

Teil III

4 Anlage und Durchführung der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel wird die Anlage und Durchführung der durchgeführten Grounded-Theory-Studie dargestellt. Ausgehend vom vorliegenden Forschungsinteresse und den Fragestellungen, die mit Blick auf die bisherigen Erkenntnisse betrachtet werden, folgt die forschungsmethodische Einordnung. Grundlegenden Überlegungen zur qualitativen Forschung und Fragen von Reflexivität in der Forschung schließen sich forschungsethische Überlegungen und die Einordnung in die Grounded-Theory-Methodologie an. Im zweiten Abschnitt werden die Erhebungsmethode und der Feldzugang betrachtet sowie ein Überblick über die Interviews gegeben. Im dritten Teil erfolgt die Darlegung des forschungsmethodischen Vorgehens nach der Grounded-Theory-Methodologie. Einer theoretischen Beschreibung der Auswertungstechniken schließt sich eine Darlegung des praktischen Vorgehens an. Die Diskussion der Bedeutung von Subjektivität und (Selbst-)Reflexivität in einem Forschungsprozess ist ein zentraler Aspekt in diesem Kapitel und wird daher im vierten Abschnitt gesondert aufgegriffen. Neben theoretischen Betrachtungen erfolgen beispielhaft Reflexionen zu ausgewählten Situationen im Forschungsprozess.

4.1 Theoretische Grundlegung

4.1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen im Kontext forschungsmethodischer Überlegungen

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit bezieht sich auf die Erfahrungen und Bedarfe von Jugendlichen mit sexueller Bildung in Einrichtungen der Jugendhilfe. Aus diesem Grund erfolgte in dem vorangegangenen Kapitel eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und dem

Konzept von Bildung mit Blick auf die Jugendhilfe. Nach Albert Scherr beinhaltet Bildung in der Jugendarbeit die Unterstützung und Förderung der Adressat_innen zu mündigen und selbstbewussten Individuen (Scherr, 1997, S. 22f.). Im Mittelpunkt der Bildung stehen die Jugendlichen und ihre Persönlichkeitsförderung sowie eine Lebensweltorientierung. Die Eigensinnigkeit und die individuellen Lebensentwürfe und -praxen sind, so Scherr, dementsprechend ernst zu nehmen (ebd., S. 74f.). Dies schließt an die rechtliche Verankerung der Förderung in § 1 des SGB VIII an. Marc Schulz beschreibt unterschiedliche Nutzer_innentypen von Angeboten in der offenen Jugendarbeit: Adressat_innen, die verbindliche Arbeitsbeziehungen mit Fachkräften eingehen; Mitwirkende und Mitgestalter_innen, die eigene Ideen umsetzen, und Akteur_innen, die den Rahmen für ihre Inszenierungen nutzen (Schulz, 2013, S. 54f.). Unter Berücksichtigung dessen, dass Bildung in der Jugendarbeit auf die Jugendlichen als Persönlichkeiten gerichtet ist, dabei grundlegende Prinzipien einer offenen Jugendarbeit wie Freiwilligkeit oder Partizipation beachtet werden und diese mit verschiedenen Nutzer_innentypen konfrontiert ist, sollte die Sicht der Adressat_innen eingebunden sein, um die Angebote daran auszurichten. Der Anspruch, die Sichtweisen von Menschen zu erfassen, wird grundlegend für die qualitative Forschung formuliert, deren Ziel es ist, »Lebenswelten >von innen heraus< aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben« (Flick et al., 2017, S. 14). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, neben der Berücksichtigung der subjektiven Sicht, die Interaktion zwischen den Personen im Forschungsfeld. Grundlegend schließt dies an die Ideen des Pragmatismus und des symbolischen Interaktionismus an. Interaktion wird als Handeln in einer wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekten gesehen (vgl. Denzin, 2017, S. 137). Daraus folgt die Überlegung, dass es keinen neutralen Status beteiligter Personen geben kann (vgl. Equit & Hohage, 2016b, S. 17). Dies lässt sich auf Fachkräfte in der Sozialen Arbeit beziehen, die als Subjekte handeln und das Handeln der Adressat_innen beeinflussen können, und ebenso auf Forschende. Diese sind, so Equit und Hohage (2016b), nicht neutral und unbeteiligt. Sie könnten durch Interaktion Einfluss nehmen bzw. sind in Bezug auf die Erfassung und Beurteilung der Daten subjektiv beeinflusst, was auf die Notwendigkeit einer Reflexivität im Forschungsprozess hinweist (ebd., S. 17).

Von den in der Einleitung genannten Fragen, die zu Beginn des Arbeitsprozesses formuliert wurden, bieten sich vor allem die folgenden Fragen für eine qualitative Studie an:

1. Welche Erfahrungen haben Jugendliche in Bezug auf sexuelle Bildung und welche Bedarfe lassen sich beschreiben?
2. Wie wirken sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung aus?
3. Welche sozialen Beziehungen lassen sich für Jugendliche als Adressat_innen beschreiben und wie wirken sich diese auf die sexuelle Bildung aus?
4. Wie müsste sexuelle Bildung in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen, um die Adressat_innen zu erreichen und zu fördern?

Damit sind die Aufgaben einer forschungsmethodischen Einordnung der Studie verbunden sowie die Wahl einer geeigneten Datenerhebungsmethode und eines entsprechenden Auswertungsverfahrens. Zum grundlegenden Umgang mit sozialen Daten schreiben Peter Atteslander (2006):

»Wie sich für den Historiker Quellen nie aus sich selbst verstehen, gibt es für den Sozialwissenschaftler keine sozialen Daten an und für sich: Sie bedürfen der Analyse und Interpretation. Gerade weil es für Menschen durch eigenes Erleben verschiedene soziale Wahrheiten gibt, ist es Aufgabe von Theorie und Methodik, höchstmögliche Wahrhaftigkeit bei der Erhebung sozialer Daten zu erreichen und systematische und kontrollierbare Interpretation der Befunde zu ermöglichen« (Atteslander, 2006, S. 1).

Daraus lassen sich Anforderungen an die Forschungsarbeit ableiten. Der Forschungsprozess muss transparent und nachvollziehbar sein und die Analyse und Interpretation der Daten verlangen ein methodisches Vorgehen. Für die Arbeit mit sozialen Daten ergeben sich folgende Fragen: Wie erhalte (erhebe) ich soziale Daten? Wie werte ich diese aus? Wie wird dabei Subjektivität berücksichtigt? Wie wird mit unterschiedlichen Wahrheiten umgegangen? Welche Erfordernisse ergeben sich durch die Arbeit mit sozialen Daten? Diese Anforderungen und Fragen beziehen sich auf zentrale Punkte des methodischen Vorgehens in dieser Arbeit und werden in den folgenden Abschnitten dargelegt: die methodische Einordnung, die Form der Datenerhebung, die Auswertungsmethode und die Forschungsethik.

Die oben genannten Forschungsfragen sind, wie eingangs benannt, dabei als Leitfragen zu verstehen, die das Erkenntnisinteresse rahmen und die theoretische wie empirische Herangehensweise bestimmen. Forschungsfragen können unter Einbezug der Erkenntnisse im Forschungs-

prozess verändert werden (vgl. Flick, 2017, S. 258). Uwe Flick sieht die Fragestellung als entscheidenden Faktor, die über Erfolg oder Scheitern bestimmt und das Forschungsdesign entscheidend beeinflusst (ebd., S. 258). Forschungsfragen müssen einerseits sehr klar und eindeutig, andererseits so offen sein, dass sie im Forschungsprozess weiterentwickelt werden können (ebd., S. 258). Fragestellung und Forschungsinteresse sollen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen abgeglichen werden und müssen unter den gegebenen Voraussetzungen zu beantworten sein (ebd., S. 259). Für die Beantwortung der Fragestellung wurde die Grounded-Theory-Methodologie als ein qualitatives Verfahren gewählt, was in den folgenden Abschnitten näher begründet wird. Die individuelle Sichtweise der Subjekte, ihre Erfahrungen und Reflexionen, sollen dadurch besser in den Blick kommen. Auch die oben vorgenommenen Ausarbeitungen mit Blick auf eine intersektionale Perspektive in der Jugendarbeit stärken ein qualitatives Vorgehen. Eine Erfassung von Diskriminierungserfahrungen und eine mögliche Überschneidung von Diskriminierungsformen und deren Wirkungen scheinen dem Autor qualitativ besser erfassbar.

4.1.2 Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsansatz

In einer sozial- und humanwissenschaftlich orientierten Forschung stehen Menschen als zu untersuchende Individuen und/oder Gruppen im Zentrum der wissenschaftlichen Arbeit. Sie sind der Gegenstand, auf den die Forschung orientiert sein sollte (vgl. Mayring, 2002, S. 20). Insbesondere für die Untersuchung und Beschreibung subjektiven Erlebens (vgl. Flick, 2016, S. 41) und der Lebenswelt von Menschen aus ihrer Sicht und ihrer Innenperspektive ist ein qualitativer Zugang nötig (vgl. Flick et al., 2017, S. 14; Reinders, 2005, S. 19, 97). Qualitativer Forschung kommt aufgrund der zunehmenden Lebensvielfalt und der Dynamik in den postmodernen Gesellschaften, die in der Regel mit einer stärkeren Individualisierung verbunden ist, eine besondere Aufgabe zu. Sie ist aufgrund ihrer methodischen Vielfalt und der induktiven Vorgehensweise gut geeignet, diese Lebenswelten zu untersuchen (vgl. Flick, 2016, S. 22f.). In der Erfassung und Rekonstruktion bzw. Interpretation dieser subjektiven Perspektiven liegt ihre Abgrenzung zu quantitativen Verfahren: »Ihr Forschungsauftrag ist [das] *Verstehen*« (Helfferich, 2011, S. 21, Hervorh. i. O.). Dafür bedarf es einer grundsätzlichen Offenheit für die zu untersuchende Lebenswelt und die

Perspektive der Adressat_innen: Es gibt zu Beginn des Forschungsprozesses noch keine feste Vorstellung, sondern die Bereitschaft Neues zu entdecken (vgl. Flick et al., 2017, S. 17). Die Entscheidung für einen qualitativen Zugang macht aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Zugänge und der methodischen Vielfalt eine weitere Eingrenzung und Einordnung nötig. Je nach Forschungsperspektive ergeben sich unterschiedliche theoretische Positionen und Methoden, die ein Forschungsdesign leiten (ebd., S. 18f.). Mit einem Fokus auf die subjektiven Sichtweisen von Adressat_innen ergibt sich ein theoretischer Bezug zur Theorie des symbolischen Interaktionismus, für die Datenerhebung kommt die Form des Interviews als geeignete Methode infrage und für die Auswertung können Codierverfahren genutzt werden (ebd., S. 18f.).

Der symbolische Interaktionismus bildet eine theoretische Grundlage für die Berücksichtigung von Subjektivität in der qualitativen Forschung. Die Adressat_innen werden als Handelnde innerhalb ihrer Lebenswelt betrachtet (vgl. Denzin, 2017, S. 138). Die Interaktionen zwischen den Adressat_innen werden als Handlungen in einer wechselseitig beeinflussten Beziehung zwischen diesen gesehen (ebd., S. 137). Die Handlungen stehen in einer Abhängigkeit zu bestehenden Strukturen und zur Verfügung stehenden Ressourcen, die unter anderem im Zusammenhang mit sozialen Faktoren wie Class, Race und Gender zu betrachten sind (ebd., S. 138). Kennzeichnend für den symbolischen Interaktionismus ist, dass der Nutzen von umfassenden allgemeinen Theorien abgelehnt wird. Er setzt die biografischen Erfahrungen der Adressat_innen zentral und zielt darauf ab, Theorien eng an diesen zu entwickeln (ebd., S. 141). Norman K. Denzin schreibt, zur Einordnung des Interaktionismus, es gehe um »verschiedene Geschichten über die soziale Welt, Geschichten, die sich Menschen über ihr Leben und die Welten, in denen sie sich bewegen, erzählen, Geschichten die gelingen, aber auch scheitern können« (Denzin, 2017, S. 145).

Um den Erfahrungsgehalt der Geschichten herauszuarbeiten, müssen diese narrativen Konstruktionen, die Wahrheit und Fakten individuell unterschiedlich verbinden, rekonstruiert und interpretiert werden (ebd., S. 145f.). Dabei ist zu beachten, dass es nicht *die* eine gültige Version einer Wahrheit gibt und somit auch die Ergebnisse als das Werk der Forschenden eine begrenzte Gültigkeit haben. Eine Garantie auf Wahrheit und Objektivität kann es nicht geben (ebd., S. 146f.). Ein wesentlicher Punkt, der daraus abgeleitet werden kann, ist die Rolle der forschenden Person. Die Ergebnisse wären aus dieser Sicht immer mit Blick auf ihr Zustandekom-

men durch die forschende Person zu betrachten. Andererseits bezieht sich dies auf die Interaktionen im Forschungsprozess. Wenn ein Interview als Interaktion (als gemeinsame Handlung der Beteiligten) verstanden wird und die Daten als eine Konstruktion betrachtet werden, die unter diesen Umständen zustande kommen, ist folglich auch die Rolle der forschenden Person in dieser Interaktion von Bedeutung. Auch für anschließende Arbeiten wie das Auswerten und Interpretieren ist es somit von Bedeutung, ob dies allein oder mit mehreren Personen geschieht (vgl. Breuer & Muckel, 2016; Denzin, 2017).

Die grundsätzlich geforderte Offenheit der qualitativen Forschung gegenüber dem Gegenstand scheint in einem Widerspruch zum Vorwissen, der subjektiven Sicht und den Erfahrungen von Forschenden zu stehen. Die verlangte unvoreingenommene, offene Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand kann theoretisches Vorwissen und biografische Erfahrungen nicht ausschließen (vgl. Straus, 1994, S. 36f.). Forschende verfügen in gewissem Maße immer über bestimmtes Wissen und Erfahrungen bezüglich des Feldes.⁴³ Es könne sogar nötig sein, so Hans Oswald, dass Vorwissen zu bestimmten Themen vorhanden ist, damit eine offene Haltung für den Forschungsprozess und gegenüber dem Forschungsgegenstand entwickelt werden kann (Oswald, 2013, S. 198). Dieses Vorwissen muss mit Blick auf ein weitestmögliches offenes und reflexives Herangehen an den Forschungsgegenstand betrachtet werden. Die Herangehensweise, sich dem Forschungsgegenstand unter einer offenen Fragestellung zu nähern, soll ermöglichen, die soziale Wirklichkeit in dem für die Forschung ausgewählten Bereich zu erfassen. Das Ziel ist nicht eine vorherige Hypothesenbildung und eine sich anschließende Prüfung dieser Hypothesen (vgl. Flick, 2016, S. 124; Reinders, 2005, S. 42f.). Franz Breuer und Petra Muckel sprechen von einer nötigen theoretischen Offenheit gegenüber dem Gegenstand, die über eine reflektierte Offenheit erlangt werden müsse (Breuer & Muckel, 2016, S. 71). Dies kann so verstanden werden, dass eine Theorie über den Gegenstand zurückgestellt werden muss, bis sich diese im Auswertungsprozess aus den Daten ergibt, wobei eine Reflexion des Forschungsprozesses und der forschenden Personen erfolgen muss (vgl. auch Hoffmann-Riem, 1980).

Für qualitative Forschung ist die Reflexivität der forschenden Personen ein wichtiger Aspekt (vgl. Flick, 2016, S. 29). Dies beruht auf der An-

43 Vgl. zum Vorwissen des Autors in Bezug auf das Forschungsfeld Gliederungspunkt 1.3.

nahme, dass die Wahrnehmung der sozialen Welt immer aus einer subjektiven Perspektive geschieht, die von Vorurteilen und Vorannahmen geprägt ist (vgl. Bourdieu, 1993, S. 366). Uwe Flick betont, dass dies zum Forschungsprozess gehört, die Reflexionen der Forschenden daher in die Ergebnisse einfließen sollten und deren Subjektivität nicht als Störfaktor zu betrachten ist (Flick, 2016, S. 29). Eine qualitative Vorgehensweise kann aus dieser Sicht nicht ohne einen (wissenschaftlichen und persönlichen) Erkenntnisprozess gelingen. Damit stellt sich für eine forschende Person die Aufgabe, sich eine reflektierte Offenheit zu erarbeiten (Breuer & Muckel, 2016, S. 73). Dieser Begriff erweitert die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand um die Offenheit gegenüber der forschenden Person selbst. Sie verweist damit auf eine Haltung der Offenheit und Sensibilität für Selbstreflexion und die Entwicklung einer entsprechenden Kultur der Reflexion im Forschungsprozess (ebd., S. 73). Die Entscheidung für qualitative Forschung und eine Forschungsperspektive, die die subjektive Sicht von Adressat_innen erfassen will, verlangt von Beginn an die Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion.⁴⁴ Die Reflexivität im Forschungsprozess gilt als ein wichtiges Güte- und Evaluationskriterium qualitativer Forschung (vgl. Hülst, 2013, S. 296). Die Reflexion der eigenen Subjektivität und des Vorgehens sowie der kritische Blick der Forschenden auf sich selbst sind zentrale Bestandteile des gesamten Forschungsprozesses. Dass Forschende eine Reflexionskompetenz entwickeln müssen, ergibt sich nicht nur aus diesen eher forschungsmethodisch orientierten Überlegungen. Auch die Umsetzung forschungsethischer Grundsätze bedarf einer (selbst-)reflexiven Kompetenz und grundlegend braucht die Anerkennung der Notwendigkeit von (Selbst-)Reflexion die Verinnerlichung ethischer Werte (vgl. Mieth, 2013, S. 933f.).

4.1.3 Forschungsethische Abwägungen

Die Berücksichtigung und die Einbindung grundlegender ethischer Prinzipien in der sozialwissenschaftlichen Forschung sollte zum einen Standard

⁴⁴ Für das Untersuchungsanliegen war die Reflexion des Vorwissens und der Vorerfahrungen des Autors nötig, um eine Offenheit in Bezug auf den Gegenstand und das induktive Vorgehen zu schaffen. Beispiele für Reflexionen während des Forschungsprozesses werden im Gliederungspunkt 4.4 angeführt.

einer guten wissenschaftlichen Praxis und eines professionellen Verständnisses sein, zum anderen für bestimmte Themen und Zielgruppen spezifisch angereichert werden. Bei einem Forschungsthema im Bereich der Sexualität, das sich mit sehr persönlichen und intimen Bereichen beschäftigt, ist dies ebenso geboten wie bei der Forschung mit minderjährigen Personen als Zielgruppe (vgl. Helfferich, 2011; Poelchau et al., 2015; Thole & Grosse, 2015). Christel Hopf nennt vier wesentliche Punkte, die forschungsethisch zu berücksichtigen sind:

»Typische, auch in der qualitativen Sozialforschung immer wieder gestellte Fragen sind dabei u. a.: die Frage nach der Freiwilligkeit der Teilnahme an Untersuchungen, die Frage nach der Absicherung von Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusagen, die Frage nach der Vermeidung von Schädigung derer, die in Untersuchungen einbezogen werden, oder auch die Frage nach der Zulässigkeit verdeckter Formen der Beobachtung« (Hopf, 2016, S. 195).

Ingrid Miethe (2013) verweist, ebenso wie Hopf (2016), auf die oben genannten Punkte (vgl. Miethe, 2013, S. 928) und betont, dass es neben diesen formalen Kriterien der Verinnerlichung ethischer Grundwerte der Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung bei den Forschenden bedarf, um eine forschungsethische Sensibilität zu entwickeln (ebd., S. 934).

Für die Erhebung ist grundsätzlich zu beachten, dass die Teilnahme am Interview immer freiwillig erfolgen und eine informierte Einwilligung schriftlich vorliegen muss (vgl. Helfferich, 2011, S. 190ff.). Die Einschätzung, ob die Interviewteilnehmer_innen in der Lage sind, diese zu geben, richtet sich nach bestimmten Kriterien, bedarf aber auch der ethischen Kompetenz der Forschenden. Bei Jugendlichen ab 14 Jahren und der Einschätzung, dass eine entsprechende Reife vorliegt, um die Tragweite der Einwilligung einschätzen zu können, war die zusätzliche Einwilligung der Sorgeberechtigten bis 2018 nicht erforderlich (vgl. Poelchau et al., 2015, S. 2; vgl. hierzu ab 2018: EU-DSVGO). Es liegt in der Verantwortung der Forschenden, die zur Einwilligung nötigen Informationen adressat_innengerecht zu kommunizieren:

»Besondere Anstrengungen zur Gewährleistung einer angemessenen Information sind erforderlich, wenn davon auszugehen ist, dass die in die Untersuchung einbezogenen Personen aufgrund ihres Bildungskapitals, ihrer Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, ihrer sozialen Lage oder ihrer Sprachkompetenzen nicht ohne spezifische Informationen die Intentionen und

Modalitäten des Forschungsvorhabens durchdringen können« (DGfE, 2016, S. 3; vgl. auch DGS, 2017).

Bei der Arbeit mit persönlichen Daten sind bestimmte gesetzliche Grundlagen zu beachten. Das Grundgesetz der BRD schafft die Basis des Persönlichkeitsrechts. In der weiteren gesetzlichen Ausführung zum Datenschutz sind das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) und die Gesetze der Länder bindend.⁴⁵ Durch die Neuregelung auf europäischer Ebene und die Einführung der Datenschutzgrundverordnung (EU-DSGVO) ergeben sich ab 2018 neue gesetzliche Regelungen mit Auswirkungen auf das Bundesdatenschutzgesetz.⁴⁶ Grundsätzlich besteht für Forschende wie für beruflich Tätige im Feld der Sozialen Arbeit Schweigepflicht. In einen ethischen Konflikt können Forschende allerdings dann geraten, wenn sie durch ein Gericht zur Offenlegung aufgefordert werden, da für sie kein Zeugnisverweigerungsrecht besteht (vgl. Hopf, 2016, S. 200).

Bei Forschungsvorhaben zu sensiblen Themen, wie im Bereich der Sexualität, kann es ebenfalls zu ethisch schwierigen Situationen kommen. Das Bekanntwerden oder das Aufdecken eines sexuellen Missbrauchs stellt eine solche Situation dar. In der *Bonner Ethik-Erklärung – Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten* wurden Hinweise zum Umgang erarbeitet und die rechtlichen Bestimmungen dargelegt (vgl. Poelchau et al., 2015, S. 3, 5).

Für die Auswahl der Interviewpartner_innen sollte, mit Blick auf die Kompetenz zur narrativen Erzählung und die ethischen Aspekte, ebenfalls der Zusammenhang zwischen Alter und zu erwartender Reife, Sprachvermögen und Problemverständnis berücksichtigt werden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004). Neben diesen Kriterien sollten Forschende auch die durch eine narrative Erzählung stattfindenden Erinnerungen, die zu möglichen Retraumatisierungen führen können, bedenken und sich fragen, ob dies den Erzählenden zumutbar ist und wie sie dies begleiten könnten. Weitere Punkte, die zu berücksichtigen sind, sind der Bekannt-

45 Das Vorgehen der Erhebung und der Umgang mit den Daten wurden mit dem Datenschutzbeauftragten der Hochschule Merseburg abgestimmt.

46 Die Interviewerhebungen wurden vor Einführung der neuen Regelung abgeschlossen. Vor allem hinsichtlich der Einwilligungsfähigkeit ergeben sich mit der Neuregelung in Bezug auf die Befragung von Jugendlichen neue Altersgrenzen. So brauchen Jugendliche nach der EU-DSGVO bis zur Vollendung des sechzehnten Lebensjahres auch die Einwilligung der Sorgeberechtigten.

heitsgrad zwischen Interviewenden und Befragten sowie der öffentliche Status der erzählenden Person, die zu Befangenheit oder zu Problemen bei der Gewährleistung des Datenschutzes führen können (ebd., S. 297f.).

Eine Anonymisierung der persönlichen Daten dient dem Schutz der interviewten Personen. Dies muss von den Forschenden zugesichert werden, ebenso wie der Datenschutz und die Datensicherheit. Daten sollten aus diesen Gründen immer anonymisiert werden. Von diesem Vorgehen kann nur dann abgesehen werden, wenn dies bedingt durch ein spezielles Forschungsinteresse und -feld begründet und mit den Persönlichkeitsrechten vereinbar ist oder es von den interviewten Personen ausdrücklich gefordert wird. Hier kann dem Wunsch entsprochen werden, wenn dadurch keine anderen Personen oder Institutionen betroffen sind, die diesen Wunsch nicht äußern oder eine Anonymisierung fordern (vgl. Miethe, 2013, S. 931f.). Die Publikation von Forschungsergebnissen ist für die wissenschaftliche Arbeit unausweichlich. Neben dem Schutz der Persönlichkeit durch eine Anonymisierung ist hier eine verantwortungsvolle Auswahl der zu publizierenden Daten, insbesondere bei Zitaten, zu treffen. Über die Rückmeldung der Ergebnisse an die interviewten Personen wird ein fachlicher Diskurs geführt, in dem Uneinigkeit herrscht. Dies ist darin begründet, dass sozialwissenschaftliche Forschung sehr vielfältig ist. Forschende müssen hier im jeweiligen Einzelfall entscheiden, welches Vorgehen angemessen ist (ebd., S. 932f.).

Für die durchgeführten Interviews im Rahmen der Dissertation wurde von Beginn an die Entscheidung gefasst, eine durchgehende und vollständige Anonymisierung vorzunehmen. Dies ist vor allem in der Absicht begründet, die interviewten (und zum Zeitpunkt der Erhebung teilweise noch minderjährigen) Personen zu schützen. Ebenso ist die Anonymisierung wichtig, um eine mögliche Schädigung weiterer Beteiligter, wie Fachkräfte oder Einrichtungen, auszuschließen. Im Vorfeld der Erhebung erfolgte eine Information der Einrichtungen und der interviewten Personen, bei der das Forschungsinteresse und der Umgang mit den Daten offengelegt wurden. Dies geschah immer in einem persönlichen Gespräch (teils direkt im persönlichen Kontakt, teils in einem telefonischen Vorgespräch). Vor dem Interview wurden die Jugendlichen über die Einwilligung zum Interview, den Datenschutz und die Schweigepflicht informiert und es wurde ein Informationsblatt ausgehändigt.⁴⁷ Die Verwendung von Daten, die ohne Wissen

47 Die für die Interviews verwendeten Formulare zur Information der interviewten Personen und zur informierten Einwilligung befinden sich im Anhang der Arbeit, vgl. A1–3.

und Einwilligung der betreffenden Personen erhoben wurden, ist aus rechtlichen und forschungsethischen Gründen nicht zulässig (vgl. Hopf, 2016, S. 197f.; Werner, 2016, S. 381f.). Dies gilt auch für Daten, die nicht gezielt erhoben werden, sondern durch die Arbeit im Feld zustande kommen, zum Beispiel durch Informationen, die Dritte an Forschende herantragen (vgl. Werner, 2016, S. 382f.). Generell ist die Nutzung von Sekundärdaten, die sich in der Forschungsarbeit ergeben können, aber nicht gezielt für die Auswertung erhoben wurden, kritisch zu sehen (ebd., S. 391). Aus diesen Gründen erfolgt keine gezielte Auswertung der Daten, die bei der Arbeit im Feld entstanden sind. Gänzlich ausgeschlossen werden können diese Daten nicht, da sie zum Kontextwissen der forschenden Person beitragen, das für die Arbeit mit der Grounded Theory von Bedeutung ist (vgl. Strauss, 1994, S. 36f.). Die größte forschungsethische Herausforderung stellt sich nach Sven Werner nicht bei der Arbeit im Feld, sondern am Arbeitsplatz der Forschenden (Werner, 2016, S. 389). Bei der Auswertung der Daten werden subjektive Entscheidungen getroffen, die zu einer Idealisierung, Dramatisierung oder Romantisierung bei der Ergebnisdarstellung führen können. Dies ist vor allem dann zu beachten und zu reflektieren, wenn Forschung zu bestimmten Themen und/oder mit Personen erfolgt, die als Angehörige einer Subkultur oder gesellschaftlichen *Rand- oder Problemgruppen* gesehen werden (ebd., S. 389f.).

Durch das Forschungsinteresse und die Forschungsbedingungen kann bei den forschenden Personen ein Druck bei der Erhebung von Daten entstehen. Dieser kann durch Vorgaben oder Ziele von außen, zum Beispiel durch eine Institution, die die Forschung finanziell fördert oder zeitliche Befristungen, erhöht werden. In diesem Zusammenhang sind das Selbstbestimmungsrecht der Interviewpartner_innen, ihr Schutz, Bestimmungen zum Datenschutz und forschungsethische Grundsätze zu beachten. Auch im Dissertationsprojekt gab es den beschriebenen zeitlichen Druck, der sich aus dem vorgegebenen formalen Zeitfenster, den für die Dissertation zeitlich begrenzten finanziellen Mitteln und weiteren beruflichen und familiären Verpflichtungen ergab. Das heißt, es ist erforderlich, trotz dieser Situation ein angemessenes Forschungssetting zu gestalten. Für den Feldzugang und die Interviewsituation bedeutet dies, ausreichend Zeit einzuplanen, diesen Druck nicht auf die Interaktionen, im Rahmen dieser

Auf das Vorgehen beim Feldzugang wird in den Gliederungspunkten 4.2.4 und 4.4.2 näher eingegangen.

Dissertation auf die Fachkräfte und die Jugendlichen, zu übertragen, eine Interviewsituation zu schaffen, die einen Zugang zu den Jugendlichen ermöglicht, und dieses Vorgehen beständig zu reflektieren.

4.1.4 Die Grounded Theory: Forschungsstil und Methode

Die Grounded Theory wurde in den 1960er Jahren von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt. In ihrem Buch *The Discovery of Grounded Theory* legen Glaser und Strauss 1967 eine erste umfassende Beschreibung vor (vgl. Glaser & Strauss, 1967, 2010). Neben einer methodologischen Fundierung qualitativer Forschung verfolgten sie das Ziel, aus Daten systematisch Theorien zu entwickeln und die Verankerung der Forschung im Feld zu fördern (vgl. Hülst, 2013, S. 282). In den folgenden Jahrzehnten wurde die Grounded Theory weiter theoretisch ausgearbeitet und das systematische Verfahren der Datenauswertung weiterentwickelt. Nicht nur Glaser und Strauss bauten das Konzept weiter aus, sondern auch andere Forscher_innen – zum Beispiel Anselm Strauss und Juliet Corbin (Strauss & Corbin, 1996), Kathy Charmaz (2014) und Adele E. Clarke (2012) – legten Weiterentwicklungen der Grounded Theory vor, wodurch verschiedene Varianten entstanden (vgl. Hildenbrand, 2010, S. 10f.; Reichertz & Wilz, 2016, S. 50f.). Grundsätzlich steht mit der Grounded Theory eine Methode der qualitativen Analyse zur Verfügung, die es ermöglicht, Theorien aus dem Datenmaterial heraus zu entwickeln und für einen bestimmten sozialen Bereich aufzustellen. Der Forschungsstil und das methodische Verfahren folgen einer induktiven Vorgehensweise. Aus dem Material heraus werden Kategorien gebildet, in mehreren Durchläufen ergänzt und weiterentwickelt, um eine Theoriebildung vorzunehmen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 39ff.). Die Grounded Theory bietet, neben dem methodischen Handwerkszeug für dieses Vorgehen, als ganzes Forschungskonzept eine Basis zur Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit (ebd., 1996, S. 8f.). Historisch betrachtet erfolgte Sozialforschung mit hypothetisch-deduktiven Verfahren, die methodisch dem Ansatz folgten, aufgestellte Theorien zu überprüfen. Dies führte zur Kritik und dem sich daraus ergebenden Ansatz von Forschenden, Methoden zur Aufstellung von Theorien zu entwickeln. Ein weiterer Punkt der Kritik an den traditionellen Modellen und Methoden war die fehlende oder ungenügende Theorie-Praxis-Passung. Anselm Strauss und Barney Glaser

griffen diese kritisierten Punkte in ihrer Arbeit auf und entwickelten das Modell der Grounded Theory: eine Forschungsmethode für eine gegenstandsverankerte (*grounded*) Theorie, die der Erklärung und dem Verstehen sozialer Phänomene näherkommen und ermöglichen soll, diese aus dem zu untersuchenden Forschungsgegenstand heraus zu entwickeln (vgl. Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1994, S. 26ff.; Strauss & Corbin, 1996, S. 4ff.) – oder wie es Strauss und Corbin beschreiben:

»Grounded Theory ist ein wissenschaftstheoretisch begründeter Forschungsstil und gleichzeitig ein abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken, mit deren Hilfe [...] schrittweise eine in den Daten begründete Theorie (eine ›grounded theory‹) entwickelt werden kann« (Strauss & Corbin, 1996, S. VI).

Die Grounded Theory ist heute ein verbreitetes Konzept der qualitativen Sozialforschung, das einen besonderen Forschungsstil mit einem systematischen Verfahrensablauf verknüpft. Jo Reichertz und Sylvia Wilz beschreiben die Grounded Theory als Forschungsstrategie, die mit einem entsprechenden Werkzeugkasten und einem klaren Orientierungsrahmen ausgestattet ist (Reichertz & Wilz, 2016, S. 56). Sie beziehen sich dabei auf die von ihnen als klassische Grounded Theory bezeichnete Variante nach Anselm Strauss. In Bezug auf den Begriff wird im Deutschen meist von einer *in den Daten begründeten Theorie* oder einer *gegenstandsbezogenen Theorie* gesprochen (vgl. Equit & Hohage, 2016b, S. 11).

Jörg Strübing sieht bereits bei der Übertragung des Begriffs ins Deutsche eine unzureichende Beschreibung. Er erweitert diese auf folgende Begriffsbestimmung, nach der Grounded Theory ein »Forschungsstil zur Erarbeitung von in Daten gegründeten Theorien« ist (Strübing, 2014, S. 10). Der Einbezug der Sichtweise, dass die Grounded Theory mit einem Prozess der Erarbeitung verbunden ist, weist auf den Zusammenhang hin, dass die Ergebnisse, die aus den Daten gewonnen werden mit einem sozialen Prozess verbunden sind. Damit wird deutlich, dass eine Theorie ein Forschungsergebnis ist, das durch die (subjektiv geprägten) Entscheidungen in diesem Prozess entsteht. Dieser Prozess folgt keiner zwingenden Schrittfolge, sondern ist durch ein ständiges Wechseln von Handeln und Reflexion geprägt. Dies wiederum begründet sich, wie oben beschrieben, darin, dass die beteiligten Adressat_innen in einer Beziehung stehen und den Forschungsprozess beeinflussen (ebd., S. 11).

Dirk Hülst bezeichnet die Grounded Theory als Forschungskonzept »mit dem Ziel, Theorien über die soziale Wirklichkeit zu entwickeln, die den Kontakt zur Datenbasis nicht verlieren« (Hülst, 2013, S. 281). Hülst sieht die Einordnung als Methode der qualitativen Sozialforschung kritisch, denn es handle sich eher um einen »besonderen, relativ freizügigen Forschungsstil« (ebd., S. 281, Hervorh. i. O.). Er trifft folgende Entscheidung hinsichtlich der Bezeichnung und des Umgangs mit dem Begriff: In Bezug auf das Ergebnis dieses Forschungsstils, eine sogenannte gegenstandsverankerte Theorie, nutzt er die Bezeichnung Grounded Theory (GT), in Bezug auf das Forschungsverfahren den Begriff Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (ebd., S. 281). Dabei fokussiert Hülst in seiner Arbeit vor allem auf das von Strauss und Corbin entwickelte Verfahren (ebd., S. 284ff.). Die einheitliche Bezeichnung einer Grounded-Theory-Methodologie für die verschiedenen Varianten ist umstritten. Strübing (2014) sieht die auf der Basis des gemeinsam entwickelten Konzepts folgenden und getrennt entwickelten Varianten von Glaser und Strauss als »zwei in wichtigen Punkten gravierend voneinander verschiedene Verfahrensvorschläge auf der Basis weitgehend divergenter methodologischer und sozialtheoretischer Positionen« (ebd., S. 66). Forschende kommen nicht umhin, sich aufgrund der unterschiedlichen Positionen für eine Variante zu entscheiden, was aber die Übernahme von Verfahrenselementen nicht ausschließt (ebd., S. 66).

Auch Reichertz und Wilz greifen diese Diskussion auf und beziehen sie auf das von Strauss entwickelte klassische Verfahren der Grounded Theory. Dieses sei – im Sinne des deutschen Wissenschaftsverständnisses – keine Methodologie, »welche die Methoden der Datensammlung, der Datenfixierung und der Datenanalyse schlüssig und restlos [begründe], sondern vielmehr im Wesentlichen eine Sammlung von Praktiken und Techniken (mit dem Charakter von Faustregeln) für die angemessene Sammlung und Auswertung von Daten« (Reichertz & Wilz, 2016, S. 56).

In Teilen der deutschen Forschungslandschaft wird unterschiedlich mit diesen Begriffen umgegangen. Einige Autor_innen verwenden die Bezeichnung Grounded-Theory-Methodologie (GTM) als übergreifenden Begriff (vgl. Blumenthal, 2014; Breuer & Muckel, 2016; Equit & Hohage, 2016a), andere vermeiden die Bezeichnung und nutzen allgemein den Begriff Grounded Theory (GT) (vgl. Reichertz & Wilz, 2016; Strübing, 2014). Ohne weiter auf diese Diskussion einzugehen, ergibt sich daraus, dass zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses die Transparenz über die verwendete GT-Variante und die einzelnen Verfahrenselemente

gegeben sein muss. Strauss und Corbin verwenden den Begriff Grounded Theory einerseits für die Bezeichnung des Ergebnisses: eine aus den Daten entwickelte Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996, S. 7); andererseits beschreiben sie damit auch ihren Forschungsansatz als »eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln« (ebd., S. 8) und unterstreichen somit auch die Stellung der Grounded Theory als eigenständige Methodologie. Für die Einordnung und Bezeichnung des methodischen Vorgehens nach der Grounded Theory wird in dieser Arbeit an den Begriff der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) angeschlossen und in der Arbeit im Folgenden auch die dafür gebräuchliche Abkürzung GTM genutzt.

4.2 Die Datenerhebung

4.2.1 Interviews als Form der Datenerhebung

Für die Datenerhebung in der qualitativen Forschung stehen unterschiedliche Methoden zur Verfügung. Die Entscheidung für eine bestimmte Form ist abhängig von verschiedenen Kriterien. Neben der Forschungsfrage und dem Forschungsfeld sind auch die nötigen Ressourcen des Forschenden ein wichtiger Punkt. Dies ist ebenfalls bei der Entscheidung für die Datenauswertung zu beachten. Bereits bei der Wahl einer Erhebungsform sollte auch die mögliche Auswertung mitgedacht werden, um zu gewährleisten, dass die erhobenen Daten dem Forschungsgegenstand entsprechend ausgewertet werden können (vgl. Steinke, 2017, S. 326ff.). Für die Erhebung in dieser Arbeit wurde bereits sehr früh entschieden, Interviews als Form der Datenerhebung zu nutzen. Dies folgte der Überlegung und Vorannahme, dass Sexualität ein intimes und sensibles Thema ist. Da als Zielgruppe Jugendliche befragt werden sollten (siehe unten), die sich in der entwicklungspsychologisch bedeutenden Phase der Pubertät befinden, wurde diesem Aspekt zusätzliche Bedeutung beigemessen. Es wurden folgende Vorüberlegungen in Bezug auf die Datenerhebung einbezogen und reflektiert. Es sollte

1. einen geschützten Rahmen für die Erhebung geben,
2. die Möglichkeit für die Befragten bestehen, die Erhebungssituation zu unterbrechen und zu verlassen,

3. ein gewisses Vertrauensverhältnis basierend auf Freiwilligkeit und der Einhaltung von Zusagen wie Anonymität bestehen oder mindestens einen Vertrauensvorschuss, um über das Thema zu sprechen und
4. eine Form der Erhebung gewählt werden, die sowohl Raum für die Befragten lässt als auch das Forschungsinteresse im Blick hat.

Die Erhebung mittels quantitativer Verfahren wie einem Fragebogen schloss sich aufgrund der oben genannten Überlegungen, einen Zugang zu den subjektiven Erfahrungen zu bekommen, aus. Eine andere Möglichkeit, die in Betracht gezogen wurde, war die Form der Gruppendiskussion. Diese Idee wurde jedoch verworfen. Hier wurde kritisch gesehen, dass es für die forschende Person nicht abschätzbar ist, ob die betreffende Gruppe einen geschützten Rahmen für die beteiligten Individuen darstellen könne. In diesem Zusammenhang steht auch, dass aufgrund einer möglichen Gruppendynamik angenommen wurde, dass ein Ausstieg aus der Erhebungssituation für einzelne Personen schwierig und mit Verletzungen verbunden sein könnte. Auch in Bezug auf das als nötig erachtete Vertrauensverhältnis (siehe unten) bestanden Zweifel. Hier wurde angenommen, dass dies in einer Gruppensituation schwerer herstellbar ist, da der Fokus nicht auf allen Beteiligten liegen kann. Für den Feldzugang wurden teilweise Workshop-Gruppenangebote in offenen Jugendtreffs genutzt. Diese hätten durchaus als Gruppendiskussionen angelegt werden können, sollten aber einen Zugang ins Feld ermöglichen, indem die forschende Person ihr Wissen als Experte den Jugendlichen zur Verfügung stellte, bevor diese als Expert_innen ihrer Lebenswelt berichteten. Gleichzeitig sollte dies als Chance zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses genutzt werden (siehe unten).

Aus traditioneller Sicht kann eine Einteilung qualitativer Interviews in zwei Gruppen vorgenommen werden. Zu den strukturierten bzw. standardisierten Interviews kann zum Beispiel das Leitfadenterview, zu den offenen Formen der unstrukturierten Interviews das narrative Interview gezählt werden. Durch einen Leitfaden ergibt sich eine grundlegende Struktur des Interviews. Strukturierte Interviews haben ihre Stärken zum Beispiel in der Erfassung einer größeren Stichprobe und der Vergleichbarkeit der Daten. Je stärker die Fragen standardisiert werden, umso stärker werden jedoch auch die Antwortmöglichkeiten begrenzt und damit die Möglichkeit, subjektive Sichtweisen zu erfassen (vgl. Flick, 2010, S. 194ff.; Hopf, 2008, S. 349ff.). Dieses Ziel steht in offenen Interviewformen im

Zentrum. Barbara Friebertshäuser und Antje Langer bezeichnen diese Form der Interviews wie folgt: »Als erzählgenerierende Interviews wird ein Typus von Interviewformen bezeichnet, die die Interviewten zu Erzählungen (ihres Alltags, ihrer Biographie oder spezieller Erfahrungen) anregen wollen« (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 440).

Das narrative Interview geht auf Fritz Schütze zurück. Dieser strebte ausgehend von der Kritik an den etablierten standardisierten Forschungsmethoden die Entwicklung neuer qualitativer Methoden an (vgl. Schütze, 1977, 1983). Um narrative Interviews führen zu können, bedarf es eines Untersuchungsgegenstandes und einer Fragestellung die sich auf soziale Phänomene beziehen. Es geht um Erfahrungssituationen, Geschehnisse und Erlebnisse, die die Befragten selbst gemacht haben und dadurch als eigene lebensgeschichtliche Vorgänge erzählen können. Zudem muss ein Prozesscharakter vorhanden sein, durch den es möglich ist, über eine Entwicklung zu berichten. Von den Befürworter_innen des narrativen Interviews wird von einer vorhandenen narrativen Kompetenz bei allen Menschen ausgegangen (vgl. Küsters, 2009, S. 30f.). Die Methodenkritik an der Form des narrativen Interviews bezieht sich folglich auf die Fähigkeit und die Motivation der Erzählpersonen zu einer narrativen Erzählung. Diese Punkte werden unter anderem in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit und das Vorhandensein gesellschaftlicher Tabus diskutiert. Auch bei der Befragung bestimmter Gruppen seien Zweifel angebracht. Dies betreffe zum Beispiel Menschen mit psychotherapeutischer Erfahrung, deren Erzählungen oft mit Deutungsmodellen und Argumentationen zu ihrer Lebensgeschichte durchsetzt seien. Problematisch könne auch die Befragung von gebildeten Personen und solchen in höheren Positionen sein, die es gewohnt sind ihre Biografie darzustellen und an die gegebene Situation anzupassen (ebd., S. 31f.).

In der Forschungspraxis wurden Mischformen entwickelt, die der Diversität der gesellschaftlichen Entwicklung und den Erfordernissen spezieller Fachrichtungen gerechter werden sollten. Die Vorzüge beider Formen sollen dadurch verbunden werden. Interviews können zum Beispiel durch eine offene Handhabung von Leitfäden und der Interviewsituation gestaltet sein. Durch die Entwicklung und den erfolgreichen Einsatz von teilstrukturierten (auch als teilstandardisiert und teilnarrativ bezeichneten) Interviews steht somit eine breite Palette an Interviewverfahren zur Verfügung (vgl. Flick, 2010, S. 194ff.; Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 437ff.; Hopf, 2008, S. 349ff.).

4.2.2 Das teilstrukturierte Interview

In Bezug auf das Forschungsinteresse und das Feld wurde ein teilstrukturiertes Vorgehen bei der Interviewführung gewählt. Durch eine erzählgenerierende Aufforderung zum Beginn des Interviews bietet sich die Möglichkeit für eine narrative Einstiegserzählung der zu Interviewenden. Mit der Eröffnung des Raumes für narrative Erzählsequenzen, sowohl am Beginn als auch im weiteren Verlauf des Interviews, können die Interessen, Bedürfnisse und Perspektiven der Jugendlichen aus ihrer subjektiven Sicht berücksichtigt werden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 295ff.). Ein Leitfaden mit Nachfragepunkten stellt sicher, dass alle für die Arbeit wichtigen Themen erfasst werden. Zum Umgang mit einem Leitfaden bemerkt Christel Hopf: Der Leitfaden und die Nachfragen sollten flexibel und der jeweiligen Situation angemessen eingesetzt werden; der Frageleitfaden soll als Orientierung und nicht als starres verbindliches Instrument genutzt werden (Hopf, 2008, S. 351). Wenn keine narrative Erzählung zustande kommt, kann die interviewende Person anhand des Leitfadens das Gespräch lenken. Für solch eine Situation sind verschiedene Gründe denkbar. Neben Fehlern auf der Seite des Forschenden, die in der Formulierung der Erzählaufforderung, aber auch in der Gestaltung der Interviewsituation oder bereits bei der Kontaktaufnahme zu Interviewpartner_innen liegen können, sind auch persönliche Merkmale der zu Interviewenden mögliche Gründe für eine andere Kommunikationsform als eine narrative Erzählung (ebd., S. 358ff.; vgl. zur Nutzung von Leitfäden und zur Diskussion einer *Leitfadenbürokratie*: Hopf, 2016, S. 53ff.).

Für die Arbeit wurde vorab festgelegt, dass als Interviewpartner_innen Jugendliche im Alter zwischen 15 und 19 Jahren angesprochen werden sollen. Die Entscheidung, kein narrativ-biografisches Interview zu führen, schließt sich auch an die Erkenntnisse zur Entwicklung des biografischen Verstehens und der Erzählkompetenz von Tilmann Habermas und Christine Paha (2001a, b) und Dan P. McAdams (2001) an. Die Fähigkeiten der Reflexion der eigenen Biografie und zur autobiografischen Erzählung müssen ausreichend vorhanden sein, um ein narratives Interview zu führen. Habermas und Paha (2001a) stellten in ihrer Studie bei Heranwachsenden im Alter von zwölf, 15 und 18 Jahren mit zunehmendem Alter fest eine deutliche Steigerung dieser Kompetenzen. Die Darstellung eines lebensgeschichtlichen Selbstentwurfs sei zwar bereits im Grundschulalter grundsätzlich vorhanden, aber eine umfassende Darstellung sei erst später

möglich (ebd., S. 35ff.; 2001b, S. 84ff.). Nach McAdams ist dies erst ab der Entwicklungsphase der Adoleszenz in einem größeren Rahmen möglich (McAdams, 2001, S. 117). Aufgrund der genannten Altersspanne für die Untersuchung zwischen 15 und 19 Jahren scheint ein teilnarratives Vorgehen aus dieser Sicht sinnvoll. Einerseits ist anzunehmen, dass die Jugendlichen in der Lage sind, biografische Erzählstränge zu bestimmten Bereichen wiederzugeben, andererseits kann die Struktur des Interviews durch gezielte Nachfragen gestützt werden.

Für die Struktur eines teilnarrativen Interviews bietet sich eine grundsätzliche Orientierung an der für narrative Interviews empfohlenen Vorgehensweise an: Neben der Eröffnungs- und der Endphase gliedert sich das narrative Interview in drei weitere Phasen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 295f.). Einer Erzählaufforderung und einer ersten Erzählphase folgt ein Nachfrageteil, der sich an dem Erzählten orientiert. Dadurch können bestimmte Bereiche, die von der Erzählperson nicht vertiefend wiedergegeben wurden, nochmals aufgegriffen werden. Auch Lücken und Verständnisprobleme können in diesem Teil durch Nachfragen gezielt angesprochen werden. Es folgt als dritte Phase ein thematischer Nachfrageteil, in dem für das Forschungsinteresse wichtige Themen nachgefragt werden können, die noch nicht im Interview benannt wurden (ebd., S. 296f., 300ff.; vgl. auch Hopf, 2008, S. 355ff.). Für die Erhebung in dieser Arbeit wurde ein Leitfaden anhand dieser Struktur erstellt.⁴⁸

4.2.3 Auswahl der Stichprobe und theoretisches Sampling

Für die zu wählende Stichprobentechnik und die Auswahl hinsichtlich der Zusammensetzung der Stichprobe stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Grundsätzlich gibt es zwei unterschiedliche Vorgehensweisen, eine Festlegung der Stichprobe vor Beginn der Erhebung und eine sich auf Basis des Erkenntnisstands im Forschungsprozess entwickelnde Stichprobe (vgl. Merkmens, 2008, S. 291f.). Faktoren, die bedacht und in die Entscheidung einbezogen werden sollten, sind die grundsätzliche Zugänglichkeit des Feldes (vgl. 4.4.2 zum Feldzugang), also die Frage, ob und wie ein Kontakt zu Interviewpartner_innen hergestellt werden kann, und spezifische persönliche Merkmale der zu untersuchenden Gruppe. Speziell bei einer

⁴⁸ Der verwendete Interviewleitfaden befindet sich im Anhang, vgl. A 4.

Datenerhebung durch Interviews sind dies die Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation, vorhandenes Wissen und Erfahrungen zur Forschungsfrage aufseiten der zu Interviewenden und die Bereitschaft und die Zeit am Interview teilzunehmen (ebd., S. 294). Für die Interviewerhebung in dieser Arbeit wurde ein Vorgehen nach dem theoretischen Sampling gewählt. Diese Vorgehensweise orientiert sich an dem Vorgehen der Grounded Theory (vgl. Strauss, 1994, S. 70). Es erfolgt ein sich bedingender Prozess zwischen Erhebung und Auswertung der Daten. Die Datenerhebung und das Verfahren sollen theoretisch so lange durchgeführt werden, bis zu den zentralen Kategorien, die im Rahmen der Analyse der Grounded Theory gebildet wurden, keine neuen Daten eingebracht werden können. Die gezielte Erhebung von zusätzlichen Daten soll Lücken schließen und zu einer Vervollkommnung der Theorie beitragen (ebd., S. 49; Merkens, 2008, S. 296; Strauss & Corbin, 1996, S. 148ff.). Die Stichprobe kann somit während des Forschungsprozesses »auf der Basis des jeweils erreichten Erkenntnisstandes erweiter[t] und ergänz[t]« werden (Merkens, 2008, S. 292). Die Stichprobenauswahl ist für den Erkenntnisgewinn entscheidender als eine bestimmte Anzahl geführter Interviews (Reinders, 2005, S. 134ff.). Hier wird ein Unterschied zu anderen Verfahren, die nach einem statistischen Sampling vorgehen, deutlich. Daten können im Prozess laufend erhoben werden und den Datenpool weiter anreichern, während bei anderen Verfahren dieser am Beginn geschaffen, die Datenerhebung abgeschlossen und anschließend ausgewertet wird (vgl. Flick, 2016, S. 160ff.). Die Untersuchung endet, wenn eine theoretische Sättigung erreicht ist. Das heißt, wenn sich durch weitere Interviews keine neuen Informationen in Bezug auf die Forschungsfragen mehr gewinnen lassen, kann die Datenerhebung abgeschlossen werden (vgl. Merkens, 2008, S. 294). Es wird also vorab weder eine Festlegung zur Stichprobenanzahl getroffen noch benannt, wie sich die Stichprobe im Verlauf der Forschung entwickelt. Ausgehend vom Stand der Forschung zu Beginn der Arbeit bzw. dem Stand des Erkenntnisprozesses während der Arbeit müssen demnach laufend Entscheidungen dazu getroffen werden, wie die Stichprobe sich zusammensetzt und anhand welcher Kriterien Interviewpartner_innen einbezogen werden.⁴⁹

49 Es findet also trotz aller Offenheit im Forschungsprozess eine Selektion statt, die aber begründet sein muss (vgl. Merkens, 2008, S. 295ff.). Dies trifft vor allem auf die Interviews zu, die zu Beginn der Erhebung geführt werden. Die forschende Person entscheidet mindestens im Interview $n = 1$ anhand des Vorwissens oder der Möglichkeiten des

In dieser Arbeit wurden zwei grundlegende Entscheidungen zur Zusammensetzung der Stichprobe getroffen: (1) das Alter der zu interviewenden Personen auf 15–19 Jahre einzugrenzen und (2) nur Personen mit Erfahrungen in Einrichtungen und mit Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe, speziell der offenen Arbeit, zu befragen. Beide Entscheidungen beruhen auf dem Forschungsinteresse, Jugendliche zu ihren Erfahrungen mit sexueller Bildung in einem ausgewählten Bereich der Jugendhilfe zu befragen. Die Eingrenzung des Alters folgte dabei den Überlegungen zur Interviewführung, aber auch ethischen Aspekten hinsichtlich der Einwilligungsfähigkeit (siehe oben). Weitere Überlegungen, die hinsichtlich der Forschungsfrage relevant schienen, führten zu folgenden Faktoren, die berücksichtigt wurden und eine Kontrastierung unterstützen sollten:

1. Es sollen bildungsbenachteiligte Personen einbezogen werden,
2. es findet keine Eingrenzung nach Herkunft oder Nationalität statt, Jugendliche mit sogenanntem Migrationshintergrund sollen nach Möglichkeit ausreichend berücksichtigt sein,⁵⁰
3. Personen unterschiedlichen Geschlechts sollen ausreichend berücksichtigt sein,⁵¹
4. die interviewten Personen sollen aus unterschiedlichen Sozialräumen kommen.

Feldzugangs über die Auswahl. Die weitere Auswahl kann sich, je nach Fragestellung, an kontrastierenden Merkmalen orientieren. Dies können z. B. Fälle sein, bei denen sich Differenzen hinsichtlich gesellschaftlicher Merkmale wie der geschlechtlichen Zuordnung, des Bildungsgrades oder eines möglichen Migrationshintergrundes ergeben (vgl. Hülst, 2010, S. 16f.).

50 Aufgrund der Bevölkerungsstruktur in den neuen Bundesländern, in denen der Bevölkerungsanteil von Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund deutlich niedriger ist als im Bundesdurchschnitt, wird keine Eingrenzung des Migrationshintergrundes nach territorialer Herkunft oder hinsichtlich kultureller oder religiöser Zugehörigkeiten vorgenommen.

51 Das (biologische und/oder soziale) Geschlecht des Forschenden könnte die grundsätzliche Motivation und Bereitschaft bei Jugendlichen, an einem Interview teilzunehmen, beeinflussen. Dieser Punkt scheint besonders wichtig bei Berücksichtigung des Forschungsinteresses an sexuellen und damit intimen Themen. So ist etwa die Möglichkeit zu bedenken, dass weibliche Jugendliche nicht mit einem männlichen Interviewer zusammenarbeiten wollen. Auch bei der Zusammenarbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann die Herkunft als Mehrheitsdeutscher diese beeinflussen.

Neben diesen Überlegungen wurde die Zusammensetzung vor allem durch den gewählten Feldzugang beeinflusst (siehe unten). Die Erhebung wurde mit Jugendlichen in den Bundesländern Sachsen und Sachsen-Anhalt durchgeführt. Die Entscheidung der regionalen Eingrenzung wurde vor allem mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Zeit und Finanzen) getroffen. Insgesamt wurden $n = 8$ Interviews geführt. Drei der Jugendlichen, zu denen der Zugang über die offene Jugendarbeit zustande kam, nahmen an einem Workshopangebot teil (siehe unten). Dies bedeutete einen offenen Zugang zur Stichprobe, da die Teilnahme an den Workshops für alle Jugendlichen in den Einrichtungen offen und freiwillig war. Am Ende des Workshops wurde über das Dissertationsvorhaben und die Suche nach Interviewpartner_innen informiert. Der Zugang zu den Interviews sollte für die Jugendlichen, ebenso wie die zum Workshop, offen und freiwillig sein. Das heißt, es wurde mit allen Jugendlichen, die sich zu einem Interview bereit erklärten, dieses geführt und nicht nach oben genannten Kriterien selektiert. Die grundlegenden Faktoren der Altersspanne sowie die Erfahrung mit Jugendarbeit waren gegeben. Da nur drei der insgesamt acht geführten Interviews auf diesem Weg zustande kamen und diese zu Beginn der Erhebung geführt wurden, ergab sich an dieser Stelle noch keine Notwendigkeit einer Auswahl nach weiteren Faktoren bezüglich der Kontrastierung oder der Datenlage. Dies wurde bei den anschließend geführten Interviews ohne Zugang über einen Workshop berücksichtigt. Die ersten beiden Interviews wurden mit Jugendlichen, die an einem Workshop teilgenommen hatten, geführt. Nach einer ersten Einschätzung der erhobenen Interviews erfolgte anschließend ein drittes Interview, das der Kontrastierung hinsichtlich der oben genannten Kriterien folgte. Das vierte Interview wurde ebenfalls über einen Workshopzugang geführt. Im Anschluss an das fünfte Interview, das sich wiederum an den Kriterien der Kontrastierung orientierte, erfolgte eine intensivere und längere Auswertungsphase, an die sich dann die weiteren drei Interviews anschlossen. Die Auswahl dieser Interviews folgte dem Grundsatz der Vervollständigung der Datenbasis und orientierte sich an dem parallel stattfindenden Auswertungsprozess. Nach einer ersten Auswertung dieser drei Interviews wurde entschieden, die Erhebung abzuschließen.

Die Entscheidung, eine Erhebung zu beenden, kann als ein kritischer und sensibler Prozess gesehen werden (vgl. Strübing, 2014, S. 33). Die Aussage, dass eine theoretische Sättigung vorliege, kann diesen Anspruch nur für den Moment der Erhebung haben. Einerseits könnten die Daten

unter anderen Perspektiven weiter ausgewertet werden bzw. die Ergebnisse anders interpretiert werden, andererseits kommen im Lebensalltag der Menschen immer neue Daten hinzu bzw. es könnten sich bei einer Erhebung mit anderen Methoden und/oder anderen Personen auch andere Daten ergeben. Davon ist auszugehen, wenn die Handlung zwischen Forschenden und Beforschten auch in einer Forschungssituation als etwas gesehen wird, das die narrativen Konstruktionen, die in einem Interview wiedergegeben werden, beeinflusst und wenn auch der gesamte Auswertungsprozess mit der Subjektivität der forschenden Person verbunden ist. Dies verweist wiederum auf bestimmte geforderte Gütekriterien, wie die Codierung durch mehrere Personen oder die gemeinsame Interpretation oder Rekonstruktion von Daten (vgl. Steinke, 2017, S. 326).⁵²

Tabelle 1: Übersicht zur Datenerhebung

| | |
|----------------|---|
| Stichprobe: | n = 8 |
| Region: | Sachsen, Sachsen-Anhalt |
| Feld: | Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren mit Erfahrungen zu Jugendhilfe und Jugendarbeit |
| Feldzugang: | Gatekeeper_innen in der Jugendhilfe und -arbeit |
| Methode: | leitfadengestützte Interviews |
| Aufzeichnung: | digitale Aufnahme mittels Aufnahmegerät |
| Dauer: | 36 Minuten bis 1 Stunde 34 Minuten |
| Transkription: | vollständig mit Software f4 |
| Auswertung: | Codierverfahren der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) |

In dieser Arbeit wurden die zwei zur Verfügung stehenden Kolloquien an der Universität Kassel und der Hochschule Merseburg für grundlegende Diskussionen und Arbeiten am Material genutzt. Neben der Entscheidung, aufgrund einer vorliegenden Sättigung die Erhebung zu beenden, können

⁵² In Qualifikationsarbeiten wie einer Dissertation scheint dies nur bedingt möglich, da viele Doktorand_innen überwiegend selbstständig und allein an ihren Projekten arbeiten und für Interpretationen, Rekonstruktionen und Reflexionen einerseits auf Personen zurückgreifen müssen, die nicht direkt mit dem Forschungsprojekt verbunden sind, und andererseits der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen für gemeinsame Sitzungen begrenzt sein dürfte.

auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen ein Grund für diese Entscheidung sein. In der vorliegenden Arbeit war es eine Abwägung beider Punkte, die dazu geführt hat. Einerseits wurde die Sättigung für zentrale Kategorien als ausreichend betrachtet, andererseits wäre eine weitere Erhebung, vor allem aus zeitlichen Gründen, schwierig zu leisten gewesen (vgl. Flick, 2017, S. 262ff.).⁵³

4.2.4 Feldzugang

Der Kontakt zu den Interviewten erfolgte über das Netzwerk des Forschenden in der Kinder- und Jugendhilfe. Sozialarbeiter_innen, die in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder als Schulsozialarbeiter_innen arbeiten, waren Gatekeeper_innen, über die der Zugang zu den Jugendlichen gewonnen wurde. Über Gatekeeper_innen, die in Offenen Freizeitreffs (OFT) arbeiten, wurden vier Kontakte zu Jugendlichen möglich, über weitere Gatekeeper_innen in der Jugendhilfe (z. B. Jugendberatung, Schulsozialarbeit) die anderen vier Kontakte.

Über die dadurch entstehenden Kontakte zu Jugendlichen besteht, nach dem Schneeballsystem, eine weitere Möglichkeit Interviewpartner_innen zu finden (vgl. Helfferich, 2011, S. 175f.; Merkens, 2008, S. 288, 293; 1997, S. 101f.). Hans Merkens gibt zu bedenken, dass die Vorgehensweise des Schneeballsystems dazu führen könne, dass sich die Stichprobe auf ein sehr begrenztes Feld von miteinander bekannten Personen bezieht (Merkens, 2008, S. 293). Daher wurde der Zugang über Gatekeeper_innen vorgezogen und die Möglichkeit des Schneeballsystems für den Fall in Erwägung gezogen, dass nicht genügend Interviewpartner_innen gefunden werden. Diese Möglichkeit wurde in der Stichprobe jedoch nicht genutzt. Im Gegensatz zum Schneeballsystem, bei dem sich die nächsten Interviewpartner_innen über die bereits interviewten Personen ergeben, was zur oben genannten Eingrenzung führen kann, ergeben sich auch beim Zugang über Gatekeeper_innen Fragen bezüglich der Stichprobensammensetzung. Eine erste Entscheidung, die mit einer Eingrenzung verbunden ist, ergibt sich aus der Zusammenstellung der Gatekeeper_innen.

53 Für die Forschenden ergibt sich die Aufgabe, die Gründe für die Entscheidung, dass eine ausreichende Sättigung vorliege, darzulegen und die Reichweite der daraus abgeleiteten Ergebnisse darzustellen (vgl. Strübing, 2014, S. 33).

Diese können durch ihre Auswahl der Interviewpartner_innen die Stichprobe beeinflussen. Gatekeeper_innen können eine subjektive Wahl treffen, welche Personen sie für die Forschung vorschlagen und zu welchen Personen sie einen Kontakt vermitteln.

Für den ersten Feldzugang erfolgte die Entscheidung, über Gatekeeper_innen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit Workshops in offenen Freizeittreffs durchzuführen. Den kooperierenden Einrichtungen und den Jugendlichen wurde angeboten, Workshops (vorgeschlagen wurden jeweils zwei Termine) zu Themen sexueller Bildung durchzuführen. Die Annahmen waren:

1. Für das Forschungsvorhaben bieten Workshops den Vorteil, dass ein Zugang in das Feld erfolgen kann und Kontakte zu möglichen Interviewpartner_innen entstehen können.
2. Das Workshop-Format bietet die Möglichkeiten, sich inhaltlich mit speziellen Themen auseinanderzusetzen, gezielt Wissen zu vermitteln, spontan auf Themen und Wünsche einzugehen, gemeinsam zu diskutieren und über das Forschungsprojekt zu informieren.

Durch den Workshop sollte erreicht werden, dass die Jugendlichen stärker eingebunden werden und so auch die Motivation zur Teilnahme an einem Interview steigt. Durch diese Vorgehensweise sollten ansatzweise Prinzipien partizipativer Forschung berücksichtigt werden.⁵⁴ Eine Beteiligung am Forschungsprozess über die Interviewsituation hinaus konnte erfolgen, da neben den Interviews auch die in den Workshops von den Jugendlichen eingebrachten Fragen und Themen wahrgenommen wurden. Die inhaltliche Gestaltung der Workshops wurde von den Teilnehmenden

54 Auch wenn es eine Beteiligung der Jugendlichen gab, wurde damit kein Anspruch verfolgt, im Sinne des partizipativen Forschungsansatzes (vgl. Unger, 2014) in dieser Arbeit partizipativ zu forschen. Dieses Vorgehen erfordert ausreichende Ressourcen für eine längerfristige Zusammenarbeit mit den Akteur_innen und eine starke Einbindung der Community (vgl. ebd., S. 104f.). Dies bedeutet, dass partizipative Forschung deutlich mehr zeitliche und materielle Ressourcen benötigt als andere qualitative Ansätze. Qualitative Forschung kann jedoch durch das Ermöglichen einer stärkeren Beteiligung von Akteur_innen ihrer sozialen Verantwortung besser gerecht werden und die spätere Durchführung von partizipativer Forschung vorbereiten und erleichtern (ebd., S. 105). Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit partizipativer Forschung, unter anderem der Umsetzung im deutschsprachigen Raum, wird auf die Arbeiten von Hella von Unger verwiesen (vgl. Unger, 2014, 2012; Unger & Narimani, 2012; Unger & Gangarova, 2011).

mitbestimmt und nicht strikt vorgegeben. Durch die Gruppenarbeit mit den Jugendlichen wurden zusätzliche Reflexionsmomente geschaffen. Dies erhöhte die theoretische Sensibilität aufseiten des Forschenden deutlich. Die Entscheidung für einen Feldzugang über Workshopangebote zu sexueller Bildung wurde aufgrund folgender Überlegungen getroffen:

1. aktivere Einbindung der Jugendlichen, die Themen der Workshops werden von den Jugendlichen eingebracht, die aktive Mitarbeit im Workshop ist möglich;
2. Diskussionen im Workshop können die Sensibilität für die Themen und Bedürfnisse auf beiden Seiten (Forschung, Feld) erhöhen;
3. Erhöhung der theoretischen Sensibilität aufseiten der Forschung aufgrund der Reflexion oben genannter Situationen;
4. Ergänzung und Veränderung des Interviewleitfadens aufgrund dieser Erkenntnisse;
5. Interpretationen der empirischen/theoretischen Ergebnisse können in Bezug gesetzt werden zu den praktischen und reflektierten Erfahrungen des Workshops (Kontextwissen);
6. der Wissenstransfer kann in beide Richtungen erfolgen, die forschende Person stellt ihr Wissen als Experte zur Verfügung, die Jugendlichen ihr Wissen als Expert_innen ihrer Lebenswelt;
7. ein Kennenlernen vor dem Interview ist möglich;
8. das Prinzip der freiwilligen Teilnahme wird eingehalten (Arbeitskonzept offener Kinder- und Jugendarbeit), die Workshopteilnahme setzt nicht die Teilnahme am Interview voraus.

Es wurden sechs Einrichtungen der offenen Jugendarbeit in Sachsen und Sachsen-Anhalt angefragt. Alle Ansprechpersonen in den Einrichtungen reagierten auf die Anfrage offen bezüglich des Themas und sagten, dass die Auseinandersetzung mit Sexualität bei den Jugendlichen ein wichtiges Thema in ihrer Arbeit sei und sie einen Bedarf seitens der Jugendlichen sähen. Drei Einrichtungen sahen allerdings keine Möglichkeit einer Umsetzung. Die Begründung bezog sich auf die offene Angebotsstruktur und die bereits geplanten Veranstaltungen. Aufgrund des offenen Ansatzes und des Prinzips der freiwilligen Teilnahme wollten sie das Angebot nicht überfrachten. Mit den drei anderen Einrichtungen wurde eine Kooperation vereinbart. Es fanden in allen Fällen persönliche Kontakte mit den Mitarbeiter_innen der Einrichtungen statt. Bei der weiteren Planung zeigten sich organisatorische Hürden in Bezug auf die Zeitplanung. Die Monate

Juli und August als Sommer- und Ferienmonate wurden von allen als Zeitraum benannt, in dem es nach ihrer Erfahrung nicht sinnvoll sei, Angebote durchzuführen. Mit einer Einrichtung wurde daher die Durchführung im Juni vor den Sommerferien und mit den anderen beiden danach für September und Oktober vereinbart. Als bester Tag bzw. Zeitpunkt wurde von allen Einrichtungen der Freitagabend genannt, da die Jugendlichen hier längere Ausgehzeiten hätten und dadurch die Planung einfacher sowie die Motivation zur Teilnahme höher sei. Bereits bei der Anfrage wurde die Auswahl der Einrichtungen so getroffen, dass Überschneidungen bezüglich des möglichen Einzugsgebietes berücksichtigt wurden und keine räumlich zu nah beieinanderliegenden OFT angefragt wurden. Dadurch sollte sichergestellt werden, möglichst unterschiedliche Jugendliche anzusprechen. Zwei der Einrichtungen befinden sich in Großstädten und eine in einer Mittelstadt.⁵⁵ Es wurden von Beginn an Forschungsnotizen angefertigt und der Kontakt, die Gesprächsinhalte sowie die Durchführung dokumentiert.

Um die Themen der Jugendlichen einzubinden, wurde für die Themenfindung die Möglichkeit vorgeschlagen, eine sogenannte *Blackbox* in der Einrichtung aufzustellen. Dabei handelt es sich um eine Art Briefkasten, zum Beispiel einen schwarzen Karton, in den die Jugendlichen ihre Fragen, Wünsche und Themen für den Workshop einwerfen können. Die *Blackbox* sollte an einem zugänglichen Ort stehen, der ein anonymes Einwerfen ermöglicht. Die Jugendlichen konnten dadurch über die Themen und die inhaltliche Ausrichtung des Workshops mitentscheiden. Dieses methodische Vorgehen wurde vom Forschenden in der sexualpädagogischen Praxis mit guten Erfahrungen mehrfach erprobt. Durch das Aufstellen über einen Zeitraum von ca. ein bis zwei Wochen vor dem Workshop bleibt ausreichend Zeit für die inhaltliche und methodische Vorbereitung. Diese Möglichkeit kam jedoch nicht zum Einsatz. Zwei der Einrichtungen führten regelmäßige Gruppenstunden durch, in denen die Fachkräfte über das Angebot informierten und die Jugendlichen fragten, ob sie daran Interesse hätten. Daraufhin äußerten die Jugendlichen bereits erste Themenwünsche. In einer Einrichtung wurden anschließend Zettel ausgegeben, auf die die Jugendlichen ihre Vorschläge für Themen schrieben (dieser Prozess erfolgte ohne die Teilnahme der forschenden Person und die Schilderung beruht auf der Wiedergabe durch die Fachkräfte). Die Themen waren vielfältig: An erster Stelle standen *klassische* Themen der Sexualpädagogik und der

55 Als Großstädte wurden Gemeinden mit über 250.000 Einwohnern angenommen.

Prävention wie Verhütung, Schwangerschaftsabbruch, sexuell übertragbare Krankheiten, aber auch Fragen zu sexueller Orientierung sowie zum Umgang mit Konflikten und Gefühlen. Zur Durchführung wurden bewährte sexualpädagogische Methoden eingesetzt, die vom Forschenden bereits mehrfach in der Praxis durchgeführt worden waren, sodass eine Handlungssicherheit bestand. So kam zum Beispiel für Fragen der Verhütung die Methode des sogenannten Grabbelsack (vgl. Trapp & Tüffers, o.J., S. 50) zum Einsatz, zur Klärung von Begriffen und zur Anregung einer Diskussion der Normen- und Wertekreis (vgl. Weller & Trapp, o.J.).⁵⁶

4.2.5 Übersicht der Interviews

Die Jugendlichen, mit denen ein Interview durchgeführt wurde, werden kurz vorgestellt. Dies erfolgt in der Reihenfolge, in der die Interviews in die Auswertung einbezogen wurden. Anhand dieser Darstellung soll der Kontext der Erhebung für die einzelnen Interviews deutlich werden. Alle Namen und Orte sind anonymisiert. Wenn es für die Anonymität der Jugendlichen als wichtig erachtet wurde, erfolgte auch die Veränderung weiterer persönlicher Angaben. Die Jugendlichen wurden vor Beginn des Interviews über die Anonymisierung informiert und gefragt, ob sie sich einen selbst gewählten Aliasnamen als Pseudonym geben möchten. Davon machte nur eine jugendliche Person Gebrauch, andere sagten, dass der Interviewer einen Namen zuweisen solle. Die zugewiesenen Namen wurden zufällig ausgewählt und zugeteilt. Dafür wurde eine Liste mit Unisex-Namen angelegt.⁵⁷

Die Jugendlichen wurden bei der Wahl des Interviewortes einbezogen. Vorgesprochen wurden ihnen mindestens zwei Optionen, ein Raum in einer Einrichtung der Jugendhilfe oder ein neutraler Ort im öffentlichen Raum, zum Beispiel ein Café. Die meisten Jugendlichen entschieden sich für die Durchführung des Interviews in einer ihnen bekannten Jugendhilfeeinrichtung. Die kooperierenden Gatekeeper_innen stellten dafür einen

56 Vgl. zu den Methoden im Anhang A 8 und als Beispiel der Anwendung in Praxisprojekten: Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e.V. (2017).

57 Vgl. zum Umgang mit Namen bei der Anonymisierung und zu einer ausführlichen Reflexion Gliederungspunkte 4.4.5 und 4.4.6.; zum Umgang mit Namen und Geschlecht die Publikation von Nübling und Hirschauer (2018); zu in Deutschland verwendeten Unisex-Namen: www.beliebte-vornamen.de.

Raum in ihrer Einrichtung zur Verfügung. Zwei Interviews wurden im Außenbereich (Garten) von Einrichtungen durchgeführt. Ein Interview wurde in einem Café geführt und ein Interview in der Wohnung der interviewten Person, was ausdrücklich auf deren Wunsch geschah.

Die Angaben in den kurzen Portraits beruhen hauptsächlich auf den Eindrücken und Informationen aus der Interviewsituation. Weitere Quellen waren die Workshops, Vorgespräche zu den Interviews oder Informationen von Dritten (Gatekeeper_innen), die die Kontakte zu Jugendlichen vermittelt hatten. Die vorgenommene Zusammenfassung ist eine Wiedergabe des subjektiven Eindrucks des Interviewers.

Ein Punkt, der bezüglich der Erfassung der Sozialdaten beim Interview reflektiert wurde, war die Frage nach der Erfassung des Geschlechts.⁵⁸ Die biologisch-geschlechtliche Zuordnung der Jugendlichen zu erfragen, schien, aufgrund der Bedeutung die der Entwicklung einer Geschlechtsidentität im Rahmen der Pubertät zugeschrieben wird, wichtig für die Fragestellung der Arbeit (vgl. Oerter & Dreher, 2002; Trautner, 2002). Mit dieser Entscheidung stellte sich die Frage, wie danach gefragt werden sollte. Es wurde die Entscheidung getroffen, diese Frage offen zu formulieren: »Welchem Geschlecht würdest du dich zuordnen?« Diese Frage führte bei einigen Jugendlichen zu Irritationen und Nachfragen. Letztlich nahmen alle Jugendlichen eine Zuordnung vor, die der Dichotomie männlich oder weiblich folgte. Auch wenn in dieser Arbeit von einer vorliegenden gesellschaftlichen sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt ausgegangen wird, ist die gesellschaftlich vorherrschende Norm in der Regel die Zweigeschlechtlichkeit und folgt einer heterosexuellen Ordnung. Aufgrund dieser vorgegebenen theoretischen Ordnung scheint es logisch, dass Kinder und Jugendliche sich auf der Suche nach ihrer Identität daran orientieren und sich folglich meist automatisch in der Dichotomie von männlich und weiblich einordnen. Diese gesellschaftliche Norm findet sich als Unterscheidungsmerkmal auch bei Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe oder im schulischen Bildungssystem. Dies kann Auswirkungen auf Angebote sexueller Bildung in diesen Institutionen haben.⁵⁹ Aus diesem Grund wird

⁵⁸ Vgl. Protokollbogen im Anhang, A 5.

⁵⁹ In der Regel findet Unterricht in der Schule koedukativ statt. Bei bestimmten Angeboten, z. B. im Sportunterricht oder auch bei sexualpädagogischen Angeboten, werden diese geschlechtergetrennt nach der Dichotomie von männlich und weiblich durchgeführt (vgl. Faulstich-Wieland, 1991; Timmermanns, 2017).

diese Differenzierung als kontrastierendes Merkmal in der Stichprobe berücksichtigt. Die offene Fragestellung bot die Möglichkeit für eine freie Wahl und für andere Zuordnungen, die von Trans- oder Intersexuellen hätten genutzt werden können. Eine Möglichkeit der Zuordnung hinsichtlich einer feineren Differenzierung von männlich oder weiblich bot die Frage nicht. Dies hätte durch eine Skalierungsfrage erreicht werden können oder durch das Angebot, sich auf einem Geschlechterkontinuum einzuordnen (vgl. Wirxel, 2016, S. 25).

Die folgende Tabelle orientiert sich an den Faktoren, die mit Blick auf die Auswahl der Stichprobe vorgenommen wurden (vgl. 4.2.3).⁶⁰ Die Zusammenfassungen der Interviews stellen keine Auswertungsergebnisse der Arbeit dar.

Tabelle 2: Übersicht der Interviews

| Codename | Sozialraum | angegebene/r Schulausbildungs-/abschluss | angegebene Tätigkeit | angegebene geschlechtliche Zuordnung | angegebener Migrationshintergrund |
|-----------------|-------------------|---|-----------------------------|---|--|
| Mika | G | ohne Abschluss | Ausbildung | m | nein |
| Dominique | G | BVJ/Berufsschulreife | Maßnahme Agentur für Arbeit | w | nein |
| Chris | G | ohne Abschluss | ohne Erwerbstätigkeit | m | ja |
| Jona | M | Realschule | Schule | w | nein |
| Conny | M | Realschulabschluss | ohne Erwerbstätigkeit | m | ja |
| Helge | M | Hauptschulabschluss | ohne Erwerbstätigkeit | m | nein |
| Luca | K | ohne Abschluss | ohne Erwerbstätigkeit | m | nein |
| Tomke | G | Realschule | Schule | w | nein |

⁶⁰ Zu den in der Tabelle verwendeten Abkürzungen: Sozialraum Großstadt (G) über 250.000 Einwohner, Mittelstadt (M) über 20.000 Einwohner, Kleinstadt (K) unter 20.000 Einwohner. Angegebene geschlechtliche Zuordnung: weiblich (w), männlich (m).

*Mika (m)*⁶¹

Mika ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt. Der Kontakt zu ihm entsteht durch einen sexualpädagogischen Workshop in einem Offenen Freizeittreff (OFT). Diesen besucht Mika seit Jahren regelmäßig. Zum Zeitpunkt der beiden Workshoptermine und des Interviews beendet er gerade seine Schule. Mika hat keine der Abschlussprüfungen bestanden. Diese Situation und die Gestaltung der Zukunft nehmen in der Interviewsituation aufgrund der Aktualität einen wichtigen Raum ein. Er lebt mit seinen leiblichen Eltern und zwei jüngeren Geschwistern zusammen. Im Interview wird eine starke Familienbindung an die Kernfamilie und ebenso die restliche Familie deutlich. Mika hat trotz der schulischen Probleme die Möglichkeit, eine Ausbildung bei einem Familienmitglied zu machen. Seine Erfahrungen in der Familie, in der Schule und im OFT, von denen er im Interview berichtet, ordnet er alle positiv ein. Mika war gleich bereit, an einem Interview teilzunehmen. Nach den zwei Workshopterminen führten wir das Interview in einem Beratungsraum im OFT durch. Das Interview wurde teilweise durch Baulärm im Gebäude gestört. Die Bauarbeiten begannen während des Interviews. Dies hat die Gesprächsentwicklung beeinträchtigt, da es zu einigen Unterbrechungen kam. Die Transkription wurde aufgrund der Nebengeräusche in der Audioaufzeichnung erschwert. Mit dem Interview von Mika wurde die Auswertung begonnen. Anhand des Interviews wird in diesem Kapitel die Bildung von Codes und Kategorien erläutert (vgl. 4.3.2).

Dominique (w)

Dominique ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und lebt in einer eigenen Wohnung. Sie verließ als Jugendliche den elterlichen Haushalt und lebte in stationären Jugendhilfeeinrichtungen, bis sie volljährig in eine eigene Wohnung zog. Dominique berichtet im Interview, dass sie als Kind vom leiblichen Vater sexuell missbraucht wurde, später kam es zu körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel durch beide Eltern. Diese beschreibt sie auch als Auslöser dafür, dass sie die Familie schließlich verließ. Das Verhältnis zur Familie sei zerrüttet, das Vertrauen, auch in frühere Vertrauenspersonen in der Familie, sei zerstört. Dominique besucht seit vielen Jahren einen

61 Mika war die einzige Interviewperson, die die Möglichkeit einen eigenen Nicknamen zu wählen nutzte. Der von Mika gewählte Nickname wurde jedoch nach Abwägung forschungsethischer Gründe nicht verwendet (vgl. 4.4.5 und 4.4.6). Das von den Jugendlichen angegebene Geschlecht wird bei den Zusammenfassungen hinter dem Namen folgendermaßen angegeben: männlich (m), weiblich (w).

OFT und hat eine starke Bindung zu einigen Fachkräften. Den OFT beschreibt sie als zweite Familie. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Dominique in einer Maßnahme der Agentur für Arbeit. Sie nahm an zwei Workshopterminen im OFT teil und erklärte anschließend ihre Bereitschaft ein Interview zu geben. Den ersten Termin sagte sie kurzfristig aus Zeitgründen ab, vereinbarte aber direkt einen neuen. Eine Woche später führten wir das Interview (aufgrund der sommerlichen Hitze in den Räumen) in einer Sitzecke auf dem Außengelände des OFT durch. Es gab keine Störungen. Dominiques Interview wird in diesem Kapitel zur Beschreibung der Bildung von Codes und Kategorien verwendet (vgl. 4.3.2). Im nächsten Kapitel erfolgt eine Falldarstellung in Bezug auf das entwickelte Modell (vgl. 5.6).

Chris (m)

Chris ist 18 Jahre alt und lebt in einer eigenen Wohnung. Vorher wohnte er bei seinem alleinerziehenden Vater, zusammen mit einem Geschwister. Zu seiner leiblichen Mutter hatte er mehrere Jahre keinen Kontakt, da sie aus einem südeuropäischen Land stammt und seit mehreren Jahren wieder dort lebt. Einen Teil seiner Kindheit und frühen Jugend lebte er in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung. Er besuchte eine Förderschule und anschließend ein BVJ, welches er abbrach. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er ohne Ausbildung und Erwerbsarbeit. Er bezieht ALG II und hat Nebenjobs (Aushilftätigkeiten). Chris hatte sich kurz vor dem Interviewtermin eine schwerere Verletzung zugezogen und meinte, dass die Heilung einige Wochen dauern würde. Das Interview wollte er trotzdem führen. Er hat ein Kind, lebt aber getrennt von seiner früheren Partnerin. Chris hat in seiner Kindheit und Jugend viele Erfahrungen mit Einrichtungen der Jugendhilfe und -arbeit gemacht, zum Beispiel Heimerziehung, Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH), OFTs und Streetwork. Der Kontakt zu ihm erfolgte über Gatekeeper_innen aus der Jugendhilfe. Nach der Anfrage war Chris sofort bereit zu einem Interview und sagte einen Termin zu. Das Interview wurde in einem Café, in einem Bereich, in dem keine weiteren Besucher_innen waren, durchgeführt. Es war sehr warm an diesem Tag. Durch die offenen Türen drangen Störgeräusche von der Straße, die für die Transkription ungünstig waren. Das Interview wurde davon jedoch nicht negativ beeinflusst.

Jona (w)

Jona, 16 Jahre alt, befindet sich in der Realschulbildung. Der Kontakt zu ihr erfolgte über zwei Zugänge, einmal fungierte eine Schulsozialarbei-

ter_in als Gatekeeper_in und zusätzlich nahm Jona an einem Workshop in einem OFT teil. Sie sagte ihre Teilnahme zu einem Interview bereits während des Workshops zu. Das Interview wurde erst ein paar Monate nach dem Workshop geführt. Jona berichtete, dass es zu Konflikten in der Peergroup und zu Unstimmigkeiten zwischen Personen aus der Peergroup und den Mitarbeiter_innen des OFT gekommen sei. Aus diesem Grund sei sie länger nicht in die Einrichtung gekommen. Das Interview wurde in einem Beratungsraum des OFT geführt. Es gab keinerlei Störungen. Obwohl einige Monate Abstand zum Workshop lagen, hatte dies keinen negativen Einfluss auf das Interview. Weitere Ausführungen zum Interview mit Jona erfolgen im nächsten Kapitel in Form einer Falldarstellung (vgl. 5.6).

Conny (m)

Der Kontakt zu Conny, 16 Jahre, kam über Gatekeeper_innen in der Jugendhilfe zustande. Er war sofort bereit an einem Interview teilzunehmen. Nach dem ersten Gespräch führten wir ein paar Tage später das Interview. Conny verfügt über einen durchschnittlichen Schulabschluss mittlerer Reife, fand aber noch keine Ausbildung. Er sagt, er habe sich mehrfach beworben. Diese Situation belastet ihn, da er den Grund für die Ablehnungen nicht nachvollziehen kann und seine Zukunft offen ist. Er beschäftigt sich viel mit Musik und sucht in der Musikszene nach Vorbildern. Conny macht auch selbst Musik und träumt davon, öffentlich aufzutreten und mit der Musik etwas zu verdienen. Sie habe ihm geholfen, verschiedene Lebenssituationen und Krisen zu bewältigen. Er berichtet im Interview viel von seinen Erfahrungen in der Schule. Conny wurde dort nach seiner Aussage lange gemobbt und berichtet, dass er vonseiten der Schule kaum Hilfe erhielt. Er bezieht dies im Interview auch auf die Herkunft seines leiblichen Vaters, der aus einem südeuropäischen Land stammt. Seine Eltern trennten sich, als Conny in der Grundschule war. Seitdem lebt er mit seiner leiblichen Mutter und einem älteren Geschwister zusammen. Zu seinem Vater habe er regelmäßig Kontakt. Das Interview wurde in einer ruhigen Sitzecke in der Gartenanlage einer Einrichtung geführt und verlief ohne Störungen.

Helge (m)

Helge ist 17 Jahre alt und lebt mit seiner alleinerziehenden Mutter und zwei Geschwistern zusammen. Er hat die Schule mit dem Hauptschulabschluss abgeschlossen. Seit dem Schulabschluss, der ungefähr ein Jahr zurückliegt, ist er zu Hause. Helge besucht keine weiterführende Schule

oder eine Ausbildungseinrichtung. Zum Zeitpunkt des Interviews begann Helge ein Praktikum in einer Firma. Er war als Kind für kurze Zeit in einer stationären Unterbringung der Jugendhilfe. Seine Mutter nimmt seit mehreren Jahren Familienhilfe (SPFH) in Anspruch, zu der er aber kaum Kontakt habe. Als Kind sei er in der Schule gemobbt worden, weil er sehr dick gewesen sei. Er habe sich entschlossen, daran etwas zu ändern und dann abgenommen und trainiert. Er ist sehr stolz, dass er das aus eigener Kraft geschafft hat. Der Kontakt zu Helge wurde durch Gatekeeper_innen in der Jugendhilfe hergestellt. Das Interview wurde in einem Beratungsraum einer Jugendhilfeeinrichtung ohne Störungen durchgeführt.

Luca (m)

Der Kontakt zu Luca entstand über Gatekeeper_innen in der Jugendhilfe. Luca ist 18 Jahre alt und lebt seit kurzer Zeit in einer eigenen Wohnung. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er in einer sehr schwierigen Situation. Er berichtet von finanziellen und persönlichen Problemen. Luca beschäftigt sein weiterer Lebensweg. Im Interview berichtet er auch von sehr schwierigen familiären Verhältnissen. Das Verhältnis zur Mutter und dem Stiefvater sei zerrüttet gewesen. Seit Kurzem habe er wieder Kontakt und hofft darauf, dass es sich bessert. Luca hat mehrere Jahre in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe gelebt und auch Erfahrungen mit ambulanter Hilfe. Das Interview wurde in seiner Wohnung geführt. Zu Beginn des Interviews schaute Luca auf sein Telefon und sagte, er warte auf eine wichtige Nachricht von einem seiner Geschwister. Ansonsten gab es keine Störungen. Das Interview mit Luca wurde als einziges im Privatbereich der interviewten Personen durchgeführt. Dies geschah auf seinen Wunsch. Eine zusammenfassende Falldarstellung in Bezug auf das Modell nach der GTM erfolgt im nächsten Kapitel (vgl. 5.6).

Tomke (w)

Der Kontakt zu Tomke kam über Gatekeeper_innen in der offenen Jugendarbeit zustande. Tomke ist 16 Jahre alt und besucht eine Realschule. Sie lebt mit ihrer leiblichen Mutter, dem Freund der Mutter und zwei Geschwistern zusammen. Tomke berichtet im Interview von der Trennung ihrer leiblichen Eltern, dem Umzug in eine neue Stadt in einem anderen Bundesland und den damit zusammenhängenden Herausforderungen für sie. Seit dem Umzug habe sie nur noch wenig Kontakt zu ihrem Vater. Früher sei sie aller zwei Wochen bei ihm gewesen, jetzt nur noch ein bis zweimal im Jahr.

Wenn ihre Eltern telefonierten sei sie meist nicht in der Wohnung, weil es dann immer eskaliere. Die finanziellen Verhältnisse der Familie seien schwierig, ihre Mutter gehe mehreren Nebenjobs nach und Tomke verdiene mit kleinen Jobs, wie Zeitung austragen oder Babysitten, selbst etwas Taschengeld. In der Schule, berichtet Tomke, sei sie früher wegen ihrer Meinung, ihres Aussehens und ihrer Kleidung gemobbt worden. Dies bezieht sie auch auf die ökonomischen familiären Verhältnisse, da sie keine *Markenklamotten* gehabt habe. Mit den meisten Jugendlichen ihres Alters und aus ihrer Klasse verstehe sie sich nicht gut. Tomke geht regelmäßig in einen OFT und hilft und engagiert sich dort. Zu den Fachkräften im OFT habe sie ein sehr gutes Verhältnis. Das Interview wurde in einem Beratungsraum des OFT ohne Störungen durchgeführt.

4.3 Forschungsmethodisches Vorgehen bei der Auswertung der Interviews

In diesem Abschnitt werden eingangs die Codierverfahren der Grounded Theory vorgestellt. Es folgt anschließend eine exemplarische Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens in Bezug auf die Arbeit mit den Daten und die Ausarbeitung von Codes und Kategorien. Eine ausführliche Darlegung der im Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen und des Vorgehens im Auswertungsprozess wird von Vertreter_innen der reflexiven GTM zur Nachvollziehbarkeit der Arbeit empfohlen (vgl. Breuer et al., 2018, S. 213, 216). Mit Blick auf die Gliederungslogik einer Arbeit wird von den Autor_innen eine Verortung im Methodenteil, vor dem Kapitel zu den Ergebnissen, vorgeschlagen (ebd., S. 214). Die Bildung von Codes und Kategorien, deren Vergleich und das In-Bezug-Setzen werden anhand zentraler Codes und Kategorien beschrieben, die zu wesentlichen Ergebnissen der Arbeit gehören und führen.

4.3.1 Die Codierverfahren der Grounded Theory

Ein zentraler Bestandteil des Forschungskonzeptes der Grounded Theory ist das Herausarbeiten von Kategorien und demzufolge die dafür entwickelten Analyseverfahren und Codiertechniken. Im weiteren Verlauf der Arbeit erfolgt dies anhand der GTM-Variante nach Anselm Strauss und Juliet

Corbin (Strauss & Corbin, 1996; vgl. auch Muckel, 2007). Durch die dort vorgegebene methodische Struktur ist ein stringentes Arbeiten in einem flexiblen Rahmen möglich. Diese Grundstruktur soll trotz aller Strenge im Forschungsprozess den kreativen Umgang mit dem Datenmaterial gewährleisten. Dies scheint nötig, da erst die Verknüpfung von Datenerhebung und -auswertung, die Kombination der Codierverfahren, die Interpretation der Daten und die fortlaufende Reflexion im Prozess die Entwicklung einer sich der zu untersuchenden Realität annähernden Theorie möglich macht (ebd., S. 39ff.). Das Analyseverfahren der Grounded Theory sieht vor, dass dieses Verfahren zirkulär durchlaufen wird. Dirk Hülst beschreibt dies als analytische Triade, deren einzelne Schritte sich, grob skizziert, folgendermaßen gliedern: Analyse und Codieren der Daten, eventuelle Erhebung neuer Daten, fortlaufende Reflexion und Entwicklung einer Theorie (Hülst, 2010, S. 6).

In der Grounded Theory werden drei Codierverfahren unterschieden: das offene Codieren, das axiale Codieren und das selektive Codieren. Diese Codierverfahren stellen »die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden« (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Sie sind somit der zentrale Teil des Analyseverfahrens. Der Ablauf der einzelnen Codierphasen folgt keinem stringent zu durchlaufenden Schema. Sie greifen ineinander über und der Forscher kann sich während einer Auswertungsphase in mehreren Codierverfahren bewegen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 39f.). Bevor näher auf die einzelnen Codierphasen eingegangen wird, soll zum Verständnis eine Zusammenfassung der von Strauss und Corbin vorgenommenen Ausführungen folgen:

1. Das offene Codieren ist der erste Schritt in der Auswertung der Daten. Die Phänomene sollen benannt und kategorisiert werden. Dies erfolgt durch eine detaillierte und gründliche Betrachtung der Daten, Vergleichen und gezieltes Stellen von Fragen. Die Daten werden aufgebrochen, strukturiert und entdeckte Phänomene verglichen, die Konzepte zugeordnet werden. Dadurch erfolgt eine erste Gruppierung und Verdichtung des Materials. Aus den Konzepten lassen sich in einer weiteren Abstraktionsstufe Kategorien entwickeln (ebd., S. 43–55).
2. Das axiale Codieren stellt Verknüpfungen und Vergleiche zwischen den aufgestellten Kategorien her. Es geht darum, die Beziehungen zwischen Kategorien zu entdecken und ihre Verbindungen zu Konzepten und Phänomenen aufzuzeigen. Dadurch wird eine Neuordnung möglich, die eine hierarchische Struktur der Kategorien in Haupt- und Subkategorien möglich macht (ebd., S. 75–93).

3. Das selektive Codieren folgt als Analyseschritt den beiden vorangegangenen Codierverfahren. Ziel ist es eine Zusammenfassung vorzunehmen, eine zentrale Kategorie, eine Kern- oder Schlüsselkategorie, herauszuarbeiten. Diese steht mit den anderen Hauptkategorien in Beziehung und verbindet diese. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist das Aufstellen einer Theorie. In diesem Arbeitsschritt können sich Lücken in der erarbeiteten Struktur und den bereits aufgestellten Kategorien zeigen, die ein Überarbeiten dieser nötig machen. Dies erfordert die oben genannte Flexibilität und zeigt die Verbindung der einzelnen Codierverfahren während der Auswertungsphase auf (ebd., S. 94–117).

Zentrale Begriffe, mit denen in der GTM im Rahmen der Codierverfahren gearbeitet wird, sind die Begriffe *Code*, *Kategorie* und *Konzept*. Petra Muckel und Franz Breuer nehmen hinsichtlich der unklaren Verwendung der Begriffe innerhalb der Grounded-Theory-Varianten folgende Einordnung vor: Codes sind »erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens« (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Kategorien sind »diejenigen Codes (oder deren Zusammenfassungen), die relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind und Zusammenhänge im Hinblick auf den Forschungsfokus erkennen lassen« (ebd., S. 164). Das heißt, dass ein Code (eine Codebezeichnung) zu einer Kategorie werden und diese so benannt werden kann oder mehrere Codes zu einer Kategorie zusammengefasst werden, für die eine Bezeichnung gewählt wird, die sich auf mehrere sprachliche Kontexte übertragen lässt und so verschiedene Codes integrieren kann (ebd., S. 164). In anderen Publikationen findet sich für die Bezeichnung eines Phänomens bzw. einer Sinneinheit im Datenmaterial statt Code alternativ auch der Begriff Konzept (vgl. Hülst, 2013; Strauss & Corbin, 1996). Zwischen diesen Bezeichnungen wird jedoch in der Forschungspraxis nicht immer klar unterschieden und sie werden oft gleichwertig nebeneinander verwendet (vgl. Hülst, 2013, S. 286f.). Bei der Ausarbeitung in dieser Arbeit werden die von Muckel und Breuer vorgeschlagenen Bezeichnungen berücksichtigt.

In Bezug auf den Umgang mit Codes empfiehlt Strauss (1994), in den ersten beiden von sechs Faustregeln zum Codieren, die Verwendung von natürlichen oder sogenannten In-vivo-Codes, die sich im Material finden, also zum Beispiel Ausdrücke, die in einem Interview von der interviewten Person verwendet werden. Bei der Codebezeichnung, sowohl natürlich wie konstruiert, ist beim offenen Codieren nicht die Angemessenheit des

Begriffs von Bedeutung, sondern es ist wichtig dem Code einen Namen zu geben (ebd., S. 60). Muckel und Breuer beziehen sich auf diese Faustregeln. Sie differenzieren die Codebezeichnungen und sehen bei den konstruierten Codes einen Unterschied zwischen Codebegriffen, die die Forschenden selbst erfinden und die sich häufig an Alltagsbegriffe anlehnen, und denen, die nach vorhandenen theoretischen Begriffen benannt werden (Muckel & Breuer (2016, S. 163). Codieren definieren sie »als intensives Ringen um passende sprachliche Ausdrücke« (ebd., S. 164). Damit wird deutlich, dass Codieren für sie nicht nur ein theoretischer methodischer Prozess ist. Anders als bei Strauss (1994), der in Bezug auf die Angemessenheit der Codebezeichnung empfiehlt: »stellen sie einfach sicher, daß der Kode einen Namen hat« (ebd., S. 60), empfehlen Muckel und Breuer (ebd.) eine grundlegende Reflexion dieser. Dies beziehen sie auf die Verwendung von konstruierten Codes, die auf bestehende theoretische Konzepte zurückgreifen. Dadurch würden bestehende Theorien bereits beim offenen Codieren einbezogen, was sich auf die Entwicklung einer Theorie auswirken könne (vgl. Muckel & Breuer, 2016, S. 163f.). Bei der Verwendung von In-vivo-Codes könne es zu Ungenauigkeiten bei der Beschreibung des codierten Phänomens kommen oder zu einer wertenden Bezeichnung (ebd., S. 164). In Bezug auf den Einstieg in das offene Codieren empfehlen sie, eine erste Stelle im Interview, die für die Forschungsfrage interessant erscheint, auszuwählen und zu beginnen. Welcher Abschnitt gewählt wird, ist für den Einstieg nicht entscheidend (ebd., S. 163). Für das weitere Vorgehen des Codierens sind die weiteren Faustregeln leitend: (1) ein Vorgehen Zeile für Zeile, (2) die Dimensionalisierung von Codes und Kategorien, (3) die Suche nach kontrastierenden Fällen und (4) die Punkte des Codierparadigmas (vgl. Strauss, 1994, S. 60). Muckel und Breuer sehen in Faustregel (3) den Hinweis, dass damit der gesamte Forschungsprozess im Blick bleiben muss und die einzelnen Schritte parallel laufen und verknüpft sind. Dies lasse sich als Hinweis auf die Suche nach kontrastierenden Fällen in den vorhandenen Daten auffassen, aber ebenso als Hinweis darauf, weitere Daten zu erheben (Muckel & Breuer, 2016, S. 163). Damit ist ein wesentlicher Punkt des Vorgehens in der Grounded Theory benannt, der mit dem Codierprozess verbunden ist: das theoretische Sampling (siehe oben). Durch Vergleichen der Codes und Kategorien und deren Dimensionalisierung sollen diese überprüft, Leerstellen in den Daten entdeckt und offene Fragen deutlich werden. Dabei geht es nicht um die alleinige Anreicherung der Ergebnisse, sondern auch

um die Sensibilität für die Ausrichtung der weiteren Forschungsschritte und die Erlangung möglicher neuer Perspektiven. Die Erhebung neuer Daten kann in verschiedenen Phasen und auch mehrmals im Forschungsprozess vorgenommen werden (vgl. Hülst, 2014, S. 290).

Die Codierverfahren sind mit weiteren Techniken verknüpft. Eine davon ist die der Dimensionalisierung der Kategorien hinsichtlich ihrer Eigenschaften. Die Eigenschaften einer Kategorie können Codes oder Subkategorien aus dem Material sein. Sie können aber auch theoretisch abgeleitet und auf die Kategorie angewendet werden (vgl. ebd., S. 289f.). Eine weitere Technik, die Strauss und Corbin im Zuge des axialen Codierens empfehlen, ist das Codierparadigma (Strauss & Corbin, 1996, S. 76, 78ff.). Beim axialen Codieren sollen eine Hierarchisierung der Kategorien in den Blick genommen und die Beziehungen unter diesen untersucht werden. Dies soll durch ein Codierparadigma unterstützt werden. Es kann, so Jörg Strübing, als Vorschlag für eine Anleitung und Systematisierung des axialen Codierens gesehen werden (Strübing, 2014, S. 25). Martin Griesbacher sieht das Codierparadigma zudem als »ein mächtiges Werkzeug, um zu einem besseren Verständnis für das Zustandekommen sozialer Phänomene zu kommen« (Griesbacher, 2016, S. 149). Als Phänomen wird dabei die Kategorie bezeichnet, die im Zentrum steht und um die herum codiert wird. Für Strübing (2014) ist ein Phänomen ein Vorkommnis oder Ereignis in den Daten, das aufgearbeitet wird und für das die Zusammenhänge mit anderen Kategorien betrachtet werden. Im Zuge des axialen Codierens ist es wichtig, dass es noch nicht um die Ausarbeitung einer Theorie oder die Beantwortung der Forschungsfrage geht, sondern nur um einzelne Ausschnitte in den Daten (ebd., S. 25f.). Die als Phänomen betrachtete Kategorie wird zu weiteren Kategorien bzw. Codes in Bezug gesetzt. Dafür werden Fragen nach folgenden Merkmalen gestellt: Ursachen des Phänomens; Kontext und Bedingungen; Handlungen, Strategien und Taktiken; intervenierende Bedingungen; Konsequenzen und Veränderungen (vgl. Hülst, 2014, S. 288; Strauss & Corbin, 1996, S. 78ff.; Strübing, 2014, S. 24). Griesbacher (2016) verweist auf die Weiterentwicklung bezüglich des Codierparadigmas und hier vor allem auf die Perspektivenerweiterung bezüglich der Handlungsstrategien. Es sind nicht nur die strategisch in einer bestimmten (problematischen) Situation (zweck- oder zielorientierten) angewendeten Strategien und Taktiken von Bedeutung, sondern auch die Routineabläufe. Ein Großteil der mit einem Phänomen zusammenhängenden Taktiken und Strategien sind in

der Regel Routinen und Gewohnheiten. Erst deren Unterbrechung setzt Reflexionsprozesse in Gang, die auf die Bewältigung einer Situation gerichtet sind (ebd., S. 148f.). Strübing (2014) sieht bei der Arbeit mit dem Codierparadigma und der Zuordnung von Kategorien zu den Merkmalen die Unterscheidung zwischen Kontext und intervenierenden Bedingungen als mögliche Ungenauigkeit bei der Analyse. Es bestehe die Neigung, alles, was nicht unter einem der anderen Merkmale des Codierparadigmas zuzuordnen ist, als Kontext des Phänomens zu betrachten (ebd., S. 26). Als Kontext sind jedoch nur die auf das Phänomen bezogenen Eigenschaften und deren Dimensionalisierung zu betrachten, es geht um die »konkreten, eher situationsgebundenen Eigenschaften des Phänomens«, wobei nicht ausgeschlossen ist, dass diese auch einen intervenierenden Charakter haben können (ebd., S. 27). Demgegenüber sind die intervenierenden Bedingungen in einem größeren strukturellen Rahmen zu sehen, der sich nicht direkt auf das Phänomen bezieht, sich aber auf die Handlungsstrategien auswirkt (ebd., S. 27).

4.3.2 Verlässliche Beziehungen – Der Weg zu einer Kategorie

4.3.2.1 Exemplarische Beschreibung der Bildung von Codes und Kategorien

Franz Breuer, Petra Muckel und Barbara Dieris empfehlen für Arbeiten im Rahmen der GTM, neben der Darstellung der Methodik und einer Schilderung der Schritte im Forschungsprozess, eine exemplarische Darlegung der Arbeit mit den Daten und der Bildung von Codes und Kategorien vorzunehmen (Breuer et al., 2018, S. 213f.). Damit soll die Nachvollziehbarkeit des Weges zu den Ergebnissen erhöht werden (ebd., S. 216). Die Bildung von Codes und Kategorien wird im Folgenden anhand ausgewählter Stellen aus zwei Interviews dargestellt. Die Interviews wurden alle vollständig transkribiert und codiert. Die Eingangserzählungen und alle Stellen, die für das Forschungsinteresse als wichtig erschienen, wurden beim offenen Codieren *line by line* codiert. In den später geführten Interviews wurde stärker absatzweise codiert. Während der Analyse des Textes wurden Memos verfasst, um Gedanken, Reflexionen und erste Interpretationen festzuhalten. Diese Memos dienten auch dazu, Begriffe für Kategorien zu entwickeln und die Beziehungen zwischen diesen zu finden und zu beschreiben. Es wird im

Folgenden nicht auf alle beim offenen Codieren gebildeten Codes, die an den unten aufgeführten Belegstellen gebildet wurden, eingegangen. Die Darstellung konzentriert sich auf die Codes und Kategorien, die sich im Laufe der Auswertung als wichtig für das Forschungsinteresse erwiesen.

»Wichtige Sachen«: *Ich und die Familie*

Das Interview mit Mika wurde als erstes ausgewertet. Begonnen wurde mit der Eingangserzählung. Mika beginnt diese wie folgt:

- »B: Ja also, wichtige Sachen waren als ich geboren worden bin. Ist ja klar. Dass ich zwei Geschwister bekommen habe das war mir halt sehr wichtig weil ich kein Einzelkind werden wollte« (Mika_3).⁶²

Zu dem Interview wurde folgendes Memo verfasst:

Memo: Mika scheint Familie für sich sehr wichtig zu finden. Er benennt die Geburt der zwei Geschwister als ein wichtiges Ereignis und tolles Erlebnis. Er möchte nicht allein sein (kein Einzelkind) und wünscht sich jemanden zum Reden. Auch das Haustier war für ihn wichtig und er hat sehr daran gehangen. Mika scheinen soziale Beziehungen und Kommunikation in der Familie sehr wichtig. Eine wichtige Sache ist für ihn, neben den familiären Beziehungen, dass er geboren wurde (die Geburt – der Start in das Leben, erste Abnabelung von der leiblichen Mutter). Für Mika ist das klar. Steht dahinter Selbstachtung: Ich bin da und das ist gut so? Es ist wichtig, dass ich geboren wurde? Für die Entwicklung von Identität ist das eine wichtige Aussage. Mika sieht sich als Subjekt im Zentrum. Um ihn (das Zentrum) spannt sich das familiäre Netz. Die Geburt steht in einem Zusammenhang mit den familiären Beziehungen. In welche Familie, in welche Welt werde ich hineingeboren? »Wichtige Sachen« (In-vivo-Code) sind für ihn seine und die Geburt der Geschwister.

62 Bei der Angabe von Zitaten aus Interviews werden die Aussagen folgendermaßen gekennzeichnet, »I« steht für Interviewer und »B« für Befragte/die befragte Person. Die Belegstelle des jeweiligen Zitats wird mit Angabe des Code-Namens und mit der Absatznummer aus dem Interviewtranskript angegeben. Die Interviewauswertung erfolgte teilweise durch die Nutzung von MaxQDA als Auswertungssoftware. Dabei werden die Interviews absatzweise strukturiert. Die Zitate wurden sprachlich *geglättet* und Dialekt in korrekte Rechtschreibung überführt. Dies geschah auch mit Blick auf die Anonymisierung und den Schutz der interviewten Jugendlichen.

Bereits bei der Erstellung des Interviewleitfadens erfolgte die Überlegung, dass Angebote sexueller Bildung und Beratung im Kontext der Jugendarbeit und Jugendhilfe nicht losgelöst von familiären und biografischen Kontexten betrachtet werden können. Im ersten Moment der Auswertung führte die Bildung von Codes, die sich auf die Familie bezogen, dennoch zu einer Irritation. Einerseits entsprach das einem offenen Herangehen an das Material, andererseits stellte sich die Frage: Was hat das mit dem Forschungsinteresse zu tun? Welche Bedeutung haben die familiären Beziehungen und die Lebenssituationen der Jugendlichen für die Beantwortung der Fragestellung? Das Jugendalter ist von einer Umgestaltung der familiären Beziehungen geprägt. Jugendliche orientieren sich stärker an der Peergroup, aber trotz der Abnabelung von der Familie sind die familiären Beziehungen nach wie vor wichtig (vgl. Lange & Xyländer, 2008, S. 603f.; Oerter & Dreher, 2002, S. 310). Eltern beeinflussen als Vorbilder und (Sexual-)Erzieher die sexuelle Entwicklung mit. Sie können Einfluss auf die Teilnahme an Bildungsangeboten zu Sexualität nehmen (vgl. Blank, 2010; Krell & Oldemeier, 2015). Ebenso ist die Erfahrung der Jugendlichen, die sie mit Angeboten der Jugendarbeit und der Erziehungshilfe machen, auch von den familiären Bedingungen und Beziehungen abhängig (siehe Kapitel 2 und 3). Speziell eine Hilfe zur Erziehung kommt ohne Berücksichtigung der Familiensituation und den Einbezug der Sorgeberechtigten nicht zustande. Bei der Analyse der Interviews einen Auswertungsfokus auf die familiären Beziehungen zu legen erschien unter der Perspektive, dass diese auch einen Einfluss auf die sexuelle Bildung in der Jugendhilfe haben, sinnvoll.

»Sich kümmern«

Auf die Frage, wie Mika die Erziehung durch seine Eltern einschätzt, antwortet er:

»B: Also meine Eltern kümmern sich wirklich sehr gut um mich. Also das ist wirklich manchmal zu gut. Also ich bin halt 15 Jahre alt und sie haben halt relativ trotzdem Angst dass ich jetzt wenn ich jetzt abends draußen bin dass irgendwas passiert. [...] Also sie kümmern sich wirklich relativ also was heißt relativ richtig gut um mich. Und halt auch bei meinen Geschwistern auch so gut« (Mika_14).

Memo: Die Eltern (die Erziehung durch sie) werden von Mika positiv beschrieben. Mika fokussiert dies auf zentrale elterliche Eigenschaften:

Sie kümmern sich, sie sorgen sich. Die Eltern sind nicht nur für Mika da, sie sind für alle ihre Kinder da: Sie kümmern und sorgen sich um Mika, aber auch um die Geschwister. Erziehung hat hier eine subjektive Definition. Mika geht nicht auf erzieherische Situationen oder Interventionen ein, für ihn ist bei der Beurteilung des erzieherischen Verhaltens seiner Eltern wichtig, dass die Eltern »sich kümmern«. Diese Aussage wurde als In-vivo-Code übernommen. Wenn Eltern sich um ihre Kinder kümmern, sorgen sie sich um ihre Kinder (sorgen, für jemanden Sorge tragen, als Synonym für kümmern). Die elterliche Sorge umfasst hier, sich um die Kinder zu sorgen, im Sinne Sorge für die kindliche Entwicklung zu tragen (bezieht sich auf In-vivo-Code »sich kümmern«), aber auch sich Sorgen zu machen, dass diese gut gelingt und den Kindern nichts zustößt. »Sich sorgen« kann als Code, der die Eltern-Kind-Beziehung beschreibt, gebildet werden. Die elterliche Sorge ist ein wesentlicher Punkt bei der Gestaltung eines familiären Lebens. Es kann unterschiedliche rechtliche Situationen geben, was das Sorgerecht von Eltern für ein Kind betrifft. Daraus ergeben sich Rechte und Pflichten für die leiblichen oder die sozialen Eltern. Das Sorgerecht kann durch ein Familiengericht entzogen werden, wenn es zu Gefährdungen kommt. Es ist von großer Bedeutung für Kinder und Jugendliche, wie Eltern sich um sie sorgen und welche Personen das Sorgerecht haben.

Vertrauen

In einem weiteren Textabschnitt wird deutlich, dass *sich kümmern* und *sich sorgen* nicht zu einer Überbehütung oder fehlendem Zutrauen führen. Der Code *sich sorgen* ist mit einem weiteren Code, der mit dem Begriff *Vertrauen* bezeichnet wurde, verbunden:

»B: Ja und zwar wo ich 15 wurde wurde mir halt mehr erlaubt auch wenn ich jetzt vorher natürlich hier war [im OFT/Jugendklub], ist klar. Aber jetzt darf ich halt länger draußen bleiben und so. Das ist einfach nur das Vertrauen ist halt stärker geworden wirklich dass ich halt nicht mehr so viel Scheiße baue wie ich früher war. Weil ich halt klein war und dass die mir halt jetzt mehr Vertrauen und mir halt (...) dieses Vertrauen mir halt auch geben dass ich halt was machen kann damit« (Mika_16).

Memo: Die benannte Sorge der Eltern und die Wahrnehmung, dass diese sich manchmal zu sehr kümmern und Angst haben, dass etwas passiert,

scheint Mikas Abnabelungsprozess nicht im Wege zu stehen. Mit zunehmendem Alter wird mehr erlaubt. Es scheint ein Zutrauen der Eltern in den Reifeprozess, das Erwachsenwerden zu geben. Es wird ein gegenseitiges Vertrauen benannt. Das Vertrauen der Eltern zu spüren und darum zu wissen, wird positiv wahrgenommen, und vor allem der Aspekt, dass damit auch etwas gemacht werden kann. »Vertrauen« kann als ein Code dieses Abschnitts benannt werden. Vertrauen scheint hier ein wesentlicher Punkt für die im Rahmen der pubertären Entwicklung anstehende Umgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung zu sein.

Es wird auch ein Verständnis (ein Konzept) von Selbstwirksamkeit deutlich. Mika sieht den zunehmenden Freiraum, der durch die Eltern gewährt wird, als etwas, was er gestalten kann: Er kann damit etwas machen.

Verlässliche Beziehungen

Memo zum Gesamteindruck des Interviews mit Mika: Im Interview werden viele Aussagen zur Familie gemacht, sie scheint einen zentralen und sehr wichtigen Part im Leben zu haben. Mika geht es um die Gestaltung guter familiärer Beziehungen, Vertrauen ist dabei ein wesentlicher Punkt, der benannt wird, auch Hilfe und Unterstützung in der Familie. Als wichtiges Lebensereignis wird die Geburt der beiden Geschwister benannt. Die sei ein tolles Erlebnis gewesen. Alleinsein wird als etwas Negatives empfunden (möchte kein Einzelkind sein) und es besteht der Wunsch, dass jemand zum Reden da sein sollte. Auch das Haustier war wichtig (nicht Alleinsein!). Soziale Beziehungen und Kommunikation scheinen für Mika sehr wichtig zu sein. Es werden starke emotionale Bindungen in der Familie benannt. Dies bezieht sich auf die Eltern, die Geschwister, die Großeltern und weitere Verwandte. Es wird gesagt, die Eltern kümmern sich sehr gut und sorgen sich um die Entwicklung. Dies findet sich auch in der Beschreibung zu anderen Familienmitgliedern (Großeltern, Onkel). Es wird nur von positiven Erfahrungen mit den Erwachsenen in der Familie und den Geschwistern im Interview berichtet. Codes, die in diesem Zusammenhang gebildet wurden, sind: sich kümmern, sich sorgen, Hilfe bekommen, vorhandene Unterstützung, Vertrauen, Verlässlichkeit, stabile emotionale Beziehungen, gute Kommunikation, wichtige Sachen. Verlässliche Beziehungen scheinen auch in anderen (außerfamiliären) Beziehungen wichtig zu sein, z. B. mit der Freundin oder mit Lehrer_innen. Auch hier zeigt sich, dass diese an bestimmte Faktoren geknüpft sind. Ein Gradmesser einer guten Beziehung ist für Mika vor

allem Vertrauen. Ein Vertrauensbruch, wie bei der Ex-Freundin, scheint dagegen nicht akzeptabel für ihn. Vertrauen zu Menschen haben können und Vertrauen entgegengebracht zu bekommen, kann als ein wichtiger Teil bei der Entwicklung zu einer selbstbestimmten Individualität gesehen werden. Bei Mika scheint es einen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen mit Vertrauen und seinem Selbstbild (seiner Selbstwirksamkeit?) zu geben. In Bezug auf die Kommunikation über sexuelle Themen wird über Gespräche mit den Eltern und Geschwistern berichtet. Die bestehenden familiären Vertrauensverhältnisse scheinen diese positiv zu beeinflussen.

Die Schulzeit wird trotz der eher schlechten Leistungen und dem nicht erreichten Abschluss nicht negativ gesehen. Die Bewertung bezieht sich vor allem auf die sozialen Beziehungen und den baulichen Zustand. Auch in der Schule wird Wert auf entsprechende Lebens- und Lernbedingungen gelegt, so wie es anscheinend in der Familie gegeben ist. Wichtigster Punkt in der Bewertung der Schule sind die sozialen Beziehungen. Die Kommunikation mit den Lehrer_innen wird als wichtiger Punkt genannt. Mika ist wichtig, dass Personen zuhören. Ein Vertrauensverhältnis besteht eher zu älteren Lehrer_innen (vermitteln diese mehr Vertrauen und Verlässlichkeit?). Die familiär gewohnten und als harmonisch wahrgenommenen Beziehungen werden von Mika auch außerhalb der Familie angestrebt. Auch bei der Beurteilung der Ganztagsangebote und des Jugendklubs (in Bezug auf beide wird Kommunikation über sexuelle Themen im Interview benannt) sind die Kommunikation und die Verlässlichkeit (Codes: Zeit haben, zuhören) ein zentraler Punkt. Auch familiär kann Verlässlichkeit als Code öfter benannt werden. Durch die Verlässlichkeit des Onkels ergibt sich trotz der schulischen Probleme eine berufliche Zukunft und die Möglichkeit eine Ausbildung zu absolvieren.

Die oben genannten Codes *sich kümmern*, *sich sorgen* und *Vertrauen* können dimensionalisiert werden. Sie sind bei Mika in einer hohen Ausprägung vorhanden: Die Eltern kümmern sich sehr gut und viel, sie sorgen sich viel und das Vertrauen ist groß. Auch der im Memo benannte Code *Verlässlichkeit* ist in einer hohen dimensional Ausprägung vorhanden. Erwachsene werden von Mika als verlässliche Personen wahrgenommen. Durch die Darstellung von Codes in ihren dimensional Ausprägungen und deren Zuordnung als sogenannte Eigenschaften oder Subkategorien zu der Kategorie *verlässliche Beziehungen* kann diese Kategorie näher bestimmt und charakterisiert werden.

Tabelle 3: Eigenschaften und dimensionale Ausprägung der Kategorie »verlässliche Beziehungen«

| Kategorie | Eigenschaften (Subkategorien) | dimensionale Ausprägung |
|--------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| verlässliche Beziehungen | Vertrauen | hoch – gering |
| | Verlässlichkeit | hoch – gering |
| | sich sorgen | viel – wenig |
| | sich kümmern | viel – wenig |
| | stabile soziale Beziehungen | vorhanden – nicht vorhanden |

Die Codes stehen bei Mika in einem Zusammenhang mit den sozialen, speziell den familiären, Beziehungen. Diese können bei Mika als *verlässliche Beziehungen* bezeichnet werden. An dieser Stelle wurde eine sogenannte Netzwerkkarte angefertigt. Dabei handelt es sich um eine Technik, die in der Sozialen Arbeit angewendet wird und aus dem systemischen Arbeiten kommt. In der Praxis dient sie im Gespräch mit Adressat_innen dazu, soziale Beziehungen herauszuarbeiten, deutlich zu machen und anhand dieser über Ressourcen zu sprechen (vgl. Herwig-Lempp, 2007, S. 207ff.). Die Anwendung dieser Methode wurde von der Arbeit mit Diagrammen in der GTM inspiriert (vgl. Breuer et al., 2018, S. 189ff.). In der Forschung wird die Netzwerkkarte zur Analyse von sozialen Netzwerken eingesetzt (vgl. Straus et al., 2012, S. 73ff.). Sie wurde an dieser Stelle benutzt, um die Personen aus dem sozialen Umfeld, zu denen *verlässliche Beziehungen* bestehen, zusammenzufassen.⁶³ Mika steht dabei im Zentrum. Die Familie ist (bezogen auf die Kategorien und Codes) sehr nah bei Mika und bildet ein familiäres Netzwerk in Bezug auf Mikas Unterstützung.

⁶³ Die Netzwerkkarte wurde nicht im Interview verwendet, sondern anschließend bei der Auswertung erstellt. Die Positionen der Personen in der Karte sind somit nicht von den Interviewpartner_innen angegeben, sondern vom Autor aus den Aussagen rekonstruiert.

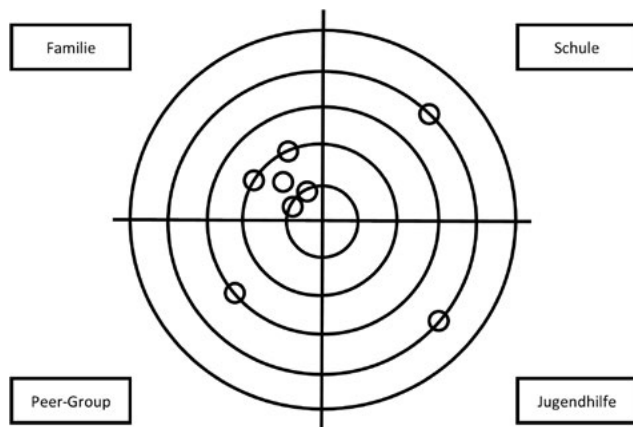


Abbildung 2: Netzwerkkarte Interviewteilnehmer_in

Soziales Umfeld

Mika berichtet aus seinem Leben, er schildert einen Teil seiner Lebensgeschichte, die für ihn einen wichtigen Stellenwert hat, und bringt diese in Zusammenhang mit bestimmten Normen und Werten, die wiederum mit seinen sozialen Beziehungen in Verbindung stehen (z. B. die elterliche Erziehung, die Aufgabe der Schule/der Lehrer_innen, Erwartungen an Erwachsene und das Erwachsenwerden, Vertrauen zu bestimmten Personen). Die Jugendzeit ist bestimmt von verschiedenen Entwicklungsaufgaben. Mika nennt hier die Umgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung, den Bildungsübergang von der Schule in eine Ausbildung oder Fragen bezüglich der Gestaltung einer Partnerschaft und des ersten Geschlechtsverkehrs. Den Abschluss der Schule beschreibt Mika als kritisch. Er besteht keine der Abschlussprüfungen. Der Übergang in eine sich anschließende Ausbildung gelingt ihm durch die Unterstützung der Familie. Die Familie agiert hier als Netz, das Mika hält, und arbeitet als Netzwerk zusammen. Mikas Strategie der Bewältigung ist, sich der vorgeschlagenen Lösung anzupassen. Er geht den Weg, der ihm durch die Familie aufgezeigt wird. Mikas Entwicklung und der damit zusammenhängende Bewältigungsprozess sind bei ihm vor allem abhängig von den *verlässlichen Beziehungen* des *sozialen Umfeldes*. Seine Familie ist für ihn eine Ressource. Durch die Kategorie *verlässliche Beziehungen* und die zugeordneten Subkategorien (Codes) werden die Beziehungen in seinem *sozialem Umfeld* charakterisiert.

Soziologisch kann das soziale Umfeld auch als Beziehungsgeflecht betrachtet werden. Norbert Elias hat den Begriff der Figuration geprägt und beschreibt damit die Interdependenzgeflechte, die Abhängigkeiten in einem Beziehungsgeflecht (Elias, 1997, S. 70f.). Durch diese Perspektive kann eine tiefgründigere Analyse des sozialen Umfeldes gelingen. Ein Netz wirkt optisch zweidimensional. Die Arbeit mit dem Begriff kann einen guten Überblick verschaffen (siehe oben: Netzwerkkarte), sie könnte aber auch dazu führen, dass die Komplexität sozialer Beziehungen und Abhängigkeiten in diesen nicht in den Blick geraten.

Die Kategorie *soziales Umfeld* wurde im Laufe der Arbeit nicht beibehalten sondern verändert. In der Auswertung zeigte sich, dass die Jugendlichen in verschiedenen *Lebenswelten* leben und sozialisiert werden und ihr *sozialer Kontext* für ihre Entwicklung und die Bewältigung der Lebensphase Jugend eine entscheidende Rolle spielt.

4.3.2.2 Kontrastierung von Codes und Kategorien

An dieser Stelle wird der Charakter der Grounded Theory als zirkulärer Prozess deutlich. Das offene Codieren in Form des Benennens von Codes verbindet sich mit dem zweiten Schritt, dem axialen Codieren. Es werden, unterstützt durch das Schreiben von Memos, Beziehungen zwischen den Codes hergestellt und diese auf einer Achse angeordnet. Es folgt die Zusammenfassung unter einer Kategorie. Im nächsten Schritt werden weitere Textstellen des Interviews analysiert und gegebenenfalls zugeordnet. Bei der Analyse eines neuen Interviews werden die gefundenen oder die gebildeten Codes und Kategorien überprüft. Es werden dabei wieder die Phasen des offenen und axialen Codierens durchlaufen. Dabei sind die dimensionalen Ausprägungen der gebildeten Codes bzw. Kategorien von Bedeutung. Es wird im weiteren Verlauf gezielt nach Fällen für eine Kontrastierung gesucht. Der Einbezug von Literatur erfolgte an dieser Stelle der Auswertung mit Zurückhaltung. Der Grund dafür war, dass der Einstieg in die Arbeit mit den Daten so offen wie möglich sein und nicht bereits zu Beginn der Auswertungsphase durch Berücksichtigung spezifischer Fachliteratur zu sehr eingengt werden sollte. Aufgrund des Vorwissens, der bereits erfolgten theoretischen Ausarbeitungen, zum Beispiel im Zuge der Erarbeitung des Exposé, und des während der Datenerhebung entstandenen Kontextwissens gab es bereits Wissen und subjektiv geprägte Erfahrungen und Vorstellungen (vgl. Breuer et al., 2018, S. 148ff.). Die Wahl der Begriffe,

mit denen Codes bzw. Kategorien bezeichnet wurden, lehnen sich dementsprechend auch an Begriffe an, die durch das Vorwissen beeinflusst wurden (z. B. *Vertrauen*, *Verlässlichkeit*, *sorgen*, *kümmern*).

Im Rahmen der theoretischen Sättigung wurde die Stichprobe auch hinsichtlich der für die Fragestellung wichtigen Kontrastierung aufgebaut (vgl. Hülst, 2010, S. 16f.). Im Interview mit Dominique, das als zweites Interview ausgewertet wurde, wurden Codes gebildet, die sich den oben genannten Codes bzw. Kategorien zuordnen lassen, eine Kontrastierung dieser darstellen und in Bezug auf das Forschungsinteresse von Bedeutung sind. Das war zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht bekannt. Das Interview mit Dominique wurde nicht hinsichtlich der Entscheidung einer vorzunehmenden Kontrastierung geführt, sondern ergab sich durch die Teilnahme an einem Workshop und die Entscheidung Dominiques ein Interview geben zu wollen. Nach dem Führen des Interviews wurde folgendes Memo verfasst, in dem der erste Eindruck festgehalten wurde:

Memo: Erster Eindruck: völliges Gegenteil zum Interview mit Mika. Dort schien eine sehr behütete Kindheit mit vertrauensvollen und verlässlichen Bindungen in der Familie immer gegeben zu sein. Auf die Familie ist Verlass! Hier scheint das Gegenteil vorzuliegen: Mehrfacher sexueller Missbrauch durch den Vater, körperliche Züchtigung, fehlendes Vertrauen der Familie, keine Unterstützung, Bindungsentzug, Tabuisierung und Bagatelisierung des Geschehenen. Auf die Familie ist kein Verlass!

»Auch Negatives«: *Ich und die Familie*

Dominique berichtet im Interview von ihren Erfahrungen und Erlebnissen in der Familie und den familiären Beziehungen. Die Kindheit ist durch die Erfahrung des sexuellen Missbrauchs durch den eigenen Vater und die sich anschließenden familiären Entwicklungen geprägt. In der Einstiegserzählung (vgl. 4.4.4) fragt Dominique direkt nach, ob sie auch Negatives erzählen könne (*Auch Negatives* wurde als In-vivo-Code übernommen). Dies ist ein erster sehr deutlicher Kontrast zur Einstiegserzählung von Mika, der seine Geburt und die Geburt der Geschwister als »wichtige Sachen« benennt und am Ende der Einstiegserzählung sagt, dass alles, was er sich wünschte, in Erfüllung gegangen sei. Dominique hingegen sagt, dass ihre Kindheit »für den Arsch« und »total beschissen« gewesen ist. Der Code *sich sorgen*, im Sinne der elterlichen Sorge für das Kindeswohl, zeigt sich bei Dominique in einer entgegengesetzten Dimension.

Memo: Der leibliche Vater missbraucht Dominique sexuell. Bezogen auf die Vater-Kind-Beziehung wird die Pflicht der elterlichen Sorge für das Kindeswohl nicht erfüllt. Auf den Vater ist kein Verlass: Er wird seiner Rolle nicht gerecht, er verletzt die kindliche Integrität, ihm kann Dominique nicht trauen (Kategorien: Verlässlichkeit, Vertrauen). Dominique berichtet im Interview auch von der Offenlegung des Missbrauchs und der anschließenden familiären Situation. Die leibliche Mutter und der Rest der Familie zeigen nach einer ersten Intervention wenig bis kein Verständnis für Dominiques Situation und ihr Verhalten. Sie unterstützen den Vater und nicht Dominique. Das Ziel ist, die Familie zu erhalten, und nicht, Dominiques individuelle Bedürfnisse ernst zu nehmen.

Dominique beschreibt im Interview ihre Situation in der Familie nach der Rückkehr des Vaters und der Geburt ihrer Schwester. Anhand der unten angeführten Belegstellen aus dem Interview mit Dominique soll deutlich gemacht werden, dass die oben genannten Codes aus dem Interview mit Mika Belegstellen im Interview mit Dominique zugeordnet werden können und dass sie hinsichtlich ihrer dimensionalen Ausprägung, im Vergleich zum Interview mit Mika, verschieden sind. Auch ein Vergleich der Netzwerkkarten zeigt einen deutlichen Unterschied und verweist darauf, dass es sich um kontrastierende Fälle handelt (vgl. Abb. 3, die rechte Netzwerkkarte wurde für das Interview mit Dominique angefertigt).

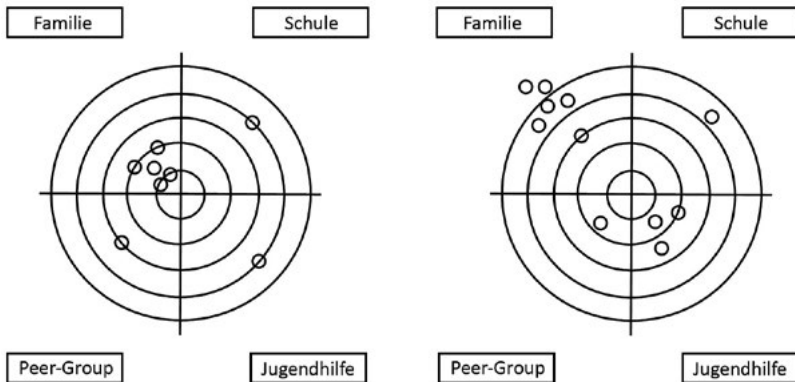


Abbildung 3: Vergleich Netzwerkkarten Interviewteilnehmer_innen

»Sich kümmern«

- »B: Na weil meine Eltern mir alles verboten haben und meine Schwester ich hab ja noch eine Schwester die ist [XX] Jahre jünger als ich und die durfte halt viel mehr weil sie ein Wunschkind war und ich nicht. [...] Also wirklich die Unterstützung die man sich eigentlich von den Eltern wünscht die aber nicht vorhanden ist bzw. war« (Dominique_8).

Memo: Bezogen auf die Wahrnehmung und Beschreibung der familiären Beziehung und der Erziehung durch die Eltern kann auch hier das Konzept der elterlichen Erziehung anhand der Sorge und des Kümmerns analysiert werden. Sich sorgen und sich kümmern zeigen sich in anderen Dimensionen: Die Eltern haben alles verboten, die Schwester war Wunschkind, die Schwester durfte viel mehr, die gewünschte Unterstützung war und ist nicht vorhanden. Die Eltern kümmern und sorgen sich in der Wahrnehmung von Dominique mehr um die Schwester als um Dominique. Sie geben Dominique keine bzw. nicht die gewünschte (und benötigte) Unterstützung. Es zeigt sich eine entgegengesetzte Dimension eines familiären Sorge-Konzeptes im Vergleich zum Interview mit Mika. Die Eltern erfüllen die elterliche Sorge für das Kindeswohl nicht oder nur unzureichend. Sie sorgen sich auch nicht um Dominique, indem sie sich um Dominique im Sinne ihrer Bedürfnisse kümmern. Indem ihr alles verboten wird, werden ihr mögliche Entwicklungschancen genommen. Kindern den für ihre Entwicklung nötigen Freiraum zu geben, kann auch als ein Kümmern um die kindliche/jugendliche Entwicklung betrachtet werden. Der Missbrauch wird in der gesamten Familie bagatellisiert und tabuisiert. Der Vater wird rechtlich zur Verantwortung gezogen, muss die Familie vorübergehend verlassen, zieht nach Ablauf des Kontaktverbotes aber wieder ein. Es wird eine heile Familienwelt konstruiert. Dominique wird als Störerin dieser familiären Harmonie betrachtet, da sie sich nicht in dieses Konzept einfügen kann und will. Daraufhin wird sie sanktioniert und erfährt auch körperliche Gewalt durch die Eltern.

Vertrauen

- »B: Ja also meine Mutter war eigentlich immer so war so eine Vertrauensperson gewesen. Aber seitdem das mit dem Missbrauch war gar nicht mehr weil meine Mutter sich für ihn entschieden hat und sich sozusagen

gegen ihr Kind entschieden hat. Und ja man konnte ihr nichts mehr anvertrauen weil sie hat dann alles weitererzählt« (Dominique_16).

Memo: Das Konzept Vertrauen ist hier zentral. Die Mutter, die immer als wichtige Vertrauensperson wahrgenommen wurde, wird dieser Rolle nicht mehr gerecht. Nach dem Missbrauch macht Dominique die (dramatische) Erfahrung, dass sie nicht mehr als Vertrauensperson zur Verfügung steht. Vertrauen ist hier wenig bis gar nicht mehr vorhanden und steht somit in einer entgegengesetzten Dimension zum Interview mit Mika. Dominique erfährt diese Vertrauensbrüche auch vonseiten der restlichen Familie (Großeltern, Onkel, Tanten und Cousins). Sie ist allein und bekommt keine Unterstützung.

Die Familie ist im Gegensatz zu Mika für Dominique keine Ressource bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Die Familie ist für Dominique ein Risiko. Das familiäre Beziehungsgeflecht, das Dominique umgibt, schützt sie nicht vor den sexuellen und den später folgenden körperlichen Übergriffen in der Familie. Sie erfährt keine Unterstützung bei der Bewältigung. Die Familie hat die Erwartung, dass sie ihrem Vater verzeiht und so zu einem harmonischen Familienleben beiträgt. Obwohl es zu einem Gerichtsverfahren und der Verurteilung des Vaters als Täter kam, gibt es auch außerhalb der Familie keine Unterstützung für Dominique, zum Beispiel durch therapeutische Angebote oder eine Intervention der Jugendhilfe. Dominique entwickelt eigene Bewältigungsstrategien.

Strategien der Bewältigung: »Hab meinen eigenen Kopf«

»B: Seitdem ich [XX, frühes Jugendalter] bin mache ich das was ich für richtig halte. Hab meinen eigenen Kopf. Hör nicht wirklich auf Erwachsene« (Dominique_4).

»B: Und ja dadurch habe ich halt gedacht dass du dein eigenes Ding durchziehst« (Dominique_8).

In den beiden Zitaten wurden mehrere In-vivo-Codes, die auf Handlungsstrategien hindeuten, codiert: »mache, was ich für richtig halte«, »hab meinen eigenen Kopf«, »hör nicht auf Erwachsene«, »dadurch habe ich halt gedacht«, »dein eigenes Ding durchziehen«. Diese verweisen auf eine

Kompetenz zur Bewältigung der Lebenssituation, die Dominique in dieser Situation entwickelte. Dominique zeigt eine Form von Selbstwirksamkeit, die aufgrund der Lebensumstände zu einem aktiven selbstbestimmten Handeln führt (vgl. zur theoretischen Auseinandersetzung mit Salutogenese und Resilienz in Bezug auf Widerstandsfähigkeit und Bewältigung Punkte 3.4.6 und 5.2.4). Dass sich Dominiques Strategien in ihrem individuellen Bewältigungsprozess veränderten und hier ein Zusammenhang mit dem Alter besteht, wird durch ihre Aussage deutlich:

- »I: Und da habt ihr also die Zeit getrennt gelebt und danach hast du gesagt hat sich deine Mutter wieder für deinen Vater entschieden. Ok. Und dann hast du auch wieder mit ihm zusammen gelebt?
 B: Na mir blieb ja irgendwie keine andere Wahl als [XX-]jährige [Kindesalter]« (Dominique_41–42).

Auch hier zeigt sich eine entgegengesetzte Dimension zu Mikas Bewältigungsstrategie, die durch eine Anpassung an die bestehenden oder ihm angebotenen Verhältnisse gekennzeichnet ist. Dominique passt sich als Kind vorerst an, weil sie keine andere Wahl hat. Mit zunehmendem Alter entwickelt sie andere Strategien: Sie rebelliert, lehnt sich auf, verlässt die Familie, distanziert sich und sucht Unterstützung außerhalb der Familie.

4.3.2.3 Einordnung in ein paradigmatisches Modell

Im Zuge der Kategorienbildung wurden verschiedene Möglichkeiten ausprobiert, die Codes bzw. Kategorien in Beziehung zu setzen. In Bezug auf die zwei ausgewerteten Interviews wurde als ein Phänomen, um das es in beiden Interviews geht, die Kategorie *konstruktive Bewältigung besonderer Herausforderungen* benannt. Beide Erzählpersonen beschreiben Herausforderungen in ihrem Entwicklungsprozess, der zugleich ein Bewältigungsprozess ist. Sie müssen bestimmte Lebenssituationen bewältigen. Diese Bewältigung steht in einem Zusammenhang mit den familiären Bedingungen und den oben genannten Codes bzw. Kategorien. Obwohl sich die Situationen und die Bewältigungsprozesse deutlich unterscheiden, lassen sie sich den gleichen Codes bzw. Kategorien zuordnen und in einem paradigmatischen Modell darstellen. Dafür wurden in einem ersten Schritt weitere Belegstellen in den Interviews gesucht und Codes bzw. Kategorien zugeordnet und diese im zweiten Schritt in ein Codierparadigma eingeordnet.

Tabelle 4: Vergleich von Codes und Belegstellen am Beispiel von zwei Interviews

| Phänomen: konstruktive Bewältigung besonderer Heraus- forderungen | Beschreibung/ Beispiele für Codes bzw. Kategorien | Mika | Dominique |
|--|--|---|---|
| Kontext des Phänomens | Eigenschaften und Dimensionen des Kontextes können sein: Bewältigung kann gelingen oder nicht gelingen, ihre Notwendigkeit kann sich zeitlich entwickeln oder plötzlich ausgelöst werden (zeitliche Dimension), sie kann aktiv gestaltet oder passiv begleitet werden (persönliche Dimension). | Mika konnte die schulische Entwicklung aufgrund seiner Leistungen absehen. Die Familie sorgte für diesen Fall vor. Mika verhält sich eher passiv bei der Gestaltung und nimmt das Angebot der Familie an. | Dominique war beim Eintreten des Ereignisses noch ein Kind, es war für sie nicht vorhersehbar. Als Jugendliche verließ sie die Familie, da sie von dieser keine Unterstützung erhielt. Dominique begann eine Therapie, die noch nicht abgeschlossen ist. Der Bewältigungsprozess dauert an und ist von einer aktiven Gestaltung gekennzeichnet. |
| Ursachen/ Bedingungen für eine nötige Bewältigung | plötzlich eintretendes Lebensereignis, eine Krise, Übergriffe, jugendliche Entwicklungsaufgaben, die Pubertät | »Ich hab sie halt verackkt. Ich hatte auf dem Zeugnis [...] eine Sechs [...] und dann hab ich halt die anderen Prüfungen alle vollkommen verackkt mit Fünf.« | »ich war [Alter] da wurde ich von meinem eigenen Vater missbraucht.« |
| intervenierende Bedingungen: Kontext der Lebenswelt, familiäres Beziehungs- geflecht | Vorhandensein von Vertrauenspersonen, verlässlichen Beziehungen, Alter der Person, Ort des Geschehens, sozialer Lebenskontext | »Also meine Eltern halt in erster Linie weil sie halt immer für mich da sind«; »da ich ja einen Onkel habe hat der mir halt trotzdem die Ausbildung verschafft« | »ich konnte mit meinem Vater nicht mehr allein zu Hause sein weil ich dann panische Angst gekriegt habe«; »Meine Mutter hat keine eigene Meinung die hat immer die gleiche Meinung wie mein Vater.« |

| Phänomen: konstruktive Bewältigung besonderer Herausforderungen | Beschreibung/ Beispiele für Codes bzw. Kategorien | Mika | Dominique |
|---|--|---|--|
| Handlungs- und Bewältigungs- strategien | anpassen, aushalten, auflehnen, rebellieren, abnabeln, weggehen, dis- tanzieren, an sich glauben, auf sich und/oder andere vertrauen, sich auf andere verlassen | »beweisen dass ich halt wirklich was drauf habe«; »haben meine Eltern ausgesucht weil ich wollte ja erst in die [XX-]Schule.« | »mir blieb ja irgendwie keine andere Wahl als [XX-]Jährige«; »Seitdem ich [XX, frühes Jugendalter] bin mache ich das was ich für richtig halte.«; »ich bin zur Polizei gegang- en [...] und da hab ich eine Anzeige gemacht [...]] und bin dann halt an dem Abend in den Kinder- und Jugendnotdienst.« |
| Konsequenzen/ Veränderungen | Gestaltung des Lebens- weges, eine Lebenspers- pektive haben, eine neue/ andere Lebenssituation schaffen, in Sicherheit sein, einen sicheren Ort haben, erst genommen werden | »Also eigentlich alles was ich wünschte was ich wollte ist wahr geworden«; »habe meine Ausbildung jetzt.« | »Also ich bereue es keine Sekunde [...] ich will mir gar nicht vorstellen wie mein Leben sonst gelaufen wäre ...«; »ich konnte so sein wie ich wollte«; »Aber ja ich finds toll. Eigene Wohnung«; »hat mich [...] zu dem Menschen gemacht der ich heute bin.« |

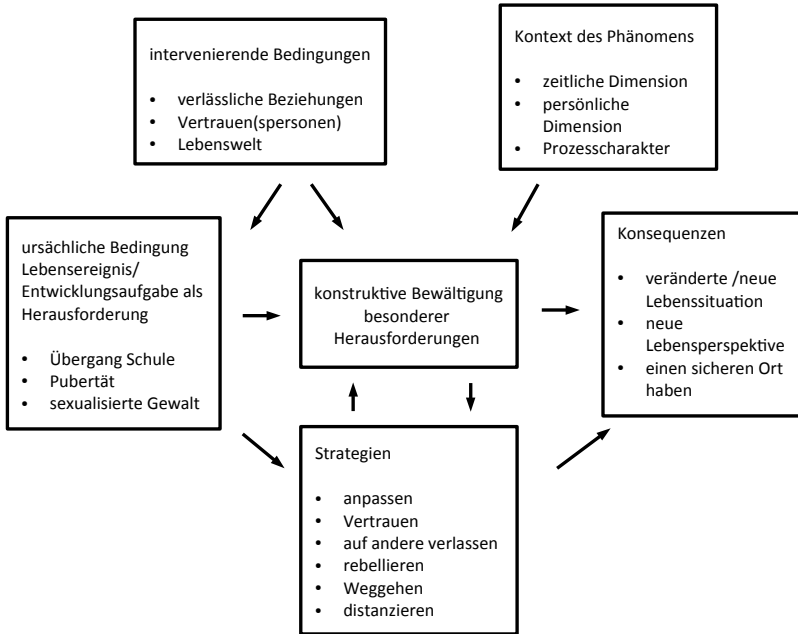


Abbildung 4: Codierparadigma – konstruktive Bewältigung besonderer Herausforderungen

4.3.2.4 »Darauf kann man zählen«

An dieser Stelle des Prozesses wurde wieder die Frage gestellt, wie dieses Modell an die Fragestellung anschließt. Allgemein kann die Zeit der Jugend als eine Entwicklungsphase betrachtet werden, in der Jugendliche ganz bestimmte Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen haben, die zum Teil einen großen Einfluss auf ihr weiteres Leben haben können. In dieser Zeit stehen grundlegende Entscheidungen an. Dies betrifft vor allem den schulischen und beruflichen Werdegang (vgl. BMFSEJ, 2017, S. 49f.). In Bezug auf Sexualität ist die Zeit der Pubertät eine Phase, in der Jugendliche biologisch, psychisch und sozial mit Veränderungen konfrontiert werden. Sie werden geschlechtsreif, sind auf der Suche nach einer (geschlechtlichen) Identität, lösen sich von der Herkunftsfamilie und gehen erste sexuelle Partnerschaften ein (vgl. Oerter & Dreher, 2002; Trautner, 2002). Die Bewältigung dieser Aufgaben ist abhängig vom sozialen Kon-

text der Jugendlichen. Im Interview mit Dominique wird eine spezielle Bedeutung für das Forschungsinteresse deutlich. Ein sexueller Missbrauch ist eine Form von Kindesmisshandlung und eine Kindeswohlgefährdung und insofern relevant für die Kinder- und Jugendhilfe, die für den Schutz von Kindern und Jugendlichen verantwortlich ist (vgl. Engfer, 2015). Wenn sexuelle Bildung auch präventive Komponenten bedenken muss und präventiv wirken kann, wovon in dieser Arbeit ausgegangen wird, hat dieser Fall auch für die Fragestellung eine besondere Relevanz (vgl. Kavemann, 2016). In den beiden Interviews zeigt sich, dass die Familie einen besonderen Stellenwert hat. Wenn, wie im Fall von Dominique, die Familie Schutz und Sicherheit nicht gewährleisten kann und keine Unterstützung bei der Bewältigung gibt, so sind das Erreichen von Schutz und Sicherheit umso mehr von der Selbstwirksamkeit einer Person und der Unterstützung von Personen außerhalb der Familie abhängig. In diesem Zusammenhang zeigen sich bei Dominique eine vorhandene Kompetenz der Selbstwirksamkeit und eine daraus folgende Strategie der Suche nach Hilfe und Unterstützung außerhalb der Familie.

»B: Na meine beste Freundin der habe ich das damals erzählt, dann noch zwei anderen Klassenkameraden und den einen Nachmittag war ich dann halt bei einer Klassenkameradin gewesen und die hat das dann halt ihren Eltern erzählt« (Dominique_36).

Dominique benennt hier einen wichtigen Punkt der Kommunikation über sexuelle Themen, die Offenlegung sexualisierter Gewalt. Die Bedeutung der Peergroup in Bezug auf Sexualität wird hier sehr deutlich. Die Peergroup kann nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung und des Erfahrungslernens sein (vgl. Kapitel 5), sondern auch in Bezug auf die Offenlegung eine sehr wichtige Funktion haben. Über die Peergroup (eine Freundin) wird der sexuelle Missbrauch gegenüber Erwachsenen (Mutter der Freundin) offengelegt und es erfolgt eine Intervention. Die Peergroup bleibt für Dominique einer der wichtigsten Orte ihrer Sozialisation in der Jugend.

»B: Auf Freunde kann man zählen auf den Jugendklub kann man zählen« (Dominique_8).

Auf die Peergroup (Freunde) und den Jugendklub (Fachkräfte) *kann man zählen*. Vertrauen und verlässliche Beziehungen bestehen zu Personen aus

diesen Gruppen. Nachdem Dominique die Familie verlässt, nimmt sie auch die Hilfe und Unterstützung anderer erwachsener Personen in Institutionen an, sie geht zur Polizei, in den Jugendnotdienst und lebt in stationären Wohngruppen der Hilfen zur Erziehung (HzE), bevor sie in eine eigene Wohnung zieht. Sie macht eine Therapie. Da zu diesen Personen kein Vertrauensverhältnis besteht, muss Dominique jeweils einen Vertrauensvorschuss geben, um eine Kommunikation zu ermöglichen. Auch bei der Offenlegung in der Peergroup kann angenommen werden, dass es aufgrund der speziellen Situation trotz bestehender Vertrauensverhältnisse eines zusätzlichen Vertrauensvorschusses bedarf.

Wenn eine Lebenssituation eintritt, die alleine nicht oder nur bedingt bewältigt werden kann und in der Unterstützung und Hilfe benötigt werden, weil die individuellen Bewältigungsstrategien, Kompetenzen und Ressourcen nicht ausreichen, sind verlässliche Beziehungen wichtig. Eine verlässliche Beziehung kommt vor allem dann zum Tragen und wird auf ihre Belastbarkeit geprüft, wenn ein krisenhaftes Lebensereignis eintritt. Eine verlässliche Beziehung ist etwas, *worauf man zählen kann*. Wenn Personen da sind, die Unterstützung geben, auf die Verlass ist und auf die vertraut werden kann, dann *kann man darauf zählen*. Der Code *darauf kann man zählen* kann sich in unterschiedlichen Dimensionen zeigen: Wird von anderen Personen interveniert oder nicht, wird viel Unterstützung gegeben oder wenig/keine oder wird die Unterstützung angenommen oder nicht? *Darauf kann man zählen* kann in das bestehende Kategoriensystem eingeordnet werden und trägt zu einer Sättigung der Kategorie *verlässliche Beziehungen* bei. Dadurch erweitert sich der soziale Kontext dieser Kategorie, der bisher auf der Familie lag. Bei Mika war die positive Bewältigung vor allem von der Familie abhängig, bei Dominique wurde die Bewältigung von der Familie gestört und blockiert. Die verlässlichen Beziehungen, die die Bewältigung bzw. den Bewältigungsprozess positiv unterstützten, wurden außerhalb der Familie gefunden (vgl. Abb. 5).

In Dominiques Fall zeichnet sich im Interview eine positive Entwicklung ihres Bewältigungsprozesses ab, die entscheidend davon geprägt scheint, dass es, neben ihrer Selbstwirksamkeit, an anderen Orten Sicherheit, Verständnis, Vertrauen und Verlässlichkeit gibt. Die Familie ist der zentrale Lebensort für die meisten Kinder und Jugendlichen und eine wichtige Sozialisationsinstanz. Wenn die Familie kein sicherer Ort ist und keine verlässlichen Beziehungen bietet, scheint es von erheblicher Bedeutung, ob dieses Defizit zum Beispiel durch die Jugendhilfe und/oder die Jugend-

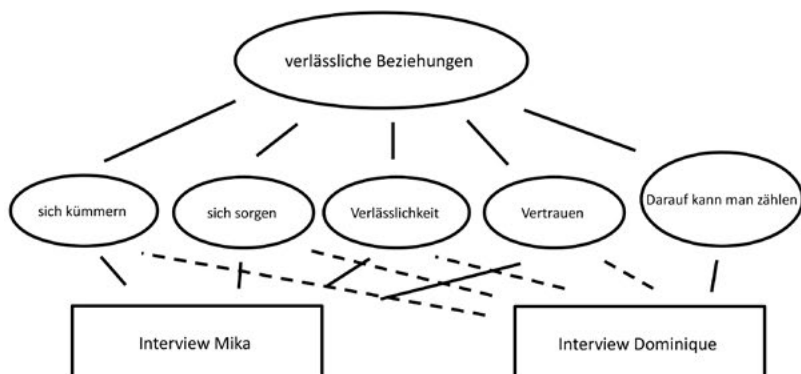


Abbildung 5: Kategorie »verlässliche Beziehungen«

arbeit ausgeglichen werden kann. In Dominiques Fall zeigt sich zudem deutlich die Bedeutung der Peergroup als wichtige Ressource der psychosexuellen Entwicklung, der Sozialisation und in diesem besonderen Fall auch für die Offenlegung sexualisierter Gewalt. Dazu wurde vom Autor in einem Forschungsbericht zur Dissertation folgendes Fazit verfasst:

»In der Auswertung der Interviews wurde ein Fokus auf die sozialen Beziehungen und die Kommunikationsmöglichkeiten der Jugendlichen gelegt. Beide Punkte werden in der Resilienzforschung als wichtige Faktoren hinsichtlich der Prävention und des Umgangs mit sexualisierter Gewalt beschrieben (Rendtorff 2012: 148; Wagenblaus 2012: 75–76; Zimmermann et al., 2010: 23f.). Für die Konzeptentwicklung und die Frage, an welchen Orten (sexuelle) Bildung vermittelt wird und vermittelt werden kann, ist es ebenfalls ein wichtiger Punkt, welche dieser Orte und welche Personen Jugendliche als verlässlich empfinden. Dies wurde in den ausgewerteten Interviews deutlich. Ebenso zeigte sich, dass diese kontrastierende Fälle darstellen und dadurch die Eigenschaften in unterschiedlichen Dimensionen vorhanden sind. Dies ist zum Beispiel in einem Interview bei einem vorliegenden Missbrauchereignis in der Familie der Fall, wodurch sich Eigenschaften wie Unterstützung, Vertrauen oder Verlässlichkeit in anderen Dimensionen zeigen, als in einer Familie in der »verlässliche Beziehungen« beschrieben werden. Ob es sichere Orte für Jugendliche gibt, sowohl inner- wie außerhalb der Familie, an denen sie verlässliche Beziehungen vorfinden, scheint

im Fall eines vorliegenden sexuellen Übergriffs für das Sprechen darüber, die Aufarbeitung und die Entwicklung eines positiven Lebenskonzeptes von Bedeutung. Vor allem beim Vorliegen eines krisenhaften Lebensereignisses brauchen demnach Jugendliche Personen, auf die »man zählen kann« (Linke, 2016, S. 111).

Eine weitere theoretische Überlegung, die an dieser Stelle stattfand, galt der Frage, welche der gebildeten Codes den Stellenwert einer Kategorie haben. Wie oben beschrieben, wurde die Kategorie *verlässliche Beziehungen* gebildet, da mehrere Codes zur Bestimmung dieser eingesetzt werden konnten und sich auch weitere neu gebildete Codes zuordnen ließen. Nach Petra Muckel und Franz Breuer können diejenigen Codes als Kategorie bezeichnet werden, »die relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind und Zusammenhänge im Hinblick auf den Forschungsfokus erkennen lassen« (Muckel & Breuer, 2016, S. 164). Ein Begriff für eine Kategorie sollte ein hohes Integrationspotenzial haben, in verschiedenen Kontexten benutzt werden und als Kategorie in Zusammenhang mit anderen Codes bzw. Kategorien stehen (ebd., S. 164f.). Diese Überlegung wurde auch auf den Code *Vertrauen* angewendet. In den Interviews zeigte sich, dies sei hier bereits vorweggenommen und wird in Kapitel 5 ausführlicher dargelegt, dass Kommunikation über sexuelle Themen mit Personen inner- und außerhalb der Familie vom *Vertrauen* gegenüber diesen Personen abhängig ist.

4.3.2.5 Kommunikation über sexuelle Themen

Im Vergleich der Interviews von Mika und Dominique wird der Einfluss der familiären (verlässlichen und vertrauensvollen) Beziehungen auf die Kommunikation über sexuelle Themen deutlich. Im folgenden Zitat berichtet Mika von einem Gespräch mit seinen Eltern:

»B: Ja und zwar meine Ex-Freundin wollte halt mit mir in dem Moment mal schlafen und da habe ich mir halt so erst mal meine Gedanken gemacht ob ich das überhaupt möchte. Und dann habe ich meine Eltern gefragt wie das dann halt so ist. Und dann haben sie mir das halt alles so erklärt und dann habe ich mir so im Endeffekt so gedacht ich meine man kann es ja mal probieren. Man wer halt möchte ist ja nicht hier, dass ich jetzt hier gezwungen werde. Aber ja das war wichtig dass sie mir das erklärt haben was da alles passiert« (Mika_51–52).

Mika berichtet im Interview von einer verlässlichen Beziehung zu seinen Eltern, die durch ein hohes Maß an Vertrauen geprägt ist. Bei Dominique zeigen sich diese Kategorien in entgegengesetzten Dimensionen. Auch die Kategorie *Kommunikation über sexuelle Themen* ist im Vergleich der beiden Interviews in unterschiedlichen Dimensionen vorhanden. Bei Dominique findet nach dem sexuellen Missbrauch durch ihren Vater eine Tabuisierung und Bagatellisierung dieses Ereignisses und auch in Bezug auf Sexualität in der Familie statt. Dominique ist auf Personen außerhalb der Familie, aus anderen *Lebenswelten*, angewiesen. Mika nutzt seine Eltern, neben anderen Möglichkeiten, auch als Ansprechpartner_innen zu sexuellen Themen. In der oben angeführten Interviewsequenz berichtet Mika von einer sehr intimen Situation, die er mit seinen Eltern bespricht. Seine Freundin will mit ihm schlafen und er ist sich unsicher. Er hatte noch keinen Geschlechtsverkehr. Mika nutzt seine Eltern als Vertrauenspersonen. Diese erweisen sich auch bei der *Kommunikation über sexuelle Themen* als verlässlich. Sie nehmen Mika ernst und bieten ihm ein Gespräch und eine Erklärung. Aus Mikas Aussage kann geschlossen werden, dass sie dies in einem offenen Rahmen gestalteten und Mika bestärkt haben, hier selbst für sich eine Entscheidung zu treffen. Den Fragen der Gestaltung und der Möglichkeiten der Kommunikation über sexuelle Themen, die Jugendliche nutzen und die sie haben, wird im folgenden Kapitel nachgegangen. Die Kategorie *Kommunikation über sexuelle Themen* wird dabei als zentrale Kategorie in der Auswertung betrachtet.

4.4 Reflexionen zum forschungsmethodischen Vorgehen

4.4.1 Die Bedeutung von (Selbst-)Reflexivität in der Grounded Theory

Die Bedeutung von Reflexivität in der qualitativen Forschung, insbesondere in der Grounded Theory, wird bereits von Anselm Strauss betont. Für Strauss ist Forschung Arbeit und damit ein Prozess, in dem Forschende subjektiv wirken, individuelle Vorgehensweisen nutzen und sich auch als Subjekt verändern (Strauss, 1994, S. 34f.). Er plädiert »für eine in hohem Maße selbst-reflexive Herangehensweise« und dafür, über die eigene Forschungsarbeit nachzudenken (ebd.). Er sieht eine intensive Wechselwirkung zwischen Wissenschaftler_innen und ihrer Arbeit, die sich neben fachlichen Punkten auch auf die Gefühle und den Intellekt beziehe.

Forschende werden, so Strauss, von den Erfahrungen im Forschungsprozess »tief beeinflusst werden« (ebd., S. 35).

Wie bereits oben beschrieben, kann qualitative Forschung Subjektivität und Vorwissen nicht ausschließen, muss sich aber dessen bewusst sein und sich damit auseinandersetzen. So werden die Entwicklung der Forschungsfrage und im weiteren Verlauf die Datenerhebung vom Vorwissen und von den bestehenden Erfahrungen beeinflusst. Der Kontakt ins Feld, aber auch die Erstellung eines Interviewleitfadens, die in einer Erzählaufforderung gemachten Eingrenzungen und die erarbeiteten Nachfragepunkte sind dadurch geprägt. Das heißt, es werden von Beginn an Grenzen gesetzt, die das grundsätzliche Prinzip der Offenheit einschränken. In Bezug auf die Fragestellung ist eine Flexibilität innerhalb dieser Grenzen nötig. Anselm Strauss und Juliet Corbin sehen die zu Beginn möglichst weite und offene Fragestellung als wichtigen Punkt, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern, einen Einstieg zu ermöglichen und Orientierung im Forschungsprozess zu gewährleisten (Strauss & Corbin, 1996, S. 21ff.). Die Fragestellung soll im Laufe der Arbeit eingegrenzt werden. Sie bestimmt zu Beginn eher grob das zu untersuchende Phänomen und wird im Prozess spezifiziert (ebd., S. 21ff.). Strauss (1994) betrachtet das vorhandene Kontextwissen als einen wichtigen Datenfundus und fordert dessen Einbezug bei der Auswertung, im Rahmen eines forschungsmethodischen Vorgehens. Durch die Zirkularität in der Triade von Datenerhebung, Codieren und dem Schreiben von Memos wird das Kontextwissen eingebunden und kontrolliert (ebd., S. 36). Peter Alheit (1999) beschreibt den Umgang damit als eine Qualität der Grounded Theory. Ohne bestehende Erfahrungen, vorhandenes Wissen und Vorannahmen ist eine theoretische Sensibilität gegenüber dem Feld nicht möglich. Diese braucht es laut Alheit jedoch, um die für den Forschungsprozess nötige Selbstreflexion und -kritik bezogen auf den Untersuchungsgegenstand zu gewährleisten. Die bestehenden Vorannahmen beeinflussen den Forschungsprozess, werden jedoch durch neue Erkenntnisse erweitert oder infrage gestellt, was dazu führen kann, dass diese auch gänzlich verworfen werden und neue Annahmen entstehen. Er beschreibt die Grounded Theory als Konzept einer geplanten Offenheit und Flexibilität (ebd., S. 6ff.).

Jo Reichertz und Sylvia Wilz (2016) sehen dies als Segen und Fluch zugleich. Die Offenheit und Flexibilität gewährt einerseits eine Anpassung an den Forschungsgegenstand. Andererseits könne dies bei der Anwendung dazu führen, dass schwer nachvollziehbar sei, ob korrekt und angemessen vorgegangen wurde. Dies bezieht sich auch auf die heute zur Verfügung

stehenden Varianten (ebd., S. 48). Bereits bei den Gründern der Grounded Theory bestehen hier Differenzen, die unter anderem zur getrennten Weiterentwicklung der Grounded Theory geführt haben. Ein Punkt ist der Umgang mit Vorwissen. Glaser lehnte dessen Berücksichtigung im Gegensatz zu Strauss grundlegend ab (ebd., S. 49). Auch ein zu früher Zeitpunkt des Einbezugs von Literatur in den Auswertungsprozess wurde von Glaser kritisch betrachtet, da dies den induktiven Prozess negativ beeinflussen könne (vgl. Equit & Hohage, 2016b, S. 27). Bei dem Umgang mit Offenheit und Reflexivität setzt ein zentraler Kritikpunkt an der von Barney Glaser vertretenen (traditionellen) Methode einer induktiven Grounded Theory an (ebd., S. 24). Glaser habe die Auffassung, den einzig richtigen Ansatz zu vertreten. Seine streng induktive Vorgehensweise mit dem Ziel der Entwicklung einer Theorie aus den Daten heraus ist an die Idee einer objektiv und neutral anwendbaren Methode gekoppelt (ebd., S. 24). Für die Erarbeitung von Erkenntnissen aus den Daten sei für ihn allein die korrekte Anwendung der Methode entscheidend. Die Sichtweise, dass der soziale Prozess und die soziale Wirklichkeit von den Forschenden beeinflusst und mitbestimmt wird, lehne Glaser ab und er sehe die Forschenden in einer passiven Rolle (ebd., S. 28). Die Kritik einer nicht ausreichenden Reflexivität im Forschungsprozess bezieht sich auch auf die methodischen Varianten von Strauss (vgl. Reichertz & Wilz, 2016, S. 50). Ausgehend von dieser kritischen Auseinandersetzung entwickelten neben Glaser und Strauss (1967), Strauss (1994) sowie Strauss und Corbin (1996) in der US-amerikanischen Forschungslandschaft Kathy Charmaz (2014) und Adele E. Clarke (2012) weitere Ansätze (ebd., S. 50f.). Für den deutschsprachigen Raum ist vor allem die von Franz Breuer (und in weiteren Arbeiten die gemeinsam mit Petra Muckel und Barbara Dieris) vorgenommene Interpretation und Neuausrichtung der Grounded Theory zu nennen, die den reflexiven Umgang mit der Subjektivität der forschenden Person als zentrales Moment im Forschungsprozess sieht (Reflexive Grounded Theory: Breuer, 2010; Breuer & Muckel, 2016; Breuer et al., 2018).

Franz Breuer und Petra Muckel (2016) schließen an das forschungsmethodische Vorgehen nach Strauss und Corbin (1996) an. Den von Strauss (1994) knapp gefassten Punkt, Forschung als Arbeitsprozess eines Subjekts zu verstehen, und die damit zusammenhängende Bedeutung einer selbstreflexiven Herangehensweise arbeiten sie weiter aus. Der von ihnen vorgeschlagene selbstreflexive Forschungsstil integriert dabei bestehende Techniken und behält das Konzept der Offenheit und eines pragmatischen Vorgehens bei:

»Es geht um die Konzeption einer selbst-/reflexiven Haltung des/der Forschenden sowie um die Elaboration und Kultivierung dementsprechender Forschungspraktiken. Diese sind nicht als geschlossener Maßnahmen-Kanon sondern in Form offener heuristischer Regeln formuliert. Sie sind inspiriert vom kreativ-abduktiven Geist der Grounded Theory-Philosophie. Sie müssen flexibel mit den pragmatischen Bedingungen der je spezifischen Forschungsprojekte in ein Passungsverhältnis gebracht werden« (Breuer & Muckel, 2016, S. 83f.).

Breuer und Muckel (2016) sehen drei zentrale Bereiche für eine intensive selbstreflexive Herangehensweise. Der erste Bereich zielt auf den bereits oben angesprochenen Punkt der Auseinandersetzung der forschenden Person mit der eigenen Subjektivität und Biografie ab. Hier geht es um Fragen wie die Wahl des Forschungsthemas und das Eigeninteresse an der Forschung. In diesem Sinne kommt der Reflexion der biografischen Erfahrungen eine Bedeutung zu. Diese beeinflusst nicht nur die Wahl eines Themengebietes, sondern könne sich auch auf die Interaktion mit den Beteiligten im Forschungsprozess, zum Beispiel bei der Interviewerhebung, auswirken (ebd., S. 72). Damit ist auf den zweiten Punkt verwiesen, die Reflexion der Interaktion mit den Adressat_innen und die Auswirkung der Anwesenheit der forschenden Person auf die Entstehung der Daten (ebd., S. 73f.). Auf die Interaktion von Forschenden mit Personen im Forschungsfeld wurde oben bei der Ausführung zum symbolischen Interaktionismus und der Ableitung, dass ein Interview als gemeinsame Handlung der Beteiligten und die Daten als eine durch diese Interaktion beeinflusste und zustande kommende Konstruktion betrachtet werden müssen, hingewiesen. Die Anwesenheit von Forschenden im Feld ist eine Intervention und stellt eine *Störung* der eigentlichen Lebenswelt dar. Dabei haben nicht nur die forschenden Personen ein Forschungsinteresse, auch die befragten Personen können ein Interesse an den forschenden Personen haben oder dieses entwickeln. In der selbst-reflexiven Vorgehensweise wird die Anwesenheit der Forschenden nicht als störend, sondern als nötiger Teil der Forschung und zum Beispiel unter dem Aspekt betrachtet, wie sich die Gegenwart der Forschenden im Feld und bei der Datenerhebung auswirkt (ebd., S. 74). Der dritte Bereich umfasst die institutionelle und soziale Ebene, in der sich die forschende Person befindet. Die Fragen, die sich hier stellen, sind unter anderem: In welcher institutionellen Struktur findet die Forschung statt und wie wirkt sich diese aus? Welche Kultur, welche Konzepte, welche Denkweisen finden sich und be-

einflussen das Vorgehen? Unter welchen organisatorischen, zeitlichen oder finanziellen Bedingungen arbeitet die forschende Person? Welche Zwänge bestehen, welche Kompromisse müssen eingegangen werden, wie wirkt sich die Arbeit auf die weitere berufliche Entwicklung aus (ebd., S. 75ff.)? Breuer und Muckel schlagen für das Vorgehen Techniken vor, die sich auch für Forschung im Rahmen von Dissertationsarbeiten eignen (Breuer & Muckel, 2016). Dazu zählen das Führen eines Forschungstagebuchs, die Präkonzept-Evaluation, die Teil des Forschungstagebuchs sein kann, das Schreiben von Memos und die Nutzung von Möglichkeiten der Gruppenarbeit wie Forschungskolloquien. Diese Möglichkeiten wurden in der Arbeit vom Autor genutzt. Einzig die Möglichkeit der Kooperation mit Co-Forschenden und damit die gemeinsame Feldarbeit, Datenerhebung und Auswertung konnten nicht umgesetzt werden (ebd., S. 78ff.). Die genannten Techniken werden von Breuer und Muckel als Vorschläge betrachtet, die entsprechend angepasst und verwendet werden können (ebd., S. 83f.). Zwei Dinge stünden bei einem selbstreflexiven Vorgehen im Mittelpunkt, einmal »das *Schreiben* – das schriftliche Entwickeln, Explizieren und Festhalten von Gedanken – sowie der *kommunikative Austausch* über Geschehenes, Erlebtes, Erdachtes, Gedeutetes und Bewertetes« (ebd., S. 78, Hervorh. i. O.).

4.4.2 Reflexion zum Feldzugang

Der Kontakt zu den einzelnen Einrichtungen und die Vorbereitung und Durchführung der Workshops werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt und reflektiert. Die Darstellung gliedert sich in drei Teile, die sich an den drei in jeweils unterschiedlichen Einrichtungen durchgeführten Workshops orientiert.

*Der OFT – Raum für Persönlichkeit(en)*⁶⁴

Der erste Workshop fand in einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit kurz vor den Sommerferien statt. Die Themenfindung wurde (siehe oben)

⁶⁴ Die gewählte Formulierung geht auf den von Antje Langer (2017) verwendeten Begriff »Raum des Persönlichen« zurück, der die Grundlage für eine sexualpädagogische Situation bilde. Langer arbeitet in einer Studie mit sexualpädagogischen Expert_innen den Widerspruch zwischen einer bestehenden (Schul-)Öffentlichkeit und einem »Raum des Persönlichen« heraus (ebd., S. 154ff.).

in einer Gruppenstunde mit den Jugendlichen von den Fachkräften ohne Beisein der forschenden Person durchgeführt. Die Zettel, auf die die Jugendlichen ihre Themen geschrieben hatten, wurden eine Woche vor dem ersten Termin in der Einrichtung abgeholt und mit den Fachkräften letzte organisatorische Dinge besprochen. Zu den Treffen gab es (bei allen Workshopterminen in den Einrichtungen) Getränke und kleine Snacks, die teils von mir⁶⁵, teils von den Einrichtungen organisiert wurden. Zum ersten Termin kamen acht Jugendliche und es entwickelte sich schnell eine als interessiert zu beschreibende Gesprächsatmosphäre und eine Diskussion zu bestimmten Themen. Der zweite Termin wurde von den Fachkräften kurzfristig abgesagt. Im Sommer war es fast durchgehend mit über 30 Grad sehr heiß und die Jugendlichen waren nach Aussage der Fachkräfte »mehr im Freibad als im OFT«. Der Ersatztermin fand in der darauffolgenden Woche, der vorletzten Schulwoche vor den Sommerferien statt. Es kamen drei Jugendliche (diese hatten alle auch am ersten Termin teilgenommen). Beim ersten Termin wurden vor allem die Wissensfragen der Jugendlichen besprochen und diskutiert. Beim zweiten Termin thematisierten die Jugendlichen stärker persönliche Themen. Mit zwei der drei Jugendlichen wurde in den darauffolgenden zwei Wochen ein Interview geführt. Beide Interviewtermine wurden direkt nach dem Workshop vereinbart. Eine jugendliche Person sagte den ersten Termin ab und es wurde ein Ersatztermin abgesprochen. Die jugendliche Person nutzte die Kontaktmöglichkeit über meine Telefonnummer auf dem Informationsblatt. Die Interviews fanden in der Einrichtung statt (Beratungsraum, Sitzecke im Außenbereich). In der Einrichtung wurde ein reger Kontakt zwischen Fachkräften und Adressat_innen wahrgenommen. In den Interviews wurde deutlich, dass die Fachkräfte von den Jugendlichen zu persönlichen Fragen konsultiert werden und dafür zur Verfügung stehen. Die Reflexion der Workshoptermine stand vor allem unter der Frage, ob die Offenheit der Jugendlichen zur Thematisierung persönlicher Fragen beim zweiten Termin von der im Vergleich zum ersten Termin kleineren Gruppengröße und der Anwesenheit der Fachkräfte beeinflusst wurde. Die anwesenden Fachkräfte nahmen auf Wunsch und mit Einverständnis

65 In den Abschnitten der Arbeit, in denen persönliche Reflexionen des Autors vorgenommen werden, wird vom Schreibstil in Form der Verwendung der *dritten Person* abgewichen und auch die *Ich-Form* verwendet, um den subjektiven Charakter persönlicher Reflexionen zu unterstreichen.

der Jugendlichen an den Workshops teil. Der Wunsch zur Teilnahme der Fachkräfte am Workshop könnte sich darin begründen, dass die Jugendlichen die Fachkräfte als Vertrauenspersonen zu diesem Thema kennengelernt hatten. Aus dieser Perspektive könnte hier eine mögliche Schutzkompetenz bei den Jugendlichen gesehen werden. Die Jugendlichen, die anscheinend den Wunsch hatten, persönliche Themen zu Sexualität im Workshop anzusprechen, organisierten dadurch (bewusst oder unbewusst) ein Setting, das aus Sicht der Jugendlichen den Schutz und den Sicherheitsaspekt durch die Teilnahme der Fachkräfte erhöhte. Für die Durchführung von sexualpädagogischen Workshops stellt sich damit die Frage nach der Möglichkeit der Teilnahme von im Alltag mit den Kindern arbeitenden Pädagog_innen und Betreuer_innen. In der sexualpädagogischen Arbeit wird diese Frage reflektiert und diskutiert. Eine Sichtweise bei der Arbeit mit Jugendlichen ist dabei, dass diese ohne das Beisein *ihrer* Pädagog_innen eher zu sexuellen Themen sprechen und offener diskutieren (vgl. Langer, 2017, S. 154). Antje Langer (2017) arbeitet dies anhand von Expert_inneninterviews für sexualpädagogische Workshops im schulischen Kontext heraus. Durch sexualpädagogische Veranstaltungen, die in der Schule von externen Expert_innen ohne Beisein der Lehrkräfte durchgeführt werden, entstehe neben der *Schulöffentlichkeit* ein *Raum des Persönlichen* (ebd., S. 154ff.). Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass es keine Bewertungen gibt, keine Konsequenzen in Bezug auf Meinungen und Vorurteile drohen, die Expert_innen nur temporär präsent sind, dass Diskretion gesichert und die Teilnahme freiwillig gestaltet werden kann (ebd., S. 156). Im Kapitel zu Bildung wurden die Unterschiede der Bildungskonzepte in Schule und Jugendarbeit diskutiert. Mit Blick auf die Prinzipien der offenen Jugendarbeit wie Offenheit, Mitbestimmung und Freiwilligkeit und das damit zusammenhängende Bildungskonzept scheinen die von Langer angeführten Kriterien für *Räume des Persönlichen* in der offenen Jugendarbeit zum Teil bereits konzeptionell und strukturell angelegt (ebd., S. 156).⁶⁶ Freiwilligkeit heißt, dass jugendliche Adressat_innen sich einer (sexualpädagogischen) Bildungssituation entziehen können, ohne Konsequenzen fürchten zu müssen. Offenheit und Mitbestimmung ermöglichen die Herstellung von Bildungssituationen

66 Vgl. für die Ausrichtung eines praxisorientierten Konzepts: Arbeitsprinzipien und Regeln der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Landesarbeitsgemeinschaft Offene Jugendbildung Baden-Württemberg: <http://www.lago-bw.de/prinzipien.html> (03.12.2019).

durch Fachkräfte, die den Bedarfen der Jugendlichen entsprechen, und sie ermöglichen den Jugendlichen, diese inhaltlich und strukturell (mit) zu gestalten oder sie zu initiieren. Durch diese grundlegenden Unterschiede zur von Langer beschriebenen Schulöffentlichkeit kann ein *Raum des Persönlichen* in einem offenen Treff anscheinend eher hergestellt werden als in der Schule. Auch können Fachkräfte Teil dieser *Räume des Persönlichen* sein, da sie Kriterien für deren Herstellung erfüllen und nicht wie Lehrer_innen von den Jugendlichen als Träger einer schulischen Norm gesehen werden, die dem entgegenzustehen scheint. Die Subjektposition von Lehrer_innen werde für die Herstellung einer (sexual-)pädagogischen Beziehung als ungeeignet betrachtet, so Langer, da die schulische Situation den Aufbau eines dafür nötigen vertrauensvollen Verhältnisses nicht ermögliche (ebd., S. 159). Im Anschluss an Antje Langers Überlegung: »[s]exualpädagogische Situationen werden denkbar, wenn ein gewisser Raum des Persönlichen gegeben ist«, ergeben sich notwendigerweise Vorüberlegungen und Reflexionen in Bezug auf das interpersonale Vertrauensverhältnis und das Setting (ebd., S. 154). In dieser Arbeit wurde von der Annahme ausgegangen, dass die freiwillige Teilnahme (einerseits Prinzip der offenen Jugendarbeit, andererseits forschungsethisch geboten) an einem Workshop zu sexuellen Themen bereits mit einem Vertrauensvorschuss verbunden ist. Dieser scheint auch dadurch zustande zu kommen, dass »die Teilnehmenden den Sexualpädagog_innen qua Expert_innenstatus ein großes Maß an Vertrauen entgegen[bringen]« (ebd., S. 159). Die Erfahrungen des beschriebenen Feldzugangs zeigen, dass dieser Vertrauensvorschuss sowohl durch die Fachkräfte, die den Zugang zur Einrichtung überhaupt erst ermöglichten, als auch durch die Jugendlichen als Akteur_innen, die die Bildungssituation ermöglichten und zuließen, vorhanden war. Im beschriebenen Fall wurde dies durch die Mitarbeit der Fachkräfte stark begünstigt. Zum einen wurde ein entsprechendes Setting (z. B. vorher gemeinsam essen, gemütliche Sitzgruppe für die Veranstaltung) initiiert und so der Charakter der Abgrenzung von einem schulischen Bildungssetting gestärkt, was der Idee »einen eigenen pädagogischen Raum zu kreieren« entspricht (ebd., S. 159). Zum anderen wurden die Wünsche der jugendlichen Adressat_innen, zum Beispiel die Teilnahme der Fachkräfte am Workshop, berücksichtigt. Die Adressat_innen wurden als Persönlichkeiten ernst genommen. Dadurch konnte ein *Raum für Persönlichkeit(en)* für diese spezifische sexualpädagogische Situation geschaffen werden.

Wirkmächtigkeit durch Dominanzverhalten? – »Sie sind sehr mutig«

In der zweiten Einrichtung, mit der zusammengearbeitet wurde, kam es zu keiner Veranstaltung. Aufgrund struktureller Planungen der Jugendhilfe musste die Einrichtung umziehen. Dadurch brach ein Teil der Adressat_innen der Einrichtung weg, dies betraf speziell die jüngere Altersgruppe bis 16 Jahre und somit auch einen Teil der Altersgruppe (15- bis 19-Jährige), die für die Datenerhebung relevant war. Es gelang nicht, die zur Zeit des Kontaktes anwesenden Jugendlichen zu motivieren. Diese waren zum Großteil bereits älter als die vorgesehene Altersgruppe (ca. 18 bis 21 Jahre), also bereits junge Erwachsene und keine Jugendlichen mehr. Vonseiten der Fachkräfte wurde immer wieder betont, wie wichtig sie es fänden, dass es ein Angebot zu sexueller Bildung gäbe und dass sie einen Bedarf sähen. Es erfolgte das Angebot eines Infoabends als offene Gesprächsrunde. Daran wollte niemand teilnehmen. Es gab insgesamt drei Termine im Treff (jeweils ca. eine Dreiviertelstunde). Auffallend gegenüber den anderen Einrichtungen war, dass die Fachkräfte in dieser Zeit weniger mit den Anwesenden in Kontakt waren. Es waren eher organisatorische Arbeiten im Büro oder hinter dem Tresen, die diese verrichteten. Die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die offen zum Gespräch waren, sagten sehr klar, sie hätten kein Interesse an einer Veranstaltung oder einem Gespräch. Als Gründe wurden genannt, dass sie ihre Freizeit im OFT verbringen und die Zeit für Dinge wie »chillen, zocken und kickern« nutzen wollten. Dinge, die Sexualität beträfen, würden sie untereinander »besprechen oder sich Informationen im Internet holen«. Dafür bräuchten sie keine Angebote von Erwachsenen (was die meisten aufgrund ihres Alters bereits selber waren). Hier wurde einerseits der Charakter einer offenen Einrichtung sehr deutlich, andererseits, dass die Altersgruppe der jungen Erwachsenen ab 18 oder 19 Jahren als Adressat_innen anscheinend schwer zu erreichen ist, und es stellte sich die Frage, inwieweit hier Bildungsangebote überhaupt gewünscht waren und welche alternativen Formate es eventuell bräuchte (z. B. digitale Angebote, Peer-Learning). Die Sozialisation in der Jugendphase⁶⁷ in westlichen Gesellschaften ist, so Andreas Lange und Margret Xyländer, durch jugendliche Selbstsozialisation geprägt (Lange & Xyländer, 2008). Dieser Eigenanteil ist durch die stark identitätsstiftende Wirkung von Medien und Konsum gekennzeichnet und deren Nutzung wiederum

67 Die Jugendphase kann sich, wie in Kapitel 2 erläutert, bis in das junge Erwachsenenalter erstrecken.

in das soziale Leben der Jugendlichen eingebettet, in dem es unter anderen um die Zustimmung in der Bezugsgruppe geht (ebd., S. 600). Hier ist zu berücksichtigen, dass in der Entwicklungsphase der Adoleszenz von einer Ablösung bisher dominanter Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule und dem gleichzeitigen Streben nach Anerkennung in der Peergroup auszugehen ist (vgl. ebd., S. 603; Oerter & Dreher, 2002, S. 310). Die Peergroup ist ein wichtiger Träger der jugendlichen Sozialisation (ebd., S. 311). Hier könnte auch ein Grund für das beobachtete Verhalten der Fachkräfte liegen. Eine stärkere direkte Arbeit könnte vonseiten der Jugendlichen nicht gewünscht sein (siehe oben). Für die Jugendlichen könnte der Wunsch nach der Möglichkeit der selbstbestimmten Freizeitgestaltung vor von außen gesteuerten (Bildungs-)Angeboten stehen. Das wäre mit der Perspektive einer jugendlichen Selbstsozialisation und einer Abnabelung von bisherigen Sozialisationsinstanzen erklärbar (vgl. auch Schulz, 2013, S. 59; Nörber, 2013). Fachkräfte, die die Jugendlichen als eigenständige Akteur_innen sehen und in diesem Prozess begleiten wollen, könnten sich in ihrer Tätigkeit darauf fokussieren, den Treff als Ort für diese zu organisieren, zur Verfügung zu stellen und auf Bedarfe mit offenen Angeboten zu reagieren (vgl. Schulz, 2013; Nörber, 2013). Über die Annahme dieser Angebote könnten die Jugendlichen freiwillig entscheiden und diese wie oben beschrieben auch ablehnen. Bei der Sozialisation in der Peergroup sei, so Oerter und Dreher, zu berücksichtigen, dass diese mit gruppendynamischen Prozessen verbunden ist und sich in Gruppen eine Dominanzhierarchie bilde (Oerter & Dreher, 2002). Dabei hätten die dominanten Gruppenmitglieder das am stärksten ausgeprägte prosoziale Verhalten (ebd., S. 311). In der Gruppe im besuchten OFT zeigte sich folgende Situation, die damit zusammenhängen könnte: Es gab Sprecher_innen, die mit mir kommunizierten, während andere sich zurück- oder komplett aus dem Gespräch hrraushielten. Interessant war die Aussage eines_r Jugendlichen: »Sie sind sehr mutig, dass sie einfach hierherkommen und sich trauen, uns anzusprechen.« Das könnte darauf verweisen, dass die Jugendlichen diesen Raum als ihren betrachten und selbstbestimmt für sich nutzen wollten. Andererseits schien es auch wenig Kontaktangebote von außen zu geben, da in der Aussage auch eine Verwunderung zum Ausdruck kommt, dass es hier zu einem Kommunikationsangebot kommt. Die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen schienen außerdem ihr Verhalten und ihr Auftreten so einzuordnen, dass es für jemanden von außen Mut erfordere sie anzusprechen. Wenn von einer Dominanzhierarchie in Gruppen ausgegangen wird,

wäre die Durchführung von sexueller Bildung unter den Kriterien der Freiwilligkeit und Partizipation in der Jugendarbeit auch von den dominanten Gruppenmitgliedern abhängig. Das oben angegebene Zitat könnte aus dieser Perspektive auf ein dominantes prosoziales Verhalten hinweisen, um zu starke Einmischung von außen in die Peergroup abzuwehren. In diesem Kontext steht, dass das Erreichen sozialer Wirkmächtigkeit ein Entwicklungsziel der Jugendphase ist und nur durch eine Abnabelung von und eine Auseinandersetzung mit der erwachsenen Generation in der Adoleszenz gelingen kann (vgl. Lange & Xyländer, 2008, S. 605).

Wie die vorherige sexualpädagogische Situation kann auch die zweite Situation unter dem Diskurs *Schulöffentlichkeit* und *Raum für Persönliches* betrachtet werden. Die Erfahrungen der Jugendlichen in der Schule sind, so Antje Langer (2017), für die Jugend- und Sozialarbeit insofern relevant, als die Jugendlichen durch die Schule sozialisiert sind. Der Freiraum in einem offenen Treff bzw. Jugendklub und das Wegfallen des schulischen Zwangs könnten die Durchführung von Veranstaltungen erschweren (ebd., S. 159). Die Erfahrung mit schulischer Bildung (und eventuell mit schulischen Veranstaltungen zu Sexualität), kann aus dieser Perspektive auch ein Grund dafür sein, dass die Jugendlichen sexueller Bildung in ihrer Freizeit weniger offen begegnen. Das könnte zum einen daran liegen, dass die Adressat_innen ihr Verständnis von Bildung eng mit ihrer schulischen Bildungserfahrung verbinden und ihre Freizeit generell davon frei halten wollen. Es ist aber auch möglich, dass dies mit Erfahrungen zusammenhängt, wie in den wichtigen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule mit Sexualität umgegangen wird und wie und ob darüber gesprochen wird. Für die Schule hat Sara-Friederike Blumenthal in ihrer Studie mit jugendlichen Schüler_innen herausgearbeitet, dass Beschämung von Schüler_innen durch Lehrende ein vorkommendes und in der Regel nicht reflektiertes Erziehungsmittel ist (Blumenthal, 2014, S. 153). Auch bei der Thematisierung von Sexualität im Unterricht zeigt sich in einigen Fällen eine damit zusammenhängende Beschämung von Schüler_innen und ebenso eine negative Sicht auf Sexualität oder Tabuisierungen durch Lehrpersonen (ebd., S. 87f., 117f., 152f.). Diese Erfahrungen führen laut Blumenthal zu einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung bei sexuellen Themen und zu sozialer Exklusion von Schüler_innen, um Beschämungen durch Lehrkräfte oder durch andere Schüler_innen im Schulkontext zu vermeiden (ebd., S. 155). Generell zeigt sich eine dominante Stellung männlicher Sexualität im Unterrichtskontext, die mit einer Abwertung weiblicher Sexualität verbunden ist, sowie

die Vermeidung der Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (ebd., S. 155). An diese Erkenntnisse lässt sich eine entwicklungspsychologische Perspektive anschließen. Das Jugendalter (die Adoleszenz) kann als eine Zeit gelten, in der die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, wovon ein wichtiger Teil die Geschlechtsidentität ist, zur zentralen Entwicklungsaufgabe wird (vgl. Trautner, 2002, S. 661). Dazu gehören, so Trautner, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht und der sexuellen Orientierung ebenso wie die Beschäftigung mit Geschlechterrollen und sozialen Rollen (Trautner, 2002, S. 662). Erfahren Jugendliche in der Schule in dieser für sie wichtigen Phase eine Beschämung oder Abwertung ihrer sexuellen Identität oder machen sie die Erfahrung, dass bestimmte Themen generell tabuisiert werden, kann es zu einem sozialen Rückzug und einer Vermeidung von Kommunikation kommen. Ein weiterer Punkt ist, dass sie die Erfahrung machen können, dass durch sie gegen Andere ausgeübte Beschämung und Abwertung eigene Beschämung verhindern kann (vgl. Blumenthal, 2014, S. 154ff.). Diese Erfahrungen und eventuell daraus resultierendes Verhalten können Auswirkungen auf sexuelle Bildung in anderen Institutionen haben. Fehlende positive Erfahrungen, dass die Thematisierung von Sexualität in einem *Raum des Persönlichen* (vgl. Langer, 2017, S. 154) stattfindet, in dem Jugendliche als Subjekte mit ihrer sexuellen Identität ernst genommen werden (vgl. Sielert, 2005, S. 81ff.), können dazu führen, dass die in der offenen Jugendarbeit bestehenden oder angebotenen Möglichkeiten von den Adressat_innen nicht genutzt werden. Es kann vonseiten der Jugendlichen, aufgrund der Vorerfahrungen, zu einer Vermeidung oder Ablehnung sexueller Bildungsangebote von pädagogischen Fachkräften kommen. Dies könnte durch eine bestehende Dominanzkultur aufgrund einer Gruppenhierarchie zusätzlich beeinflusst werden, wenn es gerade die dominanten Gruppenmitglieder sind, die keine positiven Erfahrungen mit sexueller Bildung gemacht haben. Ebenso sind die Wirkungen einer dominanten Stellung männlicher Sexualität und der Abwertung oder Tabuisierung anderer Sexualitäten im schulischen Kontext auf die Dominanzhierarchie in einer Peergroup zu berücksichtigen. Die hier angeführten Reflexionsperspektiven (jugendliche Selbstsozialisation, dominantes Verhalten in Gruppen, Erfahrungen mit Beschämung) ziehen – getrennt oder mit Überschneidungen zwischen ihnen – eine Zurückhaltung bis Ablehnung vor bzw. von sexualpädagogischen Bildungsangeboten von Jugendlichen in Betracht. Für eine forschende Person kann dies, wie für den Autor bei der Durchführung der Workshops, von Bedeutung

sein, wenn sie nicht zuerst als forschende Person, sondern als Pädagog_in oder Sozialarbeiter_in wahrgenommen wird. In diesem Fall könnte also gerade der in der Arbeit geplante Zugang, über ein (Bildungs-)Angebot den Kontakt zu den Adressat_innen aufzubauen und diese darüber für ein Interview zu gewinnen, genau dies verhindert haben. Mit Blick auf das erste beschriebene Workshop-Beispiel könnte auch der Wunsch dieser Jugendlichen, vertraute (erwachsene) Personen bei einer Veranstaltung zu sexueller Bildung dabei zu haben, in negativen Erfahrungen durch Beschämung und Abwertung begründet sein, was die These des selbstorganisierten Schutzes vor möglichen Diskriminierungen bzw. Beschämungen stärken würde (siehe oben).

Elternrecht vs. jugendliche Selbstbestimmung:

»Dafür ist mein Kind noch zu jung.«

In der dritten Einrichtung zeigen sich rückblickend ein Bedarf bei den jugendlichen Adressat_innen sowie eine starke Gruppendynamik. Die Fachkräfte informierten die Jugendlichen über das Angebot. Die Jugendlichen stimmten diesem zu und nannten direkt Wünsche bezüglich möglicher Themen (diese wurden durch die Fachkräfte an die forschende Person weitergeleitet). In Vorbereitung des ersten Workshops rief eine Fachkraft zwei Tage vor dem Termin an und berichtete kurz über Meinungsverschiedenheiten unter den Jugendlichen und, dass dadurch nur noch sechs Jugendliche in den Workshop kommen wollten. Es wurde die Frage gestellt, ob ich trotzdem kommen würde. Diese Frage beruhte auf der Unsicherheit, dass eine zu kleine Gruppe für mich nicht von Interesse sein könnte. Die Fachkräfte waren hier als unterstützende und vorbereitende Personen aktiv. Das Setting war sehr gut vorbereitet. Die Treffen fanden in einem gesonderten Beratungsraum statt. Es gab Getränke und Snacks. Die Fachkräfte kommunizierten von Beginn an, dass sie die Veranstaltung für die Jugendlichen organisierten und nicht vorhätten, selbst daran teilzunehmen. Aufseiten der Jugendlichen gab es keinen Wunsch nach Teilnahme der Fachkräfte. Am ersten Termin nahmen sieben Jugendliche teil. Mit diesen entwickelte sich nach einer Kennenlernrunde und einem Einstieg, der sich nicht auf sexuelle Themen bezog, sondern darauf, wie es ihnen gerade gehe, eine als offen und interessiert zu beschreibende Gesprächsatmosphäre. Im ersten Workshop wurden Themen der Jugendlichen aufgegriffen und Raum für Diskussion gelassen. Die Jugendlichen wünschten sich für den zweiten Termin vor allem die Möglichkeit über den Umgang mit Gefühlen zu sprechen.

Zu diesem Termin kamen fünf Personen. Es entwickelte sich nach dem Einstieg zum Umgang mit Gefühlen ein intensives Gespräch. Insbesondere ging es um das Coming-out von Personen aus der Runde und Probleme von Eltern mit der Homosexualität ihrer Kinder. Es gab einige sehr sensible und emotionale Schilderungen von Personen aus der Gruppe, die auf Erfahrungen mit diesen Herausforderungen und Schwierigkeiten beruhten, worauf die Gruppe empathisch reagierte. Die Jugendlichen fragten während des Gesprächs, wie viel Zeit wir hätten, ob wir auch länger als geplant weiterarbeiten könnten und ob ein dritter Termin möglich sei. Wir vereinbarten einen Termin für ein weiteres Treffen. Dieser konnte allerdings aus zeitlichen Gründen des Forschenden nicht zeitnah in den folgenden drei Wochen erfolgen. Es schien dem Forschenden durchaus auch sinnvoll, etwas Zeit zwischen den Terminen zu lassen, um Reflexion zu ermöglichen und zu schauen, wie besprochene Dinge sich im Alltag weiterentwickeln bzw. Ideen der Jugendlichen sich umsetzen lassen. Drei Personen erklärten auch, dass sie gerne ein Interview geben würden. Aus Datenschutzgründen wurden keine Daten wie Telefonnummer und Adresse aufgenommen. Die Jugendlichen erhielten Kontaktdaten und der Kontakt zu den Jugendlichen sollte wieder über die Einrichtung stattfinden. Die Jugendlichen sagten, dass sie das Treffen gerne nach Weihnachten, Anfang Januar machen würden, da sie vorher wenig Zeit hätten. Im Dezember erhielt der Forschende die Rückmeldung vom OFT, dass sich alle »extrem« gestritten hätten und nicht mehr miteinander reden würden. Zu einer Teilnahme wäre keine_r mehr bereit. Auch die Nachfrage bei den Jugendlichen, die ein Interview hatten geben wollen, durch die Fachkräfte im OFT ergab, dass diese dazu nicht mehr bereit waren. Ein Teil der Jugendlichen besuchte den OFT daraufhin nicht mehr bzw. nicht mehr regelmäßig. Zu zwei der Jugendlichen kam es zufällig über eine Schulsozialarbeiterin, die als Gatekeeper_in Jugendliche in ihrer Schule ansprach, etwa ein halbes Jahr später zu einem neuen Kontakt. Die Jugendlichen gaben der Schulsozialarbeiter_in ihre Kontaktdaten (Telefonnummern) und baten um Weitergabe und einen Rückruf. Mit einer der beiden Jugendlichen wurde ein Interview geführt. Mit der anderen Person konnte kein Interview geführt werden, da ein sorgeberechtigter Elternteil sich einen Tag vor dem Interview meldete und darum bat, dieses nicht durchzuführen. In diesem Fall zeigte sich für die forschende Person ein Dilemma zwischen dem Forschungsinteresse und forschungsethischen Fragen (vgl. hierzu Werner, 2016, S. 381f.; Thole & Grosse, 2015, S. 345). Auch wenn hier kein Interview zustande

kam, sammelten sich Informationen (Daten) zum Fall an und deren Auswertung hätte für die Fragestellung von großer Bedeutung sein können. Dieser Prozess begann bei dem ersten Workshoptermin und führte über die weitere Kommunikation mit dem_r Akteur_in, Informationen, die von Dritten an die forschende Person herangetragen wurden, bis zur Absage des Interviews durch eine sorgeberechtigte Person, mit der ein Telefonat geführt wurde. Aus forschungsethischer Sicht und ebenso aus rechtlicher Sicht ist eine Auswertung dieser Informationen nicht vertretbar (vgl. Hopf, 2016, S. 197f.). Die Reflexion bezieht sich wie bei den beiden oben beschriebenen Feldzugängen auf die Gruppensituation. Durch das Setting wurde ein *Raum des Persönlichen* geschaffen, der durch die Zusicherung von Vertraulichkeit und Freiwilligkeit bestimmt war. Uwe Sielert sieht für sexualpädagogische Veranstaltungen die Notwendigkeit einer subjekt- und themenzentrierten Sexualpädagogik, die das Subjekt so wahrnehme und annehme, wie es ist (Sielert, 2005, S. 81f.). Als Aufgabe stellt sich die Förderung und Begleitung bei der Auseinandersetzung mit der individuellen sexuellen Identität (ebd., S. 83). Ein wichtiges Thema sind hier die Teile von Sexualität, die nicht in den heterosexuellen, heteronormativen Rahmen passen. So fühlen sich Jugendliche mit einer homosexuellen Orientierung oft nicht zugehörig, unterliegen einem Anpassungsdruck und sind Diskriminierungen ausgesetzt (ebd., S. 96). Für die sexualpädagogische Arbeit bedeutet dies Offenheit und Raum für Diskussion sowie Einsatz gegen Diskriminierungen: »Dazu ist ein Klima nötig, das den Jugendlichen ermöglicht, weitgehend angstfrei ihre Meinung zu äußern. Sie müssen selbst Lösungen entwickeln« (ebd., S. 98).

Diese Überlegungen lassen sich an die Suche nach Geschlechtsidentität und allgemein einer Identität als wichtige Entwicklungsaufgaben in der Jugendzeit anschließen. Die Auseinandersetzung mit Identität führe zur Ausbildung eines Selbstkonzeptes bzw. mache dieses nötig (vgl. Oerter & Dreher, 2002, S. 291). Die Entwicklung umfasst zwei Prozesse: »die Bemühung sich selbst zu erkennen und das Bestreben, sich selbst zu gestalten« (ebd., S. 292). Die Identitätsentwicklung ist durch eine hohe Selbstaufmerksamkeit, Widersprüche und Verletzlichkeit gekennzeichnet (ebd., S. 299ff.). Störungen in diesem Prozess der Identitätsentwicklung könnten zu ernsthaften Krisen bis hin zu Suizid oder Suizidversuchen führen. Ein großer Teil der Jugendlichen gibt hier Gründe an, die mit Sexualität und der familiären Situation verbunden sind (ebd., S. 303). Vor allem befinden sich nach Claudia Krell und Kerstin Oldemeier Jugendliche, die sich

außerhalb der gesellschaftlich anerkannten sexuellen Norm bewegen, in einer vulnerablen Situation (Krell & Oldemeier, 2015, S. 6). Die Schwierigkeit innerfamiliärer Kommunikation und die Erfahrung von Bagatellisierung, Tabuisierung oder Diskriminierung in der Familie sind für viele Jugendliche Teil der Erfahrung des Coming-out (ebd., S. 20). Diese Belastungen erhöhen für Jugendliche die Gefahr psychischer Krisen (ebd., S. 13). Die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist nicht nur ein individuell begrenzter Prozess oder ein Merkmal, sondern, so Hanns Martin Trautner, eine soziale Kategorie, die mit dem sozialen Kontext, in dem das Subjekt lebt, verschränkt ist. Daher sind neben der individuellen Ebene noch drei weitere Ebenen von Bedeutung: die interpersonelle Ebene, die Intergruppenebene und die (inter-)kulturelle Ebene (Trautner, 2002, S. 673). Daraus kann abgeleitet werden, dass Fragen der geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung von den Sozialisationsinstanzen ernst genommen werden müssen. Es wird auch der besondere Stellenwert der Familie als Sozialisationsinstanz und der Eltern als Sexualerzieher_innen deutlich. Wie oben beschrieben, ist die Jugendphase durch eine Abnabelung von der Familie gekennzeichnet. Die Bindung an die Familie und die Eltern wird dadurch aber nicht weniger wichtig, es geht nicht nur um Ablösung, sondern vielmehr um eine Umgestaltung der Beziehungen (vgl. Lange & Xyländer, 2008, S. 604). Grundsätzlich seien heute die meisten Beziehungen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern einvernehmlich und Jugendliche würden die Erziehung mehrheitlich positiv beurteilen. Konflikte würden sich auf Alltagsdinge und Feinregulierungen beziehen und nicht auf grundsätzliche Fragen (ebd., S. 604). Die gesuchte Auseinandersetzung ist nötig, um Autonomie zu entwickeln und die Auseinandersetzung erhält eine besondere Qualität dadurch, dass sich für Jugendliche die Möglichkeit eröffnet, sexuelle Beziehungen einzugehen (ebd., S. 603). Da das Eingehen sexueller Beziehungen und Partnerschaften mit der sexuellen Orientierung und Identität zusammenhängt, scheint dieser Prozess für einige Jugendliche mit erheblichen Konflikten mit der Familie bzw. den Eltern verbunden. Für Jugendliche, die nicht der heteronormativen Vorstellung von Sexualität und Geschlecht entsprechen, sind die Eltern- und Familienbeziehungen, wie oben angegeben, oft von Konflikten und Diskriminierungen geprägt, was zu einer hohen Vulnerabilität dieser Jugendlichen führt (vgl. Krell & Oldemeier, 2015).

Die Aussagen der jugendlichen Personen im Workshop zu ihrem Coming-out-Prozess und der momentanen familiären Situation verwiesen

auch auf die vulnerable Situation, in der sich Jugendliche in dieser Phase befinden. Dies zeigte sich ebenso bei der Absage des Interviews durch einen Elternteil mit der Begründung, solche Arbeit und Forschung sei wichtig, aber das eigene Kind noch zu jung dafür. Dies machte den familiären Konflikt im adoleszenten Abnabelungsprozess, im Kontext der Suche nach einer eigenen sexuellen Identität der jugendlichen Person, deutlich. In der beschriebenen sexualpädagogischen Situation und letztlich auch in der Absage des Interviews durch einen Elternteil zeigte sich, wie präsent die familiäre Situation, die Beziehung zu den Eltern und deren Einstellungen zu Sexualität für die sexuelle Bildung oder die Forschung sein können, und dass sie demzufolge mitbedacht und reflektiert werden müssen. Ein wesentlicher Punkt ist hier Artikel 6 des Grundgesetzes, der Erziehung als natürliches Elternrecht verfassungsmäßig verankert. Neben den Eltern hat nur die Schule (Art. 7 GG) ein verfassungsrechtlich garantiertes Erziehungsrecht. Angebote der Jugendhilfe und -arbeit müssen sich grundsätzlich dem Elternrecht auf Erziehung, insbesondere in Bezug auf Weltanschauung, Religion und Moralvorstellungen unterordnen (vgl. Blank, 2010). Da dieses Recht grundsätzlich bis zur Volljährigkeit gilt und die Thematisierung von Sexualität in diese besonderen Bereiche fällt, sind die Rolle der Eltern und deren Einbezug, zum Beispiel durch vorherige Information, für sexuelle Bildung zu berücksichtigen und zu reflektieren. In dem oben beschriebenen Workshop wurde deutlich, dass ein Bedarf über Homosexualität zu sprechen, vorhanden war und dass das Angebot von den Jugendlichen dahingehend genutzt wurde. In der Reflexion der Situation lassen sich verschiedene Kriterien finden, die weiter oben als grundlegende Kriterien für eine sexualpädagogische Situation genannt wurden: Neben der Basis, dass ein *Raum für Persönliches* angeboten wurde, der grundsätzlich inhaltlich an den Interessen der Jugendlichen ausgerichteten Vorgehensweise und der Offenheit, dass die Jugendlichen und ihre Themen wahrgenommen und ernst genommen wurden, konnte eine auf das Subjekt und die Themen zentrierte sexualpädagogische Bildungssituation hergestellt werden, die von den Jugendlichen angenommen wurde.

Die Bedürfnisse der Jugendlichen (aber auch die der Sorgeberechtigten) können zu unterschiedlichen Rollen und Aufträgen für sexualpädagogische Expert_innen führen. Die Bedürfnisse der Jugendlichen in Bezug auf Sexualität und ihre Entwicklung können einen Bedarf nach Angeboten und eine Offenheit für sexuelle Bildung bedeuten, aber auch die Ablehnung dieser, im Sinne jugendlicher Ablösung und Selbstsozialisation und aufgrund

der erlebten sexualpädagogischen Erfahrungen. Auch Eltern als Sorgeberechtigte können, unabhängig von den Bedürfnissen der Jugendlichen, die Teilnahme an sexualpädagogischen Angeboten oder Forschungsprojekten unterstützen, beeinflussen oder verhindern.

Die drei beschriebenen Situationen zeigen: Es lässt sich an dieser Stelle nicht *die* sexualpädagogische Situation beschreiben. Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen ernst zu nehmen erforderte, sich auf die jeweilige Situation und damit unterschiedliche Interaktionen und Settings einzulassen.

Fazit – Gestaltung des Feldzugangs

Die Erhebung arbeitete mit dem Konzept des theoretischen Sampling und der theoretischen Sättigung, wodurch die Stichprobe datenbezogen erweitert werden kann und ein Aufbau dieser von $n = 1$ möglich ist. In dieser Arbeit sollte durch die Workshopangebote ein stärkerer partizipativer Aspekt eingebracht werden. Durch diesen Zugang war ein Vorgehen von einer Datenbasis, die von $n = 1$ ausgeht und streng nach der theoretischen Ausarbeitung erweitert wird, nicht möglich. Dies hätte bedeutet, Jugendliche, die sich zu einem Interview bereit erklärten, möglicherweise auszuschließen, wenn sie bestimmte Kriterien nicht erfüllten. Obwohl die gesamte Organisation, Absprache und Durchführung der Workshops sehr zeitaufwendig war, blieb der Ertrag aufseiten der Forschung mit drei Interviews gering. Er hätte erhöht werden können, wenn die durchgeführten Veranstaltungen als Gruppendiskussion methodisch genutzt worden wären. Dies hätte allerdings die offene und freiwillige Herangehensweise, das Kennenlernen und die Weitergabe von Wissen an die Jugendlichen vor der Datenerhebung und ohne diese damit direkt zu verknüpfen nicht möglich gemacht (siehe oben). Es ist jedoch für weitere Arbeiten in diesem Feld zu reflektieren. Möglicherweise hätten ein bis zwei offene Termine auch als Vorbereitung einer Gruppendiskussion dienen können. Die oben genannten Punkte hinsichtlich Vertrauen und Schutz der teilnehmenden Personen müssten einerseits mit der Gruppe in den vorangehenden Workshopterminen besprochen werden und andererseits müsste generell sehr auf die Offenheit und Freiwilligkeit der Teilnahme geachtet werden. In der Arbeit wurde zu wenig berücksichtigt, dass die Zeit der Pubertät sehr dynamisch und schnelllebig sein kann, was die Durchführung und die Datenerhebung ungünstig beeinflusst hat. Dies führte im Kontext mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen des

Forschenden und dem zeitlichen Verlauf des Projektes auch dazu, dass keine Nachfolgetermine mit diesen Gruppen durchgeführt wurden, bei denen eine Information und Diskussion von Forschungsergebnissen hätte erfolgen können (Member Check).⁶⁸ Bei der Dokumentation des Feldzugangs und der Workshops wurde deutlich, dass es für das Forschungsinteresse von Bedeutung wäre, diese methodisch auszuwerten. Die Überlegung, die Workshops als Gruppendiskussion zu nutzen, wurde bereits oben dargelegt. In diesem Fall hätte es der informierten Einwilligung der Jugendlichen bedurft (vgl. 4.1.3). Da jedoch keine informierte Einwilligung der beteiligten Jugendlichen vorlag, wurde aus forschungsethischen Gründen von einer Auswertung im Sinne einer Analyse abgesehen (vgl. Hopf, 2016, S. 197f.). Die hier vorgenommenen Beschreibungen und Reflexionen erfolgten nach gründlicher Abwägung und Reflexion. Die Personen in den Einrichtungen (Fachkräfte und Jugendliche) waren alle über das Forschungsprojekt informiert und es wurden Termine für den Besuch der Einrichtungen vereinbart. Die forschende Person bewegte sich nicht undercover im Feld und beobachtete die Jugendlichen nicht ohne deren Einverständnis (ebd., S. 197). Die Fachkräfte wurden als Gatekeeper_innen angesprochen und sahen sich als Unterstützer_innen des Forschungsprojekts. Ebenso wurde den Jugendlichen gegenüber eine Offenheit und Freiwilligkeit kommuniziert. Die Forschungssituation, in der Daten erhoben werden sollten, war das Interview. Die beteiligten Personen mussten also davon ausgehen, dass sie außerhalb dieser Situation nicht beforscht werden würden – die Fachkräfte umso mehr, da sie nicht als Forschungsgegenstand der Studie benannt waren. Auf der anderen Seite ist der Kontext des Zustandekommens der Interviews und hier speziell der Feldzugang über die Workshopangebote für die Nachvollziehbarkeit der Arbeit wichtig. Auch für die Arbeit in der Praxis könnten die Reflexionen von Bedeutung sein. Aus diesen Gründen wurden Beschreibungen und Reflexionen unter Berücksichtigung der Anonymisierung und der Nichtschädigung von Personen und Institutionen vorgenommen.

68 Ein Nachfolgetermin nach dem Interview, bei dem das Vorgehen der Auswertung und erste Ergebnisse im Sinne eines Member Check besprochen werden konnte und so ein Feedback der interviewten Person eingeholt wurde, konnte nur mit einer einzelnen Person vereinbart werden.

4.4.3 Vertrauen in der Interviewsituation

Bei der Auswertung der durchgeführten Interviews wurde die Kategorie *Vertrauen* gebildet.⁶⁹ Auch wenn diese Kategorie als von den Interviewpartner_innen eingebrachtem Begriff induktiv aus den Daten gebildet wurde, findet sie sich ebenso als theoretisches Konzept in der pädagogischen Arbeit und bei der Herstellung einer Interviewsituation (vgl. Wagenblass, 2015; Werner, 2016). In den Interviews zeigt sich, dies sei hier bereits vorweggenommen, dass das Sprechen über Sexualität und in diesem Kontext auch das Sprechen über dramatische Ereignisse, wie zum Beispiel sexualisierte Gewalt, ein bestimmtes Vertrauensverhältnis erfordern und für die Bewältigung von Krisen verlässliche Beziehungen wichtig sind, die auf Vertrauen basieren. Dies wird in der Auswertung auch für professionelle pädagogische Beziehungen deutlich. Damit gewinnt die interpersonale Ebene an Bedeutung, zum Beispiel im Kontext von Gruppensettings, da sensible und intime Themen zum Teil nur in Einzelkontexten angesprochen werden und ein ausreichendes Maß an Vertrauen nötig machen (vgl. zu Vertrauen in der pädagogischen Beziehung: Schmauch, 2016, S. 33f.; vgl. auch Mantey, 2017; Wagenblass, 2015). Für die Interviewsituation muss dies aus forschungsethischer Sicht ebenfalls reflektiert werden. Auch für weitere Überlegungen hinsichtlich der Praxisrelevanz können sich Ableitungen ergeben. Der Umgang mit Vertrauen, allgemein mit Gefühlen sowie die Gestaltung von Nähe und Distanz sind nicht nur für Forschungssituationen, sondern auch für die Praxis Sozialer Arbeit zu berücksichtigen (vgl. Thiersch, 2009).

Für eine qualitative Forschung ist es unabdingbar, Kontakte ins Feld herzustellen. Sven Werner sieht darin den entscheidenden Punkt, ob eine Grounded Theory Forschung gelingt (Werner, 2016, S. 387). Es sind eine Aushandlung von nötiger Nähe und erforderlicher Distanz und eine ständige Reflexion erforderlich (ebd., S. 388). Dabei stellen sich Fragen danach, wie ein Vertrauensverhältnis hergestellt und gestaltet werden kann, was zum Beispiel die Anwesenheit des Forschenden im Feld und die Interaktion mit den Personen im Feld nötig macht. Es kann bei der Arbeit im Feld zu einem sogenannten *going native* kommen (ebd., S. 387). Die forschende

69 Die Analyse und die Ausarbeitung der Kategorien werden in Gliederungspunkt 4.3.2 beispielhaft dargestellt. Dabei wird auf die hier genannte Kategorie *Vertrauen* eingegangen. In Kapitel 5 wird die Bedeutung von Vertrauen anhand des empirischen Materials eingehender betrachtet, vgl. 5.4.

Person identifiziert sich dabei zunehmend mit den Personen im Feld und verlässt die professionelle Rolle der forschenden Person. Dies ist problematisch, da es zu Rollen- und Loyalitätskonflikten kommen und zu einer *Betriebsblindheit* führen kann (ebd., S. 387f.). Das heißt, die Gestaltung einer Vertrauensbeziehung (sowohl im Forschungskontext wie in der Sozialen Arbeit) erfordert eine ständige Auseinandersetzung mit Nähe und Distanz im Arbeitskontext.

Für die Einwilligung zu einem Interview ist grundsätzlich ein Vertrauensvorschuss seitens der Beforschten gegenüber der forschenden Person nötig (vgl. Werner, 2016, S. 384). Die forschende Person muss eine Situation herstellen, »die so entspannt und offen ist, dass Menschen darin ohne Befürchtungen die unterschiedlichsten Aspekte ihrer Person und ihrer Lebenswelt zeigen können« (Hermanns, 2017, S. 363). Bei den Gesprächspartner_innen kann dieser Vertrauensvorschuss mit einem grundsätzlichen Vertrauen und einer Offenheit gegenüber den Forschenden verbunden sein. Es kann jedoch auch nötig sein, sich dieses erst zu erarbeiten und hierbei Tests zu bestehen (vgl. Breuer & Muckel, 2016, S. 75). Die interviewten Personen erbringen mit dem Vertrauensvorschuss eine Vorleistung und geben der forschenden Person einen Einblick in ihr Leben, den diese nicht adäquat zurückgeben kann (ebd., S. 384). Mit Blick auf die vorgenommene Erhebung mit Jugendlichen zu sensiblen und intimen Fragen ihres Lebens ist dieser Aspekt besonders zu berücksichtigen. Das Forschungsinteresse muss ethisch reflektiert und gegebenenfalls angepasst werden. Ein weiterer Punkt ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an einem Interview. Diese kann durch bestimmte strukturelle Bedingungen in der Jugendhilfe beeinflusst werden: Jugendliche könnten zum Beispiel Nachteile fürchten, wenn sie ein Interview verweigern, das von der Einrichtung bzw. den Gatekeeper_innen gewünscht wird. Die Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens, der eigenen Person und der Rolle im Forschungskontext ist unabdingbar, um das entgegengebrachte Vertrauen nicht zu enttäuschen und den Schutz der Interviewpartner_innen nicht zu gefährden. Dies ist vor allem dann zu beachten, wenn anzunehmen ist, dass es auch zur Schilderung dramatischer Lebensereignisse kommen kann bzw. danach gefragt wird. Es kann dazu kommen, so Cornelia Helfferich (2011), dass Interviewpartner_innen ihren Selbstschutz verlieren und in einen Erzählfluss geraten, der von ihnen nicht mehr kontrolliert wird oder, wie in der sozialpädagogischen bzw. beraterischen Praxis, dass die interviewende Person getestet wird (ebd., S. 150f.). Im Interview kann dies in der Form geschehen, dass die Erzähl-

person ein Thema im Interview kurz anschneidet und danach umschwenkt, es wieder *versteckt*, um die Reaktion der interviewenden Person zu testen. Die Reaktion darauf kann eine entscheidende Wirkung auf den weiteren Verlauf eines Interviews haben. Dahinter können verschiedene Muster stehen: zum Beispiel negative Erfahrungen aufgrund der erlebten Reaktionen oder bei der Kommunikation über das Thema, Angst vor möglichen Tabus oder auch vor einer Überforderung der interviewenden Person (ebd., S. 150f.). Von der interviewenden Person muss in diesen Fällen eine situative Entscheidung getroffen werden, ob und wie sie nachfragt und weiter auf das Thema eingeht. Dabei spielen das Forschungsinteresse, der Schutz der Erzählperson, aber auch der Respekt und die Wahrnehmung der von ihr eingebrachten Themen eine Rolle. Die interviewende Person muss sich auch darüber im Klaren und darauf vorbereitet sein, wie sie mit eventuell geschilderten traumatischen Erlebnissen umgeht, in Bezug auf die Interviewsituation, die Interaktion mit der Erzählperson, aber auch für sich selbst (vgl. Helfferich, 2011, S. 148ff.; Poelchau et al., 2015). Eine entsprechende Vorbereitung ist auch deshalb nötig, da in der Interviewsituation »Situationen der Kindeswohlgefährdung oder unmittelbar bevorstehender Gefahr bestehen [können], in denen die Anonymität/Pseudonymisierung nicht aufrechterhalten werden kann«, und es kann im »Zuge der Forschung mit Kindern und Jugendlichen [...] dazu kommen, dass sich ein_e Proband_in offenbart und die_der Untersuchende von sexuellen Gewaltakten oder Misshandlungen erfährt« (Poelchau et al., 2015, S. 3).

Das heißt, eine interviewte Person muss darauf vertrauen können, dass die forschende Person sich professionell verhält und die notwendigen Kompetenzen für die Forschung und die Arbeit im Feld hat. Dies betrifft unter anderem die Einhaltung forschungsethischer Standards, die Einhaltung von gemachten Zusagen, die Gestaltung eines angemessenen Nähe-Distanz-Verhältnisses und ebenso das Vorhandensein bestimmter spezieller Kompetenzen, zum Beispiel hinsichtlich des Umgangs mit einer Offenlegung sexualisierter Gewalt oder der Schilderung von Lebenskrisen, wenn die Thematisierung durch das Forschungsinteresse und die Fragen angeregt werden.

4.4.4 Reflexion einer Interviewsituation

Das folgende Beispiel der Durchführung eines Interviews bezieht sich auf das für Interviewsituationen sensible Thema der Schilderung von Lebens-

krisen anhand eines Beispiels zu sexualisierter Gewalt, die von der Erzählperson im Interview thematisiert wird.

Die interviewte Person nahm an zwei Veranstaltungen eines sexualpädagogischen Workshops in einem offenen Treff teil. Sie erklärte anschließend ihre Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview. Dadurch fand vor dem Interview ein Kennenlernen statt und es bestand bereits eine kurze Arbeitsbeziehung. In den Workshops hatte der Interviewer⁷⁰ die Rolle des sexualpädagogischen Experten, im Interview war die Jugendliche als Erzählperson die Expert_in in ihrer Lebenswelt. Für die Interviewsituation muss berücksichtigt werden, dass durch die Workshops das Thema Sexualität bereits offen thematisiert wurde und dabei die Interessen der Jugendlichen berücksichtigt wurden. In den vorangegangenen Workshops war es möglich, dass die Erzählperson über die dort besprochenen Themen oder allgemein über das Sprechen über Sexualität reflektierte, was die Teilnahme am Interview und die Interviewsituation beeinflusst haben könnte. Auch war der Arbeitskontext durch die Vorstellung der forschenden Person und die Information zum Forschungsvorhaben bekannt. Die Jugendliche konnte dadurch annehmen, dass Thematisierungen in Bezug auf Sexualität oder sexualisierte Gewalt ernst genommen werden würden, da sie an das Forschungsinteresse anschließen und die forschende Person nicht überfordern würden. Dies lässt sich mit ihrer geschilderten Vorerfahrung in Bezug setzen, wie sie den Umgang durch andere Professionelle, wie Therapeut_innen oder den Fachkräften in der stationären Jugendhilfe und der offenen Arbeit erlebt hat. Sie ging anscheinend mit einem grundsätzlichen Vertrauen in diese Situation bzw. gab aufgrund ihrer Vorerfahrungen einen Vertrauensvorschuss (vgl. Wagenblass, 2015). Durch die frühere Teilnahme an einer qualitativen Erhebung (Interview und Gruppendiskussion) zu einem anderen Thema, hatte sie bereits Erfahrungen mit dem Prozedere qualitativer Forschung gesammelt und war mit dem grundlegenden Vorgehen vertraut. Es kann angenommen werden, dass sie diese Forschung als etwas Positives erlebt bzw. zumindest keine negativen Erfahrungen gemacht oder das Vorgehen als solches erlebt zu haben scheint. Sonst wäre davon auszugehen gewesen, dass sie nicht zu einer nochmaligen freiwilligen Teilnahme an einem Forschungsprojekt bereit gewesen wäre.⁷¹

70 Der Workshop und das Interview wurden vom Autor durchgeführt.

71 Das zeigt: Die eigene Arbeit im Feld ist auch dahingehend von Bedeutung und hat einen Einfluss darauf, wie weitere Forschung im Feld angenommen wird und möglich ist.

Nach der Erzählaufforderung zu Beginn des Interviews ergab sich folgende Situation:

»B: Auch Negatives?

I: Auch Negatives. Also alles was für dich wichtig ist was du erzählen willst.

B: (4) Ist zu viel. (4) Ja in meiner, also meine Kindheit war eigentlich komplett für den Arsch gewesen. Weil ich war [XX, Kindesalter] da wurde ich von meinem eigenen Vater missbraucht. Also ich habe schon im Kindesalter solche Erfahrungen erleben müssen und es ist eigentlich eine total beschissene Kindheit gewesen. Seitdem ich [XX, frühes Jugendalter] bin mache ich das was ich für richtig halte. Hab meinen eigenen Kopf. Hör nicht wirklich auf Erwachsene und ja viel gibts halt nicht zu erzählen (3)« (Dominique_2-4).

Die Jugendliche reagierte auf die Erzählaufforderung, über die für sie wichtigen Ereignisse in ihrem Leben zu berichten, mit einer Gegenfrage: »Auch Negatives?«. Diese Frage kann als Test der Erzählperson betrachtet werden, sie holt die Rückversicherung ein, ob im Interview »auch Negatives« thematisiert werden kann oder nicht. Für den Interviewverlauf war das ein entscheidender Moment. Die interviewende Person musste die Entscheidung treffen, ob es dafür Raum gibt oder nicht. Das heißt, mit der Entscheidung die Antwortmöglichkeit offenzuhalten, wurde die nachfolgende Antwort motiviert und die interviewende Person musste sich darauf einstellen, sich mit als negativ empfundenen Lebensereignissen auseinandersetzen zu müssen.

Forschende müssen sich, vor allem wenn ihr empirisches Interesse auf Erfahrungen mit spezifischen Themen wie Gewalt oder Sexualität gerichtet ist, auf ethisch sensible Situationen einstellen (vgl. Thole & Grosse, 2015, S. 336f.). Die Schilderung von (dramatischen bzw. krisenhaften) Lebensereignissen kann sich auch auf die interviewende Person auswirken und bei dieser zu *körper-leiblichen Erscheinungen* führen (ebd., S. 342). Für mich als interviewende Person war die Aussage emotional und körperlich spürbar, wie in der folgenden Notiz deutlich wird:⁷²

»Der Beginn des Interviews war für mich sehr überraschend. Es begann mit der Schilderung des erlebten sexuellen Missbrauchs durch den leiblichen

72 Diese Notiz entstand als Memo im Nachgang des Interviews.

Vater. Damit habe ich zu diesem Zeitpunkt nicht gerechnet, auch wenn ich mich generell damit auseinandergesetzt hatte, dass es solche Momente im Forschungsverlauf geben könnte. Mein Puls stieg, ich spürte meinen Herzschlag und bekam schwitzende Hände. Nach außen blieb ich, denke ich, ruhig. In meinem Kopf stellte sich die Frage, wie nun weiter? Ich orientierte mich an einigen Grundsätzen: Rückmeldung geben, das Erzählte gehört zu haben, nicht tabuisieren, nicht sofort direkt nachfragen, Verantwortung, ob sie mehr erzählen will, erstmal bei der Person lassen. Das gab mir Sicherheit.«

Auf die geschilderte Situation des sexuellen Missbrauchs wurde direkt im Anschluss von der Erzählperson nicht weiter eingegangen. Der Erzählperson wurde im Interview durch die interviewende Person signalisiert, das Erzählte gehört zu haben, und es wurde nicht negativ oder verschlossen reagiert. Die Entscheidung, ob sie mehr erzählen möchte, wurde bei der Erzählperson gelassen. Die anschließenden Fragen des Forschenden orientierten sich an den Schilderungen der Erzählperson über ihre Bewältigungsstrategien, ihre Ressourcen und ihren Weg zum selbstbestimmten Handeln. Die Erzählperson berichtete im Interviewverlauf von der Aufarbeitung in einer Therapie, was für die Frage der möglichen Unterstützung durch den Interviewer im Nachgang des Interviews von Bedeutung war. Auch die Erzählung, dass der Missbrauch und weitere Misshandlungen nicht nur therapeutisch bearbeitet werden, sondern offengelegt (und teils auch juristisch bearbeitet) sind und die Erzählperson nicht mehr in der Familie lebt, entlasteten hier die interviewende Person. Ein vorhandener Selbstschutz und ein reflektiertes Vorgehen scheinen ebenfalls vorhanden gewesen zu sein, die Thematisierung des erfolgten Missbrauchs beinhaltete auch die Einschätzung der Erzählperson, das Thema durch die Therapie ausreichend bearbeitet zu haben (was die interviewende Person nicht von ihrer Verantwortung hinsichtlich Schutz und Sorge gegenüber der Erzählperson befreit). Dies zeigte sich im Interview auch daran, dass die Erzählperson dosiert von dem Erlebten und der anschließenden Bewältigung berichtete. Es kam nicht zu der Situation, als Interviewer mit einem Bericht über ein bestehendes akut krisenhaftes Lebensereignis im Interview konfrontiert zu werden. Vor allem wenn die berichtende Person sich aktuell in einer bedrohlichen Situation befindet, könnte, insbesondere bei Minderjährigen, eine Intervention durch die interviewende Person erforderlich werden. Dies kann, so Werner Thole und Martin Grosse, zu einem Dilemma für forschende Personen führen

(Thole & Grosse, 2015). Sie können durch Aussagen der Erzählpersonen in einen Konflikt zwischen den allgemeinen Ansprüchen wissenschaftlicher Forschung wie dem Schutz der Personen durch Anonymisierung und Verschwiegenheit und den eigenen ethischen Ansprüchen oder denen spezieller Forschungszeige geraten (ebd., S. 345). Im Falle der Forschung zu sexualisierter Gewalt gibt die Bonner Ethik-Erklärung klare Handlungsempfehlungen für den Fall einer Kindeswohlgefährdung (vgl. Poelchau et al., 2015). Daraus folgt auch, dass sich für Forschende im Nachgang des Interviews eine weitere Begleitung der Erzählperson zu Fachstellen ergeben kann. Hierfür wurden im Rahmen dieser Arbeit die Kontakte von Beratungsstellen in der Nähe der Intervieworte vorher recherchiert und waren als Informationsblatt verfügbar. Diese wurden aber in diesem Fall nicht gebraucht, da bereits eine Therapieanbindung vorhanden war und diese von der Erzählperson als ausreichend betrachtet wurde (vgl. Helfferich, 2011, S. 148, 152; Poelchau et al., 2015). Im Vorfeld der Erhebung und bei der Reflexion des Interviews wurden Erkenntnisse aus der pädagogischen und therapeutischen Arbeit eingebunden. Dies ist nicht nur mit Blick auf den Schutz von Erzählpersonen (z. B. bezüglich Traumatisierung, Re-Traumatisierung) und den Umgang damit in Interviewsituationen (vgl. Poelchau et al., 2015), sondern auch hinsichtlich des Schutzes von Fachkräften und Forschenden bezüglich sekundärer Traumatisierung von Bedeutung (vgl. Lups et al., 2012; Schock et al., 2010). Die forschende Person sollte hier die Möglichkeit haben, dies in einem geeigneten Rahmen zu besprechen. Das ist auch hinsichtlich der Auswertung der Daten und der Ergebnisdarstellung von Bedeutung (vgl. Breuer & Muckel, 2016, S. 82f.). In dieser Arbeit wurden die Promotionskolloquien an der Universität Kassel und der Hochschule Merseburg auch zur Reflexion genutzt. Spezielle Fragen zu sexualisierter Gewalt oder dem Nähe-Distanz-Verhältnis konnten gemeinsam mit Mitarbeitenden im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« an der Hochschule Merseburg reflektiert werden. Hierbei wurde eine Anonymisierung vorgenommen und nur die notwendige Fallbeschreibung und notwendige Kontextinformationen zum Fall weitergegeben. Hinsichtlich der Intensität der Schilderungen und ihrer Wirkungen auf die forschende Person zeigte sich, dass hier die Transkription und die Auswertungsarbeit von Bedeutung waren. Die Schilderung wurde im Interview wahrgenommen und danach reflektiert (siehe oben), aber durch das mehrmalige Anhören der Audiodatei, das Verschriftlichen,

die anschließende sehr intensive Textarbeit beim Codieren und die Betrachtung des gesamten Kontextes in der Auswertung wurde die Schilderung wiederholt emotional und körperlich-leiblich intensiv wahrgenommen. Das Sprechen darüber und das gemeinsame Reflektieren wurden als sehr hilfreich dabei empfunden, hier eine für die wissenschaftliche Arbeit nötige Distanz zu finden, ohne dass die Bedeutung des Falls verloren ging, und die theoretische Sensibilität zu erhöhen. Ebenso ist dies für die oben geschilderte Problematik einer möglichen sekundären Traumatisierung von Bedeutung. Auch in anderen der geführten Interviews gab es Schilderungen von Lebenssituationen, die im Sinne einer Kindeswohlgefährdung als dramatisch eingeordnet werden können und die durch die Intensität der Auseinandersetzung durch Erhebung, Transkription und Auswertung emotionale Wirkungen auf mich als forschende Person hatten. Dabei ist auch der berufliche Hintergrund der forschenden Person hilfreich. Durch die langjährige Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe waren die geschilderten Ereignisse keine unbekanntes Situationen. Es bestand Vorwissen und theoretische Sensibilität in Bezug auf krisenhafte Lebensereignisse. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, die Reflexion von Nähe und Distanz oder die emotionale Wirkung von dramatischen Ereignissen waren nicht unbekannt, zeigten sich jedoch im Forschungskontext in einer anderen Wirkung.

4.4.5 Umgang mit Fragen der Anonymisierung und Pseudonymisierung

Bis zu diesem Punkt der Arbeit wurde der Begriff der Anonymisierung verwendet, um auf den Schutz der Daten der befragten Jugendlichen oder allgemein auf den Datenschutz in Forschungszusammenhängen zu verweisen. Die Datenschutzbestimmungen treffen hier eine klare Unterscheidung zwischen den Begriffen. Unter Anonymisierung wird im Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) Folgendes verstanden:

»das Verändern personenbezogener Daten derart, dass die Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nicht mehr oder nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmaren natürlichen Person zugeordnet werden können« (§ 3, Absatz 6 BDSG).

Pseudonymisierung meint dagegen

»das Ersetzen des Namens und anderer Identifikationsmerkmale durch ein Kennzeichen zu dem Zweck, die Bestimmung des Betroffenen auszuschließen oder wesentlich zu erschweren« (§ 3, Absatz 6a BDSG).

Dass für den Schutz der Interviewpartner_innen in der Regel eine Anonymisierung nötig ist, die es erfordert neben dem Namen auch weitere Angaben wie Alter, Orte, Namen von Einrichtungen oder genannten Personen zu verändern, wurde in der Arbeit bereits dargelegt. Diese Anonymisierung hat so zu erfolgen, dass »das Risiko der Bestimmbarkeit ausreichend gemindert worden ist« (Helfferich, 2011, S. 191). Diese Fragen sind für die qualitative Forschung von besonderer Bedeutung, da diese sich nicht auf große repräsentative Umfragen, sondern auf die Auswertung einzelner Fälle oder Institutionen bezieht und in überschaubaren Forschungsfeldern agiert. Dadurch kann es trotz sorgfältiger Anonymisierungsbemühungen zu ethisch problematischen Situationen kommen (vgl. Hopf, 2017, S. 591). In diesem Kontext steht auch die Überlegung, dass qualitative Forschung in der Regel Kontakte in das Feld herstellt und Erhebungen, zum Beispiel durch Gatekeeper_innen, zustande kommen. Diese kennen, und das ist in dieser Arbeit im Falle von Einrichtungen der Jugendhilfe und den Jugendlichen der Fall, die Orte, an denen die Forschung stattfindet, und die beforschten Personen unter Umständen sehr gut. Sie sind aufgrund ihrer professionellen Tätigkeit eventuell auch intensiv mit Themen beschäftigt, die das Forschungsinteresse betreffen, und kennen persönliche Details aus der Lebensgeschichte der befragten Personen.⁷³ Das heißt, dass trotz vorgenommener Anonymisierung aufgrund der Informationen in zitierten Erzählungen oder Zusammenfassungen ein Rückschluss auf die realen Personen möglich sein kann. Zu den Daten, die einer Anonymisierung unterzogen werden müssen, zählen daher nicht nur personenbezogene und

73 Speziell ist hier der Schutz des beforschten Feldes (sowohl der beforschten Personen als auch der Gatekeeper_innen und der Einrichtungen) zu reflektieren, insbesondere falls sich die beforschten Personen noch in den Einrichtungen befinden oder diese weiterhin besuchen, an denen die Forschung stattfand und/oder noch Kontakt zu den Gatekeeper_innen haben und sich daraus Nachteile ergeben könnten. In diesen Fällen sollte trotz Anonymisierung von einer Publikation sensibler Daten abgesehen werden bzw. muss eine ausreichende Glättung vorgenommen werden. Es ist nicht gänzlich auszuschließen, dass Gatekeeper_innen beforschte Personen trotz Anonymisierung der publizierten Daten

direkt zuordenbare Daten, sondern auch spezifische Kontextinformationen (vgl. Kretzer, 2013, S. 5). Dabei sind Informationen in Bezug auf bestimmte Lebensbereiche oder Einstellungen als besonders sensible Daten zu betrachten. Dazu gehört das Sexuelleben von Menschen (ebd., S. 6). Forschungsethisch schließt der Schutz der beforschten Personen nicht nur die Anonymisierung ein, sondern ebenfalls ist bei der Veröffentlichung der Daten darauf zu achten, dass sich Personen durch die Form der Veröffentlichung nicht beschämt fühlen, diese nicht als schädigend empfinden und dass daraus keine reellen Nachteile entstehen (vgl. Helfferich, 2011, S. 191). Die Diskussion, die an dieser Stelle erfolgt, bezieht sich nicht weiter auf die datenschutzrechtlichen Erfordernisse, sondern auf die Frage der angemessenen Pseudonymisierung. Hier stellt sich für Forschende die Frage: Welche Pseudonyme werden den interviewten Personen unter Beachtung forschungsethischer Grundsätze im Kontext des Forschungsinteresses und der angewendeten Methode gerecht und wie wirkt sich dies auf den Forschungsprozess aus?

Für die Pseudonymisierung können verschiedene Möglichkeiten genutzt werden. Dies kann, grob unterteilt, die Ersetzung des Klarnamens durch einen Code sein, der zum Beispiel aus einer Buchstaben-Zahlen-Kombination besteht, oder die Ersetzung durch einen Aliasnamen oder einen sogenannten Nicknamen als Pseudonym. Diese können die Forschenden einsetzen oder sie können den beforschten Personen anbieten, sich selbst einen Namen zu wählen (vgl. Lochner, 2017). Barbara Lochner wirft in ihrem Aufsatz »Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen« die Problematik auf, dass die Anonymisierungen meist intuitiv erfolgen und dabei datenschutzrechtliche und forschungsethische Fragen berücksichtigt werden, aber kaum reflektiert wird, dass es sich hierbei auch um eine methodologische Entscheidung handelt, die Konsequenzen auf den Forschungsprozess haben kann (ebd., S. 283). Lochner bezieht dies auf die Bedeutung von Namen als Informationsträger und deren Wirkmächtigkeit

aufgrund ihres spezifischen Feldwissens identifizieren können. Die in dieser Arbeit interviewten Jugendlichen haben bis zur Veröffentlichung der Forschungsergebnisse alle die Volljährigkeit erreicht bzw. befinden sich schon im jungen volljährigen Erwachsenenalter, was Kontakte und insbesondere Abhängigkeitsverhältnisse zu den von ihnen zum Zeitpunkt des Interviews genutzten Jugendhilfeeinrichtungen minimiert oder ausschließt. Für die Beschäftigten der Jugendhilfe gelten zudem ebenfalls der für ihre Profession verbindliche gesetzliche Datenschutz (§ 61 SGB VIII) und die strafrechtlich relevante Schweigepflicht für ihre Berufsgruppe (§ 203 Abs. 1 StGB) gegenüber den Jugendlichen als Adressat_innen.

(ebd., S. 286). Dies könne dazu führen, dass allein aufgrund des Namens, ohne weiteres Kontextwissen zu den Personen, generalisierende Zuschreibungen erfolgen – insbesondere dann, wenn diese Namen mit bestimmten gesellschaftlich verbreiteten Vorurteilen und mit Zuschreibungen zu einem spezifischen sozialen Kontext verbunden sind (ebd., S. 286f.). Für Forschungsprozesse bedeutet dies, dass durch die Namenswahl bei der Pseudonymisierung fallunabhängige Assoziationen bei der forschenden Person hervorgerufen werden können (ebd., S. 287).

In Bezug auf die Veränderung des Klarnamens bedeutet dies andererseits auch, dass damit unter Umständen Informationen verloren gehen, die für die Interpretationen oder Rekonstruktionen von Bedeutung sein könnten. Lochner führt an, dass einige Vertreter_innen der rekonstruktiven Sozialforschung dafür plädieren, auf eine Anonymisierung während der Auswertung zu verzichten bzw. diese nur soweit vorzunehmen, dass die Bedeutung und die Bezüge erhalten bleiben (ebd.). Dies kollidiert mit Forderungen, die Anonymisierung so bald wie möglich vorzunehmen und der Gewährleistung des Datenschutzes (vgl. Hopf, 2017). Eine Möglichkeit, die sich hier bietet, ist die Verwendung von Pseudonymen, die eine bedeutungsähnliche Veränderung darstellen (vgl. Lochner, 2017, S. 288). In Bezug auf den Titel ihres Aufsatzes und die Frage, wie mit dem Namen Kevin in Forschungskontexten umgegangen werden könnte, wäre unter dieser Perspektive der Name Justin eine Möglichkeit der Pseudonymisierung. In Bezug auf die Bedeutungsähnlichkeit, so zeigt eine Studie, sind Kevin und Justin Namen, die mit ähnlichen sozialen Eigenschaften und Zuschreibungen verbunden sind. Dieser Sichtweise stehen Überlegungen entgegen, die davon ausgehen, dass ein Fall als die Analyse objektiver Daten zu betrachten ist und die Anonymisierung dazu beiträgt, keine vorschnellen, durch subjektive Assoziationen in Bezug auf die Bedeutung des Namens zustande kommenden Schlüsse vorzunehmen (ebd., S. 289). Dies könnte durch eine vollständige Codierung erreicht werden. Lochner führt in ihrem Beispiel an, aus Kevin könnte K1 werden. Dies würde Hypothesen in Bezug auf den Namen ausschließen und relevant sei nur das, was in den Daten analysiert werden könne. Allerdings kann es je nach Forschungsinteresse durchaus von Bedeutung sein, welche Namen und wie Namen im Feld verwendet werden (ebd., S. 290f.). Als eine Alternative zu einer vollständigen Anonymisierung kann eine gemäßigte Neutralisierung vorgenommen werden, mit der Zuschreibungen aufgehoben und Informationen erhalten werden können. Wenn Kevin, so Lochner, zum Beispiel zu Paul wird, wird die oben

genannte Zuschreibung des Namens Kevin zu einem sozialen Kontext aufgehoben, aber es bleiben bestimmte Kontexte, wie die geschlechtliche Zuschreibung erhalten (ebd., S. 291).

Eine Beteiligung der beforschten Personen an der Namenswahl ist eine weitere Alternative und kann erfolgen, indem diesen angeboten wird, ihren Namen bzw. ihr Pseudonym selber zu wählen. Dadurch bekommen sie einen Einfluss auf die Frage, wie anonymisiert wird (ebd., S. 292f.). Diese Variante unterscheidet sich deutlich von den bisherigen Überlegungen. Die Forschenden haben keinen Einfluss auf die Namenswahl. Bei Personen, die nicht selbst forschen, kann angenommen werden, dass diese keine Überlegungen in Bezug auf die Auswirkungen einer Namenswahl für den Forschungsprozess vornehmen (ebd., S. 292). Forschungsethisch scheint die Anonymisierung damit ausreichend gewährleistet zu sein. Es könnte jedoch dazu kommen, dass Personen trotz Hinweis Nicknamen verwenden, die sie auch in ihrer Peergroup oder in sozialen Medien benutzen. In diesem Fall wäre eine nachträgliche Schädigung nicht auszuschließen. Ebenso kann es dazu kommen, dass beforschte Personen aufgrund der Kenntnis ihres Pseudonyms selbst die Anonymisierung bei einer Veröffentlichung aufheben (ebd.). Dies ist mit Blick auf Kinder und Jugendliche und deren »entwicklungsbedingt höhere Schutzbedürftigkeit« zu reflektieren (ebd., S. 292).

Abschließend kann zu den unterschiedlichen Varianten zusammengefasst werden, dass bis auf die Variante aus methodologischen Überlegungen während der Auswertung keine Anonymisierung vorzunehmen, was rechtlich mit Blick auf die Gewährleistung des Datenschutzes und forschungsethisch mit dem Gebot der Nichtschädigung kritisch zu sehen ist, keine generelle Norm in Bezug auf die anderen Varianten benannt werden kann. Vielmehr ist die Wahl abhängig vom Untersuchungsanliegen und jeweils spezifisch zu prüfen (ebd., S. 293).

4.4.6 Reflexion zum Unbehagen im Umgang mit Fragen der Anonymisierung und Pseudonymisierung

Bei den für diese Arbeit durchgeführten Interviews fiel die Entscheidung auf die Variante, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, selbst einen Namen für sich zu wählen. Dies erfolgte aus den oben beschriebenen Gründen der Beteiligung. Die Idee dazu war, dass Jugendliche als Expert_innen

ihrer Lebenswelt einen Teil ihrer Lebensgeschichte berichten und dies im Zusammenhang mit einem sensiblen und intimen Thema. Die Möglichkeit, einen selbstgewählten Nicknamen zu erhalten, sollte verdeutlichen, dass ich ihre Person und ihre Lebensgeschichte respektiere und ernst nehme. Dies sollte durch die eigene Codierung des Interviews mit einem selbstgewählten Pseudonym unterstrichen werden. Methodologisch schien mir diese Variante geeignet. Die GTM mit ihren induktiven Codiervorfahren, bei der sich Interpretationen des Materials erst anschließen, nachdem aus dem Material Zusammenhänge zwischen den Kategorien entwickelt werden, wird hier, mit dem Blick auf nötige Selbstreflexivität, als geeignetes Verfahren betrachtet. Für den Codierprozess scheint die Wahl der Anonymisierung, so die Erfahrung in dieser Arbeit, hinsichtlich ihrer assoziativen Wirkung nicht von Bedeutung. Allerdings sind die Bezeichnungen der Codes und Kategorien, deren hergestellte Beziehungen und die Interpretationen in diesem Zusammenhang zu reflektieren.

Diese Vorgehensweise, die mit der Annahme verbunden war, dies sei forschungsethisch, datenschutzrechtlich und auch in Grenzen partizipativ die angemessenste Möglichkeit der Pseudonymisierung des Klarnamens, führte zu unterschiedlichen Fragen im Forschungsprozess. Die erste Person, die interviewt wurde, wählte einen Nicknamen der gesellschaftlich mit negativen Zuschreibungen versehen ist und, wie Barbara Lochner (2017) anmerkt, zu Assoziationen führen kann, die die Auswertung beeinflussen könnten (ebd., S. 286ff.). Die Frage, die sich hier stellt, ist vor allem forschungsethisch in zwei Perspektiven zu reflektieren. Soll die Wahl des Namens, die mit der Zusicherung verbunden ist, dass damit das Interview codiert wird, beibehalten werden oder nicht? Aus der einen Perspektive – der der Beteiligung, des Respekts und der Einhaltung einer Zusicherung – kann argumentiert werden, dass dies geboten und die Wahl zu respektieren ist. Aus einer anderen Perspektive – der der Frage des Schutzes der Persönlichkeit und einer Nichtschädigung, deren Verpflichtung auch in die Zukunft gerichtet ist, und der des besonderen Schutzaspekts bei Jugendlichen – ist dies nicht mehr eindeutig. Es muss angenommen werden, dass Kinder und Jugendliche auch Namen wählen, deren gesellschaftliche Bedeutung, zum Beispiel hinsichtlich Stigmatisierungen, ihnen unter Umständen nicht bewusst ist bzw. dass sie mit dieser Kenntnis einen anderen Namen gewählt hätten. Das könnte dazu führen, dass sie ihre Wahl später bereuen. In diesem Kontext kommt Forschenden eine besondere Verantwortung zu. Im ersten Moment entschloss ich mich hier an die erste Überlegung anzuschließen.

Die Bedeutung des Namens und mögliche Assoziationen wurden dadurch relativiert, dass es eine Ebene des persönlichen Kennenlernens gab. Dies führt in der Regel dazu, dass Personen aufgrund ihrer real erlebten Eigenschaften betrachtet werden und nicht aufgrund von Assoziationen in Hinblick auf Namenszuschreibungen (vgl. Lochner, 2017, S. 287). Hinsichtlich der Auswertung des Interviews stellte sich der Name für mich als unbedeutend dar. Doch zeigten die Vorstellung und Diskussion von Datenmaterial in den Promotionskolloquien, dass es hier regelmäßig zu Irritationen und Diskussionen kam und Assoziationen erfolgten. Daran schlossen sich Überlegungen an, dass der Jugendliche den Namen möglicherweise auch in anderen Kontexten nutzt, was seine Anonymität gefährden könnte. Dies führte letztlich zu dem Entschluss, der mit einem Unbehagen in Bezug auf die selbstbestimmte Wahl des Jugendlichen verbunden ist, den Namen zu ändern und nicht den von dem Jugendlichen selbstgewählten Nicknamen beizubehalten.

Hinsichtlich der angeführten Variante der (Selbst-)Pseudonymisierung stellte sich die Annahme, dass Jugendliche diese Variante gerne nutzen würden, ab dem zweiten Interview als nicht haltbar heraus. Keine weitere Person, die interviewt wurde, wollte diese Möglichkeit nutzen. Für diesen Fall wurde bereits vorab eine Liste mit Unisex-Namen angelegt.⁷⁴ Die Sicht des Autors ist, dass, wie oben erwähnt, der gewählte Name oder Code keine Auswirkungen auf den Codierprozess und in dieser Arbeit auch nicht auf den weiteren Auswertungsprozess hat. Diese Sicht ist nur möglich, weil ich im Rahmen dieser Arbeit allein gearbeitet und alle interviewten Personen selbst interviewt habe. Es besteht eine Ebene des persönlichen Kennenlernens und somit ist die Möglichkeit der alleinigen oder zu dominanten Assoziation aufgrund eines Namens und deren Wirkungen auf die Ergebnisse sehr minimiert.

Als Pseudonyme wurden nur Vornamen gewählt. Alle Jugendlichen hatten sich für eine persönliche Ansprache *per du* entschieden und nicht für die förmliche Form *per Sie*. Die Verwendung von Vornamen ist dahingehend zu reflektieren, da in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen diese Pseudonymisierung sehr schnell vorausgesetzt wird und damit das Selbstbestimmungsrecht übergangen werden kann.

In den Promotionskolloquien zeigten sich auch bezüglich der verwendeten Unisex-Namen Irritationen und Assoziationen bei den Teil-

74 Vgl. zu in Deutschland verwendeten Unisex-Namen: www.beliebte-vornamen.de.

nehmer_innen.⁷⁵ Diese bezogen sich einerseits auf das Geschlecht und andererseits, wenn auch sehr begrenzt, auf Assoziationen zu einem verwendeten Namen im Kontext sozialer Zuschreibungen. In diesem Kontext wurde die Verwendung von Zahlen- und/oder Buchstabencodes diskutiert, da diese den Namen ersetzen und als Information unbrauchbar machen (vgl. Lochner, 2017, S. 290). Von dieser Möglichkeit sehe ich ab. Diese Überlegung erscheint mir bezüglich der Wirkung von Assoziationen auf die Auswertung als eine schlüssige Alternative, wenn in einem Team ausgewertet wird. In dieser Arbeit wurden die Auswertungsarbeit und ebenso alle Interviews von mir allein durchgeführt. Dadurch ist spezifisches Kontextwissen zu den Personen vorhanden und ihre Klarnamen sind bekannt. Die Annahme, durch eine Buchstaben-Zahlen-Codierung könnte die Interpretation objektiver werden, lässt sich in diesem Fall nicht halten. Damit würde unterschlagen, dass gesprächsexternes Kontextwissen besteht und die Interpretation beeinflussen kann (ebd., S. 291).

Die Verwendung eines Unisex-Namens kann, da dieser Name für alle Geschlechter gilt, im ersten Moment bei Leser_innen zu der Frage führen, welches Geschlecht die Interviewperson hat.⁷⁶ In dieser Arbeit ist jedoch für die Leser_innen an den Stellen der Interviewzusammenfassungen und Interpretationen durch Verwendung von Pronomen eindeutig erkennbar, welchem Geschlecht sich die Jugendlichen zugeordnet haben. Es erfolgt daher keine Verfälschung oder Verfremdung der geschlechtlichen Zuordnung der Jugendlichen. Die Verwendung eines Unisex-Namens ist jedoch im kulturellen Kontext zu sehen. Die hier verwendeten Namen sind derzeit als Unisex-Namen in Deutschland in Gebrauch und rechtlich zugelassen.⁷⁷ Das heißt, es kann in anderen Ländern eine eindeutige geschlechtliche Zuordnung eines hier verwendeten Namens kulturell und/oder rechtlich möglich sein. Ebenso ist es möglich, dass die verwendeten Namen – das kann aufgrund ihrer Unisex-Nutzung, aber auch aufgrund anderer Zuschreibungen der Fall sein – bei Leser_innen der Arbeit zu Assoziationen führen. Dies kann auch dadurch geschehen, dass Zuschreibungen regional

75 Dies scheint auf der speziellen Entwicklung in Deutschland zu beruhen, dass in der Regel traditionelle Jungennamen eine höhere Akzeptanz als Unisex-Name erfahren als traditionelle Mädchennamen (vgl. Schmuck, 2018).

76 Vgl. zum Zusammenhang von Namen und Geschlecht den Band von Nübling und Hirschauer (2018).

77 Vgl. zur Definition von Unisex-Namen und zur rechtlichen Regelung: Schmuck (2018).

oder schichtspezifisch begrenzt sind oder sich zeitlich verändern. Ich habe als Autor versucht, die Wirkung eigener Assoziationen aufgrund der verwendeten Namen auf die Ergebnisse und ebenso eine Beschämung der interviewten Personen aufgrund negativer gesellschaftlicher Zuschreibungen bei Namen durch möglichst umfangreiche Reflexion und Sorgfalt auszuschließen. Auch wenn die Anonymisierung und die verwendeten Pseudonyme datenschutzrechtlich, forschungsethisch und mit Blick auf deren Wirkung auf den Forschungsprozess abgewogen wurden, bleibt ein diffuses Gefühl, ein gewisses Unbehagen, beim Autor bestehen. Möglicherweise ist dieses Unbehagen etwas, womit Forschende umgehen müssen und was sie aushalten müssen, wenn sie sich bei der Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung für Namen und nicht für andere Codes entscheiden. Das Wichtige an einem verspürten Unbehagen scheint zu sein, dass es Forschende anregen kann, die verwendeten Pseudonyme oder Codes gründlich aus den verschiedenen Perspektiven des Datenschutzes, der Forschungsethik, der Partizipation und der methodischen Wirkungen zu reflektieren. In diesem Sinne könnte es sogar nötig sein, dieses Unbehagen zu initiieren, um dadurch den Grad der Reflexivität zu erhöhen.

4.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das methodische Vorgehen beschrieben und an ausgewählten Beispielen reflektiert. Die Beschreibung und die Reflexion erfolgten für Punkte, die für die Einordnung und die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens sowie aus forschungsethischer Sicht als zentral betrachtet werden. Anhand der Einordnung in die GTM wurde das Auswertungsverfahren beschrieben und die selbstreflexive Herangehensweise als ein wichtiger Teil des Forschungsprozesses begründet. Nach Anselm Strauss besteht eine intensive Wechselwirkung zwischen der forschenden Person und ihrer Arbeit und die Erfahrungen, die Forschende im Forschungsprozess machen, beeinflussen diese intensiv (Strauss, 1994, S. 35). Dies erfordert eine selbstreflexive Herangehensweise an die Arbeit (ebd., S. 34). Eine angemessene Darstellung des Vorgehens ergab sich auch aus dem Umstand, dass es mehrere Varianten der GTM und verschiedene Techniken der Auswertung gibt. Ein grundlegendes Prinzip der GTM ist, dass es keine starre Verbindlichkeit in Bezug auf den Ablauf und die einzusetzenden Techniken gibt. Strauss spricht von Leitlinien und Faustregeln und betont,

diese seien keine Vorschriften, die als starre Regeln zu verstehen sind (ebd., S. 32). Diesem Prinzip schließen sich auch Autor_innen an, die die GTM weiterentwickelten (vgl. Breuer & Muckel, 2016, S. 78). Da die Vorgehensweisen in Grounded-Theory-Studien daher sehr unterschiedlich und durch sehr individuelle Entscheidungen geprägt sein können, ergibt sich die Notwendigkeit einer gründlichen Beschreibung des Forschungsprozesses. Um die Nachvollziehbarkeit des Zustandekommens der Ergebnisse zu gewährleisten, wurde das theoretisch vorgestellte Vorgehen der Auswertung exemplarisch anhand von Datenmaterial dargestellt und so wurden erste Ergebnisse der Arbeit beschrieben.