geschlecht ein, die bestimmt, in welcher Ordnung Geschlecht (re)konstruiert und hierarchisiert wird. Somit kommen Schule verschiedene Funktionen zu: Wissensvermittlung und -produktion sowie Erziehung und Sozialisation. In Bezug auf sexualitätsbezogene Themen betrifft dies Schule aufgrund des sexualerzieherischen Bildungsauftrags und als Ort sexueller Sozialisation. Schule kommt zudem aufgrund ihrer Eigenschaft, zeitgleich Schutz- und Tatort zu sein, ein Schutzauftrag gegenüber den Schüler*innen zu.

Verschiedenen Aspekten von sexueller Bildung und Prävention sexueller Gewalt in Schule wurde sich bereits durch verschiedene Studien genähert. Während sich ältere

qualitative Studien mit den Wünschen und Bedarfen von Schüler*innen hinsichtlich sexualitätsbezogener Themen in Schule sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts beschäftigt haben, konzentrierten sich aktuellere Ausarbeitungen auf die Perspektiven und Deutungsmuster von Lehrer*innen. Aufgrund der Zielsetzung der Prozess- und Ergebnisevaluation im Rahmen der Wirkforschung handelt es sich bei Forschung zur Prävention sexueller Gewalt bzw. Schutzkonzepten demgegenüber vorwiegend um quantitative Forschung. Insgesamt wurden sexuelle Bildung und Prävention sexueller Gewalt dabei tendenziell unabhängig voneinander untersucht. Gemeinsam ist beiden Forschungsgebieten, dass externe Fachkräfte in die Schulstrukturen einbezogen werden. Dennoch kommt ihnen und der Gestaltung ihrer Arbeit in empirischen Studien eine geringe Bedeutung zu.

In der gegenwärtigen Forschung ist somit nicht abgebildet, welche Wünsche und Bedarfe Schüler*innen an eine gewaltpräventive sexuelle Bildung in Schule haben und welche Präferenz sie hinsichtlich einzelner Themen und deren Bearbeitung durch Fachkräfte haben.

Mit der vorliegenden Studie soll ein Beitrag zu einer adressat*innenorientierten gewaltpräventiven Sexualerziehung bzw. sexuellen Bildung geleistet werden. Dafür wurden die Wünsche und Bedarfe Jugendlicher zu sexualitätsbezogenen Themen, professionellen Rollen von Lehrer*innen und externen Fachkräften sowie deren Herangehensweisen an sexualitätsbezogene Themen rekonstruiert. Im Zuge der Studie wurden fünf Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen 27 Schüler*innen der Klassenstufe 9 und 10 an zwei Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein befragt wurden. Ergänzt wurden diese Befragungen durch Expert*inneninterviews mit zwei Lehrerinnen derselben Schulen und zwei externen Fachkräften (Sexualpädagog*innen von pro familia). Die Auswertung erfolgte mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack sowie der dokumentarischen Interpretation nach Nohl.

Schule hat den Auftrag, im Rahmen ihrer curricularen Vorgaben die verschiedenen Aspekte von Sexualität (biologisch, sozial und kulturell) in ihrem Spannungsverhältnis zueinander und in ihrer Komplexität entwicklungsfördernd zu gestalten. Die Studie konnte zeigen, dass die individuellen Bedarfe der Schüler*innen nicht außer Acht gelassen werden dürfen, sondern von besonderer Bedeutung sind. Die Schüler*innen sollten gefragt werden, was sie interessiert und womit sie sich (näher) auseinandersetzen wol-

len, da nur so eine adressat*innenorientierte Bearbeitung sexualitätsbezogener Themen gewährleistet werden kann.

Verschiedene Themenkomplexe haben sich im Rahmen schulischer Bearbeitung als wichtig herausgestellt. Dazu gehören zwischenmenschliche Verbindungen, sexuelle Gewalt, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sowie weitere gesellschaftlich relevante Themen. Die Bearbeitung von zwischenmenschlichen Verbindungen, die als Entwicklungsaufgaben angesehen werden, aber auch als Ressourcen zur Bewältigung dieser dienen können, stellt eine sehr persönliche dar. Dementsprechend ist es für eine Adressat*innenorientierung wichtig abzuwägen, auf welcher Ebene diese Themen behandelt werden. Den Schüler*innen sollten Angebote durch verschiedene Fachkräfte und Bezugspersonen gemacht, aber nicht oktroyiert werden. In Bezug auf Prävention sexueller Gewalt stellen diese Fachkräfte und Bezugspersonen zudem Vertrauenspersonen dar, gegenüber denen sich Schüler*innen offenbaren können. Daneben hat Schule gemäß ihrem Schutzauftrag die Aufgabe, Schüler*innen über mögliche Gefahren zu informieren, eine Auseinandersetzung mit Geschlechterzugehörigen anzuregen, Mythen aufzulösen und Schüler*innen zu schützen. Eine schützende und unterstützende Funktion kommt Schule, Lehrer*innen, aber auch anderen Fachkräften hinsichtlich von Themen wie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu. Durch einen offenen und reflektierten Umgang können sie für die Themen sensibilisieren, zur Sichtbarkeit beitragen und bei Diskriminierung einschreiten. Negativen Einstellungen, bspw. aufgrund von kulturellen und religiösen Zugehörigkeiten oder hegemonialer Männlichkeit, kann somit entgegengewirkt werden. Gemeinnützige Lsbtiq* Vereine können Schulen bei diesem Auftrag durch persönliche Erfahrungsberichte ihrer Mitglieder unterstützen.

Allgemein sollten Schüler*innen im Sinne sexueller Bildungsprozesse dazu befähigt werden, eigenständig Meinungen und Haltungen zu den sexualitätsbezogenen – und auch gesellschaftlich kontroversen – Themen zu entwickeln. Eine übergeordnete Rolle kommt dabei gesellschaftlichen Normen zu, die Jugendliche und ihre Sexualität prägen. Reflexion von Werten und Normen kann zur Entwicklung einer kritischen Haltung beitragen, nach welcher gesellschaftliche Normvorstellungen nicht zwangsläufig als erstrebenswert und erreichbar angesehen werden. Auf diese Weise kann in Bezug auf die bereits genannten Themenkomplexe bewirkt werden, dass marginalisierte Gruppen nicht ausgegrenzt werden, tradierte Geschlechterrollen und heteronormative Ordnungen aufgebrochen und nicht reproduziert werden.

Zudem wurde sich in der Studie mit verschiedenen Möglichkeiten auseinandergesetzt, sexualitätsbezogene Themen zu behandeln. Während Sexualerziehung Themen intendiert und von curricularen Rahmenbedingungen gerahmt ist, sind sexuelle Bildungsangebote hiervon relativ unabhängig und zielen adressat*innenorientiert auf die Unterstützung der Selbstformungsprozesse. In beiden Ansätzen werden sexualitätsbezogene Themen teilweise in geschlechtergetrennten Settings bearbeitet, da in diesem vertrauensvollen, intimen Rahmen eher eine intensive und weniger schambesetzte Auseinandersetzung mit den Themen möglich ist. Wichtig ist dabei allerdings eine kritische Betrachtung des Settings hinsichtlich einer Reflexion von Geschlecht, möglichen Homogenisierungen innerhalb der Geschlechtergruppen und möglicher Ausgrenzung, die sich im Rahmen der Studie nicht zeigte. Eine Dramatisierung, wie sie durch geschlechtergetrennte Settings erfolgt, erfordert eine folgende Entdramatisierung und Phase von Nicht-Dramatisierung. Daneben zeichnet sich die Arbeit zu sexualitätsbezogenen Themen – insbesondere in sexuellen Bildungsangeboten – durch den Einsatz von sexualpädagogischen Methoden und Materialien aus, die durch den Bezug auf die Lebenswelten der Schüler*innen ein Sprechen über intime und persönliche sexualitätsbezogene Themen fördern sollen. Um einen solchen Lebensweltbezug zu schaffen, benötigen pädagogische Fachkräfte sowohl aktuelles Fachwissen über Jugend und Jugendsexualität sowie Religiosität und Kultur als auch einen Zugang zu Lebenswelten durch die Schüler*innen selbst. Des Weiteren ist es für alle Fachkräfte unabdingbar, die mit Schüler*innen zu sexualitätsbezogenen Themen arbeiten, über Sprachkompetenz bezüglich der Themen zu verfügen. Nur wenn Fachkräfte über eine angemessene sexualitätsbezogene Sprache verfügen, können sie Schüler*innen dazu befähigen, sowohl persönliche Interessen als auch Grenzüberschreitungen zu kommunizieren. Als Vorbilder können sie dadurch auch für eine angemessene, wertschätzende, diskriminierungsfreie Sprache sensibilisieren. Eine besondere Bedeutung für die Sprachkompetenz kommt dabei der Selbstreflexion von Fachkräften bezüglich der eigenen Wirkung, Haltung und Handlung sowie gegenüber Werten und Normen zu.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass der Beziehungsgestaltung der Fachkräfte zu den Schüler*innen eine besondere Bedeutung zukommt und sich diese in unterschiedlicher Hinsicht auf die Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung auswirkt. Das Handeln von Lehrer*innen ist durch organisationale Strukturen gerahmt, die sich durch die hierarchisch unterschiedlichen Positionen von Lehrer*innen und Schüler*innen auf die Beziehung zwischen

diesen auswirken und einer Nähe-Distanz-Regulation zwischen professioneller Nähe und diffuser Distanz sowie Symmetrie und Asymmetrie bedürfen. Externe Fachkräfte sind hingegen weitestgehend unabhängig vom Schulsystem und können daher nähere und eher symmetrische Beziehungen gestalten, was allerdings sehr kurzfristig geschehen muss. Es hat sich herausgestellt, dass mit den unterschiedlichen Beziehungsgestaltungen verschiedene Anerkennungsmodi einhergehen: In näheren Beziehungen wurden die Schüler*innen tendenziell als verantwortungsbewusste sexuelle Wesen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben anerkannt, während in distanzierteren Beziehungen das Sexualverhalten der Schüler*innen vermehrt als problematisch angesehen wurde. In Abhängigkeit von diesen Anerkennungsmodi durften die Schüler*innen in Sexualerziehung und sexuellen Bildungsangeboten wiederum mehr oder weniger partizipieren.

Die Unterschiede in der Beziehungsgestaltung haben auch Auswirkungen auf die Differenzierungen der Schüler*innen zwischen Lehrer*innen und externen Fachkräften. Je größer das Vertrauen der Schüler*innen zu den Fachkräften, desto eher sprechen sie mit diesen über sexualitätsbezogene Themen. Schüler*innen können dementsprechend mit ihren Lehrer*innen über sexualitätsbezogene Themen sprechen, wenn sie ihnen aufgrund einer guten Beziehung vertrauen. In Bezug auf die externen Fachkräfte zeichnet sich dieses Vertrauen durch deren Fremdsein aus. Da die Schüler*innen die externen Fachkräfte in der Regel nicht wiedersehen, entsteht Vertrauen aufgrund der Anonymität im Rahmen der kurzen Veranstaltungen. Während Schüler*innen mit Äußerungen gegenüber Lehrer*innen wieder konfrontiert werden können, besteht diese Gefahr bei den externen Fachkräften nicht, wodurch das Sprechen über und persönliche Fragen zu sexualitätsbezogenen Themen weniger schambesetzt empfunden werden. Allgemein bedarf ein Sprechen über intime und persönliche sexualitätsbezogene Themen somit eines gewissen Vertrauens, das entweder durch eine gute Beziehung oder durch Anonymität im Fremdsein geschaffen werden kann.

Neben Aspekten auf der Beziehungsebene differenzieren die Schüler*innen hinsichtlich einer sexualitätsbezogenen Thematisierung durch Lehrer*innen und externe Fachkräfte nach dem Expert*innenwissen, das auf unterschiedliche Weisen begründet wird. Einerseits wird Sexualpädagog*innen als Expert*innen ein spezifisches sexualitätsbezogenes Fachwissen zugesprochen, über das sie aufgrund ihrer Professionalisierung verfügen. Andererseits wird Expert*innen in eigener Sache wie bspw. ehrenamtliche lsbtiq* Personen ein spezifisches Wissen zugeschrieben, über das sie aufgrund ihrer eigenen

biografischen Erfahrungen verfügen. Von zentraler Bedeutung für die Arbeit beider ist ihr authentisches Interesse an den Themen sowie ihre authentische Haltung.

Abschließend lässt sich somit in Bezug auf die zugrunde liegende Fragestellung der vorliegenden Arbeit festhalten, dass für eine adressat*innenorientierte gewaltpräventive Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung einerseits wichtig ist, was die Schüler*innen wissen wollen und andererseits, von wem sie es wissen wollen. Zwar lassen sich thematische Übereinstimmungen und Tendenzen zu bestimmten Themen erkennen, doch sind die Zugänge zu und Perspektiven auf die Themen sehr unterschiedlich. Und auch die Zuordnung von Themen zu den Fachkräftegruppen zeigt, dass es keine »Musterlösung« für die Zuordnung von sexualitätsbezogenen Themen gibt. Somit wird durch die Studienergebnisse der Aussage einer Expertin zugestimmt, die sich dagegen ausspricht, allen »mit der Gießkanne [...] das Gleiche zu geben in Sachen Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt, [da das] eigentlich zu wenig oder zu kurz gedacht [ist]« (Expert*inneninterview 2: B268). Dementsprechend sollte Schüler*innen der Zugang zu verschiedenen Ansprechpersonen, Bezugspersonen und Angeboten in Bezug auf die Behandlung sexualitätsbezogener Themen ermöglicht werden, damit sie selbstständig wählen können, mit welchen Fragen sie sich an wen wenden wollen. Dabei ist zu beachten, dass Fachkräfte trotz ihrer Berufsbezeichnung Individuen sind und weder Lehrer*innen noch externe Fachkräfte als homogene Gruppe betrachtet werden können. Es empfiehlt sich daher, Sexualerziehung in der Schule fächerübergreifend in Kombination mit Angeboten sexueller Bildung durch externe Fachkräfte zu gestalten und externe Fachkräfte dabei nicht nur als Ergänzung, sondern mit all ihren Kompetenzen und Potenzialen für die Schule anzuerkennen und einzubinden. Dies bestätigt die eingangs formulierte These zur Behandlung sexualitätsbezogener Themen mithilfe verschiedener Zugänge.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit eröffnen vielfache Anschlüsse für künftige Studien und Praxistransfers. Auf der Ebene empirischer Analysen zur Akteur*innen- und Adressat*innenperspektive könnten Replikationsstudien für weitere Bundesländer, für weitere Schulformen, auch für Förderschulen und inklusive Settings folgen, da inklusive Aspekte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht untersucht wurden. Auch kann der Kreis der Expert*innen um Akteur*innen wie externe Fachkräfte aus der Prävention sexueller Gewalt, Schulsozialarbeiter*innen, Eltern und auch für weitere institutionelle Kontexte erweitert werden. Zudem könnten die Erkenntnisse zur (partizipativen) Mate-

rial- und Konzeptentwicklung genutzt werden, um sie in die Praxis zu transferieren und für Lehrer*innen und Fachkräfte zugänglich zu gestalten. Schließlich eröffnen sich auch weiterführende Perspektiven für die Bildungspolitik, die auf die Entwicklung adressat*innenorientierter Lehrpläne und Richtlinien sowie die Ermöglichung einer entsprechenden Umsetzung durch die Existenz bundesweit umfassend verankerter Aus- und Fortbildungsangebote für (zukünftige) Lehr- und Fachkräfte gerichtet sind. Auf diese Weise kann dazu beigetragen werden, dass eine adressat*innenorientierte gewaltpräventive Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung flächendeckend implementiert und stetig weiterentwickelt wird.

Literaturverzeichnis

A

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2017): *Diskriminierung? Was ist Diskriminierung?* Online unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/> (Stand: 20.11.2021).
- Akademie der bildenden Künste Wien (2019): *trans. inter*: nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten*. Online unter: <https://www.akbild.ac.at/Portal/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities/non-binary-uni-accessible-300ppi.pdf> (Stand: 03.01.2021).
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2019): *18. Shell Jugendstudie. JUGEND 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Allport, Gordon W. (1954): *Die Natur des Vorurteils. Herausgegeben und kommentiert von Carl Friedrich Graumann*. Oxford: Addison-Wesley.
- Allroggen, Marc; Gerke, Jelena; Rau, Thea; Fegert, Jörg M. (2016): *Umgang mit sexueller Gewalt. Eine praktische Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche*. Universitätsklinikum Ulm.
- Allroggen, Marc; Rau, Thea; Fegert, Jörg M. (2015): *Themenschwerpunkt. Sexuelle Übergriffe von Jugendlichen und Heranwachsenden auf Jugendliche*. In: *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 60 (1). S. 35-40.
- Allroggen, Marc; Rau, Thea; Ohlert, J.; Fegert, Jörg M. (2017): *Lifetime prevalence and incidence of sexual victimization of adolescents in institutional care*. In: *Child Abuse Negl*, 26. S. 23-30.
- Altenburg, Andrea (2016): *Sexualität und Soziale Arbeit: Zur Notwendigkeit Sexueller Bildung im Studium der Sozialen Arbeit*. Merseburg: Hochschulverlag.
- AMZYNA e.V. (2011): *Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. Expertise im Rahmen des Projekts »Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen«*. München: DJI.
- Andresen, Sabine; Gade, Jan David; Grünewald, Katharina (2015): *Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Erfahrungen, Überzeugungen und Wirkungen aus der Sicht von Kindern, Eltern, Lehr- und Fachkräften*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Aristoteles (1911): *Aristoteles' Nikomachische Ethik*. Leipzig: Felix Meiner.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

B

- Ballaschk, Cindy (2017): *Diskurse um Migration, Geschlecht und Sexualität im schulischen Sexualerziehungsunterricht*. In: Sielert, Uwe; Marburger, Helga; Griese, Christiane (Hrsg.): *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. S. 188-204.
- Bange, Dirk (2002): *Definition und Begriffe*. In: Bange, Dirk; Körner, Wilhelm (Hrsg.): *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch*. Göttingen: Hogrefe. S. 47-52.
- Bange, Dirk (2017): *Sprechen und forschen über das Unsagbare. Sexueller Missbrauch, sexuelle oder sexualisierte Gewalt – was unterschiedliche Begriffe bedeuten und wie sie entstanden sind*. In: *DJI Impulse. Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, 2/2017 (116). S. 28-31.

- Bange, Dirk (2018): *Politische Debatten rund um die Aufarbeitung und Prävention sexualisierter Gewalt seit 2010*. In: Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 32-42.
- Bange, Dirk; Körner, Wilhelm (Hrsg.) (2002): *Handwörterbuch Sexueller Missbrauch*. Göttingen: Hogrefe.
- Barabas, Friedrich (2013): *Jugendrecht und Sexualerziehung*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 536-546.
- Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. In: Wedl, Juliette; Bartsch, Anette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript. S. 9-31.
- Bauer, Ullrich; Hurrelmann, Klaus (2021): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 14., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bauer, Ulrich; Kolip, Petra; Finne, Emily; Körner, Wilhelm (2019): *Prävention von sexualisierter Gewalt in der Schule. Erste Erfahrungen mit einem niedrigschwelligen Ansatz für Lehrkräfte und Kinder im Grundschulalter*. In: Wazlawik, Martin; Voß, Heinz-Jürgen; Retkowski, Alexandra; Henningsen, Anja; Dekker, Arne (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. 181-193.
- Baumgarten, Diana; Maihofer, Andrea; Wehner, Nina (2020): *Kinderwunsch, Familie und Beruf*. In: Ecarius, Jutta; Schierbaum, Anja (Hrsg.): *Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-18.
- Beck, Mirja; Henningsen, Anja (2018): *Sexualität lernen? Eine Annäherung aus der Perspektive Jugendlicher und pädagogischer Fachkräfte*. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 2/2018. S. 134-151.
- Behnke, Cornelia (1997): *»Frauen sind wie andere Planeten«: Das Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht*. Frankfurt, New York: Campus.
- Beier, Katharina; Wiesemann, Claudia (2020): *Einleitung*. In: Beier, Katharina; Brügge, Claudia; Thorn, Petra; Wiesemann, Claudia (Hrsg.): *Assistierte Reproduktion mit Hilfe Dritter*. Berlin: Springer. S. 3-16.
- Bildungsinitiative Queerformat und Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2012): *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe*. Online unter: <https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/Handreichung-KJH-2012-Druckfassung.pdf> (Stand: 11.10.2021).
- Bittner, Melanie (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse*. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bode, Heidrun; Heßling, Angelika (2015): *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): *Interview mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009): *Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte*. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz,

- Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-31.
- Böhm, Maika; Kopitzke, Elisa; Herrath, Frank; Sielert, Uwe (Hrsg.) (2021): *Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2019): *Gruppendiskussion*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. S. 369-383.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-32.
- Brandes, Holger (2001): *Der männliche Habitus. Band 1: Männer unter sich. Männergruppen und männliche Identitäten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Braun, Brigitte (2018a): *Prävention – eine Frage der Haltung. Standpunkt und Verständnis sind entscheidend*. In: Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt. Trau dich! Bundesweite Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs. S. 42-47.
- Braun, Brigitte (2018b): *Prävention – eine Frage der Zuständigkeit. Zuerst die Erwachsenen*. In: Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt. Trau dich! Bundesweite Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs. S. 48-49.
- Braun, Brigitte (2018c): *Prävention – eine Frage des Konzepts. Die Chancen Ihrer Institution*. In: Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. S. 50-53.
- Breitenbach, Eva (2000): *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Breser, Angelika (2018): *Mythen, Druck, Schuld – Bedeutung für die Beratungsarbeit*. In: »Tief verborgen – tief verletzt« Tagung über sexualisierte Gewalt in Paarbeziehungen 30.11.2017 in Wien. S. 24-31.
- Budde, Jürgen (2006a): *Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess*. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malwine (Hrsg.): *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS. S. 45-60.
- Budde, Jürgen (2006b): *Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren*. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 58 Heft 1. S. 86-91.
- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bundesamt für Justiz (1992): *Schwangerschaftskonfliktgesetz (SchKG)*. Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/beratungsg/BjNR113980992.html> (Stand: 27.08.2021).
- Bundeskriminalamt (BKA) (2021): *Kriminalstatistisch-kriminologische Analyse und Dunkelfeldforschung*. Online unter: https://www.bka.de/DE/UnsereAufgaben/Forschung/ForschungsprojekteUndErgebnisse/Dunkelfeldforschung/dunkelfeldforschung_node.html (Stand: 30.09.2021).
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2020): *Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Jahrbuch 2019, Band 2, Opfer*. Online unter: https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/Statistiken/Lagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2019/PKSJahrbuch/pksJahrbuch_node.html (Stand: 19.02.2021).

- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2021): *Polizeiliche Kriminalstatistik 2020. Ausgewählte Zahlen im Überblick*. Online unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/pks-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 29.09.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Forschung fördern, Prävention verbessern, pädagogische Praxis stärken*. Online unter: https://ifas-home.de/wp-content/uploads/2016/03/Sexuelle_Gewalt_gegen_Kinder_und_Jugendliche.pdf (Stand: 10.10.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): *Ungewollte Kinderlosigkeit 2020. Leiden – Hemmungen – Lösungen*. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/161018/2027ee7422f420d004ebcb026bbb277b/ungewollte-kinderlosigkeit-2020-data.pdf> (Stand: 25.03.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Stand: 19.03.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2011): *Aktionsplan 2011 der Bundesregierung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Gewalt und Ausbeutung*. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/86314/a1769f1ca087d5bdd683eb72e4b48b2c/aktionsplan-2011-data.pdf> (Stand: 09.09.2021).
- Bundesministerium für Gesundheit (2021): *Sexuell übertragbare Infektionen (STI)*. Online unter: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/s/sexuell-uebertragbare-infektionen-sti.html> (Stand: 05.08.2021).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2003): *Rahmencurriculum. Sexualpädagogische Kompetenz. Qualifizierungsmaßnahmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen*. Online unter: <https://service.bzga.de/pdf.php?id=b306ea2f0e74eb172f622ea6fb752559> (Abruf 11.08.2021).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011): *WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA – Standards für die Sexuaufklärung in Europa*. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Online unter: <https://service.bzga.de/pdf.php?id=841bdcf3bfe0ed03e138a07fa00140f4> (Stand: 28.09.2021).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2012): *Sexualpädagogische Fort- und Weiterbildung*. Online unter: www.qualifizierung.sexualpaedagogik.de (Abruf 13.03.2019).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2016): *Rahmenkonzept zur Sexuaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern*. Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2018): *Verhütungsverhalten Erwachsener. Ergebnisse der Repräsentativbefragung*. Köln: BZgA.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2021a): *»Trau dich!« Bundesweite Initiative zur Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs. Ergebnisse der Befragungen zum Theaterstück, den Elternabenden und den Lehrkräftefortbildungen*. Online unter: https://publikationen.sexualaufklaerung.de/fileadmin/redakteur/publikationen/dokumente/Trau_Dich/16100131.pdf (Stand: 21.09.2021).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2021b): *Sexualaufklärung*. Online unter: <https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/> (Stand: 20.02.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2019): *Kurze Geschichte des Paragraphen 218 Strafgesetzbuch*. Online unter: <https://www.bpb.de/apuz/290795/kurze-geschichte-des-paragraphen-218-straftgesetzbuch?p=2#footnode41-41> (Stand: 29.08.2021).
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

C

- Calmbach, Marc; Fleig, Bodo; Edwards, James; Möller-Slawinski, Heide; Borchard, Inga; Schleer, Christoph (2020): *SINUS-Studie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Köln: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Cambridge University Press (2014): *Lady*. In: Cambridge Dictionary. Online unter: <https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/lady> (Stand: 21.02.2021).
- Caplan, Gerald (1964): *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Christmann, Bernd; Just, Patricia; Wazlawik, Martin (2016): *Aufdeckung/Disclosure von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in schulischen Settings. Eine Elicitation-Studie zur Identifikation hemmender und unterstützender Faktoren für ein aktives Engagement von Lehrkräften*. In: Soziale Passagen, 3. S. 311-324.
- Clasen, Sarah (2019): *Wer bestimmt über den weiblichen Körper? Worum es in der Auseinandersetzung um § 219a StGB wirklich geht*. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, 2-2019. S. 146-149.
- Connell, Raewyn (2015): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. 4., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Coutinho, Joelle; Krell, Claudia (2011): *Anonyme Geburt und Babyklappen in Deutschland. Fallzahlen, Angebote, Kontexte*. Gefördert von: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Kaszner, Corinne; Czollek, Max (2019): *Praxishandbuch. Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

D, E

- Damrow, Miriam K. (2018): *Prävention sexueller Gewalt*. In: Gysi, Jan; Rügger, Peter (Hrsg.): *Handbuch sexualisierte Gewalt. Therapie, Prävention und Strafverfolgung*. Bern: Hogrefe Verlag. S. 647-655.
- Dannenbeck, Clemens; Stich, Jutta (2005): *Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Aushandlungsprozesse im Geschlechterverhältnis. Eine qualitative Studie im Auftrag der BZgA*. Köln: BZgA.
- Debus, Katharina (2017): *Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken?* In: Glockentöger, Ilke; Adelt, Eva (Hrsg.) (2017): *Gender-sensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Münster, New York: Waxmann. S. 25-41.
- Dekker, Arne (2013): *Was heißt: Sexualität ist »bio-psycho-sozial«?* In: *Zeitschrift für Sexualforschung*, 26, 1. S. 34-43.
- Dekker, Arne; Henningsen, Anja; Retkowski, Alexandra; Voß, Heinz-Jürgen; Wazlawik, Martin (2014): *Positionspapier: Diskussionskultur in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten*. Online unter: https://web.archive.org/web/20160322205917/http://ifas-home.de/wp-content/uploads/2014/12/Positionspapier_Diskussionskultur.pdf (Stand: 22.09.2021).
- Derr, Reigine, Hartl, Johann, Mosser, Peter, Eppinger, Sabeth; Kindler, Heinz (2017): *Kultur des Hinhörens. Sprechen über sexuelle Gewalt, Organisationsklima und Prävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Zentrale Ergebnisse*. München: DJI.
- Deutsche Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexualisierter Gewalt e.V. (DGfPI) (2016): *Qualitätskriterien für die Prävention sexualisierter Gewalt an Mädchen und Jungen*. Online unter: https://www.dgfpi.de/tl_files/pdf/medien/2016-03-01_Broschuere_Qualitaetskriterien_Praevention.pdf (Stand: 18.09.2021).

- Deutscher Bildungsserver (2021): *Lehrpläne*. Online unter: <https://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-400-de.html> (Stand: 09.10.2021).
- Dorbritz, Jürgen; Diabaté, Sabine (2015): *Leitbild und Kinderlosigkeit: Kulturelle Vorstellungen zum Leben ohne Kinder*. In: Schneider, Norbert F.; Diabaté, Sabine; Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.): *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 113-132.
- Döring, Nicola (2015): *Sex im Netz: Zwischen Aufklärung und Pornografie*. In: Die Medienanstalten (Hrsg.): *Programmbereich. Fernsehen in Deutschland*. Berlin: Vistas. S. 184-195.
- Döring, Nicola (2020): *Sexarbeit in Deutschland: Zwischen Fakten und Fiktionen*. In: *Zeitschrift für Sexualforschung*, 33(04). S. 189-192.
- Dörr, Margret (2018): *Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz*. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 130-141.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Erkens, Christiane; Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021): *Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung*. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*. S. 1382-1390.

F

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): *Doing und Undoing Gender in der Schule*. In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen; Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 153-165.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2009): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fenner, Dagmar (2013): *Schwangerschaftsabbruch*. Online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/159793/schwangerschaftsabbruch> (Stand: 17.01.2021).
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (2019): *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. S. 13-29.
- Frankfurt University of Applied Sciences (2021): *Prof. Dr. Stefan Timmermanns*. Online unter: <https://www.frankfurt-university.de/de/hochschule/fachbereich-4-soziale-arbeit-gesundheit/kontakt/professor-innen/stefan-timmermanns/> (Stand: 19.11.2021).
- Frauengesundheitszentrum Netzwerk Sexuelle Bildung Steiermark (2019): *Was bedeutet eine umfassende sexuelle Bildung? Warum brauchen wir externe Expert*innen an Schulen dafür? Eine evidenzbasierte Argumentationsgrundlage*. Online unter: http://www.frauengesundheitszentrum.eu/wp-content/uploads/2014/08/2019_10_18_Argumentatorium-Netzwerk-Sexuelle-Bildung.pdf (Stand: 20.11.2021).
- Frauennotruf e.V. (2021): *Vielleicht haben Sie nach einer Vergewaltigung Angst schwanger zu sein?* Online unter: https://www.frauennotruf-kiel.de/de_si/dasistgewalt/vergewaltigung/wenn-sie-angst-haben-nach-einer-vergewaltigung-schwanger-zu-sein/ (Stand 19.02.2021).

- Freud, Sigmund (1920): *Jenseits des Lustprinzips*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freund, Ulli; Riedel-Breidenstein, Dagmar (2006): *Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention und Intervention*. Köln: mebes & noack.
- Frohn, Dominic; Meinhold, Florian (2017): *Spezifika der Arbeitssituation von Trans*-Beschäftigten in Deutschland auf Grundlage von qualitativen Interviews mit Trans*-Experten_innen*. Online unter: https://www.diversity-institut.info/downloads/IDA_Ergebnisbericht_Qual-Teilprojekt_Trans-Beschaeftigte_170517_DF.pdf (Stand: 10.09.2021).
- Fütty, Tamás Jules; Höhne, Marek Sancho; Llaveria Caselles, Eric (2020): *Geschlechterdiversität in Beschäftigung und Beruf: Bedarfe und Umsetzungsmöglichkeiten von Antidiskriminierung für Arbeitgeber_innen. Herausgegeben von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/geschlechterdiversitaet_i_beschaeftigung_u_beruf.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 09.10.2021).

G

- Gesundheit Berlin (2007): *Dokumentation 13. Bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit*. Berlin. Online unter: https://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright_M..pdf (Stand: 28.10.2021).
- Gildemeister, Regine (2010): *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS. S. 137-145.
- Glammeier, Sandra (2019): *Sexuelle Gewalt und Schule*. In: Wazlawik, Martin; Voß, Heinz-Jürgen; Retkowski, Alexandra; Henningsen, Anja; Dekker, Arne (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. 197-209.
- Götsch, Monika (2014): *Sozialisation heteronormativen Wissen. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Große-Wächter, Melina; Röttger, Ramona (2021): *Die Geburt der Menschenwürde – Wie kann Schüler*innenorientiert über das kontrovers diskutierte Thema Abtreibung gesprochen werden? In: Sexualpädagogische (Re)Visionen. Sexualpädagogik als Diskriminierungsschutz für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Wiesbaden: Springer VS. S. 331-404.
- Gustke, Rebecca; Wedl, Juliette; Spahn, Annika (2018): *Heteronormativität Cisnormativität in Bildungsmaterialien*. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (Hrsg.): *Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule*. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. S. 86-89.

H

- Hagemann-White, Carol (2016): *Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis*. In: Helfferich, Cornelia; Kavemann, Barbara; Kindler, Heinz (Hrsg.): *Forschungsmaterialien Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS. S. 10-31.
- Haisch, Werner (2004): *Thesen zum Referat. Die Trennung von Aufwand und Bedarf als methodische Notwendigkeit*. Online unter: <https://www.gbm.info/files/pdf/2004brandenburg/2004-05-14-haisch.pdf> (Stand: 10.01.2021).
- HAKI e.V. (2021): *HAKI unsere Arbeit*. Online unter: www.haki-sh.de (Stand: 12.11.2021).
- Harring, Marius; Schenk, Daniela (2018): *Das Konstrukt »Jugend«. Eine kritische Betrachtung*. In: Kleeberg-Niepage, Andrea; Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-) Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS. S. 111-126.
- Havighurst, Robert J. (1981): *Developmental tasks and education*. New York: Longman

- Helfferich, Cornelia (2019): *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: Bauer, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 669-686.
- Helfferich, Cornelia; Karvemann, Barbara; Nagel, Bianca; Weber, Sabine; Kindler, Heinz; Schuermann-Ebenfeld, Silvia; Wagner, Stefanie; Kraus, Elisabeth (2017): *Prävention von Re-Viktimisierung bei sexuell missbrauchten jugendlichen Mädchen in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe*. Online unter: http://www.soffi-f.de/files/u2/Ausfuehrliche_Darstellung_d_method_Vorgehens.pdf (Stand: 30.10.2021).
- Hélie, Anissa (2012): *Risky rights? Gender equality and sexual diversity in Muslim contexts*. In: Hélie, Anissa; Hoodfar, Homa (Hrsg.): Sexuality in Muslim Contexts. Restrictions and Resistance. London, New York: Zed Books.
- Helmer, Martin; Muck, Christoph (2014): *Präventive Haltung und Arbeit in der schulischen Prävention zum Thema sexualisierte Gewalt*. In: Mosser, Peter; Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention. Ein Handbuch für die Praxis. Wiesbaden: Springer VS. S. 101-116.
- Helsper, Werner (2004): *Antinomien, Widersprüche, Paradoxien Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln*. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 49-98.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2014): *Die Schüler-Lehrer-Beziehung*. In: Tillack, Carina; Fischer, Natalie; Raufelder, Diana; Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen: Prolog. S. 32-59.
- Henningsen, Anja (2016a): *Professionalität und Zuständigkeit sexualpädagogischer Expert_innen*. In: Henningsen, Anja; Tuidier, Elisabeth; Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 46-68.
- Henningsen, Anja (2016b): *Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten*. In: Henningsen, Anja; Tuidier, Elisabeth Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 120-141.
- Henningsen, Anja (2019): *Sexualpädagogik und Prävention sexueller Gewalt in der Auseinandersetzung*. In: Sozial Extra, 43, 2. S. 117-121.
- Henningsen, Anja (2021): *Forschungsnetzwerk »Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten«*. Online unter: <https://forschungsnetzwerk-gegen-sexualisierte-gewalt.de/Startseite/> (Stand 19.11.2021).
- Henningsen, Anja; Beck, Mirja (2016): *Krise als Chance – partnerschaftliche und sexuelle Lernprozesse im Jugendalter*. In: Sexologie, 23 (3-4). S. 147-154.
- Henningsen, Anja; List, Inga Marie (2019): *Zwischen Einfühlung, Meidung und Kontrolle. Zum kollektiven Umgang mit Sexualität in pädagogischen Institutionen*. In: Wazlawik, Martin; Voß, Heinz-Jürgen; Retkowski, Alexandra; Henningsen, Anja; Dekker, Arne (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. S. 89-106.
- Henningsen, Anja; Mieruch, Christina (i.E.): *Sexualitätskompetenz in der Hochschullehre*. In: Henningsen, Anja; Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik und Gewaltprävention im Dialog. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Henningsen, Anja; Schele, Ursula (2015): *Sexualaufklärung und Schutz vor sexualisierter Gewalt – Ansätze der Sexualpädagogik und der Gewaltprävention. Im Gespräch mit Anja Henningsen und Ursula Schele*. In: BZgA Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. S. 3-7.
- Herrath, Frank (2021): *Welche Kompetenzen brauchen Sexualpädagog*innen?* In: Böhm, Maika; Kopitzke, Elisa; Herrath, Frank; Sielert, Uwe (Hrsg.): Praxishandbuch Sexuelle Bildung im Erwachsenenalter. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 104-126.

- Hilgers, Andrea; Krenzer, Susanne; Mundhenke, Nadja (2004): *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA.* Online unter: <https://frl.publisso.de/resource/frl:2794679-1/data> (Stand: 10.10.21).
- Hochschule Merseburg (2021): *Studiengänge.* Online unter: <https://www.hs-merseburg.de/studium/studiengaenge/abschluss/master/> (Stand: 19.11.2021).
- Hoenes, Josch, Schirmer, Utan (2019): Transgender/Transsexualität: Forschungsperspektiven und Herausforderungen. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja: *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft.* Wiesbaden: Springer VS. S. 1203-1212.
- Hoffmann, Markus (2016): *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden.* Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hoffmann, Petra (2013): *Schwangerschaftsabbruch. Statistische, medizinische, juristische, soziologische und psychologische Aspekte.* Herbolzheim: Centaurus.
- Hofherr, Stefan (2017): *Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Kurzbericht über zentrale Ergebnisse.* München: DJI.
- Hofherr, Stefan (2018): *Perspektiven der Schultheorie auf sexuelle Gewalt.* In: Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuidel, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte.* Weinheim: Beltz Juventa. S. 187-193.
- Hopf, Christel (2016): *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung.* Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz. Wiesbaden: Springer VS.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen (2015): *Sozialisation in der Schule.* In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung.* 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz. S. 437-452.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* 13. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

I

- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2017): *Schulbegleitung.* Online unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/I/inklusion_schulische/schulbegleitung.html (Stand: 15.10.2021).
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2021a): *Themenübergreifende Angebote.* Online unter: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/ZfP/themenuebergreifendeAngebote.html> (Stand: 18.08.2021).
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2021b): *Angebote zum Thema Sexuelle Gewalt und Schutzkonzepte.* Online unter: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Arbeitsfelder/ZfP/AngeboteSexuelleGewalt/angeboteSexuelleGewalt.html> (Stand: 18.08.2021).
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2021c): *Fachportal.SH.* Online unter: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen.html> (Stand: 11.11.2021).

J

- Jenderek, Lydia (2015): *Der Einsatz von geschlechterunterschiedenen Materialien in der Schule.* In: Wedl, Juliette; Bartsch, Anette (Hrsg.): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung.* Bielefeld: transcript.

Jud, Andreas; Kindler, Heinz (2019): *Expertise. Übersicht Forschungsstand sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum*. UBSKM, Universitätsklinikum Ulm, Kompetenzzentrum Kinderschutz in der Medizin Baden-Württemberg.

Jud, Andreas; Rassenhofer, Miriam; Witt, Andreas; Münzer, Annika; Fegert, Jörg M. (2016): *Häufigkeitsangaben zum sexuellen Missbrauch. Internationale Einordnung, Bewertung der Kenntnislage in Deutschland, Beschreibung des Entwicklungsbedarfs. Expertise*. Berlin: Arbeitsstab des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM).

Jungbauer, Johannes; Dieckmännken, Ines; Renkens, Julia; Schwonzen, Malte (2020): *Schon mal was mit Sex gemacht? Eine Befragung von Studierenden der Sozialen Arbeit zu sexualpädagogischen Lehrangeboten*. In: *SOZIALE ARBEIT*. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. 8/2020. 69. Jahrgang. S. 282-289.

K

Kampert, Meike (2015): »Unser Schutzkonzept ist in einem Ordner, ich weiß aber nicht, wo der gerade steht«. In: *Sozial Extra* 39, H. 5. S. 22–24.

Kampert, Meike; Wolff, Mechthild; Schröer, Wolfgang (2020): »Schutzkonzepte und Gefährdungsanalysen zur Herstellung einer Kultur der Achtsamkeit in Organisationen«. In: Kampert, Meike; Rusack, Tanja; Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Lehrbuch Schutzkonzepte und Diversität in Organisationen gestalten*. Fokus: Junge Menschen mit Fluchterfahrungen. Mit Online-Materialien. S. 90-104.

Kappler, Selina; Hornfeck, Fabienne; Pooch, Marie-Theres; Kindler, Heinz; Tremel, Inken (2019): *Kinder und Jugendliche besser schützen – der Anfang ist gemacht. Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in den Bereichen: Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit. Abschlussbericht des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018). Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Kappler, Selina; Pooch, Marie-Theres (2018): *Datenreport des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018) zu den Handlungsfeldern Schulen und Internate. Teilbericht 5*. Berlin: UBSKM.

Kavemann, Barbara (2016): *Sexualpädagogik oder Gewaltprävention? Sexualität vor dem Hintergrund sexueller Gewalterlebnisse*. In: *Forum Gemeindepsychologie*, 21, 1. S. 1-11.

Kavemann, Barbara; Helfferich, Cornelia; Nagel, Bianca (2018): *Reviktimisierung nach sexuellem Missbrauch*. In: Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuidier, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 858-868.

Kavemann, Barbara; Nagel, Bianca (2018): *Fortbildung als wesentlicher Bestandteil der Prävention von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. Eine Erhebung im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*. Online unter: https://barbara-kavemann.de/wp-content/uploads/2020/09/BZ_GA-18-03757_Expertise_Fortbildung_als_wesentlicher_Bestandteil.pdf (Stand: 20.10.2021).

Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang (2006): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.

Kindler, Heinz (2015): *Prävention von sexuellem Missbrauch – Möglichkeiten und Grenzen*. In: Fegert, Jörg M.; Hoffmann, Ulrike; König, Elisa; Niehues, Johanna; Liebhardt, Hubert (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 352-362.

Kindler, Heinz (2016): *Ethische Fragen in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen zu sexueller Gewalt: Ein Überblick*. In: Helfferich, Cornelia; Kavemann, Barbara; Kindler, Heinz (Hrsg.): *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS. S. 69-100.

- Kindler, Heinz; Derr, Regine (2018): *Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Fortschritte, gegenwärtiger Stand und Perspektiven*. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Prävention sexualisierter Gewalt. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. S. 3-13.
- Klein, Aexandra; Sager, Christin (2010): *Wandel der Jugendsexualität in der Bundesrepublik*. In: Schetsche, Michael; Schmidt, Renate-Berenike (Hrsg.): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde, gesellschaftliche Diskurse, sozialetische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. S. 95-117.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Klocke, Ulrich (2012): *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Online unter: http://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 (19.02.2021).
- Klocke, Ulrich (2016a): *Einstellungen, Wissen und Verhalten gegenüber Trans*- und geschlechtsnonkonformen Personen*. In: Naß, Alexander; Rentzsch, Silvia; Rödenbeck, Johanna; Deinbeck, Monika (Hrsg.): Geschlechtliche Vielfalt (er)leben. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 41-56.
- Klocke, Ulrich (2016b): *Aufklärungsprojekte im Wandel: (Wie oft) Trans* (er)zählt. Bestandsaufnahme und geplante Evaluation der Workshops in Deutschland*. In: Naß, Alexander; Rentzsch, Silvia; Rödenbeck, Johanna; Deinbeck, Monika (Hrsg.): Geschlechtliche Vielfalt (er)leben. Trans*- und Intergeschlechtlichkeit in Kindheit, Adoleszenz und jungem Erwachsenenalter. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 73-92.
- Klocke, Ulrich (2020): *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Interventionen zum Abbau von Diskriminierung und Aufbau von Akzeptanz*. In: Timmermanns, Stefan; Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 357-372.
- Kluge, Norbert (2013): *Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 116-124.
- Koch, Friedrich (2013): *Zur Geschichte der Sexualpädagogik*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 25-40.
- Kogler, A.; David, M. (2020): *Mögliche psychische Folgen eines Schwangerschaftsabbruchs für die betroffene Frau. Ergebnisse einer selektiven Literaturrecherche für die Jahre 2010 bis 2019*. In: Geburtshilfe und Frauenheilkunde, 80 (10). S. 171.
- Kolip, Petra (1993): *Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kollender, Pia (2016): *Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen*. In: Sexuologie, 23. S. 189-194.
- Kolshorn, Maren (2018): *Entwicklung von Schutzkonzepten*. In: Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuidier, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 599-608.
- Koordinations- und Forschungsstelle Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW (2021): *Gender Curricula*. Online unter: www.gender-curricula.com (Abruf: 11.08.2021).
- Körner, Wilhelm; Bauer, Ullrich; Kreuz, Ina (2016): *Prävention von sexualisierter Gewalt in der Primarstufe: Manual für Lehrerinnen und Lehrer. Das IGEL Programm*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kowalski, Marlene (2021): *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerberuf und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krell, Claudia (2019): »Schule ist nochmal eine ganz andere Sache«. In: Ketelhut, Klemens; Lau, Dayana (Hrsg.): *Gender – Wissen – Vermittlung. Geschlechterwissen im Kontext von Bildungsinstitutionen und sozialen Bewegungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 169-192.
- Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2017): *Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Deutsches Jugendinstitut. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Krieg, Yvonne; Rook, Leonie; Beckmann, Laura; Kliem, Sören (2020): *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2019*. Hannover: KFN.
- Kruck-Homann, Marlene (2012): *Sexuelle Gewalt – Basiswissen, Prävention und Intervention*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern*. Köln: Bildungsverlag EINS. S. 212-248.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1968): *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, 3. Aufl., Bd. 3, Nr. 659. Neuwied/Darmstadt: Hermann Luchterhand.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): *Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahe Einrichtungen. Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 20.04.2010, i. d. F. vom 07.02.2013*. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_20-Handlungsempfehlungen-Vorbeugung-sexueller-Missbrauch_2013.pdf (Stand: 18.08.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019)*. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Stand: 18.08.2021)
- Kury, Helmut; Yoshida, Toshio (2003): *Sexuelle Viktimisierungen: Methodische Probleme bei deren Erfassung und internationale Ergebnisse (Teil 1)*. Online unter: <http://hokuga.hgu.jp/dspace/bitstream/123456789/1076/1/GAKUEN-118-2.pdf> (Stand: 20.02.2021).

L

- Lamnek, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Stuttgart: Beltz UTB für Wissenschaft.
- Land Schleswig-Holstein (2021): *Umfragen an Schulen*. Online unter: [https://zufish.schleswig-holstein.de/ort?infotype=0&pstId=8965840&letter=&areaId=9006402&ags=01002000&area=Kiel%20\(240...\)#navigation](https://zufish.schleswig-holstein.de/ort?infotype=0&pstId=8965840&letter=&areaId=9006402&ags=01002000&area=Kiel%20(240...)#navigation) (Stand: 18.11.2021).
- Landeshauptstadt Kiel (2015): *schulsozialarbeit Konzept*. Online unter: https://www.kiel.de/de/bildung_wissenschaft/schulen/schulsozialarbeit/_dokumente_schulsozialarbeit/rz-konzept-sozialarbeit-2015-web.pdf (Stand: 15.10.2021).
- Landeshauptstadt Kiel (2021): *Schulsozialarbeit*. Online unter: https://www.kiel.de/de/bildung_wissenschaft/schulen/schulsozialarbeit/schulsozialarbeit_kiel.php (Stand: 15.10.2021).
- Langer, Antje (2017): »Die brauchen was zum Ausprobieren« – *Körper und Körper-Modelle in der Sexualpädagogischen Praxis*. In: *Zeitschrift für Sexualforschung*, 30/4. S. 332-348.
- Lehmkuhl, Markus (2011): *Babyklappen und sonstige Angebote zur anonymen Geburt in der deutschen Presse. Die Stellungnahme des Deutschen Ethikrates und ihre Resonanz in den Massenmedien*. Online unter: <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Studien/lehmkuhl-studie-babyklappen-anonyme-geburt.pdf> (Stand: 14.02.2021).

- Lenz, Karl; Adler, Marina (2011): *Geschlechterbeziehungen. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung*. Band 2. Weinheim, München: Juventa.
- LesMigraS: Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. (Hrsg.) (2012): *»... nicht so greifbar und doch real«. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland*. Berlin: LesMigraS: Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e. V.
- Liebig, Brigitte; Nentwig-Gesemann, Iris (2009): *Gruppendiskussion*. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: Springer VS. S. 102-123.
- Link, Jürgen (2006): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. 3., ergänzte, überarbeitete und neu gestaltete Ausgabe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lips, Anna; Herz, Andreas; Brauner, Lisa; Fixemer, Tom; Kotmann, Ayleen; Müller, Tom; Petersen, Benjamin; Rusack, Tanja; Schmitz, Alina Marlene; Schröer, Wolfgang; Tuidar, Elisabeth (2020): *Sichtweisen junger Menschen auf Schutz, Sexualität und Gewalt im Kontext von Jugendarbeit. Datenhandbuch zur Online-Befragung im Verbundprojekt »SchutzNorm – Schutzkonzepte in der Kinder- und Jugendarbeit. Normalitätskonstruktionen von Sexualität und Gewalt unter Jugendlichen«*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Lorenz, Konrad (1973): *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*. München: Piper.
- Lübbe, Weyma (2003): *Das Problem der Behindertenselektion bei der pränatalen Diagnostik und der Präimplantationsdiagnostik*. In: *Ethik in der Medizin*, 3/2003. S. 203-220.
- M**
- Mahs, Claudia; Rendtorff, Barbara; Warmuth, Anne-Dorothee (Hrsg.) (2015): *Betonen – Ignorieren – Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Martin, Beate (2015): *Sexperten unterwegs. Mehr sexuelle Bildung für alle mit gut qualifiziertem Personal*. In: *Sozialmagazin*, Jg. 39, Nr. 3/4. S. 60-65.
- Martin, Beate; Nitschke, Jörg (2017): *Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2018a): *Sexuelle Gewalt. Erfahrungen Jugendlicher heute*. Weinheim: Beltz.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2018b): *»Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher«. Erweiterungsstudie Förderschulen. Kurzbericht*. Online unter: http://www.speak-studie.de/Kurzbericht%20Speak_F%C3%B6rderschule_2018-04-12.pdf (Stand: 29.09.2021).
- Mayoufi, Sonya (2021): *Weichenstellung zwischen Tatort und Schutzort. Was Schulen von Kindern lernen können. Am Beispiel der Erfahrungsberichte Max Mehricks*. In: Glaser, Edith; Mayer, Ralf; Retkowsky, Alexander (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen- Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 94-113.
- Medical School Hamburg (2021): *Master Sexualwissenschaft*. Online unter: <https://www.arts-and-social-change.de/master/sexualwissenschaft/> (Stand: 19.11.2021).
- Merton, Robert K. (1948): *The self-fulfilling prophecy*. In: *The Antioch Review*, Band 8. S. 193-210.
- Meuser, Michael (2010): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, Detlev/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativempirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung des Westdeutschen Verlags. S. 441-471.

- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): *Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion*. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 35-60.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010): *Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 457-472.
- Micus-Loos, Christiane; Plößler, Melanie; Geipel, Karen; Schmeck, Mareike (2016): *Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Milhoffer, Petra (2000): *Wie sie fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Jungen und Mädchen auf dem Weg in die Pubertät*. Weinheim, München: Juventa.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. 2. erweiterte und aktualisierte Aufl. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Mrazek, Patricia J.; Haggerty, Robert J. (1994): *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington DC: APA.
- Müller, Mario (2013): *Beruf: Sexualpädagogin/Sexualpädagoge*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 797-810.
- Müller, Walter (1992): *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

N, O

- Nespor, Milan (2013): *Methoden und Arbeitsformen der Sexualpädagogik*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 687-695.
- Nitsch, Matthias (2016): *Haltung als Schlüsselkriterium für das Gelingen von Implementierungsprozessen*. In: Eberhardt, Bernd; Naasner, Annegret; Nitsch, Matthias (Hrsg.): *Handlungsempfehlungen zur Implementierung von Schutzkonzepten in Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe, Erfahrungen und Ergebnisse der Bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010–2014*. Düsseldorf: DGfPI. S. 100-101.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Oswald, Hans (2010): *Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten*. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S.183-201.

P

- Pettigrew, Thomas F.; Tropp, Linda R. (2006): *A meta-analytic test of intergroup contact theory*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 90. S. 751–783.
- Philipps, Ina-Maria (2014): *Wie sexuell ist kindliche Sexualität?* In: pro familia Waiblingen e.V.: Dokumentation zum Fachtag »Puppenmama und Hand in der Hose«. Online unter: https://www.profamilia.de/fileadmin/beratungsstellen/waiblingen/Dokumentation_Fachtag_7_2014.pdf (Stand: 28.09.2021).
- Philipps-Universität Marburg; Justus-Liebig-Universität Gießen (2021): *SPEAK! Die Studie*. Online unter: <https://www.speak-studie.de/praeventionsprojekt-sepp.html> (Stand 21.09.2021).

- Plattform sexuelle Bildung (2021): *Statement Sexualpädagogik externer Vereine in Schulen. Warum braucht es (externe) Sexualpädagogik?* Online unter: <https://sexuellebildung.at/aktuelles/statement-sexualpadagogik-externer-vereine-in-schulen/> (Stand: 28.10.2021).
- Pohl, Frank (2015): *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in einer Schule der Vielfalt*. In: Sozialmagazin, 40, 1/2, S. 26-34.
- Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) (2021a): *Grundtabelle. V1.0 erstellt am: 20.01.2021*. Online unter: <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2020/PKSTabellen/BundFalltabellen/bundfalltabellen.html?nn=145506> (Stand: 29.09.2021).
- Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) (2021b): *Opfer nach Alter und Geschlecht. V1.0 erstellt am: 21.01.2021*. Online unter: <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2020/PKSTabellen/BundOpfertabellen/bundopfertabellen.html?nn=145506> (Stand: 29.09.2021).
- Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) (2021c): *Tatverdächtige nach Alter und Geschlecht. V1.0 erstellt am: 20.01.2021*. Online unter: <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2020/PKSTabellen/BundTV/bundTV.html?nn=145506> (Stand: 29.09.2021).
- Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) (2021d): *Opfer – Tatverdächtigen – Beziehung. V1.0 erstellt am: 21.01.2021*. Online unter: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/2020/Bund/Opfer/BU-O-05-T92-O-TV-Bez_xls.xlsx?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 30.10.2021).
- Power, Tynan (2010): *Is there room in islam for lesbian, gay, bisexual and transgender muslims? Muslims for progressive values*. Online unter: <https://www.mpvusa.org/sexual-diversity> (Stand 20.02.2021).
- Präventionsbüro PETZE (2016): *ECHT KRASS! Wo hört der Spaß auf? Jugendliche und sexuelle Gewalt – Interaktiver Präventionsparcours für Schule und Jugendhilfe*. Online unter: https://www.petzeinstitut.de/wp-content/uploads/2016/12/Anlage-D-Echt-Krass-Flyer_2016_.pdf (Stand: 21.09.2021).
- pro familia (2021): *Deine Rechte als Mädchen bei (ungewollter) Schwangerschaft und bei einem Schwangerschaftsabbruch*. Online unter: <https://www.profamilia.de/fuer-jugendliche/rechte-und-sexualtaet/schwangerschaftsabbruch> (Stand: 13.02.2021).
- pro familia Schleswig-Holstein: *Sexuelle Bildung Konzept*. Online unter: https://www.profamilia.de/fileadmin/landesverband/lv_schleswig-holstein/pro_familia-S-H-Sexuelle_Bildung-Konzept-web.pdf (Stand: 28.10.2021).
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Aufl. München: Oldenbourg.

Q

- Queer Lexikon (2017): Packer. Online unter: <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/packer/> (Stand: 29.03.2021).
- Queer Lexikon (2021): *LSBTQIA+*. Online unter: <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/lstatiqqp/> (Stand: 20.10.2021).

R

- Rein, Angela (2020): *Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe*. Bielefeld: transcript.
- Reinhold, Gerd; Pollak, Guido; Heim, Helmut (1999): *Pädagogik-Lexikon*. München, Wien: Oldenbourg.
- Retkowski, Alexandra; Dekker, Arne; Henningsen, Anja; Voß, Heinz-Jürgen; Wazlawik, Martin (2019): *Basis-Curriculum zur Verankerung des Themas »Sexuelle Gewalt in Institutionen« in universitärer und*

- hochschulischer Lehre. Netzwerk der Juniorprofessuren im Rahmen der BMBF-Förderlinie »Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten«. In: Wazlawik, Martin; Voß, Heinz-Jürgen; Retkowski, Alexandra; Henningsen, Anja; Dekker, Arne (Hrsg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. S. 261-290.
- Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (2018): *Einleitung: Pädagogische Kontexte und sexualisierte Gewalt*. In: Retkowski, Alexandra; Treibel, Angelika; Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 15-30.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung - Intersektionalität - Otherring: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rijnaarts, Josephine (1991): *Lots Töchter. Über den Vater-Tochter-Inzest*. München: dtv
- Runder Tisch. Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich (RTKM) (2011): *Abschlussbericht Runder Tisch. Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesministerium für Bildung und Forschung/Bundesministerium der Justiz.
- Rustemeyer, Ruth; Bentler, Annette; König, Eckard (1995): *Subjektive Verarbeitung neuer Technologien: Eine Erkundungsstudie anhand der Inhaltsanalyse von Interviewtexten*. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band 2 Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 587-618.

S

- Sager, Christin (2015): *Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950-2010)*. Bielefeld: transcript.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. London: Routledge & Kegan.
- Salaschek, Sarah (2018): *Die »Kind als Schaden«-Rechtsprechung im Verhältnis zu den §§ 218 ff. StGB. Arzthaftungsansprüche der Eltern bei unterlassenen und misslungenen Schwangerschaftsabbrüchen und die Rolle des § 218 a StGB*. MedR Schriftenreihe Medizinrecht. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, Burkhard (2010): *Gruppendiskussion*. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen: Barbara Budrich. S. 75-80.
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021a): *Sexual- und Verhütungsverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Aktuelle Ergebnisse der Repräsentativbefragung »Jugendsexualität«*. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. S. 1372-1381.
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021b): *Sexualaufklärung und Verhütungsberatung im Elternhaus. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021c): *Sexualaufklärung in der Schule. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021d): *Im Fokus: Frauenärztinnen und Frauenärzte. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021e): *Im Fokus: Beratungsstellen. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021f): *Medien der Sexualaufklärung. Jugendsexualität 9. Welle. Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021g): *Im Fokus: Körperbild. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021h): *Im Fokus: Einstieg in das Sexuelleben. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021i): *Im Fokus: Verhütungsverhalten. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021j): *Im Fokus: Die Pille. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021k): *Im Fokus: Das Kondom. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scharmanski, Sara; Heßling, Angelika (2021l): *Notfallkontrazeption. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Scheibelhofer, Paul (2018): »Du bist so schwul!« *Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten*. In: Arzt, Silvia; Brunnauer, Cornelia; Schartner, Bianca (Hrsg.): *Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 35-50.
- Schick, Sibel (2020): *Hä, was heißt -Phobie? Unser Glossar gegen die Panik vor Wörtern. Diesmal: -Phobie*. Online unter: <https://missy-magazine.de/blog/2020/05/11/hae-was-heisst-phobie/> (Stand: 01.05.2021).
- Schinkel, Andreas (2002): »... der Freiheit reinste That, und auf das eigne Sein des Menschen allein gerichtet.« *Die Freundschaft in Geschichte und Gegenwart. Eine soziologisch-historische Untersuchung*. Online unter: <https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/6144/351188150.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Stand: 19.03.2021).
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2020): *Bericht der Landesregierung. Bericht zum Stand der Inklusion im schulischen Bildungsbereich Inklusion im Bildungsbereich weiterentwickeln*. Online unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sonderpaedagogischeFoerderung/Downloads/bericht_inklusion_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 15.10.2021).
- Schmauch, Ulrike (2015): *Sexuelle Abweichungen oder sexuelle Vielfalt? Zur Verschiedenheit im Bereich sexueller Orientierungen und Identitäten*. In: Bretländer, Bettina; Köttig, Michaela; Kunz, Thomas (Hrsg.): *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 100-110.
- Schmelcher, Antje (2014): *Sexualaufklärung in Schulen. Unter dem Deckmantel der Vielfalt*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/experten-warnen-vor-zu-frueher-aufklaerung-von-kindern-13203307.html> (Stand: 22.09.2021).
- Schmidt, Gunter (2012): *Abschied vom Trieb. Interpretationen des sexuellen Verlangens*. In: Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uwe; Thompson, Christiane (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 165-173.
- Schmidt, Renate-Berenike (2014): *Schule als Ort sexueller Sozialisation*. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS. S. 249- 264.
- Schmidt, Renate-Berenike; Schetsche, Michael (1998): *Jugendsexualität und Schulalltag. Schule und Gesellschaft* 17. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (2012): *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe; Henningsen, Anja (2017): *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Schneider, Hans Joachim (2009): *Vergewaltigung*. In: Schneider, Hans Joachim (Hrsg.): Internationales Handbuch der Kriminologie. Band 2: Besondere Probleme der Kriminologie. Berlin: De Gruyter Recht. S. 813-864.
- Schröder, Wolfgang; Wolff, Mechthild (2018): *Schutzkonzepte und Gefährdungsanalysen – eine Grundverständigung*. In: Oppermann, Carolin; Winter, Veronika; Harder, Claudia; Wolff, Mechthild; Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Mit Online-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 28-40.
- Schröttle, Monika (2010): *Kritische Anmerkungen zur These der Gendersymmetrie bei Gewalt in Paarbeziehungen*. In: GENDER. 1/2010. S. 133-151.
- Schröttle, Monika (2019): *Gewalt: zentrale Studien und Befunde der geschlechterkritischen Gewaltforschung*. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 833-844.
- Schröttle, Monika; Müller, Ursula (2004): *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/84328/0c83aab6e685eeddc01712109bcb02b0/langfassungstudie-frauen-teil-eins-data.pdf> (Stand: 01.05.2021).
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: Neue Praxis, 3 (13). S. 283-293.
- Schweizerische Flüchtlingshilfe (2020): *Syrien: Situation von homosexuellen Personen. Auskunft der SFH-Länderanalyse*. Online unter: <https://www.ecoi.net/en/file/local/2026455/200218-syr-lgbtiq.pdf> (Stand: 20.02.2021).
- Sexualpädagogische Allianz (2010): *Professionelle Kompetenzen für die sexualpädagogische Arbeit*. Online unter: https://gsp-ev.de/wp-content/uploads/2016/02/Kompetenzen_fuer_die_sexualpaedagogische_Arbeit_April_2010.pdf (Stand 11.08.2021).
- Sielert, Uwe (2013a): *Professionalisierung in der Sexualpädagogik*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 757-767.
- Sielert, Uwe (2013b): *Sexualkulturbildung als systemische Prävention*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 547-560.
- Sielert, Uwe (2014): *Sexuelle Bildung statt Gewaltprävention*. In: Böllert, Karin; Wazlawik, Martin (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 111-123.
- Sielert, Uwe (2015a): *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sielert, Uwe (2015b): *Vom Repressionsdiskurs zur sexuellen Bildung. Paradigmenwechsel der Sexualpädagogik im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen*. In: sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 40, 1-2. S. 6-15.
- Sielert, Uwe (2016a): *Kampfbegriff Frühsexualisierung*. Online unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-11/sexualkunde-fruehsexualisierung-bildung-afd> (Stand: 09.10.2021).
- Sielert, Uwe (2016b): *Didaktik der Sexualpädagogik: historische und systematische Kontroversen*. In: Henningsen, Anja; Tuidier, Elisabeth; Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 69-88.
- Sielert, Uwe; Henningsen, Anja (2013): *Evaluation der interaktiven Wanderausstellung »ECHT KRASS!« Abschlussbericht zu einer Evaluation im Auftrag des PETZE-Instituts für Gewaltprävention*. Online unter: https://www.petze-institut.de/wp-content/uploads/2018/09/Abschlussbericht_ECHT%20KRASS_Sielert-compressed.pdf (Stand: 21.09.2021).

- Sielert, Uwe; Herrath, Frank; Wendel, Heidrun; Hanswille, Reinert; Keil, Siegfried; Kleinschmidt, Lothar; Linde, Karin; Rodewald, Marion; Scheduikat Sabine (Hrsg.) (1993): *Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule*. Weinheim: Beltz.
- Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): *Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexuellerzieherische Potenziale*. Bielefeld: transcript.
- Siemoneit, Julia Kerstin, Maria; Windheuser, Jeanette (2021): *Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung*. In: Casale, Rita; Windheuser, Jeanette; Ferrari, Monica; Morandi, Matteo (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ›cross culture‹*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 244-257.
- Sirsch, Ulrike (2018): *Erwachsenwerden oder Erwachsensein? Ausgewählte Aspekte zu Jugend, »Emerging Adulthood« und jungem Erwachsenenalter aus Sicht der Entwicklungspsychologie*. In: Ariantzi, Despoina (Hrsg.): *Coming of Age in Byzantium. Adolescence and Society*. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 215-235.
- Smith, S. J.; Axelson, A. M.; Saucier, D. A. (2009): *The effects of contact on sexual prejudice: A meta-analysis*. In: *Sex Roles*, 61. S. 178-191.
- Speck, Karsten (2019): *Sekundäranalysen in der Schulsozialarbeit*. In: Begemann, Maik-Carsten; Birkelbach, Klaus (Hrsg.): *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 377-394.
- Speck, Karsten (2020): *Schulsozialarbeit*. In: Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagschule*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 631-646.
- Spivak, Gayatri C. (1985): *The Rani of Simur: An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory*, 24/3 (1985). S. 247-272.
- Stackelberg, Karl-Georg (1953): *Jugend zwischen 15 und 24. Eine Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet*. Bielefeld: Emnid-Institut.
- Statistisches Bundesamt (2019): *Kinderlosigkeit, Geburten und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/geburtentrends-tabellenband-5122203189014.pdf;jsessionid=C2A3B642649542A00146B0E4CE260F9B.live721?_blob=publicationFile (Stand: 25.04.2021).
- Statistisches Bundesamt (2020): *Gesundheit. Schwangerschaftsabbrüche*. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Schwangerschaftsabbrueche/_inhalt.html (Stand: 20.11.2021).
- Stauber, Manfred (2005): *Schwangerschaftsabbruch*. In: Stauber, Manfred; Weyerstahl, Thomas (Hrsg.): *Gynäkologie und Geburtshilfe*. Stuttgart: Thieme. S. 423-428.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Steinke, Ines (2019): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. S. 319-331.
- Steinkemper, Klaus (2015): *Anregungen aus der Praxis für die Praxis – Bildungsbausteine für die schulische und außerschulische Bildung*. In: Schmidt, Friederike; Schondelmayer, Anne-Christin; Schröder, Ute B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS. S. 357-397.
- Süddeutsche Zeitung (2018): *So stellen sich die Parteien Sexualekunde vor. Die im Bundestag vertretenen Parteien erklären aus ihrer Perspektive, worüber Schulen aufklären und was sie dabei beachten sollten*. Online unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/sexualekunde-als-der-sex-ins-klassenzimmer-kam-1.4159029> (Stand: 22.02.2021).

Szibor, Reinhard (2004): *Inzest und Konsanguinität. Eine Übersicht unter biologischen, soziologischen, klinisch-genetischen und rechtsmedizinischen Aspekten*. In: Rechtsmedizin, Springer Medizin Verlag, 14/2004. S. 387-395.

T

Teach for Austria (2021): *Warum wir aufgehört haben »Brennpunktschulen« zu sagen*. Online unter: <https://www.teachforaustria.at/story/warum-wir-aufgehoert-haben-brennpunktschulen-zu-sagen/> (Stand: 29.10.2021).

Thonke, Ines (2012): Schwangerschaftsabbruch und die Diskussion um psychische Folgen. *pro familia medizin*. 3/4, November 2012. S. 12-13.

Timmermanns, Stefan (2014): *Wie queer ist LSBTI-Aufklärungsarbeit?* In: Sozialmagazin, Jg. 39 Nr. 3/4. S. 82-89.

Timmermanns, Stefan (2017): *Weniger Drama bitte! Überlegungen zum Thema gender und Sexualpädagogik*. In: Glockentöger, Ilke; Adelt, Eva (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Waxmann Verlag. S. 71-84.

Timmermanns, Stefan; Böhm, Maika (2020): *Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – eine Einleitung*. In: Timmermanns, Stefan; Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. S. 9-20.

Timmermanns, Stefan; Tuider, Elisabeth (2008): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim, München: Juventa.

Topping, Keith J.; Barron, Ian G. (2009): *School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness*. In: Review of Educational Research, 79. S. 431-463.

Treibel, Angelika (2007): *Sexualisierte oder sexuelle Gewalt? Machtmissbrauch oder Sexualität?* In: Trauma & Gewalt: Forschung und Praxisfelder, 4. S. 298-301.

Tuider, Elisabeth; Müller, Mario; Timmermanns, Stefan; Bruns-Bachmann, Petra; Koppermann, Carola (Hrsg.) (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

U

UBSKM (2016): *Pressemitteilung: Missbrauchsbeauftragter Rörig startet neue bundesweite Initiative »Schule gegen sexuelle Gewalt«*. Online unter: <https://beauftragter-missbrauch.de/presse/pressemitteilungen/detail/missbrauchsbeauftragter-roerig-startet-neue-bundesweite-initiative-schule-gegen-sexuelle-gewalt> (Stand: 18.08.2021).

UBSKM (2021a): *Definition von sexuellem Missbrauch*. Online unter: <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch/definition-von-sexuellem-missbrauch> (Stand: 28.09.2021).

UBSKM (2021b): *Zahlen und Fakten. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche*. Online unter: https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_UBSKM.pdf (Stand: 28.09.2021).

UBSKM (2021c): *Kein Raum für Missbrauch*. Online unter: <https://www.kein-raum-fuer-missbrauch.de> (Stand 18.09.2021).

UBSKM (2021d): *Schule gegen sexuelle Gewalt*. Online unter: <https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de> (Stand: 18.08.2021).

Ulich, Klaus (1996): *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen. Beziehungskonflikte. Zufriedenheit*. Weinheim, Basel: Beltz.

Urban, Maria (2019): *Sexuelle Bildung und sexualisierte Gewalt in Schulen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

V

- Valtin, Renate; Fatke, Reinhard (2017): *Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich. 2.*, durchgesehene Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.
- Valtl, Karlheinz (1995): *Sexualerziehung in der Schule. Aufgaben und Grenzen.* In: Die Deutsche Schule, 87, 2. S. 196-206.
- Valtl, Karlheinz (2013): *Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik.* In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 125-140.
- Von Unger, Hella; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.) (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung.* Wiesbaden: Springer VS.

W

- Wagenknecht, Peter (2007): *Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs.* In: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht.* Wiesbaden: Springer VS. S. 17-34.
- Walch, S. E., Sinkkanen, K. A., Swain, E. M., Francisco, J., Breaux, C. A.; Sjoberg, M.D. (2012): *Using inter-group contact theory to reduce stigma against transgender individuals: Impact of a transgender speaker panel presentation.* In: *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10). S. 2583-2605.
- Watzlawik, Meike (2020): *Sexuelle Orientierung und Geschlechteridentität: Thinking outside the box(es)?* In: Timmermanns, Stefan; Böhm, Maika (Hrsg.): *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 22-39.
- Watzlawik, Martin; Christmann, Bernd; Dekker, Arne (2018): *Präventionsansätze, ihre Grenzen und Potenziale. Eine kritische Bestandsaufnahme.* In: Andresen, Sabine; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 64.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 212-222.
- Weber, Christian (2014): *Was sie noch nie über Sex wissen wollten.* In: *Süddeutsche Zeitung*, 94/2014.
- Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung.* Bielefeld: transcript.
- Wege, Julia (2015): *Soziale Arbeit im Kontext der Lebenswelt Prostitution – Professionelle Handlungsansätze im Spannungsfeld unterschiedlicher Systeme und Akteure.* In: Albert, Martin; Wege, Julia (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Prostitution. Professionelle Handlungsansätze in Theorie und Praxis.* Wiesbaden: Springer VS. S. 73-98.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): *Doing Gender.* In: *Gender & Society*, Vol. 1 No. 2. S. 125-151.
- Wiertz, Svenja (2020): *Freundschaft.* Berlin, Bosten: De Gryter.
- Wipplinger, Rudolf; Amann, Gabriele (2005): *Sexueller Missbrauch – Begriffe und Definitionen.* In: Amann, Gabriele; Wipplinger, Rudolf (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch: Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie.* Tübingen: dgvt. S. 17-43.
- Wolff, Mechthild (2017): *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Organisationen Schutzkonzepte als Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe.* In: *Unsere Jugend*, 69. Jg. S. 450-457.
- Wolff, Mechthild; Schröer, Wolfgang; Fegert, Jörg M. (Hrsg.) (2017): *Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolff, Stephan (2019): *Wege ins Feld und ihre Varianten.* In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek: Rowohlt. S. 334-348.

Wronska, Lucyna; Kunz, Daniel (2013): *Interkulturelle Sexualpädagogik: Menschenrechte als Motor der Integration*. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 275-287.

Z

Zaharin, Aisya Aymanee M.; Pallotta-Chiarolli, Maria (2020): *Countering Islamic conservatism on being transgender: Clarifying Tantawi's and Khomeini's fatwas from the progressive Muslim standpoint*. In: *International Journal of Transgender Health*, 21:3. S. 235-241.

Zwi, Karen; Woolfenden, Susan; Wheeler, Danielle M.; O'Brien, Tracey; Tait, Paul; Williams, Katrina J. (2007): *School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse*. In: *Campbell Systematic Reviews*, 5, 1-44.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Priorisierung von Themen (Gruppe 1)	162
Abbildung 2: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 1)	174
Abbildung 3: Priorisierung von Themen (Gruppe 2)	187
Abbildung 4: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 2)	207
Abbildung 5: Priorisierung von Themen (Gruppe 3)	218
Abbildung 6: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 3)	227
Abbildung 7: Priorisierung von Themen (Gruppe 4)	246
Abbildung 8: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 4)	247
Abbildung 9: Priorisierung von Themen (Gruppe 5)	253
Abbildung 10: Zuordnung von Themen zu Fachkräften (Gruppe 5)	263

Tabellen

Tabelle 1: Übersicht über die durchgeführten Gruppendiskussionen und Expert*inneninterviews	124
Tabelle 2a: Zuordnung der Themen zu Fachkräftegruppen: Vorgegebene Themen	279
Tabelle 2b: Zuordnung der Themen zu Fachkräftegruppen: Eigenständig ergänzte Themen	281

ANHANG

Inhaltsverzeichnis

Begriffsfindung für die in den Erhebungsmethoden verwendeten Karten	431
Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen	438
Leitfaden für die Expert*inneninterviews mit den Lehrer*innen	440
Leitfaden für die Expert*inneninterviews mit den externen Fachkräften.....	443
Transkriptionsregeln.....	446

Begriffsfindung für die in den Erhebungsmethoden verwendeten Karten

Datengrundlage:

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (2021c): Fachportal.SH.

Online unter: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen.html> (Stand: 11.11.2021).

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011): *WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA - Standards für die Sexuaufklärung in Europa*. Online unter:

<https://service.bzga.de/pdf.php?id=841bdcf3bfe0ed03e138a07fa00140f4> (Stand: 10.08.2019).

Vorgehensweise zur Begriffsbestimmung:

Aus den *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II in Schleswig-Holstein* (IQSH 2021c) und den *Standards für Sexuaufklärung in Europa* (BZgA 2011) wurden mithilfe von Schlagworten (z.B. Sex, Geschlecht, Gewalt, Liebe) sämtliche Inhalte zusammengetragen, die in Verbindung mit Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt stehen können.

Tabelle 1: Fachanforderungen:

Betrachtet wurden die *Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II*, da diese am dichtesten an den Schüler*innen dran sind und eine Retrospektive auf diese möglich ist. Die Fächer wurden nach ihren Profilen geordnet (Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Religion/Philosophie, Sprachen, Sport und weitere Fächer) und die Inhalte zur Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt zugeordnet. Da Sexualerziehung explizit in Biologie und Naturwissenschaften bearbeitet werden soll, sind dort die Inhalte ausführlicher als in den anderen Profilen aufgeführt. In der dritten Spalte wurden die den Profilen zugehörigen Inhalte zu Oberbegriffen geclustert, die als Themenkarten fungieren könnten.

Tabelle 2: Standards für Sexuaufklärung in Europa:

Im Rahmen der *Standards für die Sexuaufklärung für Europa* haben die WHO und BZgA (2011) in einer Matrix relevante Themen den folgenden allgemeinen Themenbereichen zugeordnet: Der menschliche Körper und seine Entwicklung, Fruchtbarkeit und Fortpflanzung, Sexualität, Emotionen, Beziehung und Lebensstile, Gesundheit und Wohlbefinden, Sexualität und Rechte, Soziale und kulturelle Determinanten der Sexualität (Werte und Normen). Diese Themen werden in der ersten Spalte aufgegriffen. In der zweiten und dritten Spalte sind die zu vermittelnden Wissensinhalte zu den Themen für die Altersspannen von 9-12 und 12-15 Jahren dargestellt. Diese wurden entsprechend der Zielgruppe (Retrospektive von Neunt- und Zehntklässler*innen) analog zu den Fachanforderungen (Sekundarstufe I und II) gewählt. In der dritten Spalte sind wie zuvor die Inhalte zu Oberbegriffen geclustert.

Anmerkungen zu Markierungen:

In der letzten Spalte ist jedes geclusterte Thema (Oberbegriff) einmal fett markiert dargestellt, eine Wiederholung des Themas wird normal geschrieben.

In der zweiten Tabelle zu den Standards für Sexualaufklärung in Europa sind die Fachanforderungen ergänzenden Themen kursiv markiert.

Tabelle 1: Fachanforderungen Schleswig-Holstein

Fächer	Inhalte zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt	Geclusterte Oberbegriffe (Die jeweils fett markierten Begriffe sind „neue“ Begriffe)
--------	--	---

Profil: Naturwissenschaften		
Biologie	5/6 Klasse: - Pubertät - Sexualorgane bei Mann und Frau - Schwangerschaft und Geburt 7/9(10) Klasse: - Verhütung und Prävention von sexuell übertragbaren Krankheiten - Umgang mit der Sexualpartnerin/dem Sexualpartner - Schwangerschaftskontrolle - Hetero- und Homosexualität - AIDS / HIV	Fortpflanzung Verhütung Sexuelle Orientierung Pubertät Beziehung Sexuell übertragbare Krankheiten
Naturwissenschaften	5/6 Klasse: Entwicklung: Inhaltsbezogene Kompetenzen: - Veränderungen in der Pubertät bei Jungen und Mädchen - Vorgänge der menschlichen Fortpflanzung - Sexualverhalten des Menschen Verbindliche Fachanforderungen: - individuelle Entwicklung des Menschen (Zzeugung, Schwangerschaft, Geburt, Kindheit, Entwicklung zu Mann und Frau) - Sexualität des Menschen - Sexuelle Orientierung - Verhütungsmittel 9/10 Klasse: System: Verbindliche Fachinhalte: - Funktion der Sexualorgane, Zyklus der Frau, Hormone, hormonelle Verhütungsmethoden, Stress und Entspannung, sexuelle Orientierung - Vor- und Nachteile von Verhütungsmethoden - Erbkrankheiten, Schwangerschaftsabbruch, Ei- und Samenzellspende, In-vitro-Fertilisation, prä- und postnatale Diagnostik	
Physik	Geschlechterstereotypen	Geschlechterstereotype

Profil: Gesellschaftswissenschaften		
Weltkunde	Gleichstellung Auswirkungen von Geschlechterrollen Geschlechterrollen in Familie und Beruf	Geschlechterrollen
Geschichte	Geschlechtergeschichte Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern egalitäre und unteilbare Menschenrechte im 21. Jh.: Sexuelle Identitäten	

Profil: Religion/Philosophie		
Philosophie	Geschlechterspezifische Aufgabenverteilung Formen und Ursachen von Gewalt Geschlechterrollen Geschlechteridentität	Geschlechterrollen Geschlechteridentitäten Sexualethik Gewalt
Evangelische Religion	Geschlechterkategorien Aggression und Gewalt	

Profil: Religion/Philosophie		
	Geschlechterrollen und -zuschreibungen Liebe, Freundschaft, Sexualität	
Katholische Religion	Geschlechtlichkeit Fragen der Sexualethik Gewalt	

Profil: Sprachen		
Deutsch	Liebe Macht und Gewalt Geschlechterrollen	Liebe Gewalt Geschlechterrollen Familie Freundschaft
Latein	Geschichte einer gescheiterten Liebe Ist Liebe eine Kunst?	
Spanisch	Familie Freundschaft, Liebe	
Französisch	Familie Freundschaft, Liebe	
Russisch	Familie Freundschaft, Liebe	

Profil: Sport		
Sport	Geschlechterspezifische Bedürfnisse Gewaltfreie Konfliktbewältigung Umgang der Geschlechter miteinander	Geschlechterrollen Gewalt

Übrige Fächer, die selten angeboten werden und hier daher nicht berücksichtigt werden (hier zur Vollständigkeit)		
Textillehre	Gleichstellung und Diversität Geschlechterrollen	
Italienisch	Geschlechterrollen: Emanzipation, Ausgrenzung und Diskriminierung (z. B. Homosexualität, Transgender) Partnerschaft Familienleben Arbeitsleben	

Tabelle 2: WHO Richtlinien – Matrix

Allgemeine Themenbereiche	Zu vermittelndes Wissen für Kinder von 9 bis 12 Jahren	Zu vermittelndes Wissen für Jugendliche von 12 bis 15 Jahren	Geclusterte Oberbegriffe¹
Der menschliche Körper und seine Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Körperhygiene (Menstruation, Ejakulation) - Veränderungen in der Frühphase der Pubertät (geistige, körperliche, soziale und emotionale Veränderungen und diesbezügliche Vielfalt) - <i>innere und äußere Geschlechts- und Fortpflanzungsorgane und ihre Funktionen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Körperwissen, Körperbild u. Körpermodifikation (Genitalverstümmelung bei Mädchen, Beschneidung, Jungfernhäutchen, Wiederherstellung des Jungfernhäutchens, Anorexie, Bulimie, Piercing, Tattoos) - Menstruationszyklus; sekundäre körperl. Geschlechtsmerkmale, ihre Funktion bei Mann und Frau u. die damit verbundenen Gefühle - <i>Schönheitsideale in den Medien; körperliche Veränderungen im Lebenslauf</i> - <i>Servicestellen für Jugendliche bei diesbezüglichen Problemen</i> 	Pubertät Körper

1 Fett markiert sind jeweils nur die „neuen“ Begriffe – und Kursivschreibung kennzeichnet die Begriffe, welche die Fachanforderungen ergänzen

Allgemeine Themenbereiche	Zu vermittelndes Wissen für Kinder von 9 bis 12 Jahren	Zu vermittelndes Wissen für Jugendliche von 12 bis 15 Jahren	Geklusterte Oberbegriffe ¹
Fruchtbarkeit und Fortpflanzung	<ul style="list-style-type: none"> - Fortpflanzung und Familienplanung - verschiedene Arten der Empfängnisverhütung und ihre Anwendung; Mythen über Empfängnisverhütung - Schwangerschaftssymptome, Risiken und Folgen des ungeschützten Sexualverkehrs (ungewollte Schwangerschaft) 	<ul style="list-style-type: none"> - Auswirkungen Mutter- u. Vaterschaft (Bedeutung von Kindererziehung – Familienplanung, Planung der Berufslaufbahn, Verhütung, Entscheidungsfindung und Versorgung bei ungeplanter Schwangerschaft) - Informationen über Beratungsstellen zur Verhütung - unwirksame Verhütung u. ihre Ursachen (Alkoholkonsum, Unkenntnis von Nebenwirkungen, Vergesslichkeit, Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern usw.) - Schwangerschaften (auch bei gleichgeschlechtlichen Beziehungen) u. Unfruchtbarkeit - Mythen/Fakten (Zuverlässigkeit, Vor- u. Nachteile) versch. Verhütungsmittel 	<p>Fortpflanzung Verhütung Schwangerschaft Familie</p>
Sexualität	<ul style="list-style-type: none"> - erste sexuelle Erfahrungen - Genderorientierung - sexuelles Verhalten von Jugendlichen (Unterschiede im sexuellen Verhalten) - Liebe und Verliebtsein - <i>Lust, Masturbation, Orgasmus</i> - <i>Unterschiede zwischen Geschlechtsidentität und biologischem Geschlecht</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Rollenerwartungen u. Rollenverhalten hinsichtlich sexueller Erregung u. geschlechtsspezifischer Unterschiede - <i>Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung einschl. Coming-out und Homosexualität</i> - <i>Genuss von Sexualität (sich Zeit lassen)</i> - <i>erste sexuelle Erfahrungen</i> - <i>Lust, Masturbation, Orgasmus</i> 	<p>Sex Geschlechteridentitäten Sexuelle Orientierung Liebe Geschlechterrollen</p>
Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> - versch. Emotionen wie Neugier, Sichverlieben, Unsicherheit, Scham, Angst und Eifersucht - Unterschiede bei den individuellen Bedürfnissen nach Intimität und Privatheit - Unterschied zwischen Freundschaft, Liebe und Lust - <i>Freundschaft und Liebe zu Menschen des gleichen Geschlechts</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiede zwischen Freundschaft, Liebe und Lust - verschiedene Emotionen wie Neugier, Sichverlieben, Unsicherheit, Scham, Angst und Eifersucht 	<p>Liebe Freundschaft Gefühle/Emotionen</p>
Beziehung und Lebensstile	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiede zwischen Freundschaft, Kameradschaft und Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Einfluss von Geschlecht, Alter, Religion und Kultur 	<p>Religion und Kultur Beziehung Freundschaft</p>

Allgemeine Themenbereiche	Zu vermittelndes Wissen für Kinder von 9 bis 12 Jahren	Zu vermittelndes Wissen für Jugendliche von 12 bis 15 Jahren	Geclusterte Oberbegriffe ¹
	<p>sowie verschiedene Formen von Verabredung (Dating)</p> <ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Arten angenehmer und unangenehmer Beziehungen; Einfluss von (Geschlechter-) Ungleichheit auf Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Kommunikationsstile (verbal und nonverbal) und wie sie verbessert werden können - <i>Aufbau und Aufrechterhalten von Beziehungen</i> - <i>Familienstrukturen und Veränderungen (z.B. alleinerziehende Eltern)</i> - <i>versch. Arten von (angenehmen und unangenehmen) Beziehungen, Familien u. Lebensformen</i> 	Familie
Sexualität, Gesundheit und Wohlbefinden	<ul style="list-style-type: none"> - Symptome, Risiken und Folgen von ungeschützten, unangenehmen und ungewollten sexuellen Erfahrungen (sexuell übertragbare Infektionen, - HIV, ungewollte Schwangerschaften, psychische Folgen) - Verbreitungsgrad und verschiedene Arten sexuellen Missbrauchs, Prävention und Unterstützung/Hilfen - positiver Einfluss der Sexualität auf Gesundheit und Wohlbefinden 	<ul style="list-style-type: none"> - Körperhygiene und Selbstuntersuchung - Verbreitungsgrad und verschiedene Arten von sexuellem Missbrauch, Prävention, Hilfeangebote - <i>riskantes (Sexual-) Verhalten (Alkohol, Drogen, Gruppenzwang, Mobbing, Prostitution, Medien) und seine Folgen</i> - <i>Symptome, Übertragung und Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen einschließlich HIV</i> - <i>Gesundheitssysteme und -dienste</i> - <i>positiver Einfluss von Sexualität auf Gesundheit und Wohlbefinden</i> 	Körper Sexuell übertragbare Krankheiten Prävention Sexueller Missbrauch
Sexualität und Rechte	<ul style="list-style-type: none"> - sexuelle Rechte, laut IPPF und WAS-Definition* - <i>nationale Gesetze und Vorschriften (Schutzaltersgrenzen)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - sexuelle Rechte, laut IPPF und WAS-Definition* - <i>nationale Gesetze und Vorschriften (Schutzaltersgrenzen)</i> 	Rechte
Soziale und kulturelle Determinanten der Sexualität (Werte und Normen)	<ul style="list-style-type: none"> - Einfluss von Gruppenzwang, Medien, Pornografie, Kultur, Religion, Gender, Rechtsnormen sowie des sozioökonomischen Status bei sexuellen Entscheidungen, Partnerschaften und Verhaltensweisen 	<ul style="list-style-type: none"> - Einfluss von Gruppenzwang, Medien, Pornografie, (Stadt-) Kultur, Religion, Gender, Rechtsnormen sowie des sozioökonomischen Status bei sexuellen Entscheidungen, Partnerschaft und Verhalten 	Medien/Internet Pornografie Religion und Kultur

Gegenüberstellung der geclusterten Themen/Oberbegriffe aus Tabelle 1 und 2:

	Fachanforderungen	WHO Richtlinien - Matrix
Gemeinsame	Beziehung Familie Fortpflanzung Freundschaft Geschlechteridentitäten Geschlechterrollen Liebe Pubertät Sexuell übertragbare Krankheiten Sexuelle Orientierung Verhütung	Beziehung Familie Fortpflanzung Freundschaft Geschlechteridentitäten Geschlechterrollen Liebe Pubertät Sexuell übertragbare Krankheiten Sexuelle Orientierung Verhütung
Zusätzliche	Gewalt Sexualethik* Geschlechterstereotype*	Gefühle/Emotionen* Körper* Medien/Internet* Pornografie* Rechte* Religion und Kultur* Prävention Sexueller Missbrauch* Sex Schwangerschaft*

Für die Legung sollten die Themen zu möglichst wenig zentralen Oberthemen zusammengefasst werden, welche die Karten bilden, damit die Legung der Karten hinsichtlich der Komplexität im Rahmen der Befragungen noch leistbar ist. Entsprechend wurden neben den gemeinsamen Karten nur noch wenige ergänzt. Im kollegialen Austausch wurden folgende Entscheidungen getroffen, die zu Subsumierung oder Wegfall (die mit einem * markierten Begriffe wurden nicht mit aufgenommen) führten: *Gewalt und sexueller Missbrauch* würden unter dem offeneren Begriff ‚Gewalt‘ hinzugezogen. *Geschlechtertypen* wurden als in Geschlechterrollen inkludiert angesehen sowie *Körper* im Thema Pubertät und Schwangerschaft im Thema Fortpflanzung. *Gefühle/Emotionen, Rechte, Sexualethik, Religion und Kultur* sowie *Medien/Internet* und *Pornografie* wurden als Metaebene bzw. Handlungskontext als Kartenthemen ausgeschlossen, für die spätere Analyse hingegen mitgedacht. Bei den mit einem * markierten Begriffen wurde davon ausgegangen, dass sie im Rahmen der anderen Themen angesprochen werden können, wenn sie für die Befragten relevant sind.

Entsprechend ergeben sich folgende Begriffe für die Legungen für die Befragungen:

Fortpflanzung
Verhütung
Sexuelle Orientierung
Geschlechteridentitäten
Pubertät
Beziehung
Sexuell übertragbare Krankheiten
Geschlechterrollen
Gewalt
Sex

Prävention

Liebe

Freundschaft

Familie

Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen

1. Begrüßung, Vorstellung und Erläuterung des Hintergrunds

Hallo,

mein Name ist Christina Mieruch und ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Uni Kiel. Ich freue mich, dass ihr euch bereit erklärt habt, an diesem Forschungsprojekt teilzunehmen. Die heutige Gruppendiskussion ist Teil meines Promotionsvorhabens, sprich für meine Doktorarbeit. Ich führe Gruppendiskussionen durch, in denen ich Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9/10 – also unter anderem euch – zu Sexualerziehung und Prävention (also zur Vorbeugung) von sexueller Gewalt befragen möchte. Diese Themen werden vor allem durch Lehrkräfte, aber auch durch externe Fachkräfte wie bspw. pro familia durchgeführt. Es geht darum herauszufinden, welche Inhalte euch eigentlich wichtig sind und welche Inhalte ihr bei wem kennenlernen wollt. Also welche Themen in Sachen Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt ihr euch bei welchen Personen besser vorstellen könnt.

An dieser Stelle seid ihr sehr wichtig für mich, weil ihr als aktuelle Schülerinnen und Schüler am besten über Themen Bescheid wisst, die euch interessieren, und darüber, mit wem ihr über was sprechen wollt.

2. Informed Consent

Wie bereits gesagt, führe ich mein Vorhaben unter anderem als Gruppendiskussionen durch. Das bedeutet, dass ich euch eine Frage stelle und ihr als Gruppe gemeinsam darüber diskutiert. Ich plane für die Diskussion 60-90 Minuten ein. Alle Angaben, die ihr hier macht, bleiben anonym. Weder eure Namen noch andere erwähnte Namen werden vermerkt oder weitergegeben. Alles, was Hinweise auf eure Person oder andere Personen zulässt, wird hinterher verändert und dadurch anonymisiert.

Die Diskussion wird mit einem Aufnahmegerät und einem Videogerät festgehalten. Die Tonaufnahme wird später verschriftlicht. Die Videoaufnahme soll festhalten, wie ihr später Begriffe ordnet – aber dazu später mehr. Bei den Aufnahmen wird darauf geachtet, dass ihr nicht zu sehen seid. Was hier gesagt wird, werde ich nur für mein Forschungsprojekt nutzen, und das passiert dann anonym.

Geplant sind drei Phasen. Ich werde euch dann jeweils eine Frage stellen und ihr tauscht euch über eure Gedanken dazu aus und begründet eure Gedanken und Entscheidungen. Es gibt dabei kein richtig oder falsch – es geht mir nur um eure Meinung. Ich werde euch so wenig wie möglich unterbrechen und mir nebenbei Notizen machen, um evtl. später nachfragen zu können. Am Ende der Diskussion werde ich euch noch bitten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen und mir eure Teilnahmebereitschaft schriftlich zu bestätigen.

Gibt es noch Fragen? Wenn ja, welche?

Dann würde ich mich jetzt freuen, wenn ihr euch mir kurz vorstellen mögt: Wie heißt ihr, wie alt seid ihr, kennt ihr euch alle?

Ich schalte jetzt die Geräte ein und los geht's mit der ersten Erzählaufforderung:
(Gerät einschalten!)

3. Gruppendiskussion

Erzählenreize und explorierende Fragen (diese dienen zur Kontrolle und müssen nur angesprochen werden, wenn das Thema nicht bereits besprochen wurde):

a. Phase 1: Themen (eigenständig)

(Ich möchte euch als erstes bitten, miteinander zu besprechen,)

Was habt ihr in der Schule schon zu Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung im Unterricht besprochen und was hat euch dabei gefehlt?

Explorierende Fragen:

- Was habt ihr schon in der Schule in Sexualerziehung gemacht?
- Was gehört für euch zu Sexualerziehung?
- Was davon war euch wichtig?
- Was hat euch gefehlt/ hätte euch noch interessiert/ wäre euch noch wichtig gewesen?

b. Phase 2: Themen (vorgegebene Karten)

Es gibt Richtlinien, die vorgeben, was in der Schule gemacht werden soll. Auf diesen Zetteln stehen einige Themen, die danach zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt vorgegeben sind. Vielleicht habt ihr einige dieser Themen gerade eben schon (direkt oder indirekt) genannt. Welche Themen haltet ihr für wichtiger und welche Themen für unwichtiger? Ordnet die Karten der Reihe nach. Wenn ihr noch weitere Themen hinzufügen wollt, könnt ihr die auf extra Karten schreiben und mit in Reihe bringen. Diskutiert dafür gemeinsam, begründet eure Sichtweisen und versucht, euch auf eine Reihenfolge zu einigen, mit der ihr alle zufrieden seid.

Explorierende Fragen:

- Welche der Themen habt ihr bereits genannt?
- Wollt ihr noch weitere Themen hinzufügen?
- Seid ihr alle soweit zufrieden mit der Reihenfolge?

c. Phase 3: Zuordnung zu Fachkräften (vorgegebene Karten)

Sexualerziehung (und Prävention sexueller Gewalt) kann durch Lehrkräfte, aber auch durch externe Fachkräfte wie beispielsweise pro familia behandelt werden. Welche Themen wollt ihr lieber mit einer Lehrkraft und welche lieber mit einer externen Fachkraft besprechen? Ordnet dafür die Karten wie in einer Tabelle den Lehrkräften und den externen Fachkräften zu. Ihr könnt dabei auch Themen beiden zuordnen, indem ihr die Karten in die Mitte legt.

Explorierende Fragen:

- Seid ihr alle soweit zufrieden mit den Zuordnungen?

Gibt es noch Dinge, die offen geblieben sind oder die ihr noch sagen wollt(et)?

Ich danke euch allen herzlich für das Gespräch!

Leitfaden für die Expert*inneninterviews mit den Lehrer*innen

1. Begrüßung, Vorstellung und Erläuterung des Hintergrunds

Hallo,

mein Name ist Christina Mieruch und ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Uni Kiel. Ich freue mich, dass du dich bereiterklärst hast, an diesem Forschungsprojekt teilzunehmen.

Das heutige Interview ist Teil meines Promotionsvorhabens, sprich für meine Doktorarbeit. Ich habe im Vorwege Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen ich Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9/10 – also unter anderem deine Schüler und Schülerinnen – zu Sexualerziehung und Prävention von sexueller Gewalt befragt habe. Da diese Themen vor allem durch Lehrkräfte, aber auch durch externe Fachkräfte wie bspw. pro familia durchgeführt werden, geht es mir darum herauszufinden, welche Inhalte Schüler*innen eigentlich wichtig sind und welche Inhalte sie bei wem kennenlernen wollen. Also welche Themen in Sachen Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt sie sich bei welchen Personen besser vorstellen können.

Nachdem ich die Schüler*innen dazu befragt habe, möchte ich ihre Perspektive noch um die Fachkräfteperspektive ergänzen und führe daher noch Interviews mit Lehrer*innen und externen Fachkräften durch. Dabei geht es mir darum, was du für besonders wichtig erachtest und was du glaubst, was den Schüler*innen besonders wichtig ist.

2. Informed Consent

Mit dir führe ich nun also ein sogenanntes Expert*inneninterview durch. Das bedeutet, dass ich dir eine Frage als Erzählanreiz stelle und du mir dann antwortest bzw. aus deiner Praxis dazu berichtest. Ich plane für das Interview 60-90 Minuten ein. Alle Angaben, die du hier machst, bleiben anonym. Weder dein Name noch andere erwähnte Namen werden vermerkt oder weitergegeben. Alles, was Hinweise auf deine Person oder andere Personen zulässt, wird hinterher verändert und dadurch anonymisiert.

Die Diskussion wird mit einem Aufnahmegerät und einem Videogerät festgehalten. Die Tonaufnahme wird später verschriftlicht. Die Videoaufnahme soll festhalten, wie du später Begriffe ordnest – aber dazu später mehr. Bei den Aufnahmen wird darauf geachtet, dass du nicht zu sehen bist. Was hier gesagt wird, werde ich nur für mein Forschungsprojekt nutzen, und das passiert dann anonym.

Ich werde dir dann jeweils eine Frage stellen und freue mich auf deine Antwort. Es gibt dabei kein richtig oder falsch – es geht mir nur um deine Meinung. Ich werde dich so wenig wie möglich unterbrechen und mir nebenbei Notizen machen, um evtl. später nachfragen zu können. Am Ende des Interviews werde ich dich noch bitten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen und mir deine Teilnahmebereitschaft schriftlich zu bestätigen.

Gibt es noch Fragen? Wenn ja, welche?

Ich schalte jetzt die Geräte ein und los geht's mit der ersten Erzählaufforderung:
(Gerät einschalten!)

3. Expert*inneninterview

Erzählanreize und explorierende Fragen (diese dienen zur Kontrolle, und müssen nur angesprochen werden, wenn das Thema nicht bereits besprochen wurde):

a. Allgemein (eigenständig)

1. *Beziehungsgestaltung*: Wie wird bei euch an der Schule die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gestaltet?
 - 1.1 Wie würdest du die Beziehung zu deinen Schüler*innen beschreiben?
 - 1.2 Wie würdest du die Beziehung von anderen Lehrkräften zu den Schüler*innen beschreiben?
 - 1.3 Gibt es noch andere Bezugspersonen im schulischen Kontext für die Schüler*innen?
 - 1.4 Wie ist das Klassenklima in deiner Klasse?

b. Phase 1: Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt/Themen (eigenständig)

2. *Definition*: Was gehört/welche Themen gehören für dich zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt dazu?
3. *Bestandsaufnahme*: Was wird bei euch an der Schule mit den Schüler*innen zu Sexualerziehung bzw. Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung im Unterricht besprochen? Was wird zu Prävention sexueller Gewalt besprochen?
 - 3.1 Was hast du mit den Schüler*innen zu Sexualerziehung oder Prävention sexueller Gewalt gemacht?
 - 3.2 Was machen andere Lehrkräfte an eurer Schule zu den Themen?
 - 3.3 In welchen Fächern findet bei euch Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt statt?
 - 3.4 Welche externen Fachkräfte kommen an eure Schule und welche Themen bearbeiten sie?
 - 3.5 Fehlt deiner Meinung nach etwas, was bei euch nicht oder zu wenig bearbeitet wird, dich noch mehr interessiert hätte?

c. Phase 2: Themen (vorgegebene Karten)

4. *Relevanz der Themen – eigene Einschätzung*: Auf den folgenden Zetteln stehen Themen, die nach den Fachanforderungen S-H zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt vorgegeben sind. Vielleicht hast du einige dieser Themen gerade eben schon (direkt oder indirekt) genannt. Welche Themen hältst du für wichtiger und welche Themen für unwichtiger? Ordne die Karten der Reihe nach. Du kannst dafür auch Karten nebeneinander legen. Wenn du noch weitere Themen hinzufügen möchtest, kannst du die auf extra Karten schreiben und mit in die Reihe bringen. Begründe deine Sichtweise.
5. *Relevanz der Themen – Einschätzung der Relevanz der Schüler*innen*: Was glaubst du, ist deinen Schüler*innen wichtiger bzw. unwichtiger? Passe bitte dein Legebild an.

d. Phase 3: Zuordnung zu Fachkräften (vorgegebene Karten)

6. *Priorisierte Bearbeitung durch wen – eigene Einschätzung*: Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt kann durch Lehrkräfte, aber auch durch externe Fachkräfte wie beispielsweise pro familia behandelt werden. Welche Themen würdest du von Lehrkräften

und welche von externen Fachkräften bearbeiten lassen? Ordne dafür die Karten wie in einer Tabelle den Lehrkräften und den externen Fachkräften zu. Du kannst dabei auch Themen beiden zuordnen, indem du die Karten in die Mitte legst.

7. *Priorisierte Bearbeitung durch wen – Einschätzung der Provisierung der Schüler*innen:* Was glaubst du, mit wem würden deine Schüler*innen lieber über was sprechen/mit wem würden sie welche Themen lieber bearbeiten? Passe bitte dein Legebild an.

Gibt es noch Dinge, die offen geblieben sind oder die du noch sagen willst?

Ich danke dir herzlich für das Gespräch!

Leitfaden für die Expert*inneninterviews mit den externen Fachkräften

1. Begrüßung, Vorstellung und Erläuterung des Hintergrunds

Hallo,

mein Name ist Christina Mieruch und ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Uni Kiel. Ich freue mich, dass du dich bereiterklärt hast, an diesem Forschungsprojekt teilzunehmen.

Das heutige Interview ist Teil meines Promotionsvorhabens, sprich für meine Doktorarbeit. Ich habe im Vorwege Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen ich Schüler*innen der Klassenstufe 9/10 zu Sexualerziehung und Prävention von sexueller Gewalt befragt habe. Da diese Themen vor allem durch Lehrkräfte, aber auch durch externe Fachkräfte wie bspw. pro familia durchgeführt werden, geht es mir darum herauszufinden, welche Inhalte Schüler*innen eigentlich wichtig sind und welche Inhalte sie bei wem kennenlernen wollen. Also welche Themen in Sachen Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt sie sich bei welchen Personen besser vorstellen können.

Nachdem ich die Schüler*innen dazu befragt habe, möchte ich ihre Perspektive noch um die Fachkräfteperspektive ergänzen. Dafür habe ich bereits zwei Lehrkräfte befragt und nun fehlen mir nur noch zwei Interviews mit externen Fachkräften – eines davon möchte ich nun mit dir führen. Dabei geht es mir darum, was du für besonders wichtig erachtest und was du glaubst, was den Schüler*innen besonders wichtig ist.

2. Informed Consent

Mit dir führe ich nun also ein sogenanntes Expert*inneninterview durch. Das bedeutet, dass ich dir eine Frage als Erzählreiz stelle und du mir dann antwortest bzw. aus deiner Praxis dazu berichtest. Ich plane für das Interview 60-90 Minuten ein. Alle Angaben, die du hier machst, bleiben anonym. Weder dein Name noch andere erwähnte Namen werden vermerkt oder weitergegeben. Alles, was Hinweise auf deine Person oder andere Personen zulässt, wird hinterher verändert und dadurch anonymisiert.

Die Diskussion wird mit einem Aufnahmegerät und einem Videogerät festgehalten. Die Tonaufnahme wird später verschriftlicht. Die Videoaufnahme soll festhalten, wie du später Begriffe ordnest – aber dazu später mehr. Bei den Aufnahmen wird darauf geachtet, dass du nicht zu sehen bist. Was hier gesagt wird, werde ich nur für mein Forschungsprojekt nutzen, und das passiert dann anonym.

Ich werde dir dann jeweils eine Frage stellen und freue mich auf deine Antwort. Es gibt dabei kein richtig oder falsch – es geht mir nur um deine Meinung. Ich werde dich so wenig wie möglich unterbrechen und mir nebenbei Notizen machen, um evtl. später nachfragen zu können. Am Ende des Interviews werde ich dich noch bitten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen und mir deine Teilnahmebereitschaft schriftlich zu bestätigen.

Gibt es noch Fragen? Wenn ja, welche?

Ich schalte jetzt die Geräte ein und los geht's mit der ersten Erzählaufforderung:
(Gerät einschalten!)

3. Expert*ininterview

Erzählenreize und explorierende Fragen (diese dienen zur Kontrolle und müssen nur angesprochen werden, wenn das Thema nicht bereits besprochen wurde; bei knappen Ausführungen nach Beispielsituationen fragen):

a. Allgemein (eigenständig)

1. *Beziehungsgestaltung*: Wie wird bei pro familia die Beziehung zwischen Sexualpädagog*innen und Schüler*innen gestaltet?
 - 1.1 Wie gestaltest du die Beziehung zu den Schüler*innen?
 - 1.2 Wie gestalten deine Kolleg*innen/andere Sexualpädagog*innen die Beziehung zu den Schüler*innen?
 - 1.3 Wodurch unterscheidet sich die Beziehung von Sexualpädagog*innen zu Schüler*innen zu der Beziehung von Lehrkräften zu Schüler*innen?

b. Phase 1: Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt/Themen (eigenständig)

2. *Definition*: Was gehört/welche Themen gehören für dich zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt dazu?
3. *Bestandsaufnahme*: Was wird von pro familia mit den Schüler*innen zu Sexualerziehung bzw. Liebe, Sexualität, Freundschaft und Beziehung besprochen? Was wird zu Prävention sexueller Gewalt besprochen?
 - 3.1 Was machst du mit den Schüler*innen zu Sexualerziehung oder Prävention sexueller Gewalt?
 - 3.2 Was machen deine Kolleg*innen/andere Sexualpädagog*innen zu den Themen?
 - 3.3 Welche Projekte werden von pro familia für welche Ziel- und Altersgruppen angeboten? Welche Themen stehen dabei im Fokus?
 - 3.3 In welchen Fächern findet deiner Erfahrung nach Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt in Schule statt?
 - 3.5 Fehlt deiner Meinung nach etwas, was bei euch oder in Schule nicht oder zu wenig bearbeitet wird?

c. Phase 2: Themen (vorgegebene Karten)

4. *Relevanz der Themen – eigene Einschätzung*: Auf den folgenden Zetteln stehen Themen, die nach den Fachanforderungen S-H zu Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt vorgegeben sind. Vielleicht hast du einige dieser Themen gerade eben schon (direkt oder indirekt) genannt. Welche Themen hältst du für wichtiger und welche Themen für unwichtiger? Ordne die Karten der Reihe nach. Du kannst dafür auch Karten nebeneinander legen. Wenn du noch weitere Themen hinzufügen möchtest, kannst du die auf extra Karten schreiben und mit in Reihe bringen. Begründe deine Sichtweise.
5. *Relevanz der Themen – Einschätzung der Relevanz der Schüler*innen*: Was glaubst du, ist Schüler*innen wichtiger bzw. unwichtiger und warum? Passe bitte dein Legebild an.

d. Phase 3: Zuordnung zu Fachkräften (vorgegebene Karten)

6. *Priorisierte Bearbeitung durch wen – eigene Einschätzung*: Sexualerziehung und Prävention sexueller Gewalt kann durch Lehrkräfte, aber auch durch externe Fachkräfte wie beispielsweise euch (pro familia) behandelt werden. Welche Themen würdest du von Lehrkräften und welche von externen Fachkräften bearbeiten lassen? Ordne dafür die Karten wie in einer Tabelle den Lehrkräften und den externen Fachkräften zu. Du kannst dabei auch Themen beiden zuordnen, indem du die Karten in die Mitte legst. Begründe deine Sichtweise.

7. *Priorisierte Bearbeitung durch wen – Einschätzung der Priorisierung der Schüler*innen: Was glaubst du, mit wem würden Schüler*innen lieber über was sprechen/mit wem würden sie welche Themen lieber bearbeiten und warum? Passe bitte dein Legebild an.*

Gibt es noch Dinge, die offen geblieben sind oder die du noch sagen willst?

Ich danke dir herzlich für das Gespräch!

Transkriptionsregeln

Die Transkription (erweiterte inhaltlich-semantische Transkription) erfolgte mithilfe des Programms „F4“ und nach einem einfachen Transkriptionssystem (Dresing/Pehl 2005: 21f.):

- (1) Die Äußerungen werden wörtlich und ohne Auslassungen oder Zusammenfassungen verschriftlicht.
- (2) Jeder Sprechbeitrag wird durch einen eigenen Absatz gekennzeichnet, beginnt mit der Kennzeichnung der*des Sprechenden „Name:“ und endet mit einer Zeitmarke. Die Sprechbeiträge werden nummeriert und durch Leerzeilen voneinander getrennt.
- (3) Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert transkribiert: bspw. „ich sach mal, das würd ich heute anders machen“, „Nee, ne, das glaub' ich nicht“.
- (4) Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
- (5) Wort- und Satzabbrüche werden mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
- (6) Interpunktion wird zur Lesbarkeit gesetzt. Dabei werden häufiger Kommata als Punkte gesetzt, um Sinneinheiten beizubehalten.
- (7) Kurze Pausen (eine halbe bis ganze Sekunde) werden durch drei Punkte „...“, längere Pausen durch (Pause) gekennzeichnet.
- (8) Parasprachliche Äußerungen wie, z.B. äh, mhm, ähm, werden wie sprachliche Äußerungen als Text ausgeschrieben. Bei der Äußerung „mhm“ wird zwischen bejahenden und verneinenden Äußerungen differenziert, die wie folgt gekennzeichnet werden: mhm (bejahend) und mhm (verneinend).
- (9) Auffällige Betonungen werden durch GROSSBUCHSTABEN markiert.
- (10) Unverständliche Äußerungen werden in Klammern (unv.) notiert.
- (11) Nichtverbale Äußerungen wie Lachen, Husten etc. werden in Klammern angeführt (lacht), (hustet).

Es ist wichtig, dass am Ende ein lesbarer, verständlicher Text entsteht.