

Teil IV

5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Die Bedeutung von Vertrauenskonzepten Jugendlicher für das Sprechen über Sexualität

Im Folgenden werden in Kapitel 5 der Arbeit die empirischen Ergebnisse beschrieben. Zu Beginn erfolgt der Überblick in einem Modell, das sich an dem Codierparadigma der GTM orientiert. In diesem Modell werden die Hauptkategorien zusammengefasst dargestellt und in Beziehung gesetzt. Ausgehend von den grundsätzlichen Überlegungen zur Verwendung des Codierparadigmas (vgl. 4.3) gibt es Vorschläge zu einer freieren Handhabung und kreativen Erweiterung. Diese beruhen auf Erfahrungen, dass dem ursprünglichen Konzept Grenzen bei der Ausarbeitung der Beziehungen von Kategorien gesetzt sind. Das Codierparadigma wird als eine Möglichkeit betrachtet und kann als Basis für Überlegungen zur Bildung von Modellen dienen (vgl. Breuer et al., 2018, S. 288ff.). Diesem Überblick folgen in den weiteren Abschnitten des Kapitels Darstellungen einzelner Modellkomponenten, die sich auf die Hauptkategorien beziehen und diese weiter differenzieren. Dabei werden in den jeweiligen Abschnitten, den Abbildungen der Modellkomponenten folgend, anhand des empirischen Materials Kategorien und Codes des offenen Codierens einbezogen, um eine Darstellung und Nachvollziehbarkeit nah an den Daten vorzunehmen. Als Schlüsselkategorie der Arbeit wurde ein Vertrauenskonzept Jugendlicher analysiert, auf das in Punkt 5.4 eingegangen wird. Mit Blick auf die Bedeutung des Vertrauenskonzeptes als Schlüsselkategorie wird eine theoretische Auseinandersetzung mit Vertrauen in einem gesonderten Kapitel erfolgen (Kapitel 6). Am Ende des Kapitels 5 wird in ausgewählten zusammenfassenden Fallbeispielen aus den geführten Interviews die Prozesslogik des Modells abschließend dargestellt (vgl. Breuer et al., 2018, S. 214).

5.1 Überblick und Beschreibung zum Modell

Die Ausführungen beruhen auf den Modellkategorien und entspringen den empirischen Ergebnissen der Interviewauswertung.⁷⁸ Die gebildeten Kategorien und Codes beziehen sich sowohl auf vorgenommene Selbstpositionierungen der Jugendlichen wie auf theoretisch abgeleitete Konzepte. Das Modell gibt einen Überblick über einen individuellen Bewältigungsprozess Jugendlicher (vgl. Böhnisch, 2016, S. 146ff.). *Kommunikation über sexuelle Themen*⁷⁹ wird dabei als das zentrale Phänomen betrachtet. Als ursächliche Bedingung für dieses Phänomen wird ein *relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter* angenommen. Als bedeutende Handlungs- oder Bewältigungsstrategie, nach einem relevanten Ereignis in Bezug auf Sexualität, die zu dem Phänomen der Kommunikation führt, zeigt sich ein *Vertrauenskonzept* Jugendlicher. Je nachdem, wie sich Vertrauen und Kommunikation gestalten, führt dies zu bestimmten Konsequenzen für die Jugendlichen. Der Kontext und die intervenierenden Bedingungen des Phänomens werden durch die *Lebenswelt* und den *sozialen Kontext* bestimmt. Mit diesem Ablauf können in Bezug auf die empirischen Ergebnisse Bedingungen für sexuelle Bildungsprozesse beschrieben werden (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 136ff.).

Als ursächliche Bedingungen kommen Bereiche in Betracht, die ein *relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter* darstellen können:

1. *die Pubertät/die Adoleszenz* als entwicklungsbedingter Faktor, die in ein kulturelles System eingebettet ist und damit zusammenhängende Fragen zu Sexualität und Partnerschaft
2. *seelische und/oder emotionale Herausforderungen*, die im Zusammenhang mit der Pubertät und der sexuellen Entwicklung entstehen (z. B. ein Coming-out)
3. *Übergriffe* und Diskriminierungen, die mit Sexualität in einem Zusammenhang stehen (z. B. sexualisierte Gewalt)

In allen Interviews zeigt sich zudem, dass die Frage der weiteren schulischen und beruflichen Entwicklung für die Jugendlichen zum Zeitpunkt

⁷⁸ Vgl. zu einer Zusammenfassung der geführten Interviews 4.2.5.

⁷⁹ Die kursiv gesetzten Begriffe beziehen sich in diesem Abschnitt auf die Modellkomponenten und Kategorien in der nachfolgenden Modelldarstellung.

des Interviews eine hohe Relevanz hat. Die Jugendlichen befinden sich in einer wichtigen biografischen Übergangsphase. Diese Faktoren, (die sich nicht unbedingt direkt, aber indirekt auf die Sexualität der Jugendlichen auswirken können, da sie zum Beispiel im Zusammenhang mit der Entwicklung von Identität stehen), wurden als *Erfahrungsraum Jugend* zusammengefasst. Bei den Jugendlichen ist aufgrund dieser Situation eine besondere *Vulnerabilität* vorhanden, die sich in unterschiedlicher Dimension zeigt. Diese Ereignisse führen zu einem individuellen *Bedarf* bei den Jugendlichen nach Kommunikation in Bezug auf die Bewältigung dieser Herausforderungen.

Die Jugendlichen befinden sich in einem Bewältigungsprozess, in dem sie verschiedene (Handlungs-)Strategien anwenden. Dieser Prozess ist durch bestimmte zeitliche und persönliche Dimensionen gekennzeichnet und wird von diesen beeinflusst. Als zentrales Phänomen in diesem Prozess wurde die *Kommunikation über sexuelle Themen* festgelegt. Je nachdem, welches Ereignis (siehe oben) dazu führt, dass Jugendliche über Sexualität sprechen (dies zeigt sich als wichtigste Kommunikationsform), zeigen sich verschiedene Themen und Formen, wie Wissen über Verhütung, Gestaltung des Coming-out, Unterstützung in einer akuten Krise, Offenlegung eines sexuellen Missbrauchs.

Eine erste Konsequenz ist, dass es zu einer Interaktion mit Personen aus ihrer *Lebenswelt bzw. dem sozialen Kontext* kommt.⁸⁰ *Die Lebenswelt* stellt sowohl eine Ressource als auch ein Risiko in Bezug auf Sexualität dar. Als zentrale Strategie bei der Kommunikation ist ein *Vertrauenskonzep*t zu nennen. Die Jugendlichen kommunizieren mit Personen, denen sie entweder aufgrund von Vorerfahrungen ausreichend *Vertrauen* entgegenbringen, oder denen sie aufgrund einer bestimmten Rolle oder der Zugehörigkeit zu einer Institution einen entsprechenden *Vertrauensvorschuss* geben (z. B. Fachkräfte der Jugendhilfe oder sexualpädagogische Expert_innen). Im Falle von besonderen *Herausforderungen* oder *Übergriffen* zeigt sich, dass *Vertrauen* allein nicht (immer) ausreichend ist. Die Kategorie *verlässliche Beziehungen* integriert verschiedene Codes, die sich auf kümmern,

80 Die Medien sind Teil der Lebenswelt, da sie für die Jugendlichen sowohl Kommunikations- wie Wissensquelle zu Sexualität sind. In dieser Arbeit wird auf die Kommunikation mit Personen im nicht-digitalen Raum fokussiert. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf sexuelle Bildung durch sozialpädagogische bzw. erzieherische Fachkräfte in der direkten Interaktion mit Jugendlichen und nicht in der Vermittlung über digitale Medien.

sorgen, intervenieren, Hilfe und Unterstützung geben, beziehen. Der Bewältigungsprozess ist zudem nicht nur von der Interaktion zwischen den Personen abhängig, sondern in hohem Maße vom sozialen Umfeld (der *Lebenswelt*) sowie den Bedingungen der *Lebenswelt* (z. B. ob die Person in einer Groß- oder Mittelstadt wohnt, ob Angebote der Jugendhilfe, wie Jugendnotdienst oder offene Jugendarbeit, verfügbar und selbstständig erreichbar sind, ob es Zugang zu Medien wie Internet, gibt, ob Personen offen für die Kommunikation sind, oder ob Fachkräfte in der Jugendhilfe dies als einen Arbeitsauftrag betrachten). In den Interviews zeigt sich die Nutzung der Jugendhilfe durch die Jugendlichen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Fast alle Jugendlichen haben Erfahrungen mit offener Jugendarbeit, weitere Formen sind stationäre und ambulante Angebote der Erziehungshilfen und Streetwork. Für die Jugendlichen ergeben sich bestimmte *Konsequenzen* aus dieser Strategie des Eingehens von Vertrauensbeziehungen, der damit zusammenhängenden Interaktion und dem Verlauf der Kommunikation, hinsichtlich ihrer *Lebensperspektive, der biografischen Verortung oder ihrer sexuellen Kompetenz*. Kann also, wie in einem Interview berichtet, eine Offenlegung sexualisierter Gewalt als besondere Form des Sprechens über Sexualität erfolgen, und wie gestaltet sich eine daraus möglicherweise folgende Intervention, wie wird dieses Ereignis bewältigt, biografisch verortet, und welchen Einfluss hat erlebte sexualisierte Gewalt auf die weitere sexuelle Entwicklung?

Für die Jugendhilfe und Jugendarbeit stellt sich die Frage, wie sich Vertrauenskonzepte Jugendlicher gestalten und welche Rolle die Fachkräfte in Bezug auf Vertrauen einnehmen. Weitere Fragen, die sich anschließen sind: Wie wird mit den Bedarfen der Jugendlichen hinsichtlich Sexualität umgegangen? Wird sexuelle Bildung als Arbeitsauftrag innerhalb der sozialpädagogischen bzw. erzieherischen Tätigkeit gesehen? Wird Sexualität bzw. werden bestimmte Themenfelder tabuisiert oder bagatellisiert?

Sexuelle Bildung als *Kommunikation über sexuelle Themen* kann dabei sehr vielfältig gedacht werden. Sie kann als *geplante gruppenbezogene sexualpädagogische Veranstaltung* durchgeführt werden oder nach Ulrike Schmauch (2016) als »Nebenbei-Pädagogik« im sozialpädagogischen bzw. erzieherischen Alltag stattfinden (ebd., S. 41). Sie kann in dieser Form *spontan* und *individuell* bezogen sein, was unter anderem Kompetenzen für ein situatives Handeln erfordert. Strukturell lässt sich Bildung zudem in die drei Bereiche *formal, non-formal und informell* gliedern, wobei für Jugendhilfe und Jugendarbeit in der Regel nur die letzten zwei Formen

relevant sind. In der Auswertung und der Ergebnisdarstellung sind daher die Erfahrungen der Jugendlichen, die diese mit sexueller Bildung gemacht haben, und wie sie diese für sich einordnen, von Bedeutung.

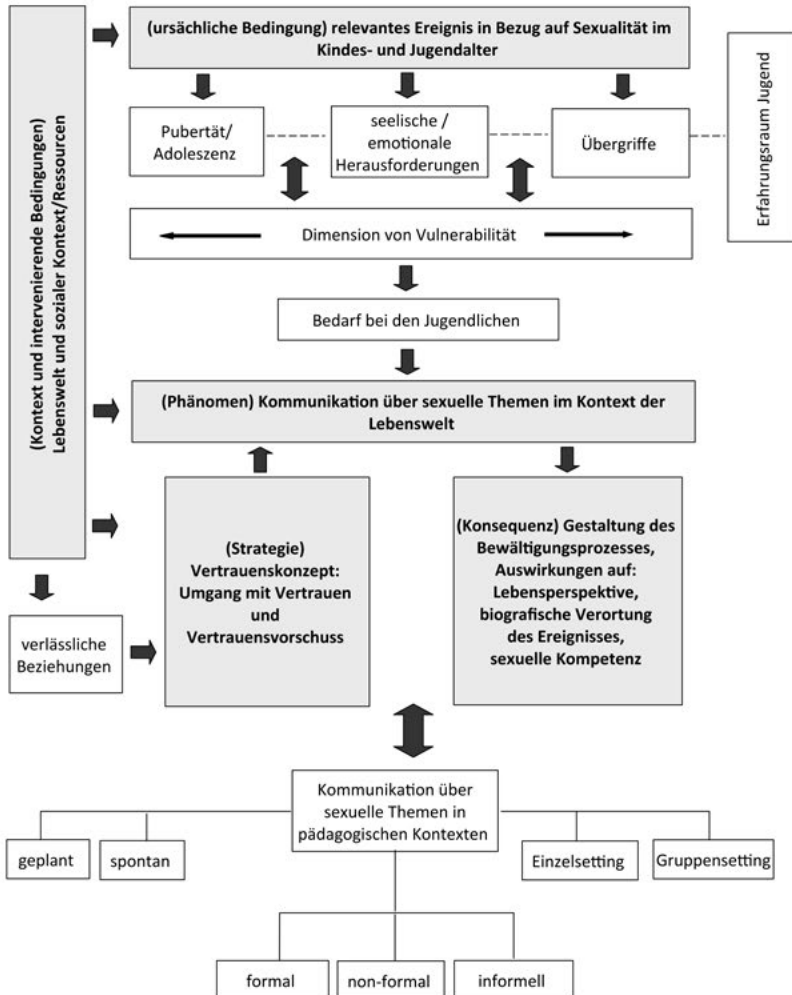


Abbildung 6: Modell – Kommunikation über sexuelle Themen auf Basis eines Vertrauenskonzeptes

5.2 Modellkomponente I: Sexualität als Herausforderung im Jugendalter

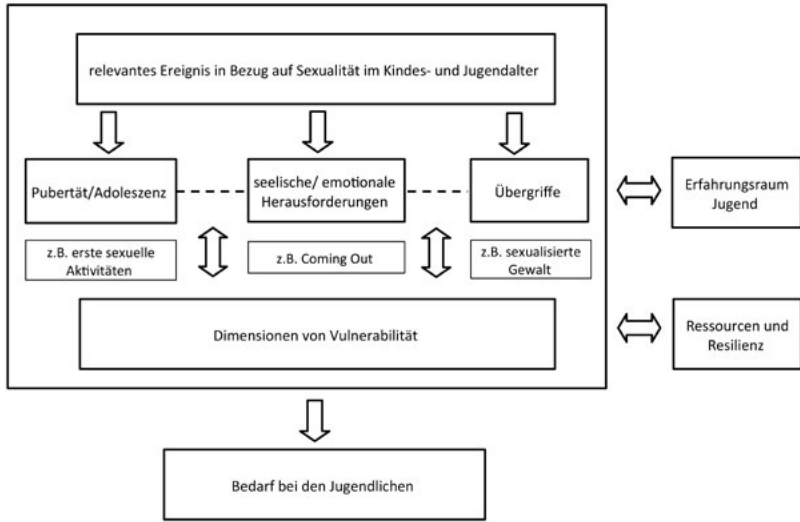


Abbildung 7: Modellkomponente I – Sexualität als Herausforderung im Jugendalter

5.2.1 Relevante Ereignisse in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter

In dieser Modelkomponente soll anhand der Empirie deutlich gemacht werden, dass Sexualität als eine besondere Herausforderung im Jugendalter betrachtet werden muss. Die empirischen Ergebnisse lassen sich zu weiteren wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug setzen, die Sexualität als besondere Herausforderung beschreiben (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 178, 222ff.). Als relevante Ereignisse werden in dieser Hauptkategorie Kategorien und Codes zusammengefasst, die in einem Bezug zu Sexualität stehen und bei denen eine besondere Wirkung auf die sexuelle Entwicklung der Jugendlichen erkennbar ist. Diese Einordnung bezieht sich auf Daten in den Interviews, bei denen sich eine subjektiv wahrgenommene Bedeutung

für die Jugendlichen zeigt. Relevante Ereignisse lassen sich hier in drei Gruppen (Kategorien) gliedern: (1) Pubertät und Adoleszenz, (2) seelische und emotionale Herausforderungen und (3) Erfahrungen mit Übergriffen. Im Modell werden die Kategorien der Übersichtlichkeit halber getrennt dargestellt. In der Realität können diese Kategorien – wie alle anderen im Modell auch – nicht einzeln betrachtet werden, sie sind hinsichtlich ihrer Entstehung und Wirkung mit ihren Überschneidungen, Bedingtheiten und gegenseitigen Abhängigkeiten zu denken. In diesem Sinne wurde auch die Integration der Kategorie *Erfahrungsraum Jugend* vorgenommen. Bei der Auswertung zeigte sich, dass eine alleinige Fokussierung auf Ereignisse in Bezug auf Sexualität zu kurz greifen würde, um die Situation der Jugendlichen zu erfassen. Ihre sexuelle Entwicklung ist auch von Faktoren (Codes) geprägt, die der Kategorie *Erfahrungsraum Jugend* zugeordnet wurden. In den Interviews zeigt sich: Aus dieser komplexen Situation ergibt sich eine besondere Vulnerabilität, die sich in unterschiedlichen Dimensionen zeigt und zu einem Bedarf bei den Jugendlichen führen kann.

5.2.1.1 Pubertät und Adoleszenz

Die Phasen der Pubertät und der Adoleszenz markieren mit dem Erreichen der Geschlechtsreife, der zunehmenden Gewissheit über die sexuelle Orientierung, sexuellen Erfahrungen und einer zunehmenden sozialen Verselbstständigung einen qualitativen Wandel in Bezug auf das sexuelle Lernen der Jugendlichen (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 136). In den Interviews zeigt sich ein Interesse an Wissen zu Sexualität in der Jugendzeit. Die Jugendlichen beschreiben in diesem Zusammenhang verschiedene Quellen, die sie nutzen, um an dieses Wissen zu gelangen.

Bedürfnis nach Aufklärung: »mich da schlau gemacht«

»B: Na in der dritten Klasse haben sie uns das auch so hier mit Bienchen und Blümchen erklärt. Da konnte man halt nicht so die Begriffe noch so richtig erklären und alles. In der Siebenten haben wir das eigentlich auch nur angeschnitten weil wir unsere Jungs noch so richtig unreif waren und bei jedem Wort gelacht haben. Und ich hab dann halt trotzdem so Stichpunkte aufgeschrieben hab das dann halt im Internet recherchiert mich da schlau gemacht« (Dominique_107).

Dominique berichtet von ihren Erfahrungen mit Sexualaufklärung im schulischen Kontext. Beide Zeitpunkte und die sexualpädagogische Umsetzung in der Schule werden ihren Bedürfnissen nicht gerecht. Ihre Erfahrung in der dritten Klasse kann als ein Versuch betrachtet werden, bei dem es nicht gelungen ist, eine angemessene Sprache zu entwickeln und Begriffe zu nutzen, die Kindern in diesem Alter Sexualität erklären. In der siebenten Klasse wurde das Thema aus Dominiques Sicht einerseits nicht ausreichend behandelt, andererseits sieht sie das Klassengefüge als Ursache dafür, dass das Thema nicht angemessen behandelt werden konnte. Ihre Formulierung »weil wir, unsere Jungs, noch so richtig unreif waren« kann so interpretiert werden, dass sie sich selbst in ihrer Entwicklung und Reife weiter sieht. Auch hier stellt sich wieder die Frage nach der sexualpädagogischen Umsetzung, also nach dem Setting und der Sprache, welche dem Bedürfnis von Dominique nach Information nicht gerecht wurden. Dominique nutzt hier ihre eigenen Kompetenzen. Dass sie Stichpunkte aufschreibt, um diese später zu recherchieren, da sie nötige Informationen nicht erhält, verdeutlicht ihren Bedarf. Die Bedeutung des Internets als Wissensquelle zu Sexualität wird hier deutlich (vgl. Bode & Heßling, 2015; BZgA, 2010a). An Dominiques Formulierung »mich da schlau gemacht« zeigt sich auch, dass sie diese Erfahrung positiv einordnet und als Bereicherung sieht. Sie präsentiert sich hier als kompetente Person, die sich sexuell reifer fühlt als andere in der Klasse und die in der Lage ist, sich selbst Wissen anzueignen und vorhandenes Wissen abzugleichen. Auch im Interview mit Helge wird die Bedeutung der Medien als Wissensquelle deutlich und es zeigt sich das Bedürfnis nach Aufklärung zu sexuellen Fragen:

»B: In der Bravo da gab es halt auch immer halt so kleine Textteile wo so drin stand was kann ich machen damit die Frau besser kommt und so weiter und so weiter (.) und im Internet na heutzutage also gibt es jetzt im Internet eher so die meisten Tipps gibt es ja YouTube-Kanäle wo die da immer so Videos machen, wie mach ich es am besten und auch so Anfänger also Videos aber, so die ersten Grundlagen gab es natürlich in der Schule« (Helge_47).

Helge beschreibt die mediale Nutzung von Printmedien und digitalen Medien. Sein Themeninteresse ist hier sehr fokussiert auf die aktive Gestaltung der sexuellen Befriedigung, des Geschlechtsverkehrs und der Paarsexualität. Diese Themen können als sexuelle Jugendthemen eingeordnet

werden, die im Zuge der Pubertät an Bedeutung gewinnen und mit dem Erlangen der Geschlechtsreife und dem steigenden Bedürfnis nach Sexualität mit anderen Personen zusammenhängen. Am Ende erwähnt Helge die Schule als Grundlagenvermittlerin. Dies kann als Bedeutungszuschreibung in einer Hierarchisierung der Wissensquellen verstanden werden. Der Schule wird von Helge eine Grundlagenkompetenz zugesprochen. Das dort erworbene Basiswissen erweitert er, um seinem Bedürfnis nach Aufklärung nachzukommen, wie Dominique, durch die Nutzung medialer Wissensquellen, wobei er das Internet als reichhaltigste Quelle betrachtet. Im Interview mit Dominique wird auch deutlich, dass die Schule ihrem Bedürfnis nach Aufklärung nicht nachkommen kann, aber Themen eingebracht werden, die Dominique anschließend durch Nutzung des Internets weiterbearbeitet.

Die Nutzung medialer Angebote ist für die Jugendlichen eine sehr wichtige Komponente beim Wissenserwerb zu Sexualität. Diese Wissensquelle und das dort erlangte Wissen werden mit anderem Wissen kombiniert, zum Beispiel dem Wissen, das in der Schule erlangt wurde. Die Jugendlichen nutzen, in Abhängigkeit der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, auch andere Wissensquellen, wie in den beiden folgenden Zitaten deutlich wird.

»B: Also eigentlich das meiste von Eltern. Weil ich sie halt immer mal gefragt habe weil ich es halt wissen wollte weil es halt relativ interessant ist und halt relativ viele Sachen gibt halt« (Mika_45–46).

»B: Ich auch/hier [im OFT], kann ich mit jedem drüber sprechen wir hatten auch schon Praktikanten mit denen ich darüber einfach gesprochen hab weil es halt immer interessant ist von/auch mit anderen drüber zu sprechen« (Tomke_102).

In den Interviews wird deutlich, dass es ein starkes Interesse an sexuellen Themen und ein generelles Bedürfnis nach Aufklärung im Jugendalter gibt und die Jugendlichen verschiedene Quellen nutzen. Das Wissen, das sie in den unterschiedlichen Quellen erhalten, verknüpfen sie und gleichen es ab. Dabei sind sie von den Gegebenheiten ihres sozialen und ökonomischen Kontextes abhängig. Dies verweist auch darauf, dass ihr sexuelles Lernen in einem Prozess stattfindet, der von den Bildungsmöglichkeiten und Wissensquellen in ihrer Lebenswelt abhängt, sich in einer Wechselwirkung dieser gestaltet und in einen zeitlichen Kontext eingebettet ist.

Sexuelles Lernen findet als ein selbstaktiver Bildungsprozess statt, in den die Erfahrungen der Jugendlichen einfließen (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 136ff.). Dabei differenzieren Mirja Beck und Anja Henningsen zwischen sexuellem Lernen und sexueller Bildung folgendermaßen: Während »sich sexuelle Lernprozesse innerhalb eines sexualmoralischen Orientierungsrahmens bewegen«, ermöglicht sexuelle Bildung »eine kritische Auseinandersetzung mit vorherrschenden Normalitäten und eine freie Selbstpositionierung« (ebd., S. 137). Sowohl Mika wie Tomke präsentieren sich hier selbst als aktive Personen, die interessiert sind und auf andere zugehen. Bei Tomke wird deutlich, dass sie hier auch Möglichkeiten außerhalb der Familie in der Jugendarbeit nutzt, um ihr Wissen anzureichern, und die Jugendarbeit hier Möglichkeiten bietet. Mit der Betonung, dass hier auch Praktikant_innen infrage kommen, verweist Tomke darauf, dass es bei der Kommunikation nicht nur um (Fach-)Wissen geht, sondern persönliche Faktoren wie Alter und Geschlecht bei den Gesprächspartner_innen eine wichtige Rolle spielen könnten (vgl. 5.4.4; Mantey, 2018). In Bezug auf die oben angeführte Differenzierung zwischen sexuellem Lernen und sexueller Bildung kann Tomkes Schilderung eher einer sexuellen Bildung zugeordnet werden, da durch die Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten eine kritische Auseinandersetzung unterstützt werden kann. Mikas Aussage, das meiste von den Eltern zu erfahren, lässt sich hingegen im Bereich des sexuellen Lernens im Rahmen des familiären sexualmoralischen Orientierungsrahmens verorten. Dass Mika sich im familiären Orientierungsrahmen bewegt, sich sehr stark daran orientiert und diesem nicht kritisch gegenübersteht bzw. seine jugendliche Entwicklung zu einer gemäßigten Abnabelung führt, zeigt sich auch in anderen Bereichen, wie bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in eine Ausbildung. Dieser wird von der Familie organisiert und Mika fügt sich in die vorgegebene Lösungsstrategie ein.

Sexuelle Exploration: »wichtig seine Bildung zu finden«

»B: Also über manche Dinge hab ich mich belesen und so jetzt mal mit Freunden oder so mal Einige mal hier und da mal einen Film angeguckt darüber und eigentlich Internet ist jetzt für mich weniger wichtig, wie jetzt das/es selber zu erfahren und selber Erfahrungen darüber zu machen und halt es ist halt nicht so wichtig wie das von Andren zu hören wie das halt ist« (Jona_55).

Jona beschreibt weitere Möglichkeiten des Erwerbs von Wissen zu Sexualität. Der Erwerb von Wissen durch die Medien steht auch im Zusammenhang mit der Peergroup, indem Medieninhalte gemeinsam angeschaut werden. Wichtig sind ihr auch, Gespräche in der Peergroup zu führen und von den Peers zu lernen. Für Jona ist die eigene Erfahrung eine weitere wichtige Wissensquelle. Damit erfolgt eine Selbstpositionierung bezüglich des Wissenserwerbs. Jona schätzt sich selbst als kompetent genug ein zu entscheiden, was ihr wichtig ist und dass sie auch in der Lage ist, sich selbst zu informieren und unterschiedliche Quellen zu nutzen. Eine wichtige Möglichkeit ist für sie das Erfahrungslernen in der Peergroup. Chris berichtet im Interview von seiner Einstellung und seinen Erfahrungen bezüglich des Erwerbs von Wissen und benennt ebenfalls die Bedeutung des Erfahrungslernens.

»B: Also man tut man man tut ja wenn man Jugendlicher ist ist viel explod/experte/experimentieren.

I: Ja.

B: (1 Wort unv.) mit andren Menschen also mit mit Mädchen zum Beispiel.

I: Ja.

B: Man probiert andere Sachen so aus und ich meine in im Leben ist es wichtig seine Bildung zu finden und sich selber da auszuprobieren und ja/« (Chris_162–166).

Und in einem weiteren Abschnitt ergänzt Chris zum Wissenserwerb zu Sexualität im schulischen Kontext:

»B: das Wichtigste was man eigentlich braucht und ich meine das Andre was du dann mit jemandem machst dann das ist dann einfach alles nur ausprobieren und und selber Wissenschaft bekommen« (Chris_200).

Für Chris nimmt neben dem theoretischen Wissenserwerb das praktische Erfahrungslernen einen zentralen Platz ein. Er nimmt damit ebenfalls eine klare Selbstpositionierung vor und beschreibt sich hier als aktives und handelndes Subjekt. In Bezug auf Sexualität ist für ihn das Experimentieren und Ausprobieren mit anderen Personen von großer Bedeutung. Deutlich wird damit auch, dass Chris Sexualität als etwas sehr Persönliches verortet, was nicht allein durch andere vermittelt werden kann und durch aktive Beteiligung entdeckt werden muss. Es geht ihm darum, durch die Exploration seine Bildung und Wissenschaft, wie er beschreibt, zu erlangen. In diesem

Sinne kann das Verhalten von Chris als ein Erforschen der eigenen Sexualität verstanden werden, um »selber Wissenschaft« zu bekommen und etwas Neues (seine Sexualität) zu entdecken. Es zeigt sich als eine Form sexuellen Lernens in einem selbstaktiven Bildungsprozess (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 136). Chris präsentiert sich hier selbst als Experte für sexuelle Bildung.

In den oben angeführten Zitaten von Helge und Chris zeigt sich, im Zusammenhang mit einem generellen Bedürfnis nach einer Aufklärung, dass auch spezielle Themen für sie in diesem Zusammenhang von Interesse sind. Bei beiden geht es um Wissen und die Gestaltung von Paarsexualität. Bei Helge zeigt sich eine Tendenz zum Lernen am Modell, indem er Videos im Internet nutzt. Chris lernt durch eigene Erfahrung, indem er sich aktiv ausprobiert. Einige der zentralen sexuellen Themen, die im Zusammenhang mit der Pubertät für die Jugendlichen von Bedeutung sind, werden im Folgenden dargestellt.

Erster Sex: »ich, glaub ich Angst davor hab«

»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« (Mika_52).

Bei Mika ist ebenfalls die Gestaltung der Paarsexualität zentral. Bei ihm geht es nicht um Wissen oder die Exploration, sondern um die Frage, ob er diese in diesem Moment möchte. Seine Selbstpräsentation bezieht sich hier auf eine für ihn wichtige Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen bezüglich Sexualität und der Kompetenz diesbezüglich selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Bei Mika steht in diesem Kontext, dass er im Interview berichtet, dass es um den ersten Geschlechtsverkehr geht und er sich als weniger sexuell erfahren sieht als seine Freundin. Letzteres gibt er als Grund an, warum es ihm schwergefallen ist, mit ihr darüber zu sprechen. Bei Mika wird die Einstellung deutlich, dass Geschlechtsverkehr gewollt sein muss und er sich nicht drängen lassen möchte. Es zeigt sich im Interview auch der Druck, den er als männliche Person in diesem Kontext verspürt, vermeintlich sexuell erfahren sein und aktiv werden zu müssen. Im Vergleich schätzt er sich als weniger erfahren ein als seine Freundin und ist sich im Unklaren, ob er mit ihr schlafen möchte. An den Beispielen wird deutlich, dass das Thema der Paarsexualität

und damit verbunden die Auseinandersetzung mit dem ersten Geschlechtsverkehr in die Phase der Pubertät eingebettet und sehr individuell ist und eine Auseinandersetzung der Jugendlichen damit notwendig wird.

Tomke thematisiert im Interview ihren Kinderwunsch und bringt diesen in Zusammenhang mit ihrer momentanen Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlechtsverkehr und dem *ersten Mal*.

»B: Ich hätte gerne Kinder es klingt doof ohne Geschlechtsverkehr zu haben weil ich glaub ich davor Angst hab, also ich weiß nicht warum aber ich/vielleicht bin ich einfach noch nicht dafür bereit gibts ja auch dass manche erst mit zwanzig Geschlechtsverkehr haben wollen« (Tomke_71).

Die Aussage kann als eine Unsicherheit und Ungewissheit in Bezug auf den ersten Geschlechtsverkehr und eine Funktionalisierung von Sexualität durch die Kopplung des Geschlechtsaktes an die Mutterschaft interpretiert werden. Für Tomke ist durch ihren Kinderwunsch die Auseinandersetzung mit dem Thema Paarsexualität unausweichlich. Sie verknüpft es im Sinne der biologischen Zeugung mit ihrem Wunsch, Kinder zu haben. Der Geschlechtsakt ist für sie als notwendige Voraussetzung, um ihren Kinderwunsch zu erfüllen, und gleichzeitig als etwas, wovor sie Angst hat, präsent. Tomke verortet den Zeitpunkt des ersten Geschlechtsverkehrs nicht in die Jugendzeit, sondern in das frühe Erwachsenenleben. Sie nimmt für sich eine inhaltliche Trennung und funktionelle Zuordnung sexueller Aktivitäten im Jugend- und Erwachsenenalter vor. Dies kann auch auf ein Verständnis von Mutterschaft bezogen werden, das dieses zeitlich in das Erwachsenenleben einordnet. Demzufolge erscheint Geschlechtsverkehr als eine Notwendigkeit von Zeugung und Mutterschaft auch als eine sexuelle Aktivität, die erst im Erwachsenenalter nötig ist. In Bezug auf die Erfüllung anderer Bedürfnisse neben dem Kinderwunsch thematisiert Tomke den Geschlechtsverkehr nicht. Dies könnte als eine Einstellung zur Funktion von Sexualität interpretiert werden. Tomke nimmt ihre Unsicherheiten und Ängste in Bezug auf einen möglichen Geschlechtsverkehr wahr. Sie trifft für sich die Entscheidung, dass sie noch Zeit braucht. Sie reflektiert dies für sich im Interview so, dass sie noch nicht bereit ist. Dies kann als eine Form des Selbstschutzes eingeordnet werden. Aus dieser Perspektive könnte die oben angeführte Erklärung eine Konstruktion sein, um das eigene Verhalten einzuordnen und zu legitimieren.

Tomkes Wunsch, Kinder zu haben ohne Geschlechtsverkehr haben zu müssen, kann auch als Ausdruck einer eigenen individuellen Sexualität verstanden werden und somit als eine Form innerhalb der Diversität von möglichen sexuellen Orientierungen.

Partnerschaft: »von Anfang an eine Chemie«

»B: Na ja, es/bei mir ist es so ich bin eh relativ vorsichtig bei Jungs geworden weil mich so gut wie jeder bis jetzt verarscht hat oder nur ins Bett kriegen wollte. Und ich aber halt was Festes will. Und keine Ahnung ich spür da so von Anfang an eine Chemie und ja ich will halt zwar nichts überstürzen aber ja es fühlt sich halt irgendwie gut an. Aber auf der anderen Seite hab ich auch Angst, dass er halt nur das eine will und mich dann fallen lässt wie so eine heiße Kartoffel« (Dominique_54).

Bei Dominique ist bezüglich der Gestaltung einer Partnerschaft auch ihre biografische Erfahrung von Bedeutung (vgl. 5.2.1.1). Deutlich wird in dem Zitat, dass aus ihrer Sicht eine Partnerschaft nicht ohne eine Aushandlung von Sexualität und Geschlechtsverkehr stattfinden kann. Dies ist, wie bereits oben angedeutet, eine klare Abgrenzung zu Freundschaften der Kinderzeit und eine Veränderung, die in der Phase der Pubertät eintritt und damit auch die Qualität jugendlicher Freundschaften bestimmt. Das heißt, Jugendliche werden damit konfrontiert und müssen hier die Kompetenz erlangen, Fragen von Sexualität in ihren Freundschaften zu verhandeln und in ihr junges Leben zu integrieren (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 221ff.). In den Interviews von Dominique und Mika (siehe oben) zeigt sich, dass hier ein Druck aus der Peergroup heraus entsteht, zu dem sie sich verhalten müssen. Mika versucht dieses Thema mit seiner Freundin zu umgehen und tabuisiert das es. Die Interpretation ist hier, dass er zum Selbstschutz so handelt, in der Sorge sich bloßzustellen und Anforderungen an männliche Sexualität nicht gerecht zu werden. Dominique hat hier bereits Erfahrungen gemacht, die mit ihren sehr klaren Vorstellungen einer festen Beziehung, einer langsamen Annäherung und einem guten Gefühl in Bezug auf die Partnerschaft nicht vereinbar waren. Ihre Erfahrung und ihre Sorge, von anderen ausgenutzt zu werden und ihre Bedürfnisse nicht erfüllt zu sehen, führen zu einem bedachten Vorgehen und Testen. Auch dies kann als Selbstschutz eingeordnet werden, den sie selbstbestimmt und reflektiert einsetzt. Tomke berichtet im Interview, dass die Gestaltung

jugendlicher Partnerschaft auch von den Gegebenheiten des sozialen Kontextes abhängig ist und, in ihrem Fall, ihre Mutter klare sexualerzieherische Grenzen setzt und jugendliche sexuelle Aktivität innerhalb eines geschützten Rahmens und auf der Basis von Vertrauen zulässt.

»B: Ich hab mir bei meinem Freund sehr sehr lange Zeit gelassen und das dann auch über einen Brief geschrieben weil mir es dann doch schwerfällt. Jetzt aber ich bin jetzt fast drei Monate mit dem zusammen ist noch nicht lange aber wir ha/also Mama hat halt die Regel sobald wir ein halbes Jahr zusammen sind dürfen wir auch beieinander schlafen erst. Jetzt gibt es so eine Ausnahme weil wir mal zusammen ein Wochenende wegfahren mit der/mit seiner Familie. Da sind wir in einem (.) Haus Hotel was auch immer. Da werden wir natürlich trotzdem zusammen in einem Zimmer schlafen das kann Mama dann nicht verbieten« (Tomke_45).

Es wird in diesem Zitat deutlich – und das kann als eine weitere wichtige Komponente des Jugendalters angeführt werden, die dieses klar von der Kindheit abgrenzt –, dass der erzieherische Einfluss nachlässt und die Möglichkeiten einer selbstaktiven Lebensgestaltung größer werden. In diesem Kontext kommt Vertrauen in der Eltern-Kind-Beziehung eine wichtige Bedeutung zu. Tomke sieht die hier beschriebene Möglichkeit des Ausflugs als eine Option, um die von ihrer Mutter klar gesetzte Grenze zu überschreiten: »das kann Mama dann nicht verbieten«. Unter einer Vertrauensperspektive kann interpretiert werden, dass die Mutter ohne ausreichendes Vertrauen zu Tomke gar keine Zustimmung zu diesem Ausflug gegeben hätte. Es kann angenommen werden, dass die Mutter weiß, dass die Jugendlichen in einem Zimmer übernachten und dies auch unter der Perspektive erlaubt, dass es sich um einen Ausflug mit der Familie des Freundes handelt. Damit ist auch ein gewisser Schutzrahmen gegeben, innerhalb dessen die Jugendlichen aktiv handeln können. In der Entscheidung, mit dem Freund in einem Zimmer zu schlafen, wird bei Tomke das jugendliche Bedürfnis nach partnerschaftlichem (sexuellem) Zusammensein deutlich, aber auch das Zutrauen in sich selbst, dieses nach den eigenen Bedürfnissen gestalten zu können. Damit präsentiert sich Tomke als kompetent genug, sexuelle Situationen im Rahmen einer Partnerschaft selbst gestalten zu können. In Tomkes Perspektive kommt zum Zeitpunkt des Interviews Geschlechtsverkehr nicht als vorstellbarer Teil

ihrer Jugendsexualität vor. Das Zutrauen von Tomke ist im Kontext des Vertrauensverhältnisses zur Mutter und des bestehenden Schutzrahmens zu betrachten.

Eigene Herkunft: »ich war ein Unfall«

In der Auseinandersetzung mit Sexualität und Themen wie Geschlechtsverkehr, Zeugung, Schwangerschaft und Kinderwunsch wird auch die eigene Herkunft recherchiert und reflektiert, was sich auf die Idee einer eigenen Lebensperspektive auswirkt.

»B: ich hab bloß meine Mutti gefragt so wann hast denn du dein erstes Mal gehabt und mit wem und ja, war ich ein Wunschkind oder so ich sage immer mal ich war ein Unfall weil ich sage mal so keiner möchte eigentlich mit siebzehn schon ein Kind haben, also denk ich mir zumindest« (Helge_69).

Helge nutzt seine Mutter als Gesprächspartnerin zu Sexualität, um einerseits Infos über das »erste Mal« von einer Person seines Vertrauens zu erhalten. Andererseits verknüpft er dabei das Thema Kinderwunsch auch damit, mehr über seine eigene Biografie zu erfahren. Seine Deutung und die hier vorgenommene Selbstpräsentation, dass er ein »Unfall« und eher kein Wunschkind war, bezieht er darauf, dass er denkt, »keiner möchte eigentlich mit siebzehn schon ein Kind haben«. Helges Deutung lässt sich auf gesellschaftliche Normen zurückführen. Im Teenageralter schwanger zu werden und ein Kind zu bekommen, ist gesellschaftlich nicht anerkannt und in Bezug auf Bildungsabschlüsse stigmatisiert (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 223; Bode & Heßling, 2015, S. 209f.; Pressebericht: Schwarze-Reiter, 2008). Es widerspricht der gesellschaftlichen Norm, die vorsieht, sich in dieser Zeit um eine berufliche Perspektive zu bemühen, den Übergang von Schule in das Erwerbsleben und damit den von der Jugend in das Erwachsenenleben zu gestalten. Eine Elternschaft in dieser Phase kommt einer Nichterfüllung dieser Norm gleich. Helge zweifelt folglich daran, dass er ein Wunschkind sein könnte und kommt zu dem Schluss, dass er ein Unfall sei, da er das Verhalten und den Kinderwunsch der Mutter von dieser normativen Basis aus denkt. Die Formulierung »eigentlich« kann als Versuch interpretiert werden, die eigene Biografie positiver einzuordnen und auch als Zweifel an der gesellschaftlichen Norm in dem Sinne, dass es einen Kinderwunsch in diesem Alter doch als ein berechtigtes Bedürfnis

geben könnte. Die Thematisierung des Kinderwunsches und der Begriff Wunschkind verweisen auch auf die Auseinandersetzung mit einem vorhandenen romantischen Beziehungsideal als gesellschaftlicher Norm.

Biologisches Wissen: »zwei Samen bringen ja nicht viel«

Das Bedürfnis nach Wissen zeigt sich auch in Hinblick auf spezielle Themen, wie im Interview mit Mika an der Auseinandersetzung mit den Themen Kinderwunsch und sexuelle Orientierung deutlich wird.

»B: Und zwar halt wenn jetzt gleichgeschlechtliche Paare halt ein Kind haben wollen. Das ist ja da gibt es ja so eine Samenbank oder so heißt das von anderen Leuten halt und wenn da aber jetzt zwei Männer ein Kind haben wollen. Also eins halt von der Samenbank halt holen wollen in Anführungszeichen was die halt also es sind ja trotzdem Samen und das haben die Männer ja selber. Und deshalb überlege ich wie es eigentlich gehen soll. Weil es ist ja dann zwei Samen bringen ja nicht viel. Das ist ja in dem Moment nicht möglich« (Mika_108).

Bei Mika wird ein grundsätzliches Interesse an sexuellen Orientierungen und in diesem Zusammenhang mit Kinderwunsch und Familienkonzepten deutlich. Sein Interesse setzt er in Bezug zu seinem vorhandenen biologischen Wissen. Mika greift hier eine gesellschaftlich-politische Fragestellung auf. Das bisher vermittelte sexuelle Basiswissen reicht hierfür nicht aus und muss durch weitere Dimensionen wie biologische, technologische und rechtliche ergänzt werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit einen Bildungsfortschritt zu erzielen.

Mika geht von der Möglichkeit einer künstlichen Befruchtung aus. Dies ist für lesbische Paare eine realistische Option. In Bezug auf schwule Partnerschaften besteht diese Möglichkeit der Verwirklichung eines Kinderwunsches nicht. Mikas Aussage kann als Akzeptanz homosexueller Partnerschaften interpretiert werden. Er nutzt die Bezeichnung gleichgeschlechtliche Partnerschaften und damit eine gesellschaftlich anerkannte Bezeichnung. Sein Interesse zeigt auch, dass er einen Kinderwunsch nicht auf heterosexuell orientierte Menschen und Paare beschränkt, was ebenso auf eine Toleranz und eine Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt hinweist. Mika, der im Interview von Erfahrungen mit sexueller Bildung in der Familie, der Schule und der Peergroup berichtet, bringt diese Frage im Interview ein. Damit wird Reproduktion als wichtiger Bestandteil von

Sexualität gekennzeichnet. Sein Fokus liegt auf einer biologischen Elternschaft, andere Möglichkeiten von Elternschaft für gleichgeschlechtliche Paare wie die Adoption oder eine soziale Elternschaft in alternativen Familienformen benennt er nicht. Sein Interesse, Möglichkeiten der Familienplanung für gleichgeschlechtliche Paare zu besprechen und sein Wissen zu erweitern, scheint inhaltlich in den Angeboten durch Schule oder Familie bisher nicht möglich gewesen zu sein.

Unsicherheiten: »das ist mir alles ungeheuer«

Die sexuelle Entwicklung geht auch mit Unsicherheiten bezüglich des eigenen Verhaltens und möglicher Gefährdungen einher. Tomke schildert im Interview ihre Unsicherheiten in Bezug auf Partys in der Peergroup.

»B: Das sind im Park einfach Partys Veranstaltungen wo auch viele KO-Tropfen vorhanden sind und das ist mir alles ungeheuer dass/damit möcht ich kein Kontakt haben da würde halt auch oft/also hieß es auch schon oft ja da wurde jemand vergewaltigt oder sowas und das kann ich nicht verstehen warum man sowas machen muss« (Tomke_37).

Es wird deutlich, dass Tomke hier kein Vertrauen und Unsicherheiten hat. Aus diesem Grund meidet sie diese Partys. Ihre Sorge beruht dabei nicht auf eigenen konkreten Erfahrungen oder Erfahrungen von anderen Jugendlichen aus ihrem sozialen Umfeld, sondern auf Vermutungen und Berichten Dritter. Ihr Verhalten kann als Selbstschutz gesehen werden, sich nicht in Gefahr zu bringen. Dies kann mit dem Umstand zusammenhängen, dass ein für Tomkes Bedürfnisse wahrgenommener angemessener Schutzrahmen oder Schutzraum nicht vorhanden ist. Tomke sieht sich in diesem Kontext als verletztlich. Diese Entscheidung führt zu einer Einschränkung des jugendlichen Erfahrungsraums, in dem sie sich von Treffen ihrer Peergroup abgrenzt. Über Strategien, wie ein Schutz der eigenen Person und eine Teilhabe an Partys organisiert werden könnte (z. B. durch das Konsumieren eigener mitgebrachter Getränke oder ein Aufeinander-Achten und Aufpassen mit Freund_innen), berichtet Tomke nicht. Ihre subjektive Einschätzung, dass durch die Peergroup ein Risiko bezüglich sexualisierter Gewalt besteht, kann durch Untersuchungen unterlegt werden. In einer in der Schweiz durchgeführten Studie zeigte sich, dass 39 Prozent aller erlebten sexuellen Übergriffe bei Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren durch gleichaltrige Jugendliche stattfinden (vgl. Schmid, 2012,

S. 60; vgl. auch 2.2.3). In diesem Kontext führt auch eine weitere Studie an, dass erlebte sexualisierte Gewalt zu einem großen Teil von der Peer-group ausgeht und dementsprechend jeweils über 40 Prozent der befragten Jugendlichen berichten, dass sie den öffentlichen Raum oder fremde Wohnungen bzw. Partys und zu über 20 Prozent die Schule als besonders risikoreich in Bezug auf körperliche sexuelle Übergriffe empfinden (vgl. Maschke & Stecher, 2017, S. 15ff.).

Pornos: »jeder muss seine eigenen Erfahrungen damit machen«

Der gesellschaftliche Diskurs zu Jugendsexualität bezieht sich auch auf die Möglichkeiten der medialen Nutzung und speziell das Thema Pornografiekonsum (vgl. Klein, 2015). In den geführten Interviews berichten Jugendliche über ihre Erfahrungen mit Pornografie. Die Nutzung ist eng mit dem Bedürfnis nach Aufklärung und Wissen und der digitalen Mediennutzung verknüpft. Dabei präsentieren sich die Jugendlichen als kompetente Personen und Nutzer_innen, die die konsumierten Inhalte differenzieren und für ihre persönliche Verortung hinsichtlich des eigenen Sexuallebens einordnen können. Das Internet wird von den Jugendlichen als Wissensquelle genutzt und ist für sie eine wichtige Ressource. Die Nutzung pornografischer Inhalte findet ebenfalls statt, wird aber von den Jugendlichen klar von der Wissensfrage abgegrenzt, wie im Interview mit Mika deutlich wird.

»B: Also ich hab schon Pornos geguckt das ist klar. Aber das finde ich halt relativ unrealistisch dass halt so ein Mann halt was weiß ich sieben acht Frauen gleichzeitig befriedigt. Das ist halt das ist übel unrealistisch einfach« (Mika_106).

Mika geht mit der Nutzung von Pornografie sehr offen und unbeschwert um, die Erfahrung mit Pornos gehört für ihn zu seiner Jugend und damit auch zu seiner sexuellen Entwicklung dazu. Er grenzt diese aber als etwas Eigenes und Unrealistisches ein und damit ab von anderen Wissensquellen, die er bezüglich Sexualität nutzt. In den Interviews zeigt sich, dass Jugendliche mit den Inhalten und der Nutzung von Pornos in der Peer-group sehr tolerant und liberal umgehen, die Inhalte für sich reflektieren, einordnen und Pornografie als eine Möglichkeit sehen, die in Bezug auf sexuelle Neugier genutzt werden kann. Insbesondere mit Blick auf Dinge, die Jugendliche nicht direkt selbst betreffen, zeigt sich ein offener Umgang,

Auch Dominique drückt eine tolerante Haltung aus, obwohl sie Pornos selber nicht nutzt.

»B: Also die Leute die gerne Pornos gucken die die solln es dann auch machen. Aber also ich find es jetzt nicht schlimm aber mein Fall ist es jetzt nicht« (Dominique_97).

Jona berichtet im Interview über ihre Erfahrung mit Pornografie und ihre Einstellung dazu. Dabei wird zu Beginn des Zitates sehr deutlich, wie hoch Jona das Internet und die Freiheit der Nutzungsmöglichkeiten einschätzt und die (Eigen-)Verantwortung an die Nutzer_innen adressiert.

»B: Also ich finde jeder muss selber wissen was er sich im Internet anguckt (.) dafür ist es Internet da dass man sich/ freier Mann angucken will angucken kann was man will und ich mein es wer es nötig hat sich einen Porno anzugucken dann ist es halt so es gibt Menschen die mögen das nicht es gibt Menschen die machen das halt gerne und (.) ich persönlich bin jetzt nicht der Meinung dass Pornos verboten werden sollten oder so oder dass es die Jugend versaut. Ich meine es gibt, klar gibt es irgendwo da mal hier ein Porno der wirklich übel brutal ist und da halt auch die Einstellung (..) zu dem wenn man es halt wenn man halt noch kein Sex hatte die Einstellung zum Sex halt die Angst davor halt noch verschlimmert und (.) ich meine jeder muss seine eigenen Erfahrungen damit machen (.) und ich persönlich find das jetzt nicht schlimm, es ist normal.

I: Mhm.

B: und es ist halt/(.)

I: Und hast du da aus deinem Freundeskreis irgendwie so Erfahrungen oder so dass du denkst dass es vielleicht für Leute (.) was so jetzt Pornos betrifft irgendwie ein komisches Erlebnis war oder wenn du da so Dinge hörst/

B: Ich persönlich habe das/mit meinen Freunden hab das noch nicht mitgekriegt.

I: Mhm ok.

B: Also ich weiß dass einige meiner Freunde ab und an mal ein Porno gucken.

I: Mhm.

B: Und aber jetzt so von der Verhaltensweise her hab ich da nichts Negatives oder irgendwas Komisches mitgekriegt« (Jona_187–195).

Jona bezieht die prinzipielle Forderung der Offenheit des Internets und der nötigen Eigenverantwortung auch auf möglicherweise problematische Inhalte. Daran zeigt sich eine Differenzierung pornografischen Materials in Bezug auf Gewaltdarstellungen. Jona sieht hier die Problematik, dass vor allem bei Jugendlichen mit fehlenden sexuellen Erfahrungen die Einstellung zum Sex beeinflusst werden könnte. In ihrer Wahrnehmung bezieht sich dies auf die Steigerung von Ängsten, nicht auf die Übernahme von dargestellten Szenen. Über konkrete Fälle im näheren Freundeskreis, in dem Pornos konsumiert werden, berichtet Jona nicht.

5.2.1.2 Seelische und emotionale Herausforderungen

Bei einigen Jugendlichen zeigen sich neben den Entwicklungsaufgaben, die mit der Pubertät verknüpft sind, und dem grundsätzlichen Interesse und Bedürfnis nach Wissen zu sexuellen Themen, zusätzliche Herausforderungen, die bewältigt werden müssen. Diese nehmen hinsichtlich ihrer Relevanz und ihrer wahrgenommenen Intensität einen besonderen Stellenwert ein und werden hier als seelische und emotionale Herausforderungen kategorisiert.

Sexuelle Identität und Orientierung: »die wird mal lesbisch«

Das von Jona⁸¹ beschriebene Coming-out wurde als seelische und emotionale Herausforderung codiert. Im Interview beschreibt Jona unterschiedliche Erfahrungen in der Familie, der Schule und der Peergroup. Dabei zeigt sich, dass eine homosexuelle Orientierung nicht selbstverständlich akzeptiert wird. Für sich selbst nimmt Jona eine deutliche Selbstpositionierung als homosexuelle Person im Interview vor, die für die Anerkennung ihrer sexuellen Orientierung selbst Verantwortung übernimmt. Als Norm wird in der Gesellschaft (im Interview wird dies in der Familie und der Schule deutlich) von einer heterosexuellen Orientierung ausgegangen und Jugendliche müssen sich für ihre Homosexualität rechtfertigen und eine Anerkennung erstreiten. Damit ergibt sich für sie eine Herausforderung und Belastung, die heterosexuell orientierte Jugendliche bezüglich ihrer Orientierung und Identität nicht haben (vgl. Krell & Oldemeier, 2015).

81 Auf das Interview mit Jona wird im Gliederungspunkt 5.2.3 zu Jugend als Zeit besonderer Vulnerabilität ausführlicher eingegangen. Zu dem Interview erfolgt am Ende des Kapitels (5.6) eine Falldarstellung in Bezug auf das Modell.

»B: Also bei mir war das so (..) meine Mutti hat schon vorher also wo ich schon klein war also ich war nie dazu bezogen mit irgendwie Barbies oder so was zu spielen ich hatte halt wirklich immer diesen etwas männlicheren Bezug zu Spielzeugen hab halt immer mit Autos gespielt meine Mutti hat halt immer gesagt die wird mal lesbisch und na wo ich dann meine erste Freundin hatte (.) meine Mutti hat es halt ein kleinwenig geschockt so weil meine Mutti kommt jetzt zwar damit klar aber meine Mutti kommt halt nicht damit klar was jetzt Kleidungsstil und Verhalten halt angeht weil ich bin halt das einzige Mädchen in der Familie und gebe mich halt trotzdem wie so ein Junge und (.) naja meine Geschwister die versuchen mich da immer so ein klein wenig aufzuziehen, da hab ich dann immer gesagt eh pass auf das ist mein Leben ich lebe so wie ich das möchte und entweder ihr akzeptiert mich so wie ich bin oder ihr lasst es halt bleiben (.) und jetzt solche kleinen Spitznamen komm dann halt trotzdem aber ich sehe das eigentlich gelassen und also mich stört das auch nicht mehr (.) und meine Mutti und mein Stiefvati haben halt klein wenig dran zu knabbern (.) und, aber das hat sich jetzt die ganze Zeit lang (..) also homosexuell bin ich jetzt seit vier Jahren und das hat sich in den Jahren fast gelegt gehabt jetzt dieses diese Einstellung dazu« (Jona_29).

Bei Jona zeigt sich, dass sie sich trotz der Wahrnehmung der Mutter, dass Jona schon als kleines Kind anders gewesen, sodass die Mutter bereits damals die Möglichkeit in Betracht zog, ihre Tochter könnte eine homosexuelle Orientierung entwickeln, diese erstreiten muss. Sie wird in der Familie mit klaren Rollenanforderungen bezüglich einer Vorstellung von Weiblichkeit und in diesem Zusammenhang einer heterosexuellen Orientierung konfrontiert. In Jonas Deutung hängt dies auch damit zusammen, dass sie das einzige Mädchen ist und daran bestimmte Erwartungen geknüpft werden. Hier zeigt sich, dass die Familie sehr konkrete Normvorstellungen hat, die Jona durchbrechen muss, was die familiären Beziehungen, vor allem die zur Mutter, auf die Probe stellt. Jona beschreibt hier auch einen Prozess, bezogen auf ihr Coming-out in der Familie. Sie erlebt eine Phase von vier Jahren, in denen sie sich ihre Position in der Familie erstreiten muss und sieht sich in dieser Zeit sowohl verbalen Beleidigungen ausgesetzt als auch einem Unverständnis vonseiten der Eltern (vgl. Krell & Oldemeier, 2015, S. 17). Das Coming-out als besondere Herausforderung ist bei Jona mit einer persönlichen Krise verbunden und macht sie beson-

ders vulnerabel (vgl. 5.2.3; Kugler & Nordt, 2015). Die Erfahrungen von Jona im Bereich des sexuellen Lernens, die bei ihr speziell ihre sexuelle Orientierung und Identität betreffen, können nach Mirja Beck und Anja Henningsen als Bildungsanlass betrachtet werden und beeinflussen ihren sexuellen Bildungsprozess (Beck & Henningsen, 2018, S. 137).

Elternschaft: »das ist echt krass«

Für Jugendliche stellt eine Elternschaft aus verschiedenen Gründen eine Herausforderung dar. Insbesondere in Bezug auf die entwicklungspsychologische Reife und die schulische und berufliche Entwicklung ist dies von Bedeutung. In der Stichprobe berichtet ein Jugendlicher von seinen Erfahrungen mit Elternschaft als leiblicher Vater eines Kindes. Chris beschreibt die Geburt seines Kindes als ein prägendes Erlebnis.

»I: Du hattest gerade gesagt die Geburt von [Name des Kindes] war so ein schönstes Erlebnis?

B: Ja.

I: Wie wie war das kannst du von der Geburt oder von dieser Zeitspanne mal kurz erzählen?

B: Ja klar also die Schwangerschaft mit [Name der Partnerin] war eigentlich nicht so kompliziert also (.) die hatte ihre Macken so aber ich wusste dass sie schwanger ist und ich hab mir gedacht (.) das legt sich.

I: Ja.

B: Also ich war bei der Geburt selbst mit dabei und ich/das Erlebnis war echt (.) krass, ich hab das/also es tat mir echt weh so also (.) sechs Stunden waren die Wehen und ja (..) es war schon echt krass so wie wie so eine Frau, das was der Körper da was sich da entwickelt und was die dafür eine (1 Wort unv.) (...) Leistung zurück bringt da also das ist schon echt krass also, also da hat man auch mal gesehen wie Dinge des/von der Frau das Leben so, also die Geburt zumindest das ist echt krass.

I: Warst du auch schon so in der Phase der Schwangerschaft immer mit dabei so bei den Untersuchungen und so?

B: Ja na klar na klar ich war immer bei bei auch so zwei oder drei Mal war ich nicht mit dabei da weil ich nicht konnte aber sonst war ich immer mit im/beim Frauenarzt und hab mir angeguckt die Ultraschallbilder und und das auf/und hab mich das aufgeschrieben hab mich da belesen (..) das für einen wichtig ist dass die die Muttermilch bekommt

weil das die Beziehung zu dem Kind ganz wichtig ist ja dass die Liebe zwischen den Beiden/

I: Ja Mhm.

B: Und ja und das mit dem Kopf und so da hat ich immer ein bisschen Angst war aber (..) ja (...) also es war schon wirklich eben (...) das werde ich nie vergessen und ich hab auch die Nabel/Nabeldings durchgeschnitten und (.) ja (...) wo ich es so ein bisschen eklig fand das war die Nachgeburt, sah aus wie weiß ich nicht Klümpchen Fleisch hier/« (Chris_235–244).

Chris berichtet davon, wie er zusammen mit seiner Freundin die Schwangerschaft und die Geburt des gemeinsamen Kindes erlebt hat. Chris begleitet seine Freundin in der Vorbereitung mehrmals zu Untersuchungen, zeigt Verständnis für seine Freundin, beschäftigt sich mit Fragen der Versorgung von Kindern und ist auch bei der Geburt mit dabei. Chris hat seine Elternschaft ernst genommen und angenommen. Emotional ist diese Phase, vor allem die Geburt, für ihn sehr eindrücklich. Ausgehend von diesem Zitat zeigt sich die Phase der Schwangerschaft und der Elternschaft als etwas Positives im Leben von Chris. Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet er, dass er sich von seiner Freundin getrennt und momentan nur noch wenig Kontakt zu seinem Kind habe. Es gelang ihm und seiner Freundin nicht, eine stabile Beziehung und Elternschaft zu gestalten. Bei Chris zeigt sich, dass er, gerade in der Phase des Elternwerdens und Elternseins, mit Ausnahme der Partnerschaft, sehr auf sich gestellt war und aufgrund seiner sozialen Situation nur bedingt familiäre Unterstützung erhalten konnte. Chris präsentiert sich hier als verantwortungsvoller Partner und werdender Vater, indem er im Interview von ihm selbst als positiv eingeordnete Verhaltensweisen hervorhebt und über diese berichtet.

Eine Elternschaft Minderjähriger oder junger Erwachsener stellt unter verschiedenen Aspekten eine Herausforderung dar. Jugendliche bzw. junge Erwachsene sind in der Regel sozioökonomisch noch nicht oder nur zum Teil selbstständig und noch von ihren Eltern abhängig und sie befinden sich in einer Phase der schulischen und beruflichen Orientierung, die mit dem Erreichen von Abschlüssen zusammenhängt. Neben diesen strukturellen Punkten befinden sie auch psychosexuell und soziologisch in einer Übergangsphase in das Erwachsenenalter. Grundsätzlich kann eine Geburt, vor allem die des ersten Kindes, als große Herausforderung und Belastungsprobe für die Eltern und deren Beziehung betrachtet werden. Die Geburt

des ersten Kindes und die anschließenden Belastungen der Elternschaft können zu einer Trennung führen (vgl. Margolis & Myrskylä, 2013). In Studien zeigt sich, dass die Belastungsfaktoren einer Elternschaft bei jungen Eltern höher sind und auch deutlich häufiger zu psychischen Symptomen wie Ängsten und Depressionen führen können (vgl. Eickhorst et al., 2017).

5.2.1.3 Erfahrungen mit Übergriffen

In der Kategorie *Übergriffe* wurden unter der Hauptkategorie *relevante Ereignisse in Bezug auf Sexualität* Codes bzw. Subkategorien zusammengeführt, bei denen sich die Übergriffe in einem eindeutig sexuellen Kontext verorten lassen. Die Jugendlichen berichten von verbalen und körperlich erlebten Übergriffen. In Bezug auf verbale Diskriminierung wurden mehrere Differenzierungen vorgenommen und diese werden hier thematisch getrennt vorgestellt, in der Praxis sind sie jedoch miteinander verwoben, wie die Erfahrungen der Jugendlichen zeigen.

Sexueller Missbrauch: »eine total beschissene Kindheit«

Dominique berichtet im Interview von Erfahrungen mit sexueller und körperlicher Gewalt in ihrer Kindheit und frühen Jugend und den damit zusammenhängenden Wirkungen im Kindesalter.⁸²

- » B: 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« (Dominique_4).
- » B: Ich konnte mit meinem Vater nicht mehr alleine zu Hause sein weil ich dann panische Angst gekriegt hab« (Dominique_24).
- » B: Weil mich das beschäftigt hat das war ja nicht nur einmal das war ja fünfmal gewesen. Und ja immer irgendwie mit der Gewissheit zu leben

82 Zu dem Interview mit Dominique folgt am Ende des Kapitels eine Falldarstellung in Bezug auf das Modell. In Kapitel 4 findet die Darlegung des Vorgehens bei der Auswertung an Auszügen des Interviews mit Dominique statt. Eine Reflexion der Interviewsituation ist in Kapitel 4 enthalten (vgl. 4.3.2; 4.4.4).

dass es vielleicht irgendwann vorbei ist. Dann aber auch wiederum die Angst dass es weitergeht. Das hat mich halt sehr beschäftigt deshalb bin ich halt in der Schule schlechter geworden« (Dominique_34).

»B: meine Eltern die haben mich geschlagen« (Dominique_157).

Ein sexueller Missbrauch im Kindesalter stellt eine Form schwerer Kindesmisshandlung dar. Die Klassifizierung erfolgt anhand der körperlichen und/oder psychischen Beeinträchtigungen für Kinder. Demzufolge werden weitere Formen sexueller Übergriffe, die ohne Körperkontakt stattfinden (z. B. Exhibitionismus) oder einmalige Körperberührungen (z. B. Küssen, Berühren der Brust) hinsichtlich ihrer Wirkung differenziert betrachtet (vgl. Engfer, 2015, S. 4). Als weitere Formen der Kindesmisshandlung werden neben dem sexuellen Missbrauch körperliche Vernachlässigung, emotionale Vernachlässigung bzw. psychische Gewalt und körperliche Gewalt unterschieden, wobei diese Formen auch gemeinsam auftreten und verknüpft sein können (ebd., S. 5ff.). Als Variablen, die zu einer besonderen Symptombelastung führen können, benennt Annette Engfer eine lange Dauer und hohe Intensität der Übergriffe, ein junges Alter der Betroffenen, eine enge Beziehung zur übergriffigen Person und eine unzureichende Unterstützung in der Familie (Engfer, 2015, S. 21). Sexueller Missbrauch kann unterschiedliche Auswirkungen auf die Betroffenen haben, bei Kindern im Alter bis zwölf Jahren können dies Symptome wie Ängste, Alpträume, Regressionen oder Schulprobleme sein, später auch Depressionen, sozialer Rückzug oder Suizidneigung (ebd., S. 20f.). In Dominiques Interview können verschiedene Formen von Kindesmisshandlung analysiert werden, zudem zeigt sich eine hohe Symptombelastung in Bezug auf die Variablen des sexuellen Missbrauchs. Dominique erlebt den sexuellen Missbrauch durch den leiblichen Vater im Kindesalter mehrmals und erhält wenig bis gar keine familiäre und außerfamiliäre Unterstützung bei der Bewältigung. Dies ändert sich erst, als sie die Familie verlässt. Neben der Erfahrung des sexuellen Missbrauchs kann die unzureichende Unterstützung als eine psychische bzw. emotionale Vernachlässigung im Sinne einer Kindesmisshandlung betrachtet werden. Dominique erlebt zudem körperliche Gewalt und damit eine weitere Form von Kindesmisshandlung. Es zeigt sich in Dominiques Biografie eine Verknüpfung der Formen von Kindesmisshandlung. Auch die Folgen der Kindesmisshandlung, die Engfer (ebd., S. 20f.) beschreibt, können

im Interview analysiert werden. Dominique berichtet im Interview von panischer Angst und Schulproblemen im Kindesalter. Für sie stellen diese Erfahrungen eine besondere emotionale Herausforderung in einer vulnerablen Lebensphase dar (vgl. Egle, 2015, S. 24f.). Kinder, die in belastenden Eltern-Kind-Konstellationen aufwachsen, die zum Beispiel zu emotionalen Störungen führen, gelten als besonders vulnerabel (vgl. Rollet, 2002, S. 715). Der sexuelle Missbrauch, der hier sowohl in der Vater-Kind- wie in der Mutter-Kind-Beziehung eine belastende emotionale Konstellation darstellt, führt bei Dominique zu panischen Ängsten. Diese werden vor allem bei Kindern im Grundschulalter in der Literatur als Symptome beschrieben (vgl. Engfer, 2002, S. 814). In der Medizin wird bei der kindlichen Entwicklung zwischen entwicklungsbedingten Ängsten, wie zum Beispiel der Höhenangst, und pathologischen Ängsten, die zum Beispiel durch ein dramatisches Ereignis ausgelöst werden, unterschieden. Auf die Entstehung pathologischer Ängste haben vor allem das Erziehungsverhalten der Eltern und die Bindung zwischen Eltern und Kind eine entscheidende Wirkung (vgl. Rollet, 2002, S. 722). Speziell bei einem sexuellen Missbrauch gelten die familiären Bedingungen als ausschlaggebend für die erlebte Belastung und die Bewältigung. Eine enge Beziehung zur übergriffigen Person führt zu einer höheren Symptombelastung und gestörte Familienverhältnisse scheinen die Symptome zu verstärken (vgl. Engfer, 2002, S. 815). Bei Dominique verweisen, aufgrund des Missbrauchs durch den leiblichen Vater und die folgende emotionale Abwesenheit der Mutter, die empfundenen Ängste und die beschriebene Dauer auf eine besonders hohe Vulnerabilität in dieser Lebensphase als Kind hin.

Übergriffe im medialen Kontext: »ich sollte ihr doch Nacktbilder schicken«

»B: Ich habe ich weiß nicht ob das Erfahrungen sind ich hatte eine Person die mich angeschrieben hat das, hab ich auch eine neue Nummer seit dem die der Meinung war ich sollte ihr doch Nacktbilder schicken, wo ich dann gesagt hab nein gibt es nicht von mir suche dir jemand anderen« (Tomke_89).

Tomke thematisiert eine Situation im Interview, die als ein Übergriff im medialen Kontext codiert wurde. Tomke selbst ist unsicher, ob diese Situation als Übergriff zu bewerten ist. Sie grenzt sich sehr kompetent und selbstbestimmt ab und trifft Vorkehrungen, damit sie nicht mehr durch die

Person kontaktiert werden kann. Auch dies stellt eine Form von sexualisierter Gewalt, mit der Jugendliche konfrontiert werden können, dar. In der SPEAK!-Studie (vgl. Maschke & Stecher, 2017) geben ca. 45 Prozent der Jugendlichen das Internet als risikoreichen Ort für nicht-körperliche sexualisierte Gewalt an und ca. 10 Prozent sehen es als risikoreich in Bezug auf körperliche sexualisierte Gewalt (ebd., S. 15). In der *PARTNER 4*-Studie berichten 30 Prozent der Jugendlichen davon, sexuelle Übergriffe im Internet erlebt zu haben (vgl. Linke, 2015, S. 88). Tomke präsentiert sich hier als kompetent genug, um selbst mit dieser Situation umzugehen und sich angemessen abzugrenzen.

Erfahrungen mit Diskriminierungen: »ein bisschen mehr auf den Rippen«

In den Interviews berichten Jugendliche von verschiedenen Erfahrungen mit Diskriminierungen durch unterschiedliche Personen. Die meisten Diskriminierungserfahrungen beziehen sich auf die Peergroup. Aus diesem Grund wird diese Kategorie differenziert dargestellt. Eine Diskriminierungserfahrung ist, aufgrund des Aussehens diskriminiert zu werden, so wie Dominique berichtet.

»I: Gabs da noch mehr Erfahrungen? Also auch in den Jahren vorher so in der Richtung? Oder vielleicht auch Erlebnisse bei anderen wo du dich erinnerst?

B: Es war halt meistens nur wegen dem Aussehen gewesen« (Dominique_73–74).

In Zusammenhang mit dem Aussehen steht auch eine Diskriminierung aufgrund des Körpers. Aussehen und Körperbau sind mit gesellschaftlichen Normvorstellungen und Schönheitsidealen verbunden. Die Abwertung oder Herabwürdigung von Menschen erfolgt ausgehend von dieser Normsetzung, wenn Menschen dieser nicht entsprechen. Dadurch besteht ein klarer Bezug zu Sexualität und bei Jugendlichen zur sexuellen Entwicklung, die zum Beispiel mit der Entwicklung des Körpers, der Identitätssuche und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen verbunden sind. Jona stellt in ihrer Erzählung den Bezug zwischen Aussehen und Körper her.

»B: Also mehr war es eigentlich in der Schule jetzt in der Grundschule war das extrem weil ich da halt ein bisschen mehr auf den Rippen/

I: Ok.

B: und da wurde ich halt wegen Gewicht gemobbt und wegen Aussehen und das war dann halt aber nicht von den Leuten in meiner halt aus Klasse sondern von den Größeren.

I: Ach so ok Mhm.

B: Und (.) naja und so Sekundarschule ging das dann halt ein bisschen besser aber anfangs war es dann halt auch das Thema wo ich dann mir, dann immer gesagt hab Leute jetzt reicht es und dadurch hab ich auch so ein kleines Aggressionsproblem bekommen und (..) halt das ganze Depression und (.) das kam halt auch größtenteils mit durch die Schule« (Jona_81–85).

Jona deutet die erfahrenen Diskriminierungen als einen Auslöser für eine Verhaltensänderung und ihre spätere psychische Krise. In diesem Zusammenhang steht bei ihr auch die Erfahrung, dass die Strategie, sich gegen die erfahrenen Diskriminierungen zu wehren, zu einem eher als unerwünscht eingestuften Verhalten führen. Jona erhält keine Unterstützung und sieht sich allein mit dieser Situation. Eine Internalisierung, die mit dieser empfundenen Einsamkeit zusammenhängen kann, führt bei der Verarbeitung der Erfahrungen schließlich zu einer Depression. In diesem Kontext ist der Ort, an dem diese Diskriminierungen stattfinden, von Bedeutung. Jona hat keinen Schutzraum vor diesen Diskriminierungen. Die von den Jugendlichen berichteten unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen werden überwiegend mit der Schule in Verbindung gebracht. Auch Helge berichtet von Abwertungen bezüglich seines Aussehens und Körpers in der Schule und von seiner Strategie darauf zu reagieren.

»B: naja dann kam das halt dann so mit der Zeit dass sie mich gemobbt haben, also so geärgert so immer mal so so Wörter so Dicki oder sowas halt oder >guck mal hier wenn du springst dann springe hier dann geht es immer mit hoch und runter< und hm man hat sich dann auch irgendwie immer so geschämt und (.) es war bei mir dann so dass ich manchmal für einen Monat oder so nicht zur Schule gegangen bin weil ich keine Lust mehr hatte auf auf die Scheiße da und da hab ich mir gedacht nö ich geh nicht mehr zur Schule und ja und wenn du dann wieder zur Schule gegangen bist dachteste eigentlich jetzt müsst sich es ja mal beruhigt haben aber haben sie immer noch weiter gemacht und so« (Helge_29).

Beide Jugendlichen wählen Strategien, die ihnen im Sinne ihrer Entwicklung und/oder ihrer Gesundheit nicht zuträglich sind, und sie machen die Erfahrung, dass diese Strategien nicht zu einer Lösung des Problems führen. Die Rolle der Erwachsenen (Pädagog_innen) in der Schule wird dabei als wenig hilfreich empfunden.

»B: Und naja (...) dann die sag ich mal die Lehrer und so die sagen ja immer ja sollst du hin kommen >Bescheid sagen< und blablabla aber das ist eigentlich der größte Schwachsinn weil du gehst halt Bescheid sagen dann sagen die zu denen, zu den Schülern die sollen aufhören, die sagen dann ja okay mhmhm weil sie auch die Ruhe haben wollen von den Lehrern und nach der Schule halt wenn du irgendwie heim läufst oder so dann an der Bushaltestelle war es meistens kommst halt raus gucken sie dich blöd an >na blöde Petze< und sowas halt und kannst du vollkommen vergessen« (Helge_29).

Helge beschreibt hier die Entstehung und Manifestierung eines negativen Vertrauenskonzeptes oder eines Misstrauens in die berufliche Rolle der Lehrkräfte. Diesen kann er in Bezug auf ein Bedürfnis nach Schutz vor den erlebten Diskriminierungen nicht vertrauen. Die Schule als Institution und die Lehrkräfte nimmt Helge nicht als Unterstützung wahr. Sie bieten keinen Schutzraum. Aus Helges Sicht findet hier eine Bagatellisierung statt, die zu einer Aufrechterhaltung der diskriminierenden Situation beiträgt. Der Vertrauensvorschuss, sich hier an erwachsene Personen, speziell pädagogisch Professionelle, zu wenden, wird enttäuscht. Es erfolgt keine ausreichende Intervention durch die Lehrkräfte, die zu einem Schutz vor weiteren Übergriffen führen und ein positives Vertrauensverhältnis fördern könnte.

Erfahrungen mit Diskriminierungen: »Ey ne Lesbe«

Eine weitere Diskriminierungserfahrung ist die in Bezug auf die sexuelle Orientierung und Identität. Jona berichtet hier von ihren Erfahrungen, wobei wiederum die Peergroup im Kontext der Schule als Ort benannt wird.

»I: Mhm gut. Und hast du im Bezug dann also dein Outing so hattest eine zu Homosexualität da hast ja gesagt einige haben dann erstmal so irritiert reagiert aber gab es da auch nochmal so Diskriminierung oder so also als du das dann offen so gelebt hast auch mit Partnerin so?

B: Also jetzt in Freundschafts/in Freundeskreis nicht aber jetzt was außerhalb war jetzt auch in der Schule.

I: Ok.

B: Die haben mich dann immer angeguckt wie oder gesagt hier ey ne Lesbe und all sowas und bis es dann wirklich stark ausgetreten ist und fast die ganze Schule jetzt be/ (1 Wort unv.) ist auf einmal« (Jona_156–159).

Im weiteren Verlauf geht Jona auch auf die Rolle der Lehrkräfte ein und berichtet über die Beschämung durch eine Lehrkraft.

»I: Ok. Wie war das so so Rückmeldungen von den Lehrern Lehrerinnen in der Schule war da so Offenheit da?

B: Also meine Französischlehrerin die hat mich darüber hin diskriminiert die hat aber schon eine gute Bekannte, also die schon Jahre lang lesbisch ist hat sie auch damals immer diskriminiert gehabt hat das halt nicht akzeptiert weil halt dann immer dieses Hosen tragen schon alleine wenn halt die Hose auf halb Achte hängt und hat dann immer halt geguckt wie ar/kannst du dich nicht ordentlich anziehen (.) was denkst du wer du bist oder so, bis ich das dann mal unserer Direktorin gesagt hab und ich dann gesagt hab da werden jetzt Wege eingeleitet weil so geht überhaupt nicht weil es heißt ja bei uns an der Schule die Schule wird kar/mit Courage, Schule ohne Rassismus.

I: Mhm ok.

B: Und Courage ist ja eigentlich auch unter homosexueller Sicht gesehen« (Jona_164–167).

Thomas Kugler und Stephanie Nordt fassen verschiedene Studien zusammen, die zeigen, dass Jugendliche aufgrund ihrer homosexuellen Orientierung mehrfach Diskriminierungen ausgesetzt sind (Kugler & Nordt, 2015). Die Schule ist hier ein Ort, an dem ca. zwei Drittel der befragten Personen diesbezüglich Diskriminierungen erlebt haben, meist durch Mitschüler_innen, aber auch durch Lehrkräfte (ebd., S. 208f.). Bei Jona zeigen sich die erlebten Diskriminierungserfahrungen als Elemente eines negativen Vertrauenskonzeptes. Jona macht die Erfahrung, dass sie sowohl Personen in der Peergroup als auch Lehrkräften nicht vertrauen kann und durch beide in der Schule Beschämungen und Diskriminierungen erfährt. Sie bezieht dies aber nicht auf die Schule, sondern auf einzelne Personen. Der Schule als System gegenüber behält sie ein positives Vertrauenskonzept. Dies zeigt sich daran,

dass sie den Labels *Schule ohne Rassismus* und *Schule mit Courage* generell Glauben schenkt und darauf vertraut, dass diese umgesetzt werden. Jonas Verhalten zeigt eine vorhandene Widerstandsfähigkeit und Handlungsfähigkeit in Bezug auf diese Erfahrungen. Diese lassen sich auf theoretische Konzepte beziehen. So kann die Handlungsfähigkeit einer Person aus der Perspektive des Agency-Konzepts betrachtet und die Agency einer Person in Abhängigkeit der bestehenden Strukturen betrachtet werden (vgl. Raithelhuber, 2008; Ziegler, 2008). Mit Blick auf sexuelle Bildung und die Frage, wie sich Vertrauenserfahrungen auswirken, können Widerstandsfähigkeit und Handlungsfähigkeit auch an ein salutogenetisches Konzept angeschlossen werden (vgl. 3.4.6; 5.2.4). In Verbindung mit einem generellen Vertrauen in das System Schule (vgl. Luhmann, 1989) wird Jona aktiv und beschwert sich bei der Direktorin, was als eine Form selbstbestimmten Handelns und nach dem Agency-Konzept als Handlungsfähigkeit oder Handlungsbefähigung betrachtet werden kann. Diese Handlungsfähigkeit lässt sich in eine salutogenetische Sicht einbinden. Jona verfügt über Widerstandsressourcen in dieser Situation, sie erweist sich als resilient. Es erfolgt eine Einordnung der konkreten Situation (Verstehbarkeit), eine Handlung aufgrund der vorhandenen Ressourcen (Handhabbarkeit/Machbarkeit) und eine Verortung in eine globalere Sicht, unter der das Handeln über die konkrete Situation hinaus einen Sinn ergibt (Sinnhaftigkeit). Damit zeigt Jona in dieser Situation ein positiv ausgeprägtes Kohärenzgefühl und kann entsprechend auf die als Stressor auftretende Diskriminierungserfahrung durch die Lehrerin reagieren (vgl. Bründel, 2004; Stumpe, 2018).

Erfahrungen mit Diskriminierungen: »Ort des Schreckens«

Conny verwendet im Interview eine als in-vivo codierte Bezeichnung für die Schule aufgrund seiner Erfahrungen.

»B: Also die Schule das war eigentlich für mich bis zur bis zur bis zum Ende der achten Klasse war das für mich ein Ort des Schreckens (.) weil ich wurde in der Schule bis (.) Mitte achte Klasse wirklich gemobbt« (Conny_85).

Auch bei Conny zeigt sich, dass die erlebten Diskriminierungen im Kontext der Peergroup und der Schule stattfinden. Er berichtet von seinen Erfahrungen bezüglich einer Diskriminierung aufgrund des Aussehens und der Körperlichkeit und von weiteren Diskriminierungserfahrungen.

»B: Ich wurde im Grunde genommen immer auf das Äußerliche aus abgestellt, ich bin halt nicht der Schlankeste sag ich so wie es ist (..) darauf wurde ich immer (..) abgestellt als ob es als fettes Schwein war oder als (..) Asi gab es auch schon (.) ich/keine Ahnung wie die da drauf kamen und dann halt war auch noch der Aspekt, die wussten natürlich dass mein Vater [Angabe der Herkunftsregion] ist und da kommen die (1 Wort unv.) vor 30 Jahren ungefähr mal Flüchtling und (..) da war ich auch Kanake und ein und ein Ausländerpack das hab ich auch schon oft genug gehört« (Conny_99).

Die Bezeichnung »Asi«, die umgangssprachlich für die Bezeichnung *Asoziale* genutzt wird, ist ein Begriff, der als Abwertung hinsichtlich der sozialen Klasse verwendet wird. Vor allem im Nationalsozialismus wurde der Begriff politisch genutzt, um bestimmte Bevölkerungsgruppen zu stigmatisieren und eine juristische Verfolgung zu rechtfertigen. Auch in der DDR war der Begriff politisch und juristisch mit der Bezeichnung und Verfolgung bestimmter (als nicht in das gesellschaftliche System integrierbar betrachteter) sozialer Gruppen verbunden. Bei Conny kommt noch eine weitere Kategorie von Diskriminierung hinzu, da er auch rassistische Beleidigungen aufgrund der ethnischen Herkunft seines Vaters in der Schule erlebt. In den oben angeführten Zitaten können vier Formen von Diskriminierung analysiert werden. Neben den drei klassischen intersektionalen Kategorien der Triade Class, Race, Gender kann hier Körper (Bodyismus) als eine weitere Kategorie zugeordnet werden. Conny beschreibt auch seine Erfahrungen mit Pädagog_innen in der Schule. Ähnlich wie Helge (siehe oben) empfand er diese als wenig unterstützend in seiner Situation. Dazu wird unten in Bezug auf die Kommunikation über sexuelle Themen noch einmal eingegangen.

5.2.2 Erfahrungsraum Jugend

Die Kategorie *Erfahrungsraum Jugend* integriert Codes bzw. Subkategorien, die sich auf Ereignisse in der Jugendphase beziehen und bei denen in den Interviews eine situationsbezogene Wichtigkeit für die jugendliche Entwicklung deutlich wird. Diese Ereignisse stehen nicht direkt mit Sexualität in Verbindung. Sie sind mit den anderen vorab beschriebenen Kategorien verwoben. So steht die Suche nach Identität in einem Zusammenhang mit den Entwicklungsphasen der Pubertät und Adoleszenz und der Zuordnung

zu einer geschlechtlichen und sexuellen Identität. In dieser Lebensphase müssen Jugendliche zudem wichtige biografische Übergänge bewältigen. Übergänge finden zum einen im schulischen bzw. beruflichen Bereich statt. In allen Interviews berichten die Jugendlichen von der Gestaltung (und der Herausforderung) ihres schulischen und beruflichen Werdegangs. Diesem wird von den Jugendlichen eine große Bedeutung beigemessen. Zum anderen zeigen sich bei einigen Jugendlichen biografische Brüche in der Jugendphase. Diese hängen zum Teil mit dem notwendigen Übergang nach Abschluss der Schule zusammen, beziehen sich aber auch auf andere Institutionen der Sozialisation, in denen es zu biografischen Brüchen kommt.

Biografische Übergänge: »Mit einem Bein im Leben«

Jugendliche befinden sich bezogen auf diese biografischen Übergänge in einer Situation, in der sie grundlegende Entscheidungen für ihr weiteres Leben treffen müssen. Gleichzeitig werden sie mit den strukturellen Grenzen ihres erreichten Abschlusses konfrontiert. Dies ist vor allem für bildungsbenachteiligte Jugendliche, die mit ihren Abschlüssen nur eingeschränkte Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung haben, der Fall. Der Erfolg bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ist zudem mit weiteren Faktoren, wie dem sozialen Status der Herkunftsfamilie oder einem Migrationshintergrund, verwoben. Gesellschaftlich wird zudem keine Sicherheit an die Jugendlichen vermittelt, dass ihre Entscheidung zu beruflichem Erfolg führen wird. Ob die Jugendlichen und deren angestrebte Abschlüsse später in der Arbeitswelt benötigt werden, ist offen und damit auch die Perspektiven in Bezug auf den sozialen Status, die soziökonomischen Möglichkeiten und generell das gesellschaftliche *Gebrauchtwerden*. Die Suche nach Identität(en) und Zugehörigkeiten ist eng mit den schulischen und beruflichen Möglichkeiten verknüpft (BMFSFJ, 2017, S. 271f.).

»I: Ok wie geht es dir gerade momentan so also wie schätzt du jetzt deine momentane Lebenssituation ein?

B: (.) Momentan so durchschnittlich es klingt jetzt so bescheuert, na ja ich bin ich (.) stehe mit einem Bein im Leben (.) noch nicht mit beiden, ich bin halt was mich halt immer zurückwirft dass das mit der mit den Ausbildungen wenn man sich knapp 60 70 mal bewirbt und dann immer einen Rückschlag nach dem anderen kriegt und eine Absage nach der anderen das tut einem auf jeden Fall schon weh und dann zweifelt man dann auch schon wieder am Selbstbewusstsein.

- I: Ok jetzt hast du ja auch noch mal einen ganz wichtigen Punkt genannt du hast also deine Schule abgeschlossen. Ich frag jetzt noch mal nach {B: Ja.} also hast einen Schulabschluss und hast versucht also jetzt Ausbildungen zu machen {B: Genau} und das hat nicht so gut funktioniert wie ich jetzt höre?
- B: Im Grunde genommen hat es gar nicht funktioniert ich hab zwar jetzt, ich bin [Jahr] aus der Schule raus, hab ein Jahr FSJ gemacht, weil letztes Jahr hab ich mich auch über 40 Mal beworben nix bekommen obwohl ich frag mich warum, ich hab einen ordentlichen Notendurchschnitt ich halb also einen ordentlichen einen durchschnittlichen ein [Note] Durchschnitt, ich (..) ja ich bin (..) ich weiß nicht woran es liegt ob ich eine Niete im Bewerbung-Schreiben bin, eigentlich auch nicht also wir hatten damals ja in den FSJ-Seminaren gelernt gekriegt wie wie man eine Bewerbung schreibt und das sagte ja selbst die Dozentin das ist eine ordentliche Bewerbung (..) genau (..) ich hab, weswegen hab ich keine Ahnung weswegen ich eigentlich nix bekomme oder woran es liegt (..) genau (..)« (Conny_120–123).

Conny beschreibt seine momentane Lebenssituation. Die Bedeutung des schulischen und weiteren beruflichen Werdeganges wird dabei deutlich. Er sagt, dass er mit einem Bein im Leben steht. Dies macht die besondere und zugleich vulnerable Situation, in der sich Jugendliche in dieser Phase befinden, deutlich. Sie werden als zukünftige Erwachsene gesehen und es werden entsprechende Aufgaben an sie adressiert. Dazu gehören zum Beispiel das Erreichen eines Schulabschlusses oder das Erreichen einer Reife und eines Verhaltens, das der gesellschaftlichen Norm entspricht. Dazu gehört auch, eine berufliche Perspektive zu haben und sich um berufliche Integration zu bemühen. Letzteres kann die Gesellschaft jedoch nicht verbindlich gewährleisten und somit einen Erfolg dieser Bemühungen nicht garantieren (BMFSFJ, 2017, S. 271f.). Im Interview mit Conny wird das daran deutlich, dass er einen durchschnittlichen Schulabschluss erreicht hat und somit in seinem Verständnis die nötigen Voraussetzungen für den weiteren beruflichen Werdegang geschaffen hat. Seine Enttäuschung darüber, dass das nicht gelingt, kann darauf bezogen werden, dass allein ein guter bis durchschnittlicher Schulabschluss keine Gewährleistung für die weitere berufliche Entwicklung ist. Er sagt, es habe gar nichts funktioniert, von dem, was er versucht hat. Die an Jugendliche allgemein gesellschaftlich adressierte Erwartung des Erreichens schulischer Abschlüsse und angemessener Bewer-

bungsbemühungen beinhaltet kein Versprechen, dass die Versuche dieser Erwartung nachzukommen auch zu einem Erfolg führen. Diese Erfahrung hat Conny gemacht. Es zeigt sich, dass ihm dafür keine Deutungsmuster zur Verfügung stehen. Er kann sich diese Situation nicht erklären. Selbst die Überbrückung des ersten Jahres nach dem Schulabschluss durch ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ), womit er einer weiteren gesellschaftlichen Forderung nachkommt und sich um soziale und berufliche Integration bemüht, haben an seiner Situation nichts geändert. Er beschreibt, wie sich diese Situation auf sein emotionales Befinden und sein Selbstbewusstsein auswirkt und er beginnt an seinen Kompetenzen zu zweifeln. Ein Bezug, den Conny selbst in der zuletzt angeführten Interviewsituation (siehe oben) nicht herstellt, der sich jedoch an einer anderen Stelle im Interview zeigt, als er von der Schule berichtet, ist sein sogenannter Migrationshintergrund. Der Vater von Conny stammt aus einem südeuropäischen Land und Connys Klarname verweist auf das Herkunftsland des Vaters. Die schriftlichen Bewerbungen und die damit zusammenhängenden Absagen könnten durchaus in einem Zusammenhang mit dem Namen stehen, wie Untersuchungen zeigen (vgl. Krause et al., 2010; Bösche et al., 2012). Zudem wohnt Conny in einer Region, in der sich auch politisch in der Zeit des Interviews bei einem Teil der Bevölkerung offen eine starke Abwehrhaltung und Distanz gegenüber als *nichtdeutsch* wahrgenommenen Menschen zeigte. Dies stand im Zusammenhang mit dem starken Zuzug von Geflüchteten (ab 2014), woran sich eine politische Diskussion insbesondere über Menschen aus süd- und osteuropäischen Ländern in Bezug auf deren Aufenthaltsstatus und Bleiberecht anschloss. Dies wurde auch bei den Wahlen zu den Landtagen und dem Bundestag in den Bundesländern Sachsen und Sachsen-Anhalt am Wahlerfolg der Alternative für Deutschland (AfD) deutlich, die hier sehr klare Positionen vertritt. Ebenso kam es durch die CDU und das von ihr in dieser Zeit geführte Bundesinnenministerium zu einer Problematisierung des Aufenthaltsstatus von Personen aus Regionen in Süd- und Osteuropa und daraus folgend zu vermehrten Abschiebungen (vgl. Die Bundesregierung, 2017; Stellungnahmen und Presseberichte: Deutscher Bundestag, 2016; Mappes-Niedick, 2016; Zentralrat der deutschen Sinti und Roma, 2015). Auch wenn Conny dies selbst im Interview nicht für seine momentane Situation reflektiert, sind diese Entwicklungen aufgrund anderer Studienergebnisse als mögliche Gründe für seine Situation mit zu berücksichtigen.

Auch in diesem Interview zeigen sich eher Elemente, die zu einem negativen Vertrauenskonzept, teilweise bis hin zu einem Vertrauensverlust in das

System, führen. Conny kann aus seiner Sicht nicht darauf vertrauen, dass eine Erfüllung der Erwartungen des Systems (Schulabschluss, Bewerbungen) zur Folge haben, dass dieses ihm eine weitere berufliche Ausbildung garantieren kann.

Biografische Brüche: »vor die Tür gesetzt«

Zu den Erfahrungen von Luca gehören Beziehungsabbrüche wichtiger Bezugspersonen in der Jugend. Für Luca stellen diese jeweils einen biografischen Bruch dar, da diese mit einem radikalen Wechsel seines sozialen Umfeldes und Lebensortes einhergingen. In einer ersten Erzählsequenz berichtet Luca von der Lebenssituation in der Familie, in der er mit seiner leiblichen Mutter, seinem Stiefvater und mehreren Geschwistern lebt. Diese ist, aus seiner Sicht, vor allem durch die schwierige Beziehung zu seinem Stiefvater gekennzeichnet.

»B: Na so Familienhilfe hatte ich damals.

I: Ah okay also hattest du auch eine also Familienhilfe gab es auch.

B: Ja (.) so aber die wollte dann mein Stiefvati irgendwann nicht mehr hat auch verboten dass die ins Haus kommt und alles.

I: Ja.

B: Da wurde das dann beendet und ja irgendwann wurde es halt wieder immer schlimmer und immer schlimmer und irgendwann hat er/sollt ich dann/bin ich dann halt früh in die Schule mein Stiefvati hatte den Samstag schon davor gesagt hier pack deine Sachen da ist die Tür, so hat meine Mutti wenigstens noch geklärt dass ich bis Montag bleiben kann.

I: Mhm.

B: So hat er gesagt ja Montag nimmst du aber gleich packst deine Sachen und war es/nimmst die gleich mit in die Schule (..) was sollte ich denn anderes machen (.) so haben die Sachen gepackt bin in die Inoha [Inobhutnahme] für zwei drei Tage bin in die Schule meine Mutti hat mir früh noch einen Zettel geschrieben dass sich bitte die Schule drum kümmern soll oder möchte dass ich irgendwo unterkomme so und das (.) das ist irgendwie ganz kurios, den Zettel hab ich meiner Vertrauenslehrerin gegeben meine Vertrauenslehrerin mein Klassenlehrer mein Klassenlehrer mein Schulleiter und der Schul/Schulleiter hat dann das Jugendamt angerufen das Jugendamt dann in [Ort C] und dann hat mich [Ort C] irgendwann abgeholt. Aber nach der Schule« (Luca_47–53).

Luca berichtet im Interview, dass er Familienhilfe hatte. Dieser Bezug ist insofern interessant, da Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) sich nicht auf eine Person bezieht, sondern als Hilfe zur Erziehung für die gesamte Familie gedacht ist. In der Regel umfasst ein wesentlicher Teil einer SPFH die Arbeit mit den Eltern, zum Beispiel an der Erziehungskompetenz (vgl. Fendrich et al., 2016, S. 70). Eine Zusammenarbeit zwischen Familie und SPFH scheint in Lucas Familie schwierig gewesen zu sein. Am Verhalten des Stiefvaters, der der SPFH verbietet ins Haus zu kommen, zeigt sich, dass hier kein konstruktives Arbeitsverhältnis bestand. Im Interview berichtet Luca, dass er ein gutes Verhältnis zur SPFH hatte. Sein Stiefvater habe die Familienhelferin aber noch nie leiden können und es habe immer Streit gegeben, weil er sich dadurch verändern würde. Luca übernimmt die Konstruktion des Stiefvaters, dass er das Problem in der Familie sei, und bezieht demzufolge auch die Notwendigkeit einer SPFH auf sich allein. Im Interview berichtet er von Verhaltensänderungen durch die Zusammenarbeit mit der SPFH und verbindet die Beendigung der SPFH mit der danach einsetzenden Verschlechterung des familiären Zusammenlebens. Hier entwickelt Luca eine eigene Sicht, die von der des Stiefvaters abweicht. Er sieht nicht mehr sich als das Problem, sondern bezieht die Verschlechterung der familiären Situation auf die Beendigung der SPFH durch den Stiefvater. In dieser Lebenssituation macht Luca die Erfahrung, dass eine Arbeit an seinem Verhalten und ein Bemühen seinerseits zum Abbruch einer für ihn wichtigen sozialen Beziehung führen. Die daraus folgende Konsequenz im familiären Zusammenleben muss er verantworten und die Familie verlassen, was für ihn zum nächsten Bruch führt. Die oben angeführte Sequenz veranschaulicht deutlich Lucas Hilflosigkeit in diesem Moment (»was soll ich denn anderes machen«) und ebenso die mangelnde Sorge und Unterstützung der Familie, die sich als wenig verlässlich erweist. Das Jugendamt, das durch die Vergabe der SPFH mit der Familie in Kontakt war, wird von den Eltern nicht einbezogen, um einen Übergang in eine stationäre Einrichtung zu gestalten. Luca muss sehr spontan und unvorbereitet die Familie verlassen. Die Eltern delegieren ihre Verantwortung an die Schule (»meine Mutti hat mir frühs noch einen Zettel geschrieben, dass sich bitte die Schule drum kümmern soll oder möchte dass ich irgendwo unterkomme«). Luca verbringt die nächsten Jahre in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Die Eltern brechen den Kontakt zu ihm ab. Außer zu einem Großeltern teil und einem Geschwister hat er für mehrere Jahre keinen Kontakt zu Familienangehörigen.

Den Ablauf bis zur Inobhutnahme bezeichnet Luca selbst als kurios. Damit nimmt er eine Einordnung dieses Vorfalles und eine Distanzierung vor. Der Ausdruck kurios kann hier als etwas interpretiert werden, was Luca selbst als merkwürdig, absonderlich, wunderlich oder befremdlich wahrnimmt und einstuft. Den Ausdruck verwendet er zur Beschreibung der von ihm erlebten Inobhutnahmesituation, die für ihn mit dem Verlassen der Wohnung beginnt und über den Ablauf in der Schule zur Aufnahme in einer Jugendhilfeeinrichtung führt. Luca beschreibt die Kette des Weitergebens des elterlichen Briefes und damit der Verantwortung für das Kindeswohl. Der Ausdruck kurios für das gesamte Vorgehen, den Luca Jahre später zur Beschreibung dieser Situation im Interview benutzt, verweist darauf, dass Luca diese biografisch einschneidende Situation und die damit zusammenhängende Vorgehensweise nach wie vor als merkwürdig oder sogar befremdlich einstuft. Mit dem Ausdruck kurios nimmt er hinsichtlich der negativen Wirkung der erlebten Situation aber auch eine begriffliche Abschwächung vor und beschreibt diese nicht mit einem Adjektiv, das drastischer wirkt. Zu etwas Kuriosem gehört neben einem Befremden auch etwas Wunderliches und Komisches. Es ist anzunehmen, dass ein ernsthaftes Besprechen dieser Situation mit Luca und eine transparente Begründung durch die involvierten Erwachsenen (Eltern, Lehrkräfte, Fachkräfte der Jugendhilfe) hier nicht unter Einbezug von Lucas Bedürfnissen und mit Blick auf eine angemessene biografische Verortung stattgefunden haben.

Luca macht die Erfahrung eines biografischen Bruchs ein weiteres Mal, als er volljährig wird und das Heim, in dem er zu dieser Zeit lebt, verlassen muss. Im Anschluss daran wohnt er kurze Zeit bei seiner Schwester, danach bei seinem leiblichen Vater, dann bei einem Freund und zieht anschließend in eine eigene Wohnung, die er mithilfe einer Jugendberatungsstelle bekommt. Er lebt in dieser Zeit an verschiedenen Orten in drei verschiedenen Bundesländern. Kurz nach dem Einzug in die eigene Wohnung wurde das Interview mit Luca geführt. Das Ende der stationären Betreuung in der Kinder- und Jugendhilfe, in der Luca seit seinem Auszug aus der Familie lebte, beschreibt er sehr eindrücklich im Interview:

»I: Also das heißt als du dann aus dem Heim ausgezogen bist warst du 18 deshalb hat dann das Jugendamt sich auch nicht mehr um dich gekümmert oder gab es da haben die noch irgendwas gemacht?

B: Nee.

I: Nee gar nicht mehr?

B: {Gar nichts mehr}

I: Also bist du aus dem Heim ausgezogen und warst (.) auf dich gestellt wenn ich das richtig verstehe da gab es also erstmal niemanden außer jetzt so Freunde und deine Schwester und so die gesagt haben (.) wir helfen dir.

B: Sonst war gar nichts mehr überhaupt nicht.

I: Mhm okay.

B: Wie gesagt damals in [Ort D] das ging dann einfach nur hab ich dann mein restliches Taschengeld von 95 Euro bekommen war ich auch wenigstens froh dass ich das hatte damit ich wenigstens zu meiner Schwester fahren konnte.

I: Ja ja.

B: Und mir noch was zu essen unterwegs holen konnte weil es war (..) schon am Abend wo die mich dann vor die Tür gesetzt haben warum auch immer am Abend (.) so und auf jeden Fall bin ich dann (.) bin ich dann rauf zu meiner Schwester gefahren war mit den 95 Euro so die Karte hatte 65 Euro gekostet tja waren dann waren es nur noch 30 Euro wollte mir aber auch noch was zu essen holen und nochmal eine dickere Jacke weil ich konnte halt auch nicht alle Sachen [Ort D] mitnehmen, hab natürlich auch noch so so durcheinander wie ich war meine Jacke vergessen (.) musst ich mir noch eine neue Jacke kaufen« (Luca_74–83).

Luca berichtet im Interview von zwei großen biografischen Brüchen in seinem Leben. Diese sind mit zentralen Sozialisationsinstanzen in unserer Gesellschaft verbunden und diese tragen in Lucas Fall die Verantwortung für diese Brüche. Luca berichtet im Interview nicht davon, dass er in Entscheidungen einbezogen wurde bzw. seine Bedürfnisse berücksichtigt wurden. Im ersten Fall entscheiden die Eltern der Herkunftsfamilie und im zweiten Fall das Jugendamt. In beiden Fällen wären weniger unvermittelt eintretende Übergänge möglich gewesen, verbunden mit einer Berücksichtigung von Lucas Bedürfnissen, hinsichtlich einer stärkeren Beteiligung und einer Unterstützung. Beide Institutionen erweisen sich für Luca nicht als verlässliche Beziehungen im Sinne einer Sorge, des Kümmerns und der Unterstützung für ihn. Die Jugendhilfe, deren Auftrag es unter anderem ist, Defizite der Familie bei der Betreuung und Erziehung auszugleichen, und die die Möglichkeit hätte, hier einen Übergang durch Nachbetreuung

wie zum Beispiel betreutes Einzelwohnen oder zumindest eine Übergabe zu gestalten, kommt dieser Verantwortung nicht nach. Lucas Überforderung und Hilflosigkeit, die er mit 18 Jahren nach dem Verlassen des Heims erlebt, wird in der detaillierten Schilderung im letzten Absatz der oben zitierten Erzählsequenz deutlich. Luca erlebt, ebenso wie beim Verlassen des elterlichen Haushalts, den Auszug als überraschende und unvermittelt eintretende Situation, auf die er nicht ausreichend vorbereitet ist. Er versteht den Zeitpunkt seiner Entlassung nicht, er hat nicht die für die Witterung nötige Kleidung dabei und sein Taschengeld ist innerhalb weniger Stunden aufgebraucht. Luca erlebt in zwei wichtigen biografischen Übergangsphasen, dem Übergang von der Kindheit in die Jugendphase und dem Eintritt in das Erwachsenenalter, Brüche, die mit einem radikalen Wechsel des sozialen Umfeldes verbunden sind. Er erlebt sich dabei als machtlos und den Entscheidungen anderer ausgeliefert.

Diese Erfahrungen führen zu einem negativen Vertrauenskonzept in Bezug auf die Stabilität sozialer Beziehungen und die Verlässlichkeit eines sozialen Systems. Dies hat Konsequenzen für die Lebensplanung und die Lebensperspektive von Luca.

»B: Aber so (.) sonst plan ich eigentlich nicht wirklich in die Zukunft ich denk halt was kommt das kommt halt (.) so und ich leb halt im Jetzt nicht in der Vergangenheit nicht in der Zukunft sondern nur im Hier und Jetzt, so und dadurch plan ich auch nicht wirklich in die Zukunft, was Familie angeht so weil kann immer was dazwischen kommen dann ist der ganze Plan im Arsch und dann musste wieder von Neuem planen (.) so ja so auf jeden Fall will ich halt jetzt demnächst wegen Ausbildung gucken oder was da nun ist weil ich hab ja immer noch keinen Hauptschulabschluss« (Luca_413).

Luca vermeidet Planungen und Festlegungen insbesondere mit Blick auf soziale Beziehungen. Dies kann als Versuch (Strategie) interpretiert werden, Enttäuschungen zu vermeiden. Das verbindliche Eingehen einer Beziehung ist immer auch mit einem Vertrauensvorschuss und dem Risiko der Enttäuschung verbunden (vgl. Luhmann, 1989). Mit Blick auf zentrale Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und insbesondere die Herstellung einer Identität zeigt sich bei Luca, dessen Leben von zwei biografischen Brüchen gekennzeichnet ist, dass er in seiner Identitätssuche und bei der Gestaltung einer Lebensperspektive kaum auf identitätsstiftende Konzepte

zurückgreifen kann (vgl. Oerter & Dreher, 2002, S. 271, 292ff.). Aus einer psychologischen Perspektive kann dies zu einem regressiven Verlauf und zu einer sogenannten diffusen Identität führen. Diese ist unter anderem durch die fehlende Festlegung auf eine berufliche Entwicklung und bestimmte gesellschaftliche Werte gekennzeichnet (ebd., S. 295ff.).

Familiäre Konstellation: »weil es dann echt eskaliert«

Eine weitere Kategorie, die sich der Hauptkategorie *Erfahrungsraum Jugend* zuordnen lässt, ist die der familiären Konstellation. Die Zuordnung erfolgte, da sich durch die familiäre Konstellation Herausforderungen für die Jugendlichen ergeben, die zusätzlich zu den anderen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters bewältigt werden müssen. Diese Kategorie steht, ebenso wie alle anderen Kategorien auch, nicht für sich allein hinsichtlich ihrer Wirkungen, sondern ist mit anderen Kategorien verwoben. Veränderungen in der familiären Beziehungskonstellation können für Jugendliche auch mit biografischen Übergängen und Brüchen verbunden sein. Dies wird in einer längeren Interviewsequenz mit Tomke deutlich.

»B: Ok also ich fang von ganz früher an, ich bin [Stadt A] geboren also ich komm nich aus von hier, meine Eltern haben sich getrennt da war ich ein eineinhalb. Damit eigentlich alles schon angefangen dann war meine Mama ganz lange alleinerziehend und jetzt hab ich aber auch noch zwei Halbgeschwister genau dann sind wir hier hergezogen und hier war dann eig/oder is eigentlich so dass das Hauptleben sag ich jetzt mal so ich bin hier als Jugendliche hergekommen und früher da war man halt im Kindergarten und hat dort nicht Großes gemacht [...] ja was mich auch so bis/also nicht direkt geprägt hat aber schon ein bisschen was mit Sexualität zu meinem Vater, der hat sich nach meiner Geburt sterilisieren lassen das heißt das war schon so ich bin die Einzige da wird auch kein anderes Kind mehr kommen und ich hab jetzt auch nie direkt mit ihm darüber gesprochen meine Mama hat mir das erzählt (.) und das ist halt schon so irgendwie was Besonderes aber wo man dann doch nicht nachhakt weil ich jetzt kein Kon/guten Kontakt zu meinem Vater hab ich seh den ein bis zwei Mal im Jahr und da fragt man dann nicht so gerne so Sachen nach.

I: Gut du hattest ja jetzt gesagt du bist als Jugendliche hergekommen wie als/wie alt/

B: Mhm ich bin in der fünften Klasse hier hergezogen.

- I: Ah in der fünften Klasse bist du hier hergezogen.
- B: Das da fängts ja dann langsam an würd ich jetzt sagen.
- I: Mhm also du meinst jetzt so fängt an mit der Pubertät so/
- B: Ja ja.
- I: Ok (.) und in du hattest ja jetzt erwähnt in dem Kontext du hast jetzt nicht mehr so guten Kontakt zu deinem Vater aber wo ihr noch in [Stadt A] gewohnt habt wars da anders als jetzt?
- B: Mhm da hab ich ihn glaub ich alle zwei Wochenenden gesehen also schon öfter, es hat sich dann halt so irgendwie so also mein Vater wollte nicht dass wir hier herziehen und dann hieß es aber ja weil er möchte auch meiner Mama nicht im Weg stehen wegen Beruf und alles weil sie ja hier also hier eine Beruf haben möchte und mein Stiefvater möchte hier studieren und hat jetzt auch an/oder ist jetzt schon fast zu Ende und dann hat er gesagt na gut, und dann war aber meine Mama wieder schwanger und dann hat es wieder nicht funktioniert und deswegen also hab ich allgemein nicht so einen guten Kontakt zu ihm (..) und ja dieses Jahr hab ich hin noch gar nicht gesehen.
- I: Ok mhm also ist mehr also würdest du sagen der Kontakt zu deinem Vater ist auch mehr so dadurch beeinflusst durch die Beziehung deiner Eltern?
- B: Mh naja eine bisschen also er hat halt schon seinen eigenen Kopf und wenn meine Eltern telefonieren dann bin ich auch meistens nicht zu Hause weil es dann echt eskaliert einfach weil die sich gar nicht gut verstehen, ich hab also wir telefonieren immer (.) allerdings sagt er dann halt auch manchmal so Sachen wo ich mir denke das muss jetzt nicht sein so hinter dem Rücken meiner Mutter oder sowas und da sag ich dann halt von mir aus selber nö möchte ich jetzt nicht darüber sprechen, ich jetzt zum Beispiel auch nicht oder wenn dann sag ich ihr das mal was er zum Beispiel erzählt hat und der Kontakt ist wirklich nicht gut also naja/« (Tomke_3–13).

In diesem Interviewausschnitt lassen sich verschiedene Codes und Kategorien bilden bzw. zuordnen. Ausschlaggebend ist hier eine Veränderung der familiären Konstellation durch die Trennung der leiblichen Eltern von Tomke in deren frühen Kindesalter. Sie erlebt in der Folge über jeweils längere Zeit verschiedene Familienformen, erst eine Ein-Eltern-Familie mit der alleinerziehenden Mutter und später eine Patchworkfamilie mit deren neuem Freund und (Halb-)Geschwistern. Durch die Bedürfnisse der

Mutter und des Freundes der Mutter in Bezug auf Bildung und berufliche Perspektiven kommt es zu einem Umzug in ein anderes Bundesland. Tomke verortet den Zeitpunkt des Umzugs auch mit dem Beginn ihrer Pubertät, wodurch diesem eine besondere Bedeutung zukommt. Ihr Leben nach dem Umzug an dem neuen Wohnort bezeichnet sie als ihr Hauptleben. Sie nimmt hier eine Trennung ihrer Kindheit von der Jugend vor. Mit dem Umzug verbunden ist auch ein Bruch in der Beziehung zu ihrem leiblichen Vater, zu dem sie bis dahin regelmäßigen Kontakt hatte. Tomke bringt die Verschlechterung in der Beziehung zu ihrem Vater in einen Zusammenhang mit dem Umzug und der erneuten Schwangerschaft ihrer Mutter. Einerseits ist ein regelmäßiger Kontakt aufgrund der großen Entfernung, wie Tomke im Interview berichtet, nicht möglich, andererseits deutet sie die Veränderung in der familiären Konstellation, die auch zu dem Umzug führt, als Grund der schlechten Beziehung ihrer leiblichen Eltern. Für Tomke führt diese Situation zu emotionalen Spannungen, da sie zwischen den Eltern steht. Die Eskalationen bei Telefongesprächen ihrer Eltern führen dazu, dass sie sich zurückzieht und den Aufenthalt in der Wohnung der Mutter zu diesen Zeiten meidet. Der Vater adressiert seinen Unmut auf die Mutter auch an Tomke, wenn er mit ihr allein telefoniert, was bei Tomke zu einer solidarischen Haltung gegenüber der Mutter führt, wodurch sich die Distanz zu ihrem leiblichen Vater vergrößert. Die Aussage von Tomke, dass sie mit ihrer Mutter auch über die Telefonate mit ihrem Vater spricht, kann als ein Versuch der Herstellung von Vertrauen bzw. der Stärkung der Vertrauensbeziehung zur Mutter interpretiert werden.

Der Freund der Mutter, den Tomke als Stiefvater bezeichnet, wird von ihr nicht als Person, die eine Vaterrolle übernehmen kann anerkannt, obwohl sie schon mehrere Jahre mit ihm zusammen lebt.

»B: Es gibt schon noch ein paar Dinge wie zum Beispiel dass mein Stiefvater dann halt irgendwann bei uns war, den ich also ich akzeptiere ihn aber nicht als Vater natürlich weil das ist halt schon was anderes er ist jetzt aber auch schon über, meine Schwester ist jetzt sieben das heißt über sieben Jahre ist er schon bei uns vielleicht neun oder so« (Tomke_15).

Bei Tomke ist die Zeit der Pubertät und damit eine wichtige Entwicklungsaufgabe, die sich für Jugendliche stellt, mit biografischen Herausforderungen verbunden: einem Umzug in ein neues, bis dahin nicht be-

kanntes, soziales Umfeld; damit zusammenhängend einem Bruch bzw. sehr starken Veränderungen der sozialen Beziehungen, darunter als bedeutend einzustufen, die zu ihrem leiblichen Vater; dem Zusammenleben in einer durch die Partnerschaft der Mutter und die Geburt von (Halb-)Geschwistern sich verändernden Familienkonstellation und in diesem Zusammenhang auch der Aushandlung der Rolle des von ihr so benannten Stiefvaters, dem sie keine Vaterrolle zuschreibt. Die Frage der eigenen Herkunft spielt für Jugendliche in den Phasen der Pubertät und der Adoleszenz eine wichtige Rolle und wird von ihnen auch im Kontext der eigenen sexuellen Entwicklung und der Auseinandersetzung mit den Lebensvorstellungen und einem Kinderwunsch reflektiert (siehe oben). Auch Tomke stellt diesen Bezug her. Die Frage der eigenen Herkunft ist neben den oben beschriebenen Faktoren eng mit dem Fakt verbunden, dass ihr Vater sich sterilisiert hat und sie das einzige leibliche Kind ist und bleiben wird. Dies stuft sie als etwas Besonderes ein und ebenso als etwas, was für sie mit Sexualität verknüpft ist. Es zeigt sich auch hier ein Interesse und Bedürfnis nach Aufklärung (siehe oben), das aber nur teilweise befriedigt werden kann, da für sie eine Kommunikation darüber mit dem Vater nicht möglich ist.

Identitätssuche: »heute bin ich so der Musiker«

Eine weitere Kategorie, die zum *Erfahrungsraum Jugend* gehört, ist die *Identitätssuche*. Allgemein gefasst kann Identität als das Selbstverständnis einer Person betrachtet werden. Identität ist eine Konstruktion, die in die Sozialisation eingebunden ist und durch eine aktive Beteiligung des Subjekts zustande kommt. Diese Beteiligung ist durch die Suche nach einer Passung zwischen innen (subjektive Verortung) und außen (gesellschaftliche Ansprüche und Anerkennungen) gekennzeichnet, bei der es zu einer Aushandlung der diesbezüglichen Deutungen kommt (vgl. Abels, 1998, S. 33ff.; Oerter & Dreher, 2002, S. 290ff.). Wie eng die Identitätssuche mit den Erfahrungen bei biografischen Übergängen verbunden ist, zeigt sich im Interview mit Conny. Die Schwierigkeit bei der Gestaltung des biografischen Übergangs von der Schule in einen beruflichen Werdegang, die damit verbundene fehlende Anerkennung und die fehlende Möglichkeit, eine realistische berufliche Identität zu entwickeln, führen zu einer starken Identifikation mit Vorbildern in der Musikszene und den Inhalten der Texte. Die fehlende soziale Anerkennung sowie eine unklare schulische bzw. berufliche Perspektive führen zu einer Selbstpositionierung als Musiker. Conny zitiert im Interview Textpassagen von Musikern, die er

als sein Lebensmotto bezeichnet und mit denen er bildhaft seine unklare Lebenssituation und Lebensperspektive beschreibt, was wiederum erst dazu geführt haben könnte, dass er die Lebenssituation positiv umdeutet und als zwangsläufiges Lebensmotto verortet. Wie im oben angeführten Zitat zum biografischen Übergang deutlich wird, ist seine berufliche Zukunft offen, unklar und Conny zweifelt an seiner Selbstwirksamkeit, was die selbstbestimmte Gestaltung dieser betrifft. Seine Zuwendung zur Musik kann als Teil einer Identitätskonstruktion und als Selbstpräsentation verstanden werden.

»B: das ist halt mit Musik Geld verdienen irgendwie möge es nur ein bisschen was sein ich mach Musik zum Spaß nicht zum Leben«
(Conny_37).

Conny verbindet Deutungsangebote aus der Musikszene zur Jugendzeit und Lebensgestaltung mit den gesellschaftlichen Erwartungen an das Erwachsenwerden. Der gesellschaftlichen Erwartung, finanzielle Unabhängigkeit und soziale Anerkennung als erwachsene Person zu erreichen, widerspricht einerseits die Vorstellung eines Lebens, in dem Conny sich, wie er in Bezug auf eine Textpassage aus einem Song sagt, treiben lässt, und andererseits seine momentane realistische Lebensperspektive. Die Musikszene bietet für Conny hier nicht nur Texte an, mit denen er sich als Jugendlicher identifizieren kann, sondern auch reale Vorbilder, die durch die Musik finanzielle und soziale Anerkennung erreicht haben. Die Musik, die, wie Conny im Interview berichtet, für ihn seit seiner Kindheit, gerade in Phasen, in denen es ihm nicht gut ging, eine große Bedeutung hatte, übernimmt diese Funktion auch in der Phase des schulischen Übergangs und der damit verbundenen Identitätssuche. Lothar Bönisch und Heide Funk bezeichnen Selbstwert und soziale Anerkennung als Schlüsselstellen der Identität (Bönisch & Funk, 2013, S. 65). Sie sehen dabei als lebenslange Herausforderung, da es durch die gesellschaftlichen Entwicklungen heute kaum noch stabile Identitäten geben könne, »zu lernen, sich [...] biografisch und sozial immer wieder neu und anders verorten zu müssen« (ebd., S. 66). Insofern hat Conny mit der Musik eine Möglichkeit und für sich eine Kompetenz entwickelt, die seinen Selbstwert stützt und mit der er sich soziale Anerkennung verschaffen kann.

Auch im Interview mit Chris zeigt sich Musik als starker und positiver identitätsstiftender Faktor, der hier mit weiteren identitätsstiftenden Fak-

toren verbunden wird. Chris nimmt in Bezug auf seine Herkunft und sein Hobby, die Musik, eine Selbstpräsentation vor und setzt beides in Bezug. Er hat eine Lernförderschule besucht und anschließend ein Berufsvorbereitungsjahr begonnen, welches er abbrach. Er war vorübergehend als Helfer auf dem Bau tätig, zur Zeit des Interviews ist er erwerbslos und bezieht Arbeitslosengeld. Im Interview berichtet er davon, dass er als Jugendlicher mehrere Diebstähle begangen hat und auch im Jugendarrest war; auch, dass er schon als Kind Musik gemacht habe und seit einiger Zeit als Rapper eigene Texte und Songs schreibt, die er zum Teil im Internet veröffentlicht. Im Interview kommt es zu einer Identitätskonstruktion und Selbstpositionierung, bei der Chris diese beiden Tätigkeiten als zentrale Identitäten (»der Kriminelle«, »der Musiker«) in seinem Entwicklungsprozess verortet und mit der Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Minderheit koppelt.

»B: Also na ich glaub so also weil ich ja bissel so zigeunerisches Blut denk ich mal hab so« (Chris_95).

»B: Und das ist so ein bissel so (.) weil wir sind so ein bissel paar Schlawiner so (.) und also es könnt sein dass ich (.) dadurch so bissel kriminell bin und so und (.) ja ich war schon immer derjenige der sich so mal ausprobieren mit irgendwas so den Kick zu machen und und (4 Worte unv.) (.) um jemanden zu beeindrucken (.) was ich auch immer bis jetzt geschafft habe aber jetzt mach ich eben das mit meiner Musik mache (.) und das ist jetzt wieder so ein Gegenpol kann man sagen ja früher war ich der Kriminelle so und heute bin ich so der Musiker ja« (Chris_101).

Im Interview berichtet Chris vor dieser Sequenz, dass er allein bei seinem Vater bzw. im Kinderheim aufgewachsen ist. Die Mutter verließ die Familie als Chris noch ein Kleinkind war. Chris berichtet, dass sie aus Südeuropa kommt und eine Roma sei. Sie hätte Deutschland verlassen müssen. Vor Kurzem hat Chris seine Mutter getroffen, nach 17 Jahren das erste Mal. Chris hat als Klarnamen keinen Romanamen und in seiner Sozialisation als Kind und Jugendlicher keinen direkten Bezug zu Roma. In seiner Identitätssuche (»zigeunerisches Blut«) übernimmt er ein stigmatisierendes gesellschaftliches Deutungsangebot in Bezug auf seine leibliche Herkunft. Die beiden *Eigenschaften* kriminell und musikalisch, werden beide einer Sinti und Roma Kultur zugeschrieben und zur Stigmatisierung dieser

Minderheiten genutzt.⁸³ Diese Zuschreibungen haben sich in Deutschland historisch entwickelt und manifestiert. Darin steckt sowohl der Gefahrendiskurs, der zur Abwehr und Verfolgung dient(e), aber auch die *wildromantische* Verklärung des *Zigeunerlebens* als Gegenpol zur sesshaften Gesellschaft (vgl. Hehemann, 1993; Strauß, 1998; Zimmermann, 1993). Chris identifiziert sich mit der Minderheit, was daran deutlich wird, dass er »wir sind so ein bisschen paar Schlawiner« sagt. Schlawiner ist eine ambivalente Bezeichnung. Sie wird laut dem *Duden* für pffiffige, schlaue Menschen verwendet, aber auch als Synonym für Schlitzohr und Halunke, was wiederum auf eine negative und kriminelle Bedeutung verweist. Der Begriff wurde umgangssprachlich für geschäftstüchtige Hausierer gebraucht (vgl. Duden, 2018). Die Verwendung des Begriffs durch Chris wirkt hier wie eine *Verniedlichung* und ein Versuch der Einordnung krimineller Aktivitäten: Er sei ein bisschen kriminell. Die Roma-Identität dient Chris als Basis der Konstruktion seines Lebensprozesses. Einerseits wird hier Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit deutlich (»was ich auch immer bis jetzt geschafft habe«), aber auch die von ihm als positiv wahrgenommene Entwicklung: »früher war ich der Kriminelle so und heute bin ich so der Musiker«. Chris nimmt eine biografische Transformation vor. Damit erarbeitet er sich, wie Conny, eine von der Gesellschaft angebotene und weitgehend anerkannte Identität, die des Musikers, die in ihrer Wahrnehmung mit

83 Bei der Bezeichnung der Gruppen der Sinti und Roma zeigen sich große Differenzen, auch innerhalb der Selbstorganisationen und Communities. In der öffentlichen Darstellung und auch der wissenschaftlichen Literatur in Deutschland wird derzeit vor allem die Doppelbezeichnung *Sinti und Roma* verwendet. Dies wird vom Zentralrat der Sinti und Roma in Deutschland unterstützt. Die Sinti-Allianz spricht sich hingegen für eine klare Trennung aus und ebenso für die Verwendung der Bezeichnung *Zigeuner* sowie die Berücksichtigung weiterer Selbstbezeichnungen. Eine Verwendung des Begriffes *Roma* als Sammelbezeichnung, die auch die Sinti in Westeuropa mit einschließt, lehnen sie ab (vgl. Laubinger et al., 2014). Der Begriff *Zigeuner* findet sich seit dem Mittelalter als Fremdbezeichnung. Zur Herkunft des Namens finden sich unterschiedliche Ableitungen, von denen keine gesichert ist. Der Begriff findet sich, in Anlehnung an die jeweiligen Landessprachen, in ganz Europa. Bereits seit dem Mittelalter sind damit negative Zuschreibungen an die Lebensweise und Kultur verbunden. Im Deutschen Kaiserreich und in der NS-Diktatur wurde der Begriff von offizieller und politischer Seite durchgehend negativ besetzt und rassistisch aufgeladen. Auch die weitere Verwendung des Begriffs in den Institutionen der BRD war mit Diskriminierungen verbunden. Ein Teil der Sinti und Roma lehnt die Verwendung daher ab (vgl. Matter, 2013; Wippermann, 1998; Zentralrat der deutschen Sinti und Roma, 2015).

sozialer Anerkennung verbunden ist und gleichzeitig auch eine Distanzierung durch die Wahl der Musikrichtung ermöglicht und zu einer Selbstpräsentation führt.

»I: Ok Mhm und jetzt hattest du schon die Musik angesprochen also die Musik ist jetzt für dich auch so ein Hobby, so ein also ich sag jetzt vielleicht nicht Ersatz von der Kriminalität aber das ist ein ganz wichtiger Lebensinhalt?

B: Genau also das ist das ist einfach (.) das ist mein Lebenslauf, also ich kann da meinen Lebenslauf präsentieren egal was ich schreibe (..) wie gesagt ich mach hier jetzt nicht so richtig Gangsterrap oder so.

I: Ja.

B: Ich sag einfach nur das was was (2 Worte unv.) passiert und was in [Stadt A] passiert ist und oder passiert vielleicht noch passieren wird und (.) und naja ich erzähl eben viel von meinem Leben so was was in meiner Jugend passiert ist und in meiner Kindheit passiert ist (.) und über Liebe und über das und ja« (Chris_106–109).

Für Chris hat die Musik einen selbstreflexiven Charakter. Sie ist für ihn ein reflexives kommunikatives Medium. Über das Schreiben der Texte können eine Reflexion, eine biografische Verortung von Ereignissen und eine Identitätskonstruktion gelingen. Chris nutzt die Musik auch zur Präsentation innerhalb der Peergroup und damit als Möglichkeit der sozialen Anerkennung. Hip-Hop oder Rap bieten sich dafür als populäre Musikrichtungen unter Jugendlichen an. Selbstrepräsentation und subkulturelle Verortung sind im Rap und Hip-Hop stark verortet (Kaya, 2015). Das in einem Radiobeitrag verwendete Zitat: »ich will, dass man mich hört und sieht, deswegen rap ich« (Schnerring & Verlan, 2006) kann auch auf Chris und Connys Aussagen bezogen werden. Beiden eröffnet die Musik die Möglichkeit wahrgenommen zu werden, Chris nutzt sie zudem für eine Reflexion und Darstellung seiner Biografie. Gleichzeitig bietet der Hip-Hop für Chris die Möglichkeit einer Distanzierung von der Welt der Erwachsenen und damit auch der pädagogischen Welt. »Aus Sicht der Hip-Hop-Szene sind Pädagog_innen auch Teil des Establishments, das einem Teil der Gesellschaft, der durch Hip Hop in besonderem Maße adressiert wird, Aufstiegschancen und Anerkennung verwehrt« (Kautny, 2018, S. 40f.). Die Bedeutung des Hip-Hop und die Selbstpositionierung als Hip-Hop-Musiker können bei Chris mit der Frage der gesellschaftlichen Klassen-

zugehörigkeit zusammenhängen, die hier mit einer Abgrenzung vom bürgerlichen Bildungssystem verbunden ist (ebd.).

Erfahrungen mit Diskriminierung: »weil ich halt andere Klamotten hatte«

Zu den Erfahrungen, die Jugendliche machen, gehören auch die Konfrontation mit Diskriminierungen und gesellschaftlichen Benachteiligungen. In Bezug auf den Übergang nach der Schule wurden oben bereits Benachteiligungen aufgeführt, die dem Erfahrungsraum Jugend zuzurechnen sind. Diskriminierungserfahrungen wurden bezüglich der Körperlichkeit und des Aussehens in die Kategorie *Übergriffe* eingeordnet, da hier ein stärkerer Bezug zur sexuellen und geschlechtlichen Entwicklung gesehen wurde. In den Interviews berichten Jugendliche von weiteren Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf ihre soziale Herkunft und den sozialen Status. Dies wird von den Jugendlichen differenziert in die sozioökonomischen Möglichkeiten und die ethnische Herkunft. Insofern finden sich in den Interviews drei der zentralen theoretischen Analysekatoren in Bezug auf Diskriminierung: Class, Race und Gender. Das zentrale Konzept von Intersektionalität, soziale Kategorien in ihrer Verwobenheit zu betrachten, wird hier in seiner Notwendigkeit für die empirisch gebildeten Kategorien deutlich. Die sexuelle und geschlechtliche Entwicklung der Jugendlichen ist mit dem Erfahrungsraum Jugend, dem sozialen Kontext und der jeweiligen Lebenswelt der Jugendlichen verwoben und davon abhängig. Die Jugendlichen ordnen Diskriminierungserfahrungen auch ihrem sozialen Status zu.

»B: In der Grundschule war es noch nicht mobben es war einfach die mögen wir nicht die ist komisch die sieht anders aus weil ich halt andere Klamotten hatte wir jetzt auch nicht reich sind wir leben auch momentan noch vom Staat weil Mama eben die ganze Zeit immer im Mutter-schutz war weil die ja die Kleinen hatten« (Tomke_73).

Tomke ordnet ihre Erfahrungen in der Grundschule als »noch nicht mobben« ein. Die Ablehnung der Peers in der Klasse bezieht sie auf ihre soziale Herkunft. Ihren Status verknüpft sie mit den von ihr getragenen Kleidungsstücken. Diese werden als ein Symbol für die sozioökonomische Situation der Familie angeführt, die durch die staatliche Unterstützung aufgrund der familiären Konstellation gekennzeichnet ist. Luca berichtet im Interview ebenfalls von dieser Erfahrung. Anders als Tomke reflektiert er jedoch nicht, dass sich dies notwendigerweise aus der sozio-

ökonomischen Situation der Familie ergibt, sondern ordnet dies für sich als selbstbestimmte Entscheidung der Familie ein, die in der Konsequenz zu einer Ausgrenzung geführt hat.

»B: Dadurch weil ich halt auch weil wir halt auch gedacht haben ja warum sollten wir uns nicht die (.) neusten Warenklamotten holen wenn wir auch (.) billigere holen kann, (.) so war ich halt auch in der Schule halt nicht so der (.) Gefragteste mit so« (Luca_155).

Im weiteren Verlauf seines Lebens macht Luca die Erfahrung, dass auch eine Änderung dieses Symbols des sozialen Status und ein Schul- und Ortswechsel für ihn zu keiner Änderung führen, da er dann aufgrund seiner sozialen Herkunft im Kontext mit dem Leben im Heim diskriminiert wird.

»B: Na ich wurde halt meistens runtergemacht so oder dann als ich im Heim war (.) konnte ich mir halt auch bessere Klamotten leisten so ging es aber auch nicht bergauf weil ich war halt da dann das dumme Heimkind« (Luca_387).

»B: Das hat man bei der einen Lehrerin richtig gemerkt (..) alle Lehrer waren alle Schüler waren bei der Lieblinge aber sobald ein Heimkind in der Klasse war, der wurde runtergemacht von der Lehrerin« (Luca_389).

In diesem Zusammenhang fühlt sich Luca nicht nur im Kontext der Peer-group in der Schule diskriminiert, sondern auch von einer Lehrerin. Die beiden Sozialisationsinstanzen Peergroup und Schule zeigen sich, wie in den oben angeführten Zitaten, auch hier als Orte der Diskriminierung und Risiko für die jugendliche Entwicklung.

5.2.3 Jugend als Zeit besonderer Vulnerabilität

Kindheit und Jugend stellen generell einen vulnerablen Lebensabschnitt dar, in dem sich verschiedene Risikofaktoren ungünstig auf die Entwicklung und die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auswirken können (vgl. Egle, 2015, S. 24f.). Diese Sichtweise beruht auf der Annahme, dass Kinder und Jugendliche im Generationenverhältnis generell

vulnerabel sind, was sich auf Faktoren wie die körperliche Unterlegenheit und die geistige und seelische Reife im Kontext struktureller Entscheidungsmöglichkeiten und der gesellschaftlichen Sicht auf kindliche Bedürfnisse bezieht (vgl. Andresen, 2018, S. 243). In den Interviews zeigt sich, dass die Jugendlichen verschiedene Herausforderungen bewältigen müssen. Die Pubertät ist aufgrund ihrer biologischen Bedingtheit eine für Jugendliche unausweichliche zu bewältigende Aufgabe. Mit ihr hängen sowohl körperliche wie psychosexuelle Entwicklungen zusammen. Sozialstrukturell sind der Schulbesuch und auch das Ende der Schulzeit in Bezug auf einen ersten Abschluss in der Jugendphase vorgegeben und damit ebenso unausweichlich. In den Interviews kann analysiert werden, dass die Gestaltung des Übergangs von der Schule in eine berufliche Perspektive für einige höchst schwierig ist. Zu den Erfahrungen, die Jugendliche machen und die in den Interviews codiert wurden, gehören auch Abbrüche von sozialen Beziehungen und Diskriminierungserfahrungen. Die Jugendlichen müssen neben der Pubertät diese weiteren Herausforderungen, die zu ihrem Erfahrungsraum gehören, bewältigen. Bei einigen kommen Erfahrungen dazu, die den Kategorien *seelische und emotionale Herausforderungen* und *Übergriffe* zugeordnet wurden. In allen Interviews können Momente seelischer und emotionaler Verletzlichkeit und Risikofaktoren in Bezug auf das Wohlbefinden der Jugendlichen codiert werden (vgl. Egle, 2015, S. 25f.; Grothberg, 2011, S. 58f.; Müller, 2011, S. 324f.). Diese sind unterschiedlich in Hinblick auf ihre Art, Dauer und Intensität. Auch die Ressourcen, die Kompetenzen und Strategien, die Jugendlichen für deren Bewältigung zur Verfügung stehen, sind unterschiedlich. Je mehr Codes in einem Interview den Kategorien *Erfahrungsraum Jugend, Pubertät und Adoleszenz* sowie *seelische und emotionale Herausforderungen* und *Übergriffe* zugeordnet werden können, umso mehr wirkt sich dies auf die Verletzlichkeit der Jugendlichen aus.

Bei der Auswertung wurde die Kategorie *Kindheit und Jugend als Zeit besonderer Vulnerabilität* gebildet. Diese wurde im Modell als *Dimensionen von Vulnerabilität* bezeichnet, um deutlich zu machen, dass es unterschiedliche Ausprägungen gibt. Der Ausdruck besondere Vulnerabilität wurde gewählt, da Heranwachsende stark von ihrer Lebenswelt abhängig sind. Die sozialen Beziehungen können, wie die Analyse der Interviews ergab (vgl. 5.3), Ressource und Risikofaktor sein und die Bewältigung von Herausforderungen ist von ihnen abhängig. Dabei sind minderjährige Personen in ihren Möglichkeiten rechtlich, ökonomisch und strukturell in der Regel

stärker als erwachsene Personen eingeschränkt, was deren Vulnerabilität erhöhen kann. Die Kategorie steht in einem Zusammenhang mit dem *sozialen Kontext* und der *Lebenswelt* der Jugendlichen: »Vulnerabilität konstituiert sich wesentlich in ihrer Einbindung in bestimmte soziale Kontexte: erst bestimmte Konstellationen von Beziehungen machen Subjekte, hier Heranwachsende, zu vulnerablen Kindern und Jugendlichen« (Andresen et al., 2015, S. 11). Vulnerabilität kann in Bezug auf den englischen Begriff *vulnerability* als Verwundbarkeit oder Verletzbarkeit übersetzt werden. Krisen, Gefährdungen oder Risikofaktoren stellen dabei einen Teilaspekt von Vulnerabilität dar und können individuell unterschiedlich wirken. Daher befasst sich ein Teil der sozialwissenschaftlichen Forschung mit der unterschiedlichen Verletzbarkeit sozialer Gruppen oder von Individuen und den Bedingungen, die dazu führen, dass bestimmte Gruppen oder Individuen besonders vulnerabel sind (vgl. Künstler, 2015, S. 179).

Bezogen auf das soziale Umfeld kommen so die einzelnen Sozialisationsinstanzen in den Blick. Eine Darstellung der Ergebnisse und der gebildeten zentralen Kategorien zu diesem Bereich wird unten in Bezug auf die Lebenswelt vorgenommen. Die Verknüpfung einer hohen Vulnerabilität mit dem sozialen Kontext zeigt sich zum Beispiel in den Interviews mit Conny, Chris, Helge und Luca. In anderen Interviews ist auch eine Vulnerabilität analysierbar, sie zeigt sich jedoch aufgrund von persönlichen Eigenschaften und des sozialen Kontextes in einer geringeren Intensität bzw. mit einer wechselnden Intensität. Dabei können Formen von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung analysiert werden, die die Jugendlichen handlungsfähiger machen und eine Bewältigung der Situationen unterstützen. Dazu gehören auch die Kompetenzen der Reflexion in Bezug auf die Einschätzung einer problematischen Situation, die eigenen Gefühle und das eigene Handeln (z. B. Dominique, Tomke, Jona). Diese Faktoren lassen sich sowohl auf das Kohärenzgefühl (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Bedeutsamkeit) wie auf die Widerstandsfähigkeit einer Person beziehen und damit auf die Konzepte der Salutogenese und Resilienz (vgl. Stumpe, 2018). In Bezug auf Resilienz und die Bewältigung von Herausforderungen beschreibt Edith H. Grotberg drei Quellen von Resilienz: »ICH HABE; ICH BIN; ICH KANN« (Grotberg, 2011, S. 55f., Hervorh. i. O.) und dazugehörige Eigenschaften und Merkmale, die sich auch auf das soziale Umfeld beziehen (ebd.). Dabei kommt es nicht nur auf bestimmte Kompetenzen und Ressourcen in einem der drei Bereiche an, sondern »Resilienz entspringt der Kombination dieser Eigen-

schaften und Merkmale« (ebd., S. 56). Aus dieser Sicht zeigt sich bei den Jugendlichen im Interview, dass die Entwicklung von Resilienz, ebenso wie die Vulnerabilität, in Abhängigkeit von ihrer Lebenswelt zu betrachten ist (siehe unten).

Vulnerabilität und soziales Umfeld: »dann das Genick gebrochen«

An dieser Stelle wird am Interview mit Jona beispielhaft der Zusammenhang zwischen Vulnerabilität und sozialem Umfeld dargestellt. Jona thematisiert im Interview eine momentane Krise, die sie hier im Kontext von Peergroup und Partner_innen beschreibt:

»B: ja momentan ist es so dass ich halt ein paar psychische Probleme hab zwecks Depressionen Ritzen und all sowas und das kam alles nur dazu weil ich damals in meinem Freundeskreis immer Leute hatte die mich halt immer wieder verletzt haben und was Partner anging halt (.) betrogen ausgenutzt und halt all so was und na ja Sch/Schlussfaktor war dann letztendlich äh meine letzte Beziehung (.) die hat mir in dem Sinne dann das Genick gebrochen, weil wie das die Jugendlichen so sind unsterblich verliebt große Zukunft aufbauend im Kopf und dann wieder betrogen und da bin ich dann halt in das ganze Schema reingerutscht zwecks ritzen Suizidgedanken all halt all so was« (Jona_5).

Jona führt die psychische Krise auf die Verletzungen durch die Peergroup und durch Partner_innen zurück. Die bei der Auswertung vorhergehender Interviews gebildeten Codes *Vertrauen* und *Verlässlichkeit* zeigen sich hier in einer geringen dimensionalen Ausprägung. Jona fühlte sich verletzt, betrogen und ausgenutzt. Die Beziehungen nimmt Jona nicht als *verlässliche Beziehungen* wahr. Dies scheint Jona anzustreben und die andauernde Enttäuschung (»immer wieder«, »dann wieder«) führt zu einer emotionalen Krise. Jona beschreibt einen Prozess: Es gab über einen gewissen Zeitraum Verletzungen bis zu einer für sie ausschlaggebenden Situation (»da bin ich halt in das ganze Schema reingerutscht«). Die Formulierung »hat mir in dem Sinne das Genick gebrochen« ist eine drastische bildliche Beschreibung der momentanen Situation, die von selbstverletzendem Verhalten und Suizidgedanken geprägt ist. Jona reflektiert diese und sieht neben dem Verhalten der Peers als eine weitere Ursache auch ihre Emotionalität (»unsterblich verliebt«, »große Zukunft aufbauend im Kopf«) und setzt diese mit der Zeit des Jugendalters in einen Kontext. Die Erfahrung des

Verliebtseins und damit zusammenhängender Enttäuschungen kann für die meisten Jugendlichen als eine zu der Zeit des Erwachsenwerdens gehörende typische Erfahrung gesehen werden. Auch, dass es innerhalb von Peergroups aufgrund der Gruppendynamik zu Verletzungen oder Ausgrenzungen kommen kann, ist eine Erfahrung, die Jugendliche machen (siehe oben). Im Sinne des oben genannten Vulnerabilitätsbegriffs sind dies Risikofaktoren und deren die Vulnerabilität steigernde Wirkung kann individuell unterschiedlich sein. Es lassen sich folgende Fragen in Bezug auf Jonas besondere Vulnerabilität stellen: Warum führte diese Erfahrung für sie zu einer schweren psychischen Krise? Welche sozialen Kontexte oder Beziehungskonstellationen gab es, die hier von Bedeutung sind?

Neben der Peergroup, die als Sozialisationsort und über die dort bestehenden sozialen Beziehungen mit der Krise in Verbindung steht, kann die Familie als weitere Kontextbedingung der Lebenswelt von Jona betrachtet werden. Jona beschreibt zum Beginn des Interviews die familiäre Situation:

»B: Ja also ich bin in einer fünfköpfigen Familie aufgewachsen. Ich hab zwei Brüder und vom Vater her wurde immer so ein bisschen gewechselt weil ich meinen leiblichen Vater nicht kenne und (.) ja also wenn es Probleme gibt oder so da kann ich immer darüber mit meiner Mutti reden meine Mutti ist für mich so was wie eine beste Freundin also Mutti beste Freundin und wir wissen aber bis zu welchen Grenzen wir gehen können [...] ich hatte eine ziemlich einfache Kindheit was das angeht wir wurden nie zu Hause geschlagen oder sonst was wir wurden immer nett behandelt immer mit offenen Armen zu Hause empfangen und ja wir hatten jegliche Narrenfreiheiten« (Jona_5).

Jona benennt die Mutter im Interview als beste Freundin (und in einer späteren Sequenz als wichtigste Vertrauens- und Bezugsperson in ihrer Kindheit). Die starke Bindung zur Mutter kann auch auf das Fehlen des Kindsvaters, der als Bezugsperson nicht vorhanden ist, und die wechselnden Beziehungen der Mutter bezogen werden, wodurch es Jona nicht möglich war, eine dauerhafte und stabile Beziehung zu einem anderen Elternteil aufzubauen. Dabei scheint ein klares Familienkonzept und die Herstellung einer bestimmten Familienstruktur in der Familie immer wichtig gewesen zu sein. Die wechselnden Partner werden von Jona als Vater, nicht als Freunde der Mutter, bezeichnet. Dieses idealisierte Familienbild (Vater-Mutter-Kinder) wird jedoch durch die Wechsel durcheinandergebracht.

Auf der Beziehungsebene Mutter-Tochter beschreibt Jona eine Verschiebung zu Freundin-Freundin. Dies scheint Jona beim Erzählen selbst zu irritieren, da sie der Aussage zufügt, dass es hier Grenzen gibt. Die eigene Kindheit charakterisiert Jona folgendermaßen: »einfach«, »gewaltfrei«, »nett behandelt«, »mit offenen Armen empfangen« und »jegliche Narrenfreiheiten«. Jona scheint die Bezeichnung »einfache Kindheit« nicht auf ökonomische und materielle Dinge zu beziehen, sondern auf die sozialen Beziehungen und Bedingungen in der Familie. In diesem Kontext ist die gewaltfreie Erziehung für sie von Bedeutung. Jona benutzt den Ausdruck »nett« für die Behandlung durch die Mutter bzw. die Eltern. Der Ausdruck »nett« lässt sich in seiner Bedeutung mit angenehm und freundlich beschreiben. Umgangssprachlich wird er auch ironisch im Sinne einer unangenehmen Situation verwendet. Aus dem Kontext des Interviews mit Jona kann auf die erste Bedeutung geschlossen werden. Dennoch nimmt Jona mit diesem Begriff eine gewisse sprachliche Distanzierung vor. Es stellt sich die Frage: Wie liebevoll, zärtlich und sorgend war oder ist die Beziehung zur Mutter? Die familiäre Erziehung scheint durch Freiräume geprägt, der Ausdruck »jegliche Narrenfreiheiten« führte bei der Auswertung zu der Frage nach den Grenzen der elterlichen Erziehung. In diesem Kontext steht auch die oben erwähnte Gestaltung der Mutter-Tochter-Beziehung, die Jona als Freundinnenverhältnis beschreibt. Eine Eltern-Kind-Beziehung, die sich als freundschaftliche Beziehung versteht, hebt damit die im Generationenverhältnis festgelegten Rollen auf. Mit der Elternrolle sind bestimmte Aufgaben verbunden, wie die der Erziehung, der Entwicklungsförderung oder der Gewährleistung eines sicheren Ortes (vgl. Schneewind, 2002, S. 117ff.). Unter dem Aspekt der Vulnerabilität und dem Blick auf die Bedeutung der sozialen Beziehungen betrachtet kann eine Eltern-Kind-Beziehung, bei der Eltern diese Aufgaben nicht angemessen erfüllen, die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen erhöhen.

Jona beschreibt einen starken Familienzusammenhalt, der durch gegenseitige Unterstützungsleistungen über die Kernfamilie hinaus deutlich wird. Der hohe Stellenwert, den Jona der Familie beimisst, wird im Interview unter anderem durch den Ausdruck »nichts gegen meine Familie« unterstrichen. Bei der Auswertung des Interviews wurde eine besondere Rolle von Jona in der Familie herausgearbeitet, Jona wurde als *Care Worker* codiert, was auf eine Überforderung verweist. Sie berichtet von umfangreichen und verantwortungsvollen Aufgaben in der Familie. Diese umfassen auch Betreuungsaufgaben des kleinen Bruders, des Cousins und

der Cousine, die längere Zeit in der Familie lebten, wie in den folgenden Zitaten beschrieben wird:

»B: Also mein kleiner Bruder der ist jetzt der wird jetzt dieses Jahr erst neun [...] was jetzt solche kleinen Problemchen angeht und was jetzt Schule angeht oder so bin ich dann halt seine Bezugsperson [...] er ist halt in dem Sinn kein kleiner Bruder für mich er ist halt wie so ein Sohn für mich weil [...] von Geburt an hat er immer ein Großteil mit bei mir geschlafen und (..) was das Rausgehen angeht ich hab ihn stundenlang hab ich ihn mit [...] draußen rumgetragen und (.) ich meine so was ist dann halt so eine krasse Verbindung« (Jona_21).

»B: weil mein Cousin der ist wie mein kleiner Bruder der hat, dem hab ich alles beigebracht zwecks laufen krabbeln essen mit Löffel und all sowas (..) und er hat halt auch oft bei mir geschlafen« (Jona_23).

Die familiären Beziehungskonstellationen im Sinne eines Generationen- und Verwandtschaftsverhältnisses verschieben sich für Jona auch hier: Der Cousin wird zum Bruder, der Bruder für sie zum Sohn. Dieser Perspektivenwechsel, weg von den leiblich-verwandtschaftlich bestehenden Familiengraden, ist bei Jona an die von ihr übernommenen Aufgaben und die Sorge, die sie für andere übernimmt, geknüpft. Auch bei der Mutter (siehe oben) wird dies deutlich: Jona sieht diese als beste Freundin, nicht als Mutter, und steht im Bereich der Care Work in der Familie und in Bezug auf eine emotionale Mutter-Sohn-Beziehung zum kleinen Bruder mit dieser auf einer Ebene und nicht in einer Mutter-Tochter-Hierarchie. Sie ist eine wichtige Person für die Care-Arbeit in der Familie, über die sich Jona auch selbst definiert und Bestätigung erhält. Die Beschreibung der von Jona als positiv wahrgenommenen familiären Situation und der Beziehung zur Mutter, mit der Jona über alles reden könne, ändert sich, als Jona im Interview eine Krise thematisiert:

»B: ich bin ein Mensch ich rede über meine Probleme aber wenn sie dann zu krass werden wo ich dann denke ich belaste die Leute damit dann fresse ich das alles in mich rein und selbst mit meiner Mutti konnte ich darüber nicht reden und irgendwann musst ich es ja meiner Mutti aber irgendwie sagen, weil die sehen das ja dann sowieso irgendwann und das war für meine Mutti ein Schlag ins Gesicht« (Jona_5).

Jona beschreibt sich und die Mutter im Interview als beste Freundinnen, die über alles reden könnten. Diese Faktoren, die als Ressource gesehen werden können und die auf eine starke emotionale Bindung und eine Einbindung in die Familie sowie ein Vertrauensverhältnis hinweisen, erweisen sich jedoch als im Fall einer Krise nicht belastbar. Jona kann mit der vermeintlich »besten Freundin«, der Mutter, nicht über Dinge sprechen, die sie emotional sehr belasten. Einerseits wird hier die Rolle als Care Worker in der Familie deutlich: Jona möchte die Mutter und auch andere in der Familie, für die sie sorgt, nicht mit ihren Problemen belasten – dies würde nicht zu einer Care-Worker-Rolle passen. Aufgrund des in der Krisensituation entstehenden selbstverletzenden Verhaltens (Ritzen) kann Jona ihre Krise nicht dauerhaft verbergen. Die Offenlegung gegenüber der Mutter führt zu einem starken Vertrauensverlust in der Beziehung. Andererseits befindet sich Jona auch in einem durch die Pubertät bedingten Abnabelungsprozess, der durch die homosexuelle Orientierung eine besondere Dynamik erhält. Die Ambivalenz der Mutter-Kind-Beziehung zeigt sich auch darin, dass die Mutter hinsichtlich Jonas sexueller Orientierung nicht die Rolle der »besten Freundin« erfüllen kann, sondern ihren eigenen Erwartungen an Verhalten und Einstellung entsprechend zu intervenieren versucht, und darin, dass Jonas Rolle in der Familie mit klaren Zuschreibungen versehen ist. Jugendliche Abnabelungsprozesse sind während der Pubertät und der Adoleszenz Bestandteil der Beziehungsdynamik zwischen Eltern und Kindern. Für Jona ist dieser Prozess gekennzeichnet durch die Ambivalenz der für Jona unklaren bzw. verschobenen Rollenverhältnisse in der Familie und ihrer Rolle als Care Worker.

In dem Moment einer pubertären Krise, die bei Jona mit ihrem Coming-out zusammenhängt, zeigen sich die Grenzen der familiären Ressourcen. Die familiäre Situation erweist sich für sie im Moment des Strebens nach einer eigenständigen Persönlichkeit nicht als unterstützend im Sinne ihrer Bedürfnisse. Dadurch war auch in dem von Jona beschriebenen Prozess, der zur psychischen Krise führte, keine Intervention zu einem früheren Zeitpunkt, zum Beispiel durch die Mutter, möglich. Jona war aufgrund der Situation in ihrem sozialen Umfeld, in dem ungünstige Faktoren in der Familie, in der Schule und der Peergroup in Bezug auf ihre individuelle Situation analysiert werden können, in der sensiblen Phase des Coming-out besonders verletzlich (vgl. BMFSFJ, 2017, S. 224; Krell & Oldemeier, 2015; Kugler & Nordt, 2015).

Vulnerabilität und pädagogischer Kontext:

»haben schon so Knochen rausgeguckt«

In den Interviews wird auch eine erhöhte Vulnerabilität bei Jugendlichen in Bezug auf Erfahrungen in pädagogischen Einrichtungen deutlich. Bei einigen Jugendlichen zeigen sich Diskriminierungen im schulischen Kontext und mangelnde Unterstützung bei der Beendigung oder Bewältigung dieser (siehe oben). Auch in Bezug auf die Unterstützung bei Herausforderungen im *Erfahrungsraum Jugend*, zum Beispiel bei der Bewältigung von biografischen Übergängen und Brüchen, ist eine unzureichende Unterstützung, auch im Kontext der Jugendhilfe, festzustellen. An zwei Beispielen soll Vulnerabilität im Kontext (a) erfahrener Diskriminierungen in der Schule und (b) nach erfolgter Inobhutnahme dargestellt werden. Helge berichtet von Diskriminierungen in der Schule durch die Peergroup:

»B: Na ich sag mal schon eigentlich (.) so das mal wirklich so die die Lehrer klipp und klar sagen wenn (.) wenn sowas nochmal vorfällt dann gibt es halt richtig Ärger aber das ist so wenn die die angemekert haben das klang zum Beispiel wie >wenn du nicht aufhörst, trinken wir nachher Kaffee und Kuchen< also das war Pillepalle da hätt ich persönlich auch nicht aufgehört (seufzt) naja letztendlich muss ich dann die Klasse wiederholen, aber da war ich auch irgendwie dann froh weil ich aus der Klasse dann raus war [...] da hab ich erstmal nichts mehr so gegessen da war ich erstmal so auf auf Hungerstreik so, hab auch nichts mehr gegessen bin halt so richtig so dünn geworden haben so die Arme haben schon so Knochen rausgeguckt und so hier« (Helge_31–32).

Bei Helge führen die anhaltenden Diskriminierungen im Kontext mit der unzureichenden Unterstützung zu einem destruktiven Verhalten. Er meidet die Schule und nimmt phasenweise nicht mehr am Unterricht teil, um den Diskriminierungen zu entgehen, was zu der Konsequenz führt, dass er nicht versetzt wird. Helge erfährt hier neben der mangelnden Unterstützung der Schule, die mit zu der Strategie des Rückzugs führt, eine Sanktionierung durch die Schule. Die Chance, die sich durch den notwendigen Wechsel der Klasse und einen neuen Klassenlehrer für ihn ergibt, ist ein glücklicher Zufall und keine geplante pädagogische Maßnahme. Die Diskriminierungen führen auch zu einer gesundheitlich bedenklichen Situation, da Helge versucht, diesen durch radikales Hungern und Abnehmen zu begegnen. Dies zeigt auf, dass er sich bzw. sein körperliches Aussehen hier als Ursache

sieht und nicht das Verhalten der Peergroup und der Pädagog_innen, das zu den Diskriminierungen führt und diese dauerhaft ermöglicht. Auch in Bezug auf Helges psychische Situation zeigt sich die Wirkung der Diskriminierungen:

»B: in der Mobbingzeit da war ich gar nicht draußen da bin ich meistens halt zu Hause geblieben im Bette und das hat mich dann irgendwie so noch ein bisschen mehr runtergezogen« (Helge_175).

Der pädagogische Kontext, sowohl in Form der Schule als Ort der Übergriffe als auch durch das Verhalten der Pädagog_innen, ist bei Helge für eine erhöhte Vulnerabilität mit verantwortlich.

In einem anderen Interview kann eine erhöhte Vulnerabilität in Bezug auf die Inobhutnahme in einer Jugendhilfeeinrichtung analysiert werden. Luca erlebt in seiner Kindheit und Jugend zwei Inobhutnahmesituationen.

»B: Na also am Anfang war es halt echt schwer wirklich am Anfang die ersten zwei drei Wochen, ich war glaube fast nur im Zimmer (.) aber höchstens mal zum Abendbrot noch nicht mal zum Frühstück oder Mittag bin ich raus gegangen höchstens mal zum Abendbrot weil hat man wirklich doch schon langsam bisschen Hunger gehabt« (Luca_163).

Luca berichtet von seiner ersten Erfahrung nach der Inobhutnahme. Im Vergleich zum Interview mit Helge zeigt sich auch bei Luca eine erhöhte Vulnerabilität mit ähnlichen Merkmalen. Die Situation hat Auswirkungen auf sein soziales und gesundheitliches Wohlergehen. Luca zieht sich zurück und reduziert seine Nahrungsaufnahme deutlich. In einer weiteren Sequenz berichtet Luca von der zweiten Erfahrung mit Inobhutnahme:

»B: Also es gab halt dort eine Station für Inobhutnahmen.

I: Aha okay.

B: So ich war halt die meiste Zeit (..) alleine in der ganzen Station.

I: Aha okay mhmhm.

B: So dann unten drüber/drunter gab es halt die Kindergruppe also wirklich für die ganz kleinen Kinder so und meistens weil ich war ja dann schon 17 fast 18 haben sie gesagt na gut brauchen wir nicht extra einen Erzieher der die ganze Zeit hier oben sitzt mit (.) wenn was ist gehst du

runter in die Kindergruppe mit so und sagst Bescheid, hab ich gesagt, ja ok. So das kam dann zwar immer mal welche (..) warn aber halt auch nicht so lange da weil sind dann meistens wieder heim wie der eine zum Beispiel so und dann kam halt (.) drei Geschwister au/ [Name J], [Name K] und (..) ach wie hieß sie [Name K] und und (.) weiß ich grad nicht wie die Dritte hieß.

I: Mhm naja.

B: So und auf jeden Fall hab ich mich halt mit denen auch immer den ganzen Tag mit beschäftigt, weil es war halt wirklich, ich war da fast ein halbes Jahr nur alleine (..) so die letz/letzten Monat sind sie dann halt waren die drei halt mit da so war ich auch froh drüber weil so war mir wenigstens nicht so langweilig« (Luca_303–307).

Im Interview werden von Luca verschiedene Herausforderungen benannt. Zentral sind hier biografische Brüche in seiner Kindheit und Jugend (siehe oben). Diese können ebenfalls als Faktoren, die zu einer erhöhten Vulnerabilität beitragen, betrachtet werden. Luca erlebt die Trennung von seiner Familie in Verbindung mit der Erfahrung, dass die Eltern ihn ohne Begleitung und Unterstützung in die Obhut des Jugendamtes geben (siehe oben). Auch innerhalb der Jugendhilfe lebt er an verschiedenen Orten und erlebt Kontaktabbrüche und fehlende Bindungen zu Bezugspersonen. Luca berichtet auch von Diskriminierungserfahrungen (siehe oben). Bei ihm kommt es zu einer Verflechtung verschiedener Risikofaktoren, die seine Vulnerabilität erhöhen. Bis zu seiner Entlassung aus der stationären Jugendhilfe lebt Luca mehrere Monate »als Inobhutnahme«. Diese Situation und der Umstand einer Inobhutnahme können für Kinder und Jugendliche eine große Belastung darstellen und der längere Verbleib in dieser Situation kann traumatische Wirkung haben (vgl. Rücker, 2015). Luca beschreibt im Interview, dass er keine Ansprech- oder Bezugsperson hatte, vor allem in Bezug auf sensible oder intime Themen. Er konnte zu keiner Person ein Vertrauensverhältnis aufbauen, da es dafür kein Setting gab, in dem dies möglich gewesen wäre. Luca war mehrere Monate allein in einer Inobhutnahme-Station untergebracht und wurde nebenbei von Pädagog_innen einer Kinderstation mit betreut. Er war zu diesem Zeitpunkt 17 Jahre alt, also durchaus in einem Alter, in dem Jugendliche im Sinne einer pädagogisch begleiteten Verselbstständigung allein leben können. Dies wurde in Lucas Fall jedoch nicht umgesetzt. Auch die Bedeutung, die der Kontakt zu Kindern und Jugendlichen für Luca hat, wird deutlich. Er berichtet

von den drei Geschwistern, die im letzten Monat seines Aufenthaltes da waren. Dies scheint für ihn sehr bedeutsam bei seiner Erinnerung an diese Zeit. Luca reflektiert diese insgesamt selbst als etwas Negatives im Sinne des Gefühls des Alleinseins und der Langeweile. Dieses Gefühl ist objektiv begründet in dort fehlenden Bezugspersonen aus dem pädagogischen Kontext, der Peergroup und auch aus der Familie. Bei Luca, der in seinem jugendlichen Bewältigungsprozess mit verschiedenen Herausforderungen und Risikofaktoren konfrontiert ist, wird durch die Situation in der Jugendhilfe die Vulnerabilität erhöht.

5.2.4 Salutogenese und Resilienz: Ressourcen für die Bewältigung von Herausforderungen am Beispiel sexualisierter Gewalt

In den Interviews mit den Jugendlichen können verschiedene Herausforderungen codiert werden. Im Kontext mit diesen stehen Formen der Bewältigung. Diese können, dem Codierparadigma der GTM folgend, als Strategien der Bewältigung betrachtet werden. Als theoretische Konzepte in Bezug auf den Umgang mit Herausforderungen oder Krisen stehen die Konzepte der Salutogenese und der Resilienz zur Verfügung. Resilienz wurde bereits weiter oben als Widerstandsfähigkeit gegenüber sogenannten Stressoren definiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 9f.; Lindenberger, 2002, S. 389). In der Literatur zu Fragen des Schutzes von Jugendlichen vor sexualisierter Gewalt wird die Bedeutung von Resilienz, wie unter Punkt 3.4.6 angeführt, als wichtige Ressource für die Prävention und die Bewältigung sexualisierter Gewalt betrachtet (vgl. Kavemann, 2016; Rendtorff, 2012; Wagenblass, 2012). In diesem Kontext wurde das Konzept der Salutogenese mit Blick auf die Prävention sexualisierter Gewalt und die Förderung von Resilienz angeführt (vgl. Stumpe, 2018). Die Bedeutung von Widerstandsfähigkeit und Selbstwirksamkeit bei sexualisierter und körperlicher Gewalt gegen Jugendliche kann in dieser Arbeit empirisch anhand des Interviews mit Dominique aufgezeigt werden. Hier wurden Codes als Strategien der Bewältigung im Codierparadigma der GTM bezeichnet, die sowohl eine Widerstandsfähigkeit gegenüber den erlebten Übergriffen wie eine Selbstwirksamkeit in Bezug auf deren Offenlegung, Beendigung und Aufarbeitung zeigen (vgl. 4.3.2). Mit Blick auf Resilienz können im Material codierte Textstellen theoretischen Kategorien, die auf Resilienz verweisen, zugeordnet werden. Diese stehen im Kontext

mit der erlebten sexualisierten Gewalt, wobei es Überschneidungen hinsichtlich der Zuordnung gibt, die Zuordnung hier jedoch auf jeweils einen Faktor begrenzt wird (vgl. Tab. 5).

In Bezug auf das Kohärenzgefühl (vgl. Bründel, 2004, S. 140f.; Stumpe, 2018, S. 164) lassen sich aus salutogenetischer Sicht neben der Widerstandsfähigkeit auch die drei Komponenten der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit beschreiben. Grundsätzlich kann unter dem Kohärenzgefühl eine Orientierung des generalisierten Vertrauens verstanden werden, mit der Anforderungen bewältigt werden können (vgl. Bründel, 2004, S. 140). Dominique ordnet die erlebten Übergriffe als ein Unrecht ein, das ihr widerfährt, sie macht diese für sich verstehbar (Verstehbarkeit). Sie nutzt die ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen, um darauf zu reagieren, wird selbst aktiv und ist handlungsfähig (Handhabbarkeit/Machbarkeit). Die Handlungen ergeben einen größeren Sinn, das Unrecht wird anerkannt, sie ist in Sicherheit und es ergibt sich eine neue Lebensperspektive (Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit).

Tabelle 5: Faktoren für Resilienz im Kontext sexualisierter Gewalt anhand eines Interviewbeispiels

Widerstandsfähigkeit	Selbstbestimmtheit	Selbstwirksamkeit	sprachliche Kompetenz
»hab meinen eigenen Kopf«, »mir blieb ja irgendwie keine andere Wahl«	»hör nicht wirklich auf Erwachsene«, »habe ich halt gedacht«	»mache ich das was ich für richtig halte«, »dein eigenes Ding durchziehst«, »ich bin zur Polizei gegangen«, »dann halt an dem Abend in den Kinder- und Jugendnotdienst«	»meine beste Freundin der habe ich das damals erzählt dann noch zwei anderen Klassenkameraden«, »da hab ich eine Anzeige gemacht«

Die Widerstandsfähigkeit und das Kohärenzgefühl entwickeln sich in der Kindheit und Jugend und so kommt insbesondere der Familie und dem familiären Umfeld eine Bedeutung zu (vgl. Bründel, 2004, S. 141; Stumpe, 2018, S. 164f.). In Bezug auf erlebte sexualisierte Gewalt im Kindes- und Jugendalter führt Harald Stumpe an, dass sich in der Folge bei Erwachsenen in der Regel ein schwach ausgeprägtes Kohärenzgefühl zeigt (Stumpe, 2018, S. 165). Dies scheint darin begründet, dass sexualisierte Gewalt eine

der größten Belastungen und Traumata ist, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sein können (vgl. Bründel, 2004, S. 62), und nicht selten in der weiteren Entwicklung, auch mit langfristigen psychischen und physischen Folgen bis in das Erwachsenenalter, zu Selbstverletzungen, Suizidversuchen und Suizid führt (ebd., S. 62f.). In diesem Kontext besteht nach Stumpe ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Frage, wie es einigen Kindern und Jugendlichen trotz dieser erlebten Traumata gelingt, diese zu bewältigen und im Erwachsenenalter ein hohes Maß an Kohärenz zu entwickeln (vgl. Stumpe, 2018, S. 165).

Anhand von Dominiques Fall lässt sich eine Interpretation zur Entwicklung ihres Kohärenzgefühls anschließen. Ausgehend von der subjektiven Einordnung als Kind, dass das Widerfahrnis der erlebten sexualisierten Gewalt ein Unrecht ist, nutzt Dominique die Ressourcen ihrer sozialen Beziehungen und ihrer sprachlichen Kompetenz für eine erste Offenlegung der Übergriffe. In der Folge wird das von ihr subjektiv erfahrene Unrecht auch von anderen Personen im sozialen Umfeld (Freundinnen, Eltern der Freundinnen und zu Beginn auch von der Mutter) anerkannt und ebenso durch die Strafverfolgungsbehörden. Damit wird Dominiques Persönlichkeit gestärkt, sie wird ernst genommen, erfährt Anerkennung und es erfolgt eine Intervention zu ihrem Schutz. Auch wenn diese Aspekte in der Folge aufgrund der familiären Entwicklung nicht mehr gewährleistet sind und sie sich in einer höchst vulnerablen Situation psychischen Drucks und physischer Misshandlung befindet, zeigt sie eine ausgesprochene Widerstandsfähigkeit und mit zunehmenden Alter eine Handlungsfähigkeit. Die positive Erfahrung, dass ihre subjektive Wahrnehmung des Unrechts anerkannt wurde, ihr aktives Handeln mit der Offenlegung zu einer Intervention geführt hat, und das Vertrauen in das System der Strafverfolgungsbehörden – nach Luhmann (1989) kann dies auch als Systemvertrauen in den Rechtsstaat bezeichnet werden – führten zu einer Stärkung der Widerstandsfähigkeit und zu einem Kohärenzgefühl, mit denen sie als Jugendliche die bestehende familiäre Situation als eine Herausforderung annehmen und bewältigen konnte. In dieser Situation wird die Bedeutung der Jugendhilfeinstitutionen (stationäre Erziehungshilfe und Jugendarbeit) und auch der Peergroup für die Bewältigung und die Ausbildung eines starken Kohärenzgefühls deutlich (vgl. 5.3.1; 5.3.2). Am Fall von Dominique zeigt sich deutlich, dass traumatische Erlebnisse nicht generell verhindert werden können und dass trotz ihrer traumatischen Dimension eine Bewältigung möglich ist. Ein starkes Kohärenzgefühl ermöglicht anstelle einer lähmend-

passiven Reaktion »sehr individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln, um möglichen Gefahren aktiv und selbstbestimmt gegenüberzutreten zu können« (Stumpe, 2018, S. 166). Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt können so auch als zu bewältigende Herausforderung und für den sexuellen selbstaktiven Bildungsprozess von Jugendlichen als Entwicklungsanforderung betrachtet werden (vgl. Beck & Henningsen, 2018).

5.2.5 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurden anhand der empirischen Ergebnisse Kategorien bzw. Codes dargestellt, die im Sinne der Grounded Theory und der Einordnung in ein Codierparadigma als ursächliche Bedingung betrachtet werden können und zu einem individuellen Bewältigungsprozess und der Kommunikation über sexuelle Themen führen. Die gebildeten Codes bzw. Kategorien beziehen sich dabei auf die von den Jugendlichen berichteten Situationen und in-vivo codierte Selbstpositionierungen.

Dominik Mantey hat in seiner Studie zur Sexualerziehung in der stationären Jugendhilfe herausgearbeitet, dass das Vorliegen eines konkreten Unterstützungsbedarfes und ein Handlungsdruck bei den Jugendlichen zwei wichtige Faktoren für das Zustandekommen einer Interaktion zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bei der Sexualität sind (Mantey, 2017, S. 182f.). Anhand der oben beschriebenen Modellkomponente können verschiedene Bedarfe und ebenso Situationen, in denen ein Handlungsdruck deutlich wird, beschrieben werden. Es zeigt sich einerseits, dass Jugendliche sehr individuelle Bedarfe und Themen haben, dass sich diese überschneiden und dadurch in ihrer Wirkung verstärken können. Die Jugendlichen werden mit komplexen Bewältigungsaufgaben konfrontiert. Andererseits wird daran deutlich, dass diese Themen auch für Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen relevant sein müssen, da sich ein Unterstützungsbedarf bei der Bewältigung abzeichnet. Dieser zeigt sich nicht nur in dem Bedürfnis nach Wissen und Aufklärung zu Sexualität, sondern auch an den Diskriminierungserfahrungen, die die Jugendlichen innerhalb der Peergroup machen und die zu einem zu beachtenden Teil innerhalb der Schule stattfinden. Die Jugendlichen sind in dieser Lebensphase sensibel und verletzlich. Ihre Vulnerabilität erhöht sich mit einer Zunahme an relevanten Ereignissen in Bezug auf Sexualität und in Abhängigkeit der Bedingungen und Erlebnisse, die ihren Erfahrungsraum Jugend kennzeichnen. Die Bewältigung

der Aufgaben und Herausforderungen ist in einem Zusammenhang mit der Lebenswelt der Jugendlichen zu betrachten. Die Lebenswelt und der soziale Kontext können hier, im Sinne der GTM, intervenierende Bedingungen darstellen. Es zeigt sich, dass der Herstellung von Vertrauensbeziehungen eine Bedeutung zukommt. Insbesondere an den Beispielen (Helge, Jona, Conny, Luca) zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen Kommunikation und entstehendem Vertrauenskonzept. Negativ eingeordnete Erfahrungen im Bereich der Kommunikation führen zu einem eher negativ ausgerichteten Vertrauenskonzept und dies wirkt sich wiederum ungünstig auf die gegenwärtigen und zukünftigen Kommunikationsmöglichkeiten der Jugendlichen aus.

5.3 Modellkomponente II: Verlässliche Beziehungen im Kontext der Lebenswelt

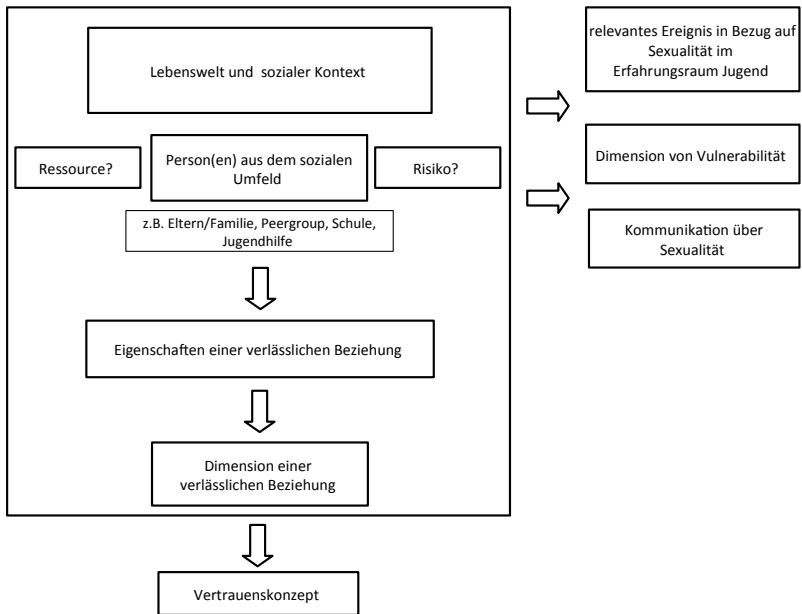


Abbildung 8: Modellkomponente II: Verlässliche Beziehungen im Kontext der Lebenswelt

5.3.1 Lebenswelt und sozialer Kontext

5.3.1.1 Lebenswelt Familie

In Bezug auf die familiäre Lebenswelt wurden in den Interviews verschiedene Kategorien gebildet. Familie kann anhand ihrer soziologischen Definition und möglicher Familienformen differenziert werden (vgl. Nave-Herz, 2008, S. 708f.). Die Jugendlichen beschreiben in den Interviews unterschiedliche Familienformen, in denen sie leben und auch wechselnde Familienmodelle in ihrem Lebenslauf (vgl. Kuhnt & Steinbach, 2014, S. 65; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 73f.). Dies wurde bei der Auswahl der Stichprobe nicht als Kriterium berücksichtigt. Bei der Auswertung wurde deutlich, dass sich in den Interviews, trotz ihrer begrenzten Anzahl, die Pluralität an Familienformen widerspiegelt, die sich auch gesellschaftlich zeigt. Es lassen sich die klassische Kernfamilie (Mika, Dominique), Patchworkfamilien (Tomke, Jona, Luca) und alleinerziehende Eltern-Kind Familien (Ein-Eltern-Familien) analysieren (Conny, Chris, Helge). Ein Gesprächspartner (Mika) lebt mit seinen beiden leiblichen Eltern und zwei Geschwistern zusammen und hat keine Erfahrung mit Trennung und/oder wechselnden Familienmodellen. Die anderen sieben interviewten Jugendlichen haben alle Trennungserfahrungen in ihrer Kindheit oder Jugend gemacht. Diese sind zum Teil durch familiäre Trennung bedingt (Tomke, Jona, Conny, Luca) oder/und durch Inobhutnahme und anschließende stationäre Unterbringung in der Jugendhilfe (Dominique, Chris, Helge, Luca).

Diese Differenzierung spielte bei den Überlegungen während der Auswertung in zweierlei Hinsicht eine Rolle. Zum einen weisen Studien darauf hin, dass Kinder und Jugendliche aus bestimmten Familienformen (insbesondere alleinerziehende Familien) sozioökonomisch deutlich schlechter gestellt sind als Heranwachsende in anderen Familien und sich diese sozioökonomischen Bedingungen auch bei der Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendhilfe abbilden (vgl. Böhnisch & Funk, 2013, S. 187; Fendrich et al., 2016, S. 20ff.). Die ökonomischen Bedingungen können die Verfügbarkeit bestimmter Kommunikationsmöglichkeiten zu Sexualität einschränken. Dies kann in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien von Bedeutung sein (z. B. die Verfügbarkeit entsprechender Hardware wie PC oder Smartphone und vorhandener Internetzugang). Auch die Mobilität und damit das Erreichen bestimmter Orte (Treffpunkte der Peergroup,

Beratungsstellen, Offene-Freizeit-Treffs) können durch fehlende Ressourcen (z. B. Fahrrad, Fahrkarte für öffentliche Verkehrsmittel) begrenzt sein. Zum anderen ist die Kommunikation von den vorhandenen Personen im sozialen Umfeld abhängig. Trennung oder (mehrmalige) Wechsel von Bezugspersonen können die Möglichkeiten der Jugendlichen über sexuelle Themen zu kommunizieren beeinflussen. In Bezug auf die Kommunikation über sexuelle Themen ist von Interesse, welche Bedeutung die Herkunftsfamilien haben und, vor allem bei den Jugendlichen mit intensivem Kontakt zur Jugendhilfe, welche Bedeutung die Fachkräfte haben. In der oben vorgenommenen Auswertung zeigt sich ebenfalls in Bezug auf die relevanten Ereignisse zu Sexualität, den Erfahrungsraum Jugend und die Dimension von Vulnerabilität, dass die Lebenswelt und damit die Personen im sozialen Umfeld einen entscheidenden Einfluss darauf haben.

In diesem Kontext stehen die folgenden aus dem Material gebildeten Kategorien, mit denen die familiäre Lebenswelt hinsichtlich ihrer Wirkungen auf diese Bereiche differenziert werden kann. Die Kategorien stellen theoretische Konzepte dar und entspringen nicht Selbstpositionierungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Familien.

1. *Familie als sorgende Instanz* (Mika und Tomke)
2. *Familie als Risiko* (Dominique)
3. *Familie als ambivalente Ressource* (Jona, Conny, Chris, Helge und Luca)

Die Kategorie *Familie als sorgende Instanz* verweist auf eine familiäre Situation, die ein hohes Maß an Sorge und Unterstützung aufweist. Von den Jugendlichen beschriebene Herausforderungen, die zu Risiko- oder Krisensituationen führen können (z. B. bei Mika der nicht erreichte Schulabschluss oder bei Tomke die Trennung der Eltern und der Umzug in ein komplett neues soziales Umfeld), werden mit Unterstützung der vorhandenen familiären Ressourcen bewältigt.

Die Kategorie *Familie als Risiko* wurde nur aus den Codes eines Interviews gebildet. Es zeigen sich auch in anderen Interviews familiäre Risikofaktoren, die teils zu erheblichen biografischen Einschnitten führten (z. B. bei Chris, Helge und Luca, bei denen diese Faktoren Auslöser für die Aufnahme in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe waren). Es wurde jedoch entschieden, dass in diese Kategorie nur Codes aufgenommen werden, die auf ein erhebliches Risiko im Sinne schwerer oder dauerhafter körperlicher, seelischer oder sexueller Übergriffe hinweisen und mit Codes in Verbindung stehen, die auf eine fehlende oder sehr geringe familiäre Unterstützung hinweisen.

Die Familie ist dann sowohl für das Wohl im Sinne des Schutzes und der Sicherheit ein Risiko als auch für die nötige Bewältigung.

Die Kategorie *Familie als ambivalente Ressource* umfasst Codes aus den Interviews, in denen Jugendliche von familiären Ressourcen, emotional für sie wichtigen Beziehungen, von einem eher positiv wahrgenommenen Familienbild und/oder Strategien familiärer Unterstützung berichten und die Familie aus ihrer Perspektive als Ressource wahrnehmen. Es werden aber bei der Auswertung Ambivalenzen, zum Beispiel mit Blick auf die familiäre Rollenverteilung, unklare Grenzen oder Haltungen der Eltern, andauernde Überforderungen bei Anforderungen im Lebensalltag, unbeständige emotionale Zuwendung oder mangelnde bzw. schwankende Sorge, deutlich. Die Familie kann aufgrund dieser Faktoren nicht beständig als Ressource genutzt werden und kann dadurch in bestimmten Zeiten auch ein Risikofaktor für die jugendliche Entwicklung sein.

In Bezug auf die oben genannten Familienformen oder -modelle konnten mit den Interviews kontrastierende Fälle gebildet werden. Unter Berücksichtigung der sehr kleinen Stichprobe, die hier ausgewertet wurde, zeigen sich keine Tendenzen, dass eine bestimmte Familienform ausschlaggebend für eine bestimmte Entwicklung ist. Was sich empirisch bestätigt, im Vergleich zu anderen Studien, ist, dass die Familienform einen Einfluss auf die sozioökonomischen Verhältnisse und damit auf die Lebensgestaltung und soziale Problemlagen hat. Anhand der oben beschriebenen Diskriminierungen im Erfahrungsraum Jugend wird deutlich, dass die Jugendlichen hier Diskriminierungen aufgrund ihrer Kleidung erfahren haben. Dies setzen die Jugendlichen in Bezug zu ihren familiären und ökonomischen Verhältnissen (z.B. Tomke, Luca). Im Folgenden sollen anhand von zwei Beispielen eines kontrastierenden Vergleiches die Familienformen/-modelle im Kontext mit der differenten Lebenswelt der Jugendlichen beschrieben werden.

Eine Kontrastierung in Bezug auf die Herkunft aus einer klassischen Kernfamilie mit leiblichen Eltern und Geschwistern wurde anhand der Interviews mit Mika und Dominique vorgenommen. Dazu erfolgte im vierten Kapitel bereits eine Darstellung. Mikas Familie erweist sich als sorgende Instanz. Mika berichtet von sehr verlässlichen und vertrauensvollen Beziehungen in seiner Familie. Damit verfügt er über Ressourcen in seiner Lebenswelt, die ihn bei der Bewältigung seiner biografischen Übergangsphase unterstützen und dadurch präventiv auf eine mögliche Krise wirken. Das familiäre Netzwerk funktioniert im Sinne einer lösungsorientierten Bewältigung. Er entscheidet sich für die Strategie der Anpassung an diese

Lösungsmöglichkeit. Mika berichtet nicht von Zwang oder Druck seitens der Familie, sondern sieht diese als Unterstützung und Hilfe. Im Falle von Dominique ist die Familie ein Risikofaktor für die Entwicklung. Nach dem sexuellen Missbrauch durch den leiblichen Vater kommt es zu einer Bagatellisierung, Verdrängung und Tabuisierung der Übergriffe und zu einer emotionalen Abwendung von Familienmitgliedern. Dominique verliert die Mutter als bisher wichtigste Vertrauensperson und auch andere Personen in der Familie distanzieren sich. Die Familie zeigt sich nicht wie bei Mika als sorgende Instanz, sondern als Risikofaktor, sowohl den Schutz vor Übergriffen als auch die Bewältigung dieser betreffend. In Dominiques Fall wird sehr deutlich, dass die Familie hier direkt das relevante Ereignis in Bezug auf Sexualität herbeiführt (Übergriff des leiblichen Vaters) und auch zu einer erhöhten Vulnerabilität beiträgt (Verhalten der anderen Familienmitglieder).

Jona und Tomke wachsen beide in Patchworkfamilien auf. Jonas Familie wurde als ambivalente Ressource codiert. Im Abschnitt zu Vulnerabilität wurde auf Jonas Situation (Coming-out-Prozess) und die Rolle ihrer Familie eingegangen. Für Jona hat die Familie einen hohen Stellenwert und ist eine wichtige Ressource für sie. Jona übernimmt wichtige Care-Arbeiten in der Familie und ist dadurch auch für die Familie eine wichtige Ressource. In der Phase des Coming-out und der in diesem Zusammenhang entstehenden Krise kann sie die Familie jedoch nicht als Ressource nutzen (siehe oben). Die Mutter von Jona ist in ihrer Haltung bezüglich der Homosexualität ihrer Tochter ambivalent. Auch das Familienbild ist ambivalent. Jona berichtet von wechselnden Partnerschaften der Mutter und bezeichnet die Partner jeweils als Vater. Damit wird die Norm eines bestimmten Familienmodells als Ideal deutlich, das in der Realität nur teilweise stabil umgesetzt werden kann. Tomke, die von einer schwierigen Beziehung zwischen ihren leiblichen Eltern und von einem Umzug in ein komplett neues soziales Umfeld berichtet, kann auf die Familie als Ressource zurückgreifen. Vor allem die Mutter zeigt sich als sorgende Instanz, die, auch was die Sexualität ihrer Tochter (z. B. den ersten Sex, gemeinsames Übernachten mit dem Freund) betrifft, eine klare Erziehungshaltung einnimmt und ihrer Tochter vertraut. Es ergibt sich nicht wie bei Jona ein grundlegender Konflikt bezüglich der sexuellen Identität und Orientierung. Die Aushandlungen dazu, ab wann Jugendliche mit ihren Partner_innen zusammen übernachten dürfen, und damit verbunden die präventiven Strategien der Eltern gegenüber den Selbstbestimmungsbestrebungen der Kinder bergen

jedoch auch Konfliktpotenziale. In Bezug auf das Familienmodell zeigt sich bei Tomke, dass sie den neuen Freund der Mutter nicht als Vater bezeichnet und betrachtet. Trotz aller Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen ihren leiblichen Eltern bleibt der Kontakt zum leiblichen Vater bestehen. Damit wird auch ein anderes Ideal eines Familienmodells deutlich, das sich in Tomkes Fall näher an der Realität bewegt, klarer nachvollziehbar ist und eine biografische Einordnung der Herkunft ermöglicht.

Mit Blick auf andere Sozialisationsinstanzen, die für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wichtig, aber auch mit Blick auf sexuelle Bildung nicht unbedeutend sind (vgl. Linke, 2015, S. 28ff.), wurden weitere Kategorien gebildet. Es zeigt sich bei allen mit der Lebenswelt zusammenhängenden Orten und Personen eine Differenzierung hinsichtlich deren wahrgenommener positiver oder negativer Wirkung durch die Jugendlichen.

5.3.1.2 Lebenswelt Peergroup: Ressource und Risiko

Die Peergroup kann in den Interviews mit den Jugendlichen als eine wichtige Ressource benannt werden. Sie steht auch in Verbindung mit als sozial abweichend und/oder delinquent bewertetem Verhalten, kann Ort für Diskriminierungen und Mobbing sein und damit ein Risikofaktor für die jugendliche Entwicklung. Der Peergroup können sowohl eine »devianzfördernde« als auch eine »gesellschaftsvermittelnde« Funktion zugeschrieben werden (Böhnisch & Funk, 2013, S. 141). Im Folgenden sollen zu beiden Punkten Beispiele angeführt werden.

»B: bis ich irgendwann weitergemacht hab mit den Kriminalitäten falsche Freunde kennengelernt falscher Umgang« (Chris_7).

»B: Es waren halt so durch schwänzen Drogenkonsum (.) Alkohol (.) ständig aus dem Unterricht fliegen durch Störereien (..) und ja. Es war halt damals hab ich mir den fa/ falschen Freundeskreis mit ausgesucht (.) ich hätte mich an die anderen Personen wenden sollen die halt etwas netter waren so (...)« (Luca_349).

Luca und Chris berichten beide von sozial abweichendem (deviantem) und delinquentem Verhalten und beziehen dies auf die Peergroup. Als Ursache sehen sie hauptsächlich »falsche Freunde«, durch die ihr Verhalten gefördert worden sei. Sie stellen damit auch einen Bezug zu den Konse-

quenzen dar, die dadurch entstanden sind, und entlasten sich, indem sie einen Teil der Verantwortung auf die Peergroup übertragen. Die Peergroup kann in ihrer oben beschriebenen Funktion deviantes Verhalten fördern, die Möglichkeit bieten, dieses auszuleben und dieses auch regulieren (vgl. Böhnisch & Funk, 2013, S. 141). Abweichendes Verhalten in Form von Delinquenz entsteht nach Lothar Böhnisch und Heide Funk vor allem dann, wenn es zu Abschottungen nach außen kommt, sozialer Austausch fehlt und die Peergroup einziger Haltepunkt ist (ebd., S. 141). Luca und Chris haben beide biografische Brüche in Beziehungen zu wichtigen erwachsenen Bezugspersonen und Heimerfahrungen erlebt. Insbesondere bei Luca zeigen sich im Interview mehrere biografische Brüche und fehlende (erwachsene) Vertrauenspersonen in wichtigen Lebensphasen, die eine Hinwendung zu einer Peergroup mit einem abgeschotteten Cliquen-Charakter befördert haben könnten (ebd.). Bei beiden zeigt sich zudem nach dem sogenannten Anomiekonzept, dass die gesellschaftlich definierten Ziele und die Möglichkeiten und Zugänge, die ihnen für die Erreichung der Ziele zur Verfügung stehen, nicht passungsfähig sind. Abweichendes Verhalten ist hier als eine Bewältigungsstrategie zu sehen, mit der versucht wird handlungsfähig zu bleiben und sich anzupassen. Dabei spielen subkulturelle Kontexte wie die Peergroup eine wichtige Rolle (ebd., S. 94f.).

In den Interviews berichten mehrere Jugendliche von Erfahrungen mit Diskriminierungen im Kontext der Peergroup. Dabei werden auch sexualitätsbezogene Themen Teil von erfahrenen Diskriminierungen. Auf die unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen, die berichtet wurden, wurde oben bereits eingegangen. Die Jugendlichen verwenden zur Bezeichnung dieser Erfahrungen in der Regel die Begriffe »gemobbt« oder »Mobbing« (Jona, Conny, Tomke, Dominique). Diese Situation führt bei den Jugendlichen teilweise zu einem Rückzug und zu einer sozialen Isolation und hat Auswirkungen auf ihre Vulnerabilität (siehe oben zu Vulnerabilität und Diskriminierungserfahrungen). Dies beschreibt auch Helge in seinem Interview:

»B: in der Mobbingzeit war ich ja auch kurz davor so Depression zu kriegen« (Helge_61).

Die Bewältigung ist von verschiedenen Faktoren abhängig, die in einem Zusammenhang mit Eigenschaften und Merkmalen stehen, die ein resilientes Verhalten fördern (vgl. Grotberg, 2011). Die Peergroup ist hier be-

zogen auf diese Übergriffe und Verletzungen nicht nur ein Risiko, sondern auch eine Ressource bei der Bewältigung. Jugendliche benötigen Personen in ihrem Umfeld, zu denen sie vertrauensvolle Beziehungen haben oder aufbauen können, mit denen sie kommunizieren können und die sie unterstützen (ebd.).

»B: meine Eltern wenn die das nicht richtig verstehen würden könnte ich halt zu meinen besten Freunden gehen« (Mika_26).

Mika berichtet im Interview von vertrauensvollen Beziehungen die er in den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Lebenswelten) hat. Neben den Eltern ist die Peergroup für ihn eine wichtige Ressource, die die familiäre Ressource ergänzt und die Möglichkeit der Kommunikation bietet. Mika betrachtet die Peergroup als gleichwertige Alternative, die er vor allem dann nutze, wenn er das Gefühl habe, dass seine Eltern etwas »nicht richtig verstehen«. Im Interview mit Dominique wird eine weitere Funktion der Peergroup deutlich:

»I: Wie war das nach dem Erlebnis mit dem Übergriff war da in der Familie waren da Personen da mit denen du sprechen konntest?

B: Nein. Es waren wirklich Freunde gewesen. Alle auf einmal auf der Seite von meinem Vater wo der sich dann entschuldigt hat haben alle gesagt ja es ist ok und ist verziehen« (Dominique_31–32).

Für Dominique wird die Peergroup nicht zu einer Ergänzung in Bezug auf die Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen, Anerkennung, Unterstützung und Kommunikation, sondern ersetzt hier die Familie. Sie ist zeitweise die einzige Alternative. Dies verweist auf die Bedeutung von Freundschaften in der jugendlichen Peergroup. In Bezug auf Dominiques Resilienz kann sie als eine wichtige Ressource bezeichnet werden. Auch wenn davon auszugehen ist, dass die Peergroup nicht die Familie an sich ersetzen und elterliche Aufgaben übernehmen kann, ist sie für Dominique der Ort, an dem ihre Bedürfnisse wahr- und ernst genommen werden.

Albert Scherr unterstreicht, mit Bezug auf die Theorie von Judith R. Harris, dass Peergroups einen bedeutenden Einfluss auf die Selbstsozialisation Jugendlicher haben (Scherr, 2016, S. 57). Die Sozialisation Jugendlicher ist »an die Erwartungen, Regeln und Normen, die in Bezugsgruppen Gleichaltriger gelten« (ebd.), geknüpft.

»Kinder und Jugendliche orientieren sich demnach nicht zentral an den eigenen Eltern bzw. an Erwachsenen, sondern an denjenigen, mit denen sie sich als Alters- und Geschlechtsgleiche identifizieren können. Harris (2002) formuliert vor diesem Hintergrund eine prinzipielle Kritik der Erziehungshypothese: Nicht Erziehung, sondern Selbstsozialisation in Bezugsgruppen ist demnach von ausschlaggebender Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung« (ebd.).

5.3.1.3 Lebenswelt Schule: Lernort für das Leben und Ort der Diskriminierung

Die Bedeutung der Schule als Ort und damit der Stellenwert dieser Lebenswelt zeigt sich im ersten Abschnitt zu Sexualität als Herausforderung im Jugendalter. Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Tageszeit in der Schule und mit Personen aus der Peergroup im schulischen Kontext. Schule zeigt sich in den Interviews als wichtiger Ort der Wissens- und Kompetenzvermittlung, als zentraler Ort der Sozialisation und als Ort, an dem Jugendliche Diskriminierungen durch die Peergroup und teilweise auch Pädagog_innen ausgesetzt sind. In Bezug auf die erfahrenen Diskriminierungen beschreiben die Jugendlichen unterschiedliche Erfahrungen der erhaltenen Unterstützung durch die Schule. Im Folgenden wird die Kategorie anhand des Vergleichs zweier Interviews beschrieben.

Lernort für das Leben:

»B: also ich bin mir eigentlich sicher 100-prozentig dass was die dort in der Schule machen auf jeden Fall korrekt ist und dass der Stoff den man heute dort lernt auf jeden Fall in seinem Leben braucht das ist mir klar geworden und egal was das ist« (Chris_150).

Ort der Diskriminierung:

»B: Also die Schule das war eigentlich für mich bis zur bis zur bis zum Ende der achten Klasse war das für mich ein Ort des Schreckens (.) weil ich wurde in der Schule bis (.) Mitte achte Klasse wirklich gemobbt (..) und das hat sich dann nach und nach Gott sei Dank gelegt« (Conny_85).

Bei Chris und Conny zeigen sich zwei gegensätzliche Einschätzungen der Schule. Chris beschreibt die Schule als Ort des Lernens. Bezogen auf die eigene Entwicklung nimmt Chris die Schule als nicht passendes Konzept war. Er konnte nicht lange stillsitzen und sich konzentrieren und verließ die Schule ohne Abschluss. Dennoch beschreibt Chris die Schule positiv und reflektiert, dass seine Situation nicht an den Lehrkräften gelegen und persönliche Gründe gehabt habe. Den Lehrkräften bescheinigt Chris, dass sie sich sehr gekümmert, bemüht und verschiedene Angebote an ihn gerichtet hätten. Auch Mika, der ebenfalls ohne Abschluss die Schule verließ, äußerte sich positiv über die Schule und den Kontakt zu Lehrkräften und brachte seine persönliche Situation nicht in einen negativen Kontext mit der Schule oder Lehrkräften. Beide haben keinen Abschluss, sehen die Schule aber dennoch als Ort des Lernens und wichtiger sozialer Kontakte. Vor allem Mika nahm die Lehrkräfte auch als Vertrauenspersonen wahr.

Bei Conny ist die Situation anders. Er konnte die Schule mit einem durchschnittlichen Abschluss der mittleren Reife verlassen. Die Schule nahm Conny jedoch in den ersten acht Jahren als »Ort des Schreckens« war. Die Diskriminierungen bezieht er im Interview auf seine familiäre (migrantische und sozioökonomische) Herkunft und sein körperliches Aussehen (siehe oben). Conny berichtet, dass er selbst mit seinem besten Freund zeitweise nicht darüber reden konnte bzw. von diesem keine Unterstützung erhielt. Das von Conny beschriebene Mobbing findet durch die Peergroup statt. Die Zuordnung in die schulische Kategorie erfolgte, da Conny aus seiner Sicht keine Unterstützung durch die Schule erhielt. Er berichtet im Interview von verschiedenen Versuchen (auch mit Unterstützung der Mutter), dies in der Schule zu thematisieren und Unterstützung zu bekommen. Die Schule ermöglichte in Connys Wahrnehmung aufgrund ihrer Struktur und des Verhaltens der Schulleitung, von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen, dass die Diskriminierungen über Jahre stattfinden konnten.⁸⁴ Er hätte sich mehr Unterstützung und Intervention gewünscht. Conny erreicht einen Schulabschluss, aber als Ort des Lernens und des Gestaltens von sozialen Kontakten konnte er die Schule über die längste Zeit dieser Lebensphase nicht wahrnehmen. Sowohl Lehrkräfte wie

84 In weiteren Interviews bei Dominique, Helge, Luca und Tomke wird ebenfalls von diskriminierenden Erfahrungen bzw. Mobbing in der Schule durch die Peergroup berichtet (siehe oben).

Schulsozialarbeiter_innen sah er nicht als Vertrauenspersonen. Die Schilderungen in den Interviews erscheinen als Widerspruch. Grundsätzlich könnte angenommen werden, dass Lernbedingungen und ein soziales Klima, die sich positiv auf das Lernen und die Beziehungen auswirken, mit dem erfolgreichen Erreichen von Abschlüssen zusammenhängen und dass die Bewertung der Schule durch die Jugendlichen stark mit dem Erreichen eines Abschlusses zusammenhängt. In den Interviews zeigt sich, wie wichtig Schule als sozialer Ort für Jugendliche ist und dass diese Bedeutung vom Erreichen des Abschlusses differenziert wird. Die Schule wird von den Jugendlichen vor allem hinsichtlich der emotionalen Erlebnisse wahrgenommen und in ihrer Bedeutung für sie eingeordnet.

In Bezug auf die Kommunikation über sexuelle Themen haben Vertrauenspersonen in der Schule, wenn die Kommunikation über die formale Wissensvermittlung im Unterricht hinausgeht, eine Bedeutung (siehe unten).

5.3.1.4 Lebenswelt Jugendhilfe und Jugendarbeit

Zum Abschluss der Beschreibung der Hauptkategorie *Lebenswelt und sozialer Kontext* sollen noch drei Kategorien, die sich auf Jugendhilfe beziehen und eine individuell sehr unterschiedliche Wahrnehmung deutlich machen, beschrieben werden.

Jugendarbeit als unterstützendes System:

»seitdem ich ein kleiner Knirps bin«

Das Jugendhilfesystem wird in den Interviews von den Jugendlichen differenziert wahrgenommen. In vier Interviews zeigt sich, dass die Jugendlichen nur mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit Kontakt hatten und keine Erfahrung mit weiteren Hilfen durch das Jugendamt haben. Diese Jugendlichen sehen die Jugendarbeit als unterstützendes System. Die Codes aus den Interviews wurden zu dieser Kategorie zusammengefasst. In den Interviews von Tomke, Jona, Conny und Mika berichten die Jugendlichen überwiegend von positiven Erfahrungen mit der Jugendarbeit und den dort arbeitenden Fachkräften. Jona und Mika waren Jugendliche, die an den durchgeführten Workshops zur sexuellen Bildung (in unterschiedlichen Offenen Freizeittreffs) teilnahmen, und sie berichten, dass ihre Bedürfnisse im Offenen Freizeittreff (OFT) wahrgenommen werden. Tomke nimmt den OFT ebenfalls als Unterstützung wahr und nutzt den Ort zur Kom-

munikation über sexuelle Themen. In den folgenden Abschnitten zur sexuellen Kommunikation und zur sexuellen Bildung wird darauf eingegangen. Anhand eines Beispiels wird eine Unterstützung und Berücksichtigung der Interessen anhand kreativer musikalischer Angebote dargelegt:

»I: Das heißt also dieser Ort das ist auch so ein Jugendklub wo du auch schon vorher warst?

B: Mehr oder weniger also ein Jugendklub ist es auf jeden Fall das ist (..) da gibt es ein Jugendcafé drin aber ich war dort eher wegen Schlagzeug üben da stand immer ein Schlagzeug das hat der [Name Mitarbeiter] gemacht [...] er kennt mich halt seitdem ich ein kleiner Knirps bin genau (..)« (Conny_60).

Für Conny war der OFT der Ort, an dem er Schlagzeug spielen konnte und dabei von einem Mitarbeiter angeleitet wurde. Er nutzte den OFT nicht, um über seine Erfahrungen in der Schule zu sprechen. Eine von Connys Bewältigungsstrategien, mit den Herausforderungen seines Lebens umzugehen, ist die Musik. Dies ist für ihn eine wichtige Ressource und war wichtig bei der Bewältigung der Krise aufgrund des erlebten Mobbing. Der OFT war der Ort, an dem er Musik machen konnte, die nötigen Instrumente und die Unterstützung zur Verfügung gestellt wurden und Conny diese Möglichkeit zur Lebensgestaltung und Stressbewältigung kennenlernte. Durch dieses Angebot wurde Connys Resilienz hinsichtlich des Umgangs mit Stress und Krisen gestärkt (vgl. Grotberg, 2011, S. 60ff.). Es wird ebenso ein niedrigschwelliger Zugang der Jugendarbeit zu Jugendlichen deutlich. Das Angebot beruht auf Freiwilligkeit und setzt an den Interessen von Conny an; dadurch werden ein Beziehungsaufbau und ein Bildungsprozess ermöglicht, die nicht durch Zwang oder Kontrolle beeinflusst sind (vgl. Steckelberg, 2018).

Jugendhilfe als Familie: »eine Familie die ich nie hatte«

Diese Kategorie wurde bei der Auswertung von Dominiques Interview gebildet. Dominique hat mit der offenen Jugendarbeit und mit stationären Erziehungshilfen Erfahrungen gemacht. Die Bezeichnung ist an den In-vivo-Code »eine zweite Familie« angelehnt:

»B: Der Jugendklub ist wie eine zweite Familie. Also eine Familie die ich nie hatte« (Dominique_129).

Dominique lebte, nachdem sie die Familie verlassen hatte, in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Auf die Frage nach den Erfahrungen in den Wohngruppen antwortet sie:

»B: Ich fand es gut. Also ich hab da Sachen gelernt definitiv. [...] Na ja aber so auch mit anderen Mal Ausflüge machen konnte ich auch nicht. Das ist, ja und einfach mal ich konnte so sein wie ich wollte« (Dominique_162).

Dominique grenzt sich von der Herkunftsfamilie ab und hat über längere Zeit keinen Kontakt zu dieser. Die Einrichtungen der Jugendhilfe sind für sie ein Ersatz der Familie. Sie ordnet diese Zeit positiv ein und verbindet sie mit Dingen, die als Aufgabe einer Familie zugerechnet werden oder als elterliche Aufgaben betrachtet werden können. Dominique hat Dinge gelernt, die sie im Leben und im Alltag braucht. Sie zog nach einer Verselbstständigungsphase aus der stationären WG in eine eigene Wohnung. Auch die Freizeitgestaltung, wie das Erleben von gemeinsamen Ausflügen, war für sie eine mit der Jugendhilfe verbundene Erfahrung, die ebenso als familiäre Komponente gesehen werden kann. Das Gefühl, so angenommen zu werden, wie sie ist, und so zu sein, wie sie möchte, kann ebenfalls als ein Indikator eines Familienkonzepts und auch für die Einschätzung des Kindeswohls betrachtet werden und ist entscheidend für den Aufbau einer Arbeitsbeziehung (vgl. Mantey, 2018, S. 92ff.; Steckelberg, 2018, S. 71f.). Auch in Bezug auf die Kommunikation über sexuelle Themen übernahmen und übernehmen die Fachkräfte in der Jugendhilfe und Jugendarbeit eine wichtige Funktion (siehe unten).

Selbstpositionierung als Jugendhilfefall: »war ich dann erstmal als ION«

»B: und da war ich dann erstmal als ION al' als Inobhutnahme für neun Tage und da bin ich dann HzE also Hilfen zur Erziehung geworden« (Luca_55).

Luca, der ebenfalls über längere Zeit bis zu seiner Volljährigkeit in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe lebt, sieht diese nicht als Familie (oder Familienersatz), in der er als Individuum wahrgenommen wird. In seiner Selbstpositionierung versteht er sich in diesem System nicht mehr als eigenständiges und handlungsfähiges Subjekt, sondern als Fall und somit

als Objekt. Hier wird der Machtaspekt in der Jugendhilfe deutlich und eine empfundene Ohnmacht. Luca musste die Familie sehr spontan verlassen (siehe oben) und war der elterlichen Macht unterworfen. Die fehlende Kooperation mit dem Jugendamt durch die Eltern schuf eine Situation, in der dieses schnell handeln musste. In der Folge besteht anscheinend keine (oder eine unzureichende) Einbindung und Beteiligung von Luca an der weiteren Hilfeplanung und keine ausreichende Berücksichtigung seiner Bedürfnisse (vgl. Steckelberg, 2018, S. 71f.). Zumindest können die Aussagen von Luca, dass er erst Inobhutnahme war und dann HzE geworden ist, so interpretiert werden, dass er sich hier als ohnmächtig und nicht als handelndes Subjekt innerhalb der Fallzuweisungen des Jugendamtes betrachtet. Seine Aussagen können auch auf eine Abgrenzung gegenüber der Jugendhilfe hinweisen und damit auf ein Nicht-akzeptieren-Können oder -Wollen des Verlustes der Herkunftsfamilie als Lebenswelt. Anders als Dominique, die ihre Familie freiwillig verließ, musste Luca gegen seinen Willen gehen. Dass sich diese Verortung als Jugendhilfefall im Interview manifestiert, verweist wiederum auch auf den Kontext der mangelnden Kooperation der Eltern mit dem Jugendamt bzw. der Einrichtung, ähnlich wie bei der SPFH (siehe oben), und auch auf anscheinend unzureichende Partizipationsmöglichkeiten für Luca im Hilfeprozess.

5.3.2 Verlässliche Beziehungen

Anhand der Interviews von Mika und Dominique (vgl. Kapitel 4) wurde die Bildung der Kategorie *verlässliche Beziehungen* beschrieben. Diese erfolgte ausgehend von Codes, die sich auf den Rahmen der familiären Lebenswelt bezogen. Am Beispiel des Interviews von Dominique wurde bereits die Bedeutung von Jugendhilfeeinrichtungen in Bezug auf verlässliche Beziehungen zu den Fachkräften dargelegt (vgl. Kapitel 4). Dies ist, wie in Dominiques Fall, vor allem dann von Bedeutung, wenn die Familie keine verlässlichen Beziehungen bieten kann. Dass Jugendliche bei der Bewältigung von Herausforderungen insgesamt und speziell auch im Kontext mit relevanten Ereignissen in Bezug auf Sexualität Unterstützung und Begleitung durch verlässliche Personen brauchen, ist oben im Abschnitt zur Modellkomponente I anhand bestimmter Ereignisse im sexuellen Kontext, erfahrener Diskriminierungen, zu bewältigender biografischer Übergänge oder Brüche und der damit zusammenhängenden Dimension von

Vulnerabilität bei den Jugendlichen dargelegt. Dies ist abhängig von den Lebenswelten, in denen Jugendliche diese Herausforderungen erleben und bewältigen müssen. Im vorhergehenden Abschnitt zur Lebenswelt in der Jugendhilfe und Jugendarbeit (vgl. 5.3.1.4) wurden Kategorien benannt, die auf verlässliche Beziehungen hinweisen, indem sie Jugendliche unterstützen oder Aufgaben der Familie übernehmen. Am Beispiel von Luca (siehe oben zu den Abschnitten unter 5.2 und 5.3: Erfahrungsraum Jugend, Lebenswelt Jugendhilfe und Vulnerabilität) zeigt sich, dass die Kategorie *verlässliche Beziehungen* im Kontext der Jugendhilfe auch in einer anderen Dimension auftreten kann. Luca kann die Zeit der stationären Unterbringung nicht als Phase, in der er stabile verlässliche Beziehungen hat, erleben. Im Folgenden soll die Kategorie anhand von Codes, die sich auf den Rahmen der Jugendhilfe und Jugendarbeit beziehen, dargestellt werden.

Sich kümmern und sich sorgen: »was ich so vorher gar nicht kannte«

Diese Codes beziehen sich auf familiäre Aufgaben des Kümmerns und der Sorge. In der Jugendhilfe werden diese Aufgaben hauptsächlich durch die stationäre Jugendhilfe geleistet. Dominiques Aussagen (siehe oben) »Sachen gelernt«, »Ausflüge machen«, »so sein wie ich wollte« verweisen auf einen familiären Charakter, in dem sich die Fachkräfte um das allgemeine Wohlergehen sowie das Erlernen von Alltagskompetenzen und die Erweiterung des bestehenden Alltagswissens kümmern:

»B: Also so vegan auch kochen was ich so vorher gar nicht konnte weil ich Fleisshesserin bin« (Dominique_162).

In Bezug auf die Bewältigung der Erlebnisse und des seelischen Wohlbefindens wird eine »Kümmer-Rolle« deutlich:

»B: Das war eigentlich seit ich in der WG bin sprich [Jahr]. Da ich aber kurz vorm Nervenzusammenbruch [Jahr] stand hat meine Psychologin in der WG gesagt dass wir das Thema erstmal lassen. Und halt letztes Jahr seit August bin ich bei einer ambulanten Psychotherapeutin« (Dominique_149).

Dominique wird in einer speziellen therapeutischen Wohngruppe untergebracht, in der eine Psychologin arbeitet. Damit wird auf ihren Bedarf gezielt eingegangen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Ent-

scheidung vom Jugendamt aufgrund der Sorge um das Kindeswohl getroffen wurde. In der Wohngruppe vermeidet die Psychologin zu Beginn aufgrund von Dominiques Zustand eine Bearbeitung des sexuellen Missbrauchs. Dieses Thema wird, nachdem sich Dominiques Zustand stabilisiert hat, besprochen. Die eigentliche Aufarbeitung beginnt Dominique bei einer ambulanten Therapeutin während ihres Aufenthalts in der stationären Jugendhilfe. Gleichzeitig wird an Dominiques berufliche Zukunft gedacht und die Verselbstständigung in einem eigenen Wohnraum begleitet. Dies sind ebenfalls Aufgaben, die in einen familiären Kontext eingeordnet werden können. Dominiques Aussagen im Interview können als eine positive Bewertung der Rolle der Jugendhilfe interpretiert werden. Die Jugendhilfe zeigt sich hier als eine Instanz, die sich um das Wohl der Person und die nötige Unterstützung kümmert.

Vertrauen: »ich brauche [...] das Bild«

Jona beschreibt im Interview ihre Basis für ein Vertrauenskonzept:

»B: Also ich brauche auf jeden Fall schon mal alleine das Bild

I: {Mhmhm.}

B: von einer Person und halt auch das Vertrauen also wenn mir jetzt das erste Bild sagt dieser Person kann man echt gut vertrauen, man kann der Person echt das anvertrauen was man erzählt das ist für mich schon das Wichtigste also da tu ich mich dann auch komplett öffnen was das angeht und da hab ich dann auch keine Hemmung mehr jetzt mit anderen darüber zu reden aber es muss schon diese Kriterien schon alleine das Bild muss es machen und halt auch (.) eins bis zwei Mal getroffen wie wir es hatten das ist schon so wichtig für mich« (Jona_315–317).

Jona benennt für sie wichtige Kriterien zum Aufbau einer Vertrauensbeziehung. Sie beschreibt dies damit, dass sie ein erstes Bild von einer Person braucht. Das kann in diesem Kontext als eine persönliche Begegnung interpretiert werden, bei der für sie der dabei entstehende subjektive Eindruck ein wichtiges Kriterium ist. Jona geht dabei anscheinend von einem Gefühl aus, das sie durch Erfahrungen im sozialen Kontext entwickelt hat. Dies kann als eine reflektierte Sensibilität bezeichnet werden, auf der ihr Vertrauenskonzept beruht. Gleichzeitig zeigt sich, dass beim Vorliegen einer positiven Einschätzung ein Vertrauensvorschuss gewährt wird. Dieser ist wiederum bei Jona an ein zeitliches Kriterium gebunden, sie möchte

Personen ein- bis zweimal gesehen haben. Das verweist auch auf eine Kompetenz des Schutzes. Personen müssen eine Art Vertrauentest bestehen. Sind diese Kriterien aus Jonas Sicht erfüllt, ist sie bereit sich zu öffnen und über sensible Themen zu sprechen. Jonas Äußerung »wie wir es hatten« bezieht sich dabei auf die zwei Treffen vor dem Interviewtermin mit dem Interviewenden im Rahmen eines Workshops. Es kann angenommen werden, dass Jona sich aufgrund ihres persönlichen Vertrauenskonzeptes ohne diese Treffen nicht zu dem Interview bereit erklärt hätte bzw. im Interview auf bestimmte Themen nicht eingegangen wäre. Bei Jona hängt *vertrauen* mit *anvertrauen* zusammen. Sie geht hier von der Wahrung einer grundsätzlichen Schweigepflicht in Bezug auf die Dinge aus, die sie Personen anvertraut.

Jona berichtet im Interview davon, wie sie mit Situationen umgeht, in denen sie Vertrauen aufgrund ihres Vertrauenskonzeptes negativ bewertet. Vertrauen zeigt sich hier in der Dimensionierung einer Kategorie als nicht vorhanden oder nicht ausreichend vorhanden:

»B: Also sie [die Fachkräfte im OFT] haben halt immer gesagt dass wir halt hinkommen können wenn wir irgendwelche Probleme haben aber der Großteilmich eingeschlossen hat es aber nicht gemacht, weil es gibt halt da mal Gerüchte wo sie sagen das haben die ausgeplaudert oder so und da sag ich dann für mich das muss nicht sein da rede ich lieber mit den Leuten darüber wo ich mir wirklich sicher bin wo ich mit denen darüber reden kann (..)« (Jona_58–59).

Jona nutzte die Fachkräfte im Jugendklub nicht für intime Themen wie Sexualität. Sie besprach Alltagsthemen und häusliche Themen, aber setzte hier eine Grenze. Dies zeigt einerseits ein kompetentes Verhalten selbstbestimmt über Themen zu sprechen. Jona entscheidet in der Kommunikation mit den Fachkräften, welche Themen besprochen werden. Andererseits zeigt sich, dass diese Einschätzung bezüglich des Vertrauens auf Aussagen (»Gerüchte«) Dritter beruht. Jona berichtet nicht davon, dass sie von sich aus versucht, das Vertrauen selbst (erneut) zu testen. Sie ist in Bezug auf Vertrauensbrüche sensibel. Die Aussagen aus der Peergroup haben für sie einen hohen Stellenwert und sie richtet ihr Verhalten danach aus. Dies verweist darauf, dass Fachkräfte, die das Vertrauen Jugendlicher (ob berechtigt oder unberechtigt aus Sicht der Jugendlichen) einmal abgesprochen bekommen, es schwer haben können, dieses wieder herzustellen. Bei Jona

wird deutlich, dass es hier ein hohes Engagement der Fachkräfte bräuchte, da ihr Vertrauenskonzept neben ihrer eigenen subjektiven Bewertung auch durch die Peergroup beeinflusst wird.

Verlässlichkeit: »für alle da«

Verlässlichkeit als Kategorie beschreibt einen Zustand, in dem sich Jugendliche auf Strukturen und/oder Personen verlassen können, das heißt, auf deren Handeln, deren Ausrichtung oder deren Verhalten im Zusammenhang mit einer zeitlichen Verlässlichkeit. Luca, der im Interview von biografischen Brüchen berichtet und im Kontext der Jugendhilfe von Schwierigkeiten verlässliche Beziehungen zu Fachkräften aufzubauen, berichtet von der Zusammenarbeit mit einer Familienhelferin (SPFH), wobei sich die Kategorie in unterschiedlichen Dimensionen zeigt.

»I: Das heißt also so die Familienhelferin war so auch vorrangig so ein Stück für dich da um mit dir zu arbeiten oder was zu machen?

B: Genau.

I: Ok mhm und wie oft kam die da so?

B: Ein zwei Mal in der Woche.

I: Ein zwei Mal in der Woche mhm und wie empfandst du das?

B: Au/ich fand es hat mir wirklich sehr geholfen eigentlich (.) so und na ja ich war ja halt schon ein Stückchen traurig als sie dann nicht mehr kommen konnte (.) so wie gesagt, danach ging es halt immer schlechter und schlechter bis ich dann halt ins Heim gegangen bin (...)

I: Ok und kannst du noch was dazu erzählen was ihr da so gemacht habt oder was da so/

B: Na wir haben halt immer so Tests gemacht oder so Spiele gespielt.

I: Ok mhm.

B: Weil ich war ja auch noch wie alt war ich da 10 11

I: {ah ok}

B: oder so (.) so und auf jeden Fall haben wir dann immer so Spiele gespielt wo sie sich nebenbei so was aufgeschrieben haben haben wir irgendwelche Tests gemacht wir haben halt geredet wies mit der über die Schu/ mit der Schule ging haben halt auch meine Hausaufgaben und alles gemacht die halt immer auf hatte.

I: Ok mhm.

B: Ich fand es halt sehr gut eigentlich.

I: Also die hatte so (.) geholfen oder wie du sagst das war für dich/

B: {ja war halt eigentlich} für alle da ich konnte mit ihr reden konnte alles mit ihr machen eigentlich es war gut« (Luca_134–149).

Luca berichtet im Interview davon, dass die SPFH durch den Stiefvater abgebrochen wurde. Er nennt als Grund, dass dieser mit der Arbeit der SPFH und mit den (Verhaltens-)Änderungen bei Luca nicht zufrieden war. Die Arbeit der SPFH wurde im Interview unter anderem als Empowerment von Luca codiert. Dies könnte ein Grund für die Beendigung der SPFH sein, da der Stiefvater möglicherweise seine Autorität durch die SPFH gefährdet sah. Für Luca stellte die SPFH eine verlässliche Konstante dar. Die Familienhelferin kam regelmäßig und richtete ihre Arbeit an Lucas Bedarfen aus. Er nahm die Familienhelferin als Unterstützerin in Bezug auf schulische Aufgaben war, auch in Bezug auf eine Stärkung seiner Position gegenüber dem Stiefvater, als Begleiterin in der Freizeitgestaltung und als Vertrauensperson, mit der er sprechen konnte. Für ihn war sie eine verlässliche Person bis zu dem Zeitpunkt, als die SPFH auf Betreiben des Stiefvaters beendet wurde. Das Vertrauen in die Verlässlichkeit der Jugendhilfe wurde hier mindestens irritiert und die Grenzen der Verlässlichkeit wurden deutlich. In der Folge verschlechterte sich die Situation in der Familie für Luca so sehr, dass er in eine stationäre Unterbringung gehen musste (siehe oben: Erfahrungsraum Jugend und Vulnerabilität). Dieses Beispiel zeigt auch die Abhängigkeit und die Begrenzung von Interventionsmöglichkeiten der Jugendhilfe in der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Unterstützen: »auf den Jugendklub kann man zählen«

In den Interviews lassen sich die Aussagen der Jugendlichen in Bezug auf eine erfahrene Unterstützung codieren. Dabei wurde mit Blick auf die Lebenswelt die Kategorie *Jugendarbeit als unterstützendes System* codiert (siehe oben). Die Wahrnehmung und die Bewertung der Jugendarbeit durch die Jugendlichen, in Bezug auf deren Unterstützungsmöglichkeiten, wird im Interview mit Dominique deutlich, die dies konkret benennt (vgl. Kapitel 4):

»B: Und ja dadurch habe ich halt gedacht dass du dein eigenes Ding durchziehst. Und ja meine Freunde haben mich unterstützt der Jugendklub hat mich unterstützt. Also wirklich die Unterstützung die man sich eigentlich von den Eltern wünscht die aber nicht vorhanden ist bzw. war. (..) Ja das hat mich eigentlich so zu dem Menschen gemacht der ich

heute bin so. Auf Freunde kann man zählen auf den Jugendklub kann man zählen« (Dominique_8).

Dominique besitzt in den Herausforderungen, die sie zu bewältigen hat, und insbesondere in Bezug auf die Übergriffe, die ein traumatisierendes Potenzial haben, ein Maß von Resilienz. Dieses zeigt sich in Faktoren wie Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmtheit, die dazu führen, dass sie die Familie verlässt. Diese Strategie (»eigenes Ding durchziehen«) ist durch die mangelnde Unterstützung der Eltern bzw. der Familie im Kontext mit den Ereignissen (Übergriffen) begründet. Dominique setzt diese Strategie in Bezug mit der Unterstützung, die sie durch andere Personen und an anderen Orten erhalten hat. Hier ist der Jugendklub neben der Peer-group für sie die zentrale Institution. Daraus ergeben sich Konsequenzen. Dominique sagt, dass sie dies zu dem Menschen gemacht hat, der sie heute ist, und entwickelt ein grundlegendes Vertrauenskonzept in Bezug auf den Jugendklub und ihre Freunde. Auf diese kann sie zählen. Die Unterstützung durch die Jugendarbeit ist hier ein wichtiger Teil bei der Bewältigung. Hier zeigen sich wichtige Faktoren, die zu einer Ausbildung von Resilienz beitragen, wie vertrauensvolle Beziehungen haben und aufbauen können, Ermutigung zur Autonomie und Möglichkeiten der Kommunikation (vgl. Grotberg, 2011, S. 60ff.).

Unterstützen wird hier als eine Kategorie betrachtet, die ein zentrales Merkmal der Sozialen Arbeit und damit auch der Jugendhilfe darstellt. Die Aufgabe, Jugendliche zu unterstützen, leitet sich aus dem § 1 SGB VIII ab (vgl. auch 2.1):

- » (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. [...]
- (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere
 - 1 junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen [...].«

Dass die Jugendarbeit Möglichkeiten hat, Jugendliche zu fördern und soziale Benachteiligungen auszugleichen, zeigt sich oben im Interview mit Conny, der die Möglichkeiten des musisch-kreativen Angebotes nutzt und

dadurch in seiner Persönlichkeit gefördert wird. Auch Chris berichtet im Interview von Erfahrungen mit einem solchen Angebot in der Jugendarbeit.

»B: Dem verdank ich zum Beispiel auch viel dass die mich so mit meiner Musik weiter geschafft hab und ja (.) ich hab wie gesagt [...] und hab damals dort eine Sprecherkabine also eine Gesangskabine gebaut und ein kleines Tonstudio aufgebaut [...] und dort kann auch jeder hingehen und wenn er musiktalentierte ist dort auf jeden Fall was machen« (Chris_130).

Die Mitarbeiter orientieren sich an den Bedürfnissen von Chris, schaffen Partizipationsmöglichkeiten und unterstützen die Umsetzung seiner Interessen. Dies führt zu einem Vertrauensverhältnis und Chris nimmt auch Unterstützung in anderen Bereichen an (siehe unten). Er berichtet davon, dass er die Möglichkeit hatte, selbst aktiv zu werden und seine Interessen umzusetzen. Dies bewertet er positiv; ebenso, dass das von ihm mit aufgebaute Tonstudio auch anderen interessierten Jugendlichen frei zur Verfügung steht. Die Fachkräfte schaffen hier mit einem an der Lebenswelt, dem Alltag und den Interessen der Jugendlichen ansetzenden niederschweligen Angebot einen sozialen Raum, in dem Vertrauen und verlässliche Beziehungen entstehen können (vgl. Steckelberg, 2018, S. 69).

Intervenieren: »die helfen da echt«

Mit diesem Code werden Unterstützungsangebote beschrieben, die über allgemeine Unterstützung hinausgehen und bei denen durch das Handeln von Fachkräften negative Konsequenzen für die Jugendlichen vermieden werden sollen bzw. bei denen eine Kindeswohlgefährdung eine Intervention nötig machte. Dies ist zum Beispiel bei Inobhutnahmen der Fall, von denen in den Interviews Chris, Dominique, Luca und Helge berichten. Im folgenden Beispiel wird eine Intervention durch Fachkräfte im OFT beschrieben.

»I: Waren denn (2 Worte unv. durch Lärm) Mitarbeiter in dem Jugendclub auch so Vertrauenspersonen um [...] über bestimmte Dinge zu reden?

B: Ja also die auf jeden Fall.

I: Ja also auch Dinge die so/

B: Das sind also das sind Sozialpa/ Pädagogen Pädagogen oder wie heißt das?

I: Sozialpädagogen?

B: Ja ne sind das genau (.) das sind also (.) also die die fragen mich auch (.) die haben mir zum Beispiel geholfen ich wär jetzt durch meine Arbeitsstunden damals weil ich nicht damals in die Schule gegangen bin und (.) bin hab ich damals Arbeitsstunden was gehabt und die haben mir zum Beispiel geholfen dass ich nicht in den Jugendarrest muss wegen meinen Arbeitsstunden weil ich zu dem Zeitpunkt ja nicht arbeiten konnte und ja (.) deswegen, also die helfen da echt (.) machen da und rufen da auch an und bemühen da dass die Jugendlichen einen guten Weg bekommen und/« (Chris_131–140).

Bei Chris, der durch die Fachkräfte im OFT Unterstützung bei der Umsetzung seiner Freizeitinteressen erfährt (siehe oben), zeigt sich einerseits ein Vertrauen und eine Offenheit Unterstützung in anderen Bereichen anzunehmen und andererseits, dass die Fachkräfte hier bereit sind, diese zu geben. Ohne die Intervention der Fachkräfte hätte Chris möglicherweise ein Jugendarrest aufgrund nicht geleisteter Arbeitsstunden wegen Schulschwänzens gedroht. Infolge der Intervention steigt das Vertrauen von Chris, da er diese positiv bewertet. Auch hier wird, wie bei der Umsetzung der Freizeitinteressen von Chris, deutlich, dass die Fachkräfte an seinen Interessen ansetzen und auf Freiwilligkeit bauen. Chris berichtet, dass die Fachkräfte ihn gefragt und dann geholfen haben und er das Handeln der Fachkräfte als Bemühen sieht, damit die Jugendlichen »einen guten Weg bekommen«. Dass Chris den OFT nutzt und sich auf die Angebote einlässt, kann hier auf die konsequente Haltung und Möglichkeit der Fachkräfte bezogen werden, ein lebensweltorientiertes Konzept der Freiwilligkeit und Achtung der Selbstbestimmung zu verfolgen (vgl. Steckelberg, 2018, S. 71).

5.3.3 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurden unter der Modellkomponente *verlässliche Beziehungen im Kontext der Lebenswelt* Kategorien, die sich auf zentrale Sozialisationsinstanzen in der Lebenswelt der Jugendlichen beziehen, beschrieben. Dabei wird deutlich, dass Jugendliche sich in unterschiedlichen Lebenswelten bewegen. Die einzelnen Instanzen können für sie eine wichtige Ressource, aber auch ein Risiko für ihre Entwicklung darstellen. Die Lebenswelten der Jugendlichen, und in diesem Kontext Personen aus ihrem sozialen Umfeld, beeinflussen die Bewältigung der beschriebenen

Herausforderungen, wirken sich auf die Vulnerabilität der Jugendlichen aus und können Auslöser und somit verantwortlich für das Entstehen von Herausforderungen sein. Die Jugendlichen berichten zudem von Erfahrungen mit Angeboten der Jugendhilfe, die für einige Jugendliche eine wichtige und prägende Rolle in ihrer Entwicklung einnahmen und einnehmen. Wenn familiäre und schulische Situationen eine angemessene Entwicklung der Jugendlichen, ihren Schutz und die Bewältigung von Herausforderungen nicht oder nur zum Teil leisten können, kommt den Angeboten der Jugendhilfe ein besonderer Stellenwert zu. Dann ist es wichtig, dass Jugendliche mit Fachkräften verlässliche Beziehungen eingehen und aufbauen können, auch um das (zeitweise) Fehlen dieser in anderen Sozialisationsinstanzen auszugleichen. Eine Komponente einer verlässlichen Beziehung ist Vertrauen. In Bezug auf das Forschungsinteresse und die Bewältigung der oben genannten Herausforderungen in Bezug auf Sexualität stellt sich die Frage, welche Rolle Vertrauen bei der Kommunikation über sexuelle Themen einnimmt und wie sich dies auf die Bewältigung auswirkt.

5.4 Modellkomponente III: Sprechen über Sexualität auf Basis eines Vertrauenskonzepts

Vertrauen kann als eine wichtige Grundvoraussetzung bei der Kommunikation über sexuelle Themen bezeichnet werden. Vertrauen hat bei der Bewertung einer Beziehung allgemein einen hohen Stellenwert bei den Jugendlichen. Dies wird in den Interviews bei der Bewertung der Elternbeziehung und auch in Bezug auf andere soziale Beziehungen wie in Partnerschaften, in der Peergroup und bei pädagogischen Beziehungen deutlich und zeigt sich daran, dass die Jugendlichen den Begriff *Vertrauen* selbst einbringen und besetzen. Sexualität als offenes Kommunikationsthema, das von den Jugendlichen eingebracht wird, findet sich in Beziehungen, die von den Jugendlichen als vertrauensvoll eingestuft werden. Ist dieses Vertrauen bei den Jugendlichen nicht vorhanden, aber der Bedarf über ein Ereignis zu sprechen, geben Jugendliche auch einen Vertrauensvorschuss gegenüber anderen Personen. Wird das Sprechen über Sexualität nicht von den Jugendlichen selbst initiiert, sondern von außen, von anderen Personen, so bestimmen ebenso die zwei Kategorien *Vertrauen* und *Vertrauensvorschuss*, ob und wie die angesprochenen Themen kommuniziert werden. Von Bedeutung ist hier auch wieder der Bedarf bei den Jugendlichen. Das heißt, die Jugendlichen

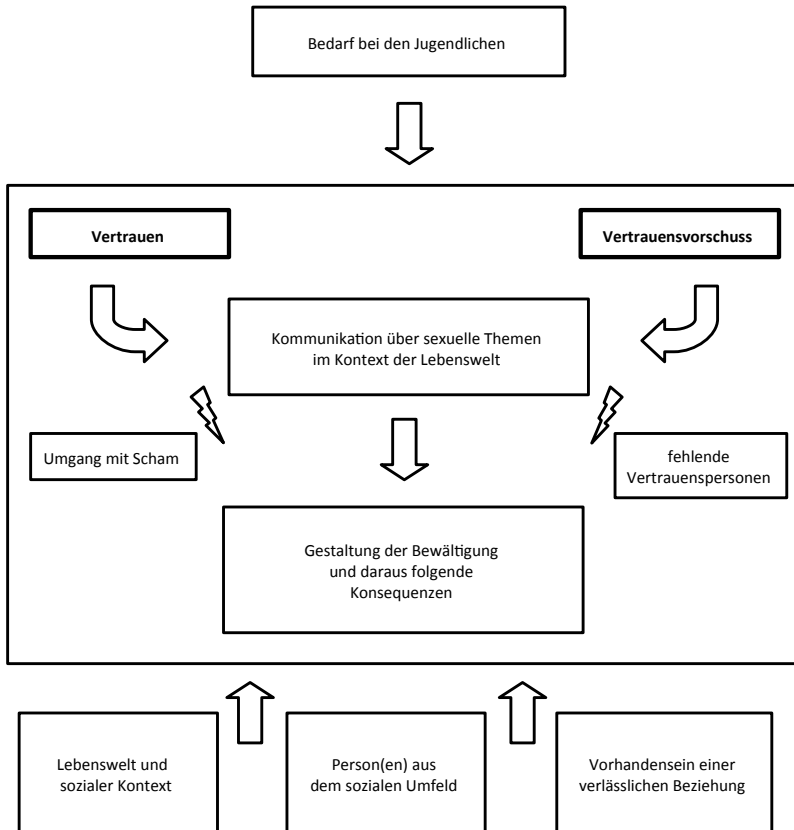


Abbildung 9: Modellkomponente III – Kommunikation über sexuelle Themen und Vertrauenskonzept

entscheiden anhand dieser Faktoren auch über den Verlauf der Kommunikation. Wird die Person, mit der kommuniziert wird, als verlässlich eingeschätzt, dann lassen Jugendliche ein Sprechen über Sexualität auf einer Basis zu, von der aus sie sich öffnen und auch intime und sensible Themen besprechen. Eine verlässliche Beziehung ist dann wichtig und diese Kategorie kommt zum Tragen, wenn der Bedarf der Jugendlichen, wie sich in den Analysekatgorien zeigt, zu einer hohen Vulnerabilität führt und/oder Jugendliche einen Bedarf zur Unterstützung bei der Bewältigung haben. Eine verlässliche Beziehung ist in diesen Fällen nicht nur durch ein ausreichendes

Vertrauen, sondern auch durch die Ausprägung von Codes wie *sich sorgen*, *sich kümmern*, *intervenieren* oder *Unterstützung geben* gekennzeichnet (siehe oben). Die hier stattfindenden Interaktionen haben eine Auswirkung auf die Gestaltung des Bewältigungsprozesses der Jugendlichen und die daraus folgenden Konsequenzen. Dabei sind Jugendliche auf Personen aus ihrem Umfeld angewiesen und von den Möglichkeiten ihrer Lebenswelt abhängig.

5.4.1 Vertrauen

Vertrauen in die Eltern: »den Eltern mehr glauben«

In Kapitel 4 wurde anhand der Interviews von Mika und Dominique die Kategorie *Vertrauen* bereits vorgestellt. Anhand der Darlegung des Vorgehens bei der Auswertung wurde beschrieben, dass diese Kategorie sich in einer dimensionalen Ausprägung darstellen lässt. Beide Jugendlichen berichten vom Vertrauensverhältnis gegenüber ihren Eltern. Bei Mika ist das Vertrauen in die Eltern sehr hoch, bei Dominique sehr gering. Auch in Bezug auf die Kategorie *verlässliche Beziehung* zeigen sich Mikas Eltern als sehr verlässlich und Dominiques Eltern als weniger bis nicht verlässlich. Mika nutzt seine Eltern als Ansprechpartner für verschiedene Fragen, auch in Bezug auf Sexualität. In Dominiques Familie wird das Sprechen über Sexualität, infolge des sexuellen Missbrauchs, tabuisiert. Dominique berichtet davon, dass sie keine Vertrauenspersonen in der Familie mehr hatte.

Den Zusammenhang zwischen einem beschriebenen Vertrauensverhältnis zu den Eltern und der Erfahrung, dass diese auch als Ansprechpartner_innen für sexuelle Themen zur Verfügung stehen, beschreibt auch Jona im Interview:

»B: Also ich meine Mutti hat damit uns sehr zeitig angefangen das heißt (.) ich sage mal mit zehn elf Jahren hat unsere Mutti uns darüber aufgeklärt, halt jetzt zwecks Verhütung und halt was alles passieren kann Krankheiten und all sowas (.) und von meiner Sicht her find ich das immer besser wenn es Elternteile jemanden erklären weil (.) man kann halt ich sag mal den Eltern mehr glauben wie jetzt irgendwelchen Freunden oder so« (Jona_9).

Jona berichtet darüber, dass ihre Mutter sie zeitig, mit zehn oder elf Jahren, aufgeklärt habe. Hier wurde das Sprechen über Sexualität von außen ein-

gebracht. Die Mutter signalisiert damit eine grundsätzliche Offenheit für das Thema ihrerseits, auch wenn sie es, so können Jonas Aussagen interpretiert werden, stark fokussiert ausrichtet. Es geht um Verhütung, Krankheiten und »was alles passieren kann«. Jona empfindet dies als eine positive Kommunikation und ordnet ihrer Mutter eine wichtige Rolle als Sexualerzieherin zu. Dies bezieht sie nicht hauptsächlich auf das Wissen der Mutter, sondern der ausschlaggebende Faktor ist Vertrauen. Ihrer Mutter glaubt Jona mehr als der Peergroup und anderen Personen. Jugendlichen sind ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern und deren Verlässlichkeit sehr wichtig, vor allem wenn es um von ihnen als besonders intim eingestufte Themen geht (vgl. Jona, Mika, Tomke). Im Anschluss an eine Erzählsequenz über ihre Erfahrungen in der Schule und der Schulsozialarbeit berichtet Tomke von einer Situation mit ihrer Mutter:

»B: Ja schon manchmal also ich kenn es halt auch von meiner Mama da hat ich das erste Mal meine Regel und sie sitzt so am Computer und schreibt das gleich ihrer besten Freundin. Ich so Mama was ist jetzt los?« (Tomke_78–79)

Die Mutter, die von Tomke ebenfalls als wichtige Vertrauensperson benannt wird, wird dieser Rolle hier nicht gerecht. Aus Tomkes Sicht überschreitet die Mutter hier eine Intimitätsgrenze. Tomke erwartet Verschwiegenheit und vertraut darauf, dass diese von der Mutter gewährleistet wird. Die Mutter nimmt den Beginn der Menstruation ihrer Tochter zum Anlass, ihrer besten Freundin eine E-Mail zu schreiben und dieses Ereignis mitzuteilen. Für die Mutter ist dieser Moment anscheinend etwas, was sie teilen und mit anderen kommunizieren möchte. Auch wenn dies in einem aus ihrer Sicht geschützten Rahmen, mit ihrer besten Freundin, geschieht, geht sie über die Grenze des Mutter-Tochter-Verhältnisses hinaus. Tomke wird nicht gefragt, ob sie dies möchte, und so wird ein für sie intimes und im Falle der ersten Menstruation auch noch sehr neues und eindrückliches Ereignis ohne ihre Einwilligung nach außen an eine dritte Person kommuniziert. Das Vertrauen in die Mutter wird hier durch deren Verhalten geschmälert.

Vertrauensbildung in der Familie »an Muttis Bauch gehört«

Eine Erzählsequenz im Interview mit Mika wurde als Konzept für eine Vertrauensbildung in der Familie analysiert. Wie im Interview mit Jona (siehe oben) wird deutlich, dass eine Offenheit für Sexualität in der Familie

und die Möglichkeit der Kommunikation darüber mit einem Vertrauenskonzept zusammenhängen. Mika, bei dem im Interview eine hohe Ausprägung von Vertrauen in der ganzen Familie deutlich wird, nutzt Personen in der Familie auch als Ansprechpartner_innen in Bezug auf Sexualität. Ausgehend von der Frage nach Mikas schönstem Erlebnis, berichtet er über seine Erfahrungen mit der Schwangerschaft seiner Mutter und der Geburt seiner Schwestern.

»B: Eigentlich die Geburt meiner zwei Schwestern. Das war eigentlich wenn man da an Muttis Bauch gehört hat da trampelt jemand oder da tritt jemand das war schon (..) richtig cool« (Mika_129–130).

Mika wurde von Beginn an von seinen Eltern in die Schwangerschaft eingebunden. Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet er auch von der Geburt seiner Schwestern, dass er jeweils mit im Krankenhaus war, sie beide kurz nach der Geburt sah und im Arm hielt. Dadurch konnte er einerseits ein inniges emotionales Verhältnis zu seinen Schwestern aufbauen, andererseits wurde Sexualität in Bezug auf Schwangerschaft und Geburt in der Familie offen thematisiert. Bei der Kommunikation über sexuelle Themen wird deutlich, dass Mika, wie oben erwähnt, die Eltern auch noch im Jugendalter als Ansprechpartner_innen nutzt, und auch seine vertrauensvolle Beziehung zu den Schwestern wirkt sich positiv auf die Kommunikation über sexuelle Themen unter den Geschwistern aus (siehe unten).

Vertrauen in Partnerschaften: »um das Vertrauen kümmern«

Vertrauen ist für die Jugendlichen auch in den Beziehungen zu Gleichaltrigen von Bedeutung. Bei der Gestaltung von Partnerschaften kommt Vertrauen eine besondere Bedeutung zu, hier wird es zu einem entscheidenden Qualitätsfaktor bei der Bewertung einer Beziehung, auch in sexueller Hinsicht.

»B: Na Partnerscha/ also mit jemandem zusammen zu sein ist eigentlich das Wichtigste mit im Leben.

I: Mhm.

B: Das Vertrauen ist auf jeden Fall ganz wichtig und naja die Geborgenheit die Zärtlichkeit und (.) na eben das Geben und Nehmen so also das Leben besteht ja aus Geben und Nehmen ja (.) du gibst was du nimmst was und (.) das ist/

I: Mhm.

B: Also eine gute Verbindung muss zwischen den beiden (.) sein auf jeden Fall und ja um das Vertrauen kümmern um das Ehrlich-Sein um Wissen, man muss wissen was man will und man muss um die Zukunft gucken und ja« (Chris_184–188).

Chris bringt in dieser Sequenz die Bedeutung einer Partnerschaft für seine Lebensgestaltung zum Ausdruck. Eine Partnerschaft sieht er für sich als oberste Priorität im Leben. Die Wichtigkeit, die er einer Beziehung beimisst, wird anhand der von ihm geschilderten Faktoren seines Beziehungskonzeptes deutlich. Vertrauen wird hier im Kontext mit anderen Faktoren zu einem Qualitätsmerkmal. Dabei wird auch ein sexuelles Skript in Bezug auf die Erwartungen an eine Partnerschaft deutlich. Es geht um Geborgenheit, Zärtlichkeit und Geben und Nehmen. Vertrauen wird mit Offenheit und Kommunikation verbunden, es geht um Ehrlichkeit und Wissen und um die Gestaltung einer Beziehung. Vertrauen muss hergestellt werden und es muss sich (immer wieder) um das Vertrauen gekümmert werden. In seiner realen Beziehungsgestaltung und der Kommunikation über sexuelle Themen zeigt sich bei Chris, dass für ihn auch in der Beziehung das Ausprobieren wichtiger ist als das Sprechen über Sexualität (siehe oben). Auch dies kann als ein Vertrauenskonzept Jugendlicher in Bezug auf Sexualität bezeichnet werden. Die praktische Umsetzung seines Konzeptes, dass sich um Vertrauen gekümmert werden muss, zeigt sich in seinem Verhalten, seine Freundin bei den ärztlichen Terminen in der Schwangerschaft zu begleiten und bei der Geburt anwesend zu sein und aktiv zu helfen (siehe oben).

Mika, bei dem im Interview Vertrauen ebenfalls als wichtiger Qualitätsfaktor in seinen Beziehungen analysiert werden kann, berichtet von einer Erfahrung in einer Partnerschaft:

»B: Also es war auf jeden Fall mit meiner anderen Freundin meiner Ex-Freundin eigentlich richtig richtig gut. Weil ich bin halt ein richtig großer [Name Band]-Fan und sie hat mir zu meinem Geburtstag [Name Band] Karten gekauft für das Konzert. Und das war halt richtig Bombe. Also hätte ich nicht gedacht. (..)

I: Und das ist aber trotzdem auseinandergegangen?

B: Ja weil sie fremdgegangen ist. Ich meine sie war zwar besoffen halt weil sie was getrunken hatte aber es ist trotzdem nicht hätte es ja nicht machen müssen. (..)

I: Und das hast du dich getrennt?

B: Ja ich habe dann weil es halt ein richtig großer Vertrauensbruch war«
(Mika_38–42).

Mika verknüpft Vertrauen ebenfalls mit seinem Beziehungskonzept. In einer Paarbeziehung ist Vertrauen für ihn hier als ein Indikator einer Normvorstellung erkennbar. Er beginnt die Sequenz mit einer sehr positiven Beschreibung der Beziehung und berichtet hier davon, dass seine Ex-Freundin ihn überrascht und eine große Freude gemacht habe. Mika hat eine hohe Erwartung an monogame Treue, die keine Abweichung vorsieht. Er entschuldigt zwar das Verhalten seiner Ex-Freundin damit, dass sie Alkohol getrunken habe, dies führt jedoch nicht dazu, dass er ihr verzeiht und ihr eine zweite Chance gibt. Obwohl er positive Aspekte in der Beziehung benennt und hervorhebt und eine Erklärung für das Verhalten der Ex-Freundin nennt, ist der von ihm empfundene Vertrauensbruch durch das sexuelle Verhalten seiner Freundin nicht akzeptabel und er beendet die Beziehung.

Vertrauen in der Peergroup: »is halt auch wie so eine Familie«

Wenn Jugendliche die Möglichkeit dazu haben, nutzen sie unterschiedliche Wissensquellen und Kommunikationspartner_innen zu Sexualität. Die Peergroup ist dabei einer der wichtigsten Orte für die Kommunikation über sexuelle Themen für Jugendliche.

»B: Von meinen Freunden.

I: {Von deinen Freunden ok.}

B: also wir haben wirklich jetzt wir haben so unsre kleine Gruppe und das ist halt auch wie so eine Familie und da da reden wir halt auch wirklich über Sexualität und halt all so was jetzt was man halt jetzt in der Schule oder zu Hause nicht bereden würde« (Jona_47).

Jona vergleicht ihren engen Freundeskreis mit einer Familie. Dies kann als ein Ausdruck interpretiert werden, der auf ein hohes Maß an Vertrauen und Verlässlichkeit verweist. Der Begriff Familie ist mit gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen verbunden, die ein Familienkonzept charakterisieren. Im Interview mit Jona (siehe oben) zeigt sich auch ein durch ihre Sozialisation gekennzeichnetes Familienkonzept in Bezug auf Faktoren wie vertrauen, sorgen, kümmern, gegenseitig helfen, unterstützen und verlassen können. Die Freunde in ihrer Peergroup, die diese Faktoren erfüllen und

als Familie gelten, sind für sie auch Ansprechpartner_innen für Sexualität. In dem Zitat wird ebenfalls deutlich, dass die Peergroup als Kommunikationsort für bestimmte Dinge, die Sexualität betreffen, genutzt wird und Jona hier eine Differenzierung zwischen relevanten Themen und der Wahl der Ansprechpartner_innen vornimmt.

Vertrauen zu pädagogischen Fachkräften:

»schauen ob man den Personen vertraut«

Das Vertrauen zwischen pädagogischen Fachkräften und Jugendlichen muss erarbeitet werden. Dies erfordert von den Jugendlichen einen Vertrauensvorschuss (siehe unten) gegenüber den Fachkräften, über den eine Vertrauensbeziehung entstehen kann. Dieses Vertrauen ist, auch wenn es grundsätzlich eine von den Jugendlichen als verlässlich wahrgenommene Basis gibt, fragil. Das heißt, die Jugendlichen sind sehr sensibel und kompetent bei der (situativen) Einschätzung in Bezug auf die Dimension des Vertrauens in einer pädagogischen Beziehung. In dem folgenden Zitat berichtet Tomke von der Gestaltung der Vertrauensbeziehung mit einer Schulsozialarbeiterin.

»B: Unsere Schulsozialarbeiterin ich kenn die von sehr vielen Seiten ich kenn sie dass die mir wirklich geholfen hat und versucht hat, ich kenn sie aber auch dass sie zehn Projekte gleichzeitig leitet und überfordert ist und dann mal schnell auch motzig wird weil es nicht so läuft wies funktionieren sollte. Da war/gab es eine Thema zu meinem Projekt ich sollt es beim Tag der offenen Tür vorstellen sie hat aber noch vier andere Projekte da hab ich gesagt gut ich geh zu meiner Klassenlehrerin dort ist noch Platz im Zimmer ich bin nicht alleine ich krieg das hin. Ja nein aber du musst direkt vor meiner Türe stehen. Ich so: Nein das möcht ich nicht ich möchte sie haben so viel zu tun. Nein nein hab ich nicht. Und kriegt es aber nicht hin, da hab ich gesagt ne ich geh dort jetzt hin. Da war sie fünf Tage auf mich sauer und da hab ich/bin ich nochmal zu ihr hin und hab gesagt: Hier das war nichts gegen sie aber ich hab gemerkt sie haben viel Stress und dann hätt ich sie lieber in Ruhe gelassen bevor sie vollkommen eskalieren weil ihr Zimmer kleiner ist als das und da fünf Projekte drin sind. Ich kenn sie aber auch dass wir eben beim [Verein A] spenden waren also Geld gespendet haben und da hab ich einfach auf/offen mit ihr reden können über meine Probleme und ich bin halt auch wirklich oft zu ihr gegangen hab gesagt so: Hier, ich hab

einen neuen Freund und alles gut und sie hat mir Glück gewünscht und wenn was war hab ich mit ihr drüber gesprochen. Aber also manchmal kenn ich sie als gut und manchmal denk ich mir so nö jetzt hab ich gerade keine Lust was anzuvertrauen weil ich eher denke es könnte in die Hose gehen so. Da kenn ich sie jetzt fünf Jahre lang und kann das schon gut einschätzen also muss man schauen, ob man den Personen vertraut« (Tomke_76–77).

Tomke nutzt die Schulsozialarbeiterin als Ansprechpartnerin für sensible und intime Themen. In ihrem Fall sind dies Mobbing und sexuelle Themen wie Partnerschaften zu Jungen. Grundsätzlich gibt es eine Vertrauensbeziehung. Tomke schätzt ein, dass ihre Bedürfnisse nicht in jeder Situation von der Fachkraft wahrgenommen werden können, Insbesondere dann nicht, wenn diese nach Tomkes Meinung überfordert ist und nicht genügend Zeit hat. Tomke zeigt sich hier kompetent. Sie schildert eine Situation, in der sie für sich eine Entscheidung trifft, von der sie überzeugt ist, dass dies die bessere Lösung ist. Diese Entscheidung beruht auf der Grundlage der Wahrnehmung und Reflexion der Situation mit der Schulsozialarbeiterin. Diese kann jedoch Tomkes selbstbestimmte Entscheidung in dem Moment nicht annehmen. In einer als sehr belastbar definierten Vertrauensbeziehung könnte angenommen werden, dass diese Situation nicht zu einem solchen Konflikt führen würde bzw. hier mit einem gegenseitigen Ernstnehmen der Bedürfnisse und einem Verständnis das Vertrauen weiter gestärkt werden könnte. Die beschriebene Situation zeigt, dass die Fachkraft in diesem Moment das Setting nicht zur Verfügung hat bzw. schaffen kann, um solch eine Interaktion zu gestalten. Es zeigt sich eine strukturelle Überforderung. In der Folge ist es wiederum Tomke, die sich kompetent zeigt und das Vertrauensverhältnis weiter gestaltet, indem sie auf die Fachkraft zugeht. Tomke sieht sich hier auch selbst als die Akteurin, die die Fachkraft kennt und aus der eigenen Einschätzung ableitet, wann es passt, sie als Vertrauensperson zu nutzen. Dies beruht auf einem individuellen Vertrauenskonzept. Wenn Tomke einschätzt, dass der Moment nicht für ein Gespräch geeignet ist (»in die Hose gehen«), vermeidet sie dies oder lässt eine vertrauensvolle Kommunikation nicht zu. Deutlich wird auch, dass Tomke hier nicht nur je nach Situation differenziert vorgeht, sondern auch, dass eine Irritation oder ein Konflikt das grundsätzliche Vertrauensverhältnis nur kurzzeitig stören. Tomke erbringt in diesen Fällen auch immer wieder einen Vertrauensvorschuss. Dieser basiert zwar auf einem grundsätzlich

vorhandenen Vertrauen und positiven Erfahrungen, dennoch ist nach einer Störung des Vertrauens eine Herstellung der Vertrauensbeziehung nötig.

Die Schulsozialarbeiterin zeigt sich hier generell offen für die Themen und Bedarfe von Tomke, scheint aber aufgrund ihrer strukturellen Eingebundenheit und der Rahmenbedingungen nicht in der Lage, immer angemessen darauf eingehen zu können. Die Fachkraft beharrt in einer Situation, in der es ihr anscheinend nicht gelingt, ein den Notwendigkeiten angemessenes Setting zu schaffen, dennoch darauf, die pädagogische Situation aufrechtzuerhalten oder zu erzwingen. Tomke entzieht sich dieser Situation in dem Wissen, dass es einen anderen Ort und eine andere Person (Klassenlehrerin) gibt, an dem bzw. bei der sie ihre momentanen Bedürfnisse besser aufgehoben sieht. Dies scheint die Schulsozialarbeiterin nicht zu erkennen oder eventuell nicht zulassen zu wollen oder zu können, was auf Kompetenzfragen im pädagogischen Team beruhen könnte. Es stellt sich auch die Frage (die hier nicht beantwortet werden kann, aber für die Reflexion und Gestaltung pädagogischer Interaktionen von Bedeutung ist), wie das Vertrauensverhältnis von ihrer Seite weiter gestaltet worden wäre, wenn Tomke nicht auf sie zugegangen wäre. Sie war offen für ein Gespräch, jedoch eher passiv abwartend und Tomke als Jugendliche hat hier den proaktiven Part übernommen. Das könnte in dieser Situation auch pädagogisch intendiert gewesen sein. Das Aushalten und Bearbeiten von Konflikten ist eine wichtige Kompetenz bei der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, insbesondere in Partnerschaften. Insofern kann das Aushandeln eines Konfliktes auch ein Kompetenztraining im Sinne einer sexuellen Bildung sein. In der pädagogischen Praxis ist davon auszugehen, dass Jugendliche auch anders reagieren, zum Beispiel mit einem Rückzug, was dann eine aktivere pädagogische Gestaltung bräuchte.

5.4.2 Vertrauensvorschuss

Wenn Jugendliche keine Vertrauenspersonen haben, mit denen sie bestimmte Themen zu Sexualität kommunizieren können, aber ein Bedarf diesbezüglich vorliegt, braucht es einen Vertrauensvorschuss, damit es zu einer offenen Kommunikation kommen kann. Im Interview mit Dominique werden mehrere Situationen sichtbar, in denen sie aufgrund fehlender vertrauensvoller Ansprechpersonen anderen einen Vertrauensvorschuss geben muss, da bei ihr ein Bedarf besteht, über Ereignisse zu sprechen.

Dies wird in Dominique's Fall bei der Offenlegung des sexuellen Missbrauchs deutlich. Dominique gibt hier mehreren Personen zu verschiedenen Zeitpunkten in ihrem Leben einen Vertrauensvorschuss, wie eine Zusammenfassung in Tabelle 6 zeigt.

Tabelle 6: Vertrauensvorschuss bei Offenlegung

Situation	anwesende Vertrauensperson	Vertrauensvorschuss gegenüber
erste Offenlegung des sexuellen Missbrauchs im Kindesalter	Schulfreundin	Schulfreund_innen, Mutter der Schulfreundin
zweite Offenlegung des sexuellen Missbrauchs und der körperlichen Züchtigung im Jugendalter	keine	Beamte der Polizei
Thematisierung des sexuellen Missbrauchs und der körperlichen Züchtigung nach Anzeige und Inobhutnahme	keine	verschiedene Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendnotdienst, Jugendamt, anschließend stationäre Wohngruppen)
Bearbeitung des sexuellen Missbrauchs und der familiären Erlebnisse	keine	Therapeut_innen
Umgang mit dem sexuellen Missbrauch und der familiären Biografie im Lebensalltag	Freund_innen, keine erwachsenen Vertrauenspersonen	Peergroup, Fachkräfte in der offenen Jugendarbeit
Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview für dieses Promotionsprojekt	keine	Interviewer

In keiner dieser Situationen ist für Dominique vorhersehbar, wie die verschiedenen Personen auf ihre Offenlegung reagieren. Aufgrund ihrer im Interview berichteten und als positiv wahrgenommenen Erfahrungen in der Kinder- und Jugendhilfe kann angenommen werden, dass sich ein grundsätzliches Vertrauen in diese Institution herausgebildet hat. Die Codes der Kategorie *verlässliche Beziehungen* sind in einer hohen Ausprägung im Sinne einer hohen Verlässlichkeit vorhanden. Für Dominique sind Fachkräfte Personen, denen sie aufgrund ihrer Erfahrungen vertrauen kann und die einen Vertrauensvorschuss erhalten. Der Moment, sich anderen und

fremden Personen zu öffnen, ist dabei immer mit einer Unsicherheit verbunden (vgl. Luhmann, 1989). Jona benutzt hier den Ausdruck »nicht so ganz geheuer« in Bezug auf eine Situation, bei der über Sexualität gesprochen wurde, während sie die Person noch nicht kannte:

»B: Also anfangs muss ich sagen war es halt für mich so ein (..) nicht so ganz geheuer aber (.) wenn man sich dann ein paar Minuten länger gekannt hat dann ging das halt eigentlich und [...] ich mein Interesse bestand bei jedem und bei mir auch« (Jona_63)

Jona bezieht sich in dem Zitat auf die Durchführung eines Workshops in dem von ihr besuchten OFT. Der Workshop wurde vom Interviewer im Rahmen des Feldzugangs durchgeführt. Die beiden oben benannten Kategorien, dass ein relevantes Ereignis (Bedarf) vorliegen muss und ein Vertrauensvorschuss gegeben sein muss, sind auch in dieser Situation ausschlaggebend gewesen. Der grundsätzliche Vertrauensvorschuss lässt sich hier in Bezug setzen mit den Punkten, dass die Durchführung in einem OFT damit verbunden war, dass die den Jugendlichen bekannten Fachkräfte mit in die Vorbereitung eingebundenen waren, die Jugendlichen nach ihren Wünschen und Themen gefragt und damit von Beginn an ernst genommen wurden und dass die Jugendlichen sich als Gruppe in ihrem gewohnten Sozialraum sicher fühlten. Ausschlaggebend bei dieser Veranstaltung war ein hoher Bedarf bei den Jugendlichen, wie sich im Verlauf der zwei Termine abzeichnete. Dieser Bedarf wird von Jona im Interview anhand der Aussage, das Interesse bestanden hat, deutlich. Trotz der benannten Faktoren bestand eine Unsicherheit und (im Sinne des Selbstschutzes angebrachte) Skepsis gegenüber dem Angebot und der durchführenden Person. Diese konnten verringert werden, da Jona zunehmend Vertrauen entwickelte und dieses ihren Vertrauensvorschuss bestätigte.

5.4.3 Kommunikation über sexuelle Themen im Kontext der Lebenswelt

Jugendliche nutzen für die Kommunikation über sexuelle Themen unterschiedliche Orte und Personen. Im vorhergehenden Abschnitt wurde der Zusammenhang zwischen Vertrauen und der Kommunikation über sexuelle Themen dargestellt. Im Folgenden werden, um diesen Zusammenhang

nachvollziehbar zu belegen, anhand der Interviews von Jona, Mika, Luca, Chris und Dominique, bezogen auf die oben genannten Personen und Orte, Situationen angeführt, in denen die Jugendlichen selbst aktiv werden.

Eltern als Kommunikationspartner_innen: »kommt zu uns«

Für Jona ist ihre Mutter eine wichtige Vertrauensperson in der Kindheit. Die Mutter hat von ihrer Seite Offenheit für Sexualität gezeigt, indem sie auf ihre Kinder zugeht und über sexuelle Themen sprach. Jona nutzt ihre Eltern in der Folge ihrerseits als Ansprechpartner_innen für sexuelle Themen, wobei die zentrale Rolle als Ansprechpartnerin bei der Mutter liegt.

»B: für mich war das jetzt halt reines Interesse wir sind dann halt auch selber zu unseren Eltern gegangen und haben gefragt und ja wenn jetzt meine Mutti gesagt hat wenn ihr irgendwelche Fragen habt dann kommt zu uns und das haben wir dann auch wirklich gemacht (.) und ja also für uns war das dann halt so ok jetzt wissen wir was passieren kann was möglich ist und halt aufpassen was das angeht« (Jona_9).

Neben den Faktoren der grundsätzlichen Offenheit für Kommunikation über sexuelle Themen und dem vorhandenen Vertrauen ist ein Bedarf (Jona: »reines Interesse«) bei Jugendlichen ausschlaggebend für die Kommunikation. Das Vertrauensverhältnis und die Kommunikation mit der Mutter verändern sich im Jugendalter von Jona. Die Kommunikation mit der Mutter über Sexualität ist möglich, aber diese orientiert sich an präventiven Themen und einer heteronormativen Vorstellung und Erwartung an Jona. Die Mutter kann hier als Kommunikationspartnerin beschrieben werden, die einerseits Sexualität nicht tabuisiert, ihren Kindern vorlebt, dass ein Sprechen über Sexualität möglich ist, und sich als Ansprechpartnerin anbietet und andererseits als Wissensquelle für sexuelles Basiswissen. Jona nutzt daher im Jugendalter zunehmend die Peergroup, um über Themen wie Homosexualität und die Gestaltung des Coming-out zu sprechen (vgl. 5.2.3 zu Vulnerabilität).

Geschwister als Kommunikationspartner_innen:

»die wissen schon bisschen viel«

Mika nutzt in der Familie neben seinen Eltern auch seine beiden Schwestern als Ansprechpartnerinnen für sexuelle Themen. Er kann seine Eltern

als Ansprechpartner_innen für verschiedene Themen (Schwangerschaft, Geburt, Verhütung, erster Sex, Gestaltung der Partnerschaft) nutzen. Die in der Familie bestehenden vertrauensvollen und starken emotionalen Bindungen und die Offenheit der Eltern sexuelle Themen mit Mika zu besprechen scheinen sich auch auf die Kommunikation unter den Geschwistern positiv auszuwirken.

»B: Auch wenn es Mädchen sind ist es nicht so schlimm weil ich das relativ gut finde. Da hab ich halt wenn ich Probleme habe mit Weibern oder so halt kann ich auch mit denen drüber reden« (Mika_3).

»B: Wenn ich jetzt zum Beispiel konkret was wissen möchte was halt Mädchen so toll finden oder so halt. Dann frage ich die halt manchmal auch wenn die zwar jetzt jünger sind als ich. Aber die wissen schon bisschen viel. Und ja die hören mir auch wirklich richtig zu« (Mika_86).

Mika sieht seine Schwestern als wichtige Ressource und spricht ihnen eine Kompetenz zu. Er nutzt die Möglichkeit, gezielt bei Fragen und Themen, die aus seiner Sicht mit Weiblichkeit verbunden sind und bei denen er sich nicht ausreichend kompetent fühlt. Neben der Kompetenz des Wissens zu sexuellen Themen erwähnt Mika eine weitere Kompetenz, die für die Kommunikation wichtig ist: »die hören mir auch wirklich richtig zu«. Das heißt, er fühlt sich hier auch mit seinen Fragen ernst genommen, da seine Schwestern sich ausreichend Zeit für ihn nehmen. Seine Eltern dienen ihm als Basis für das Sprechen über Sexualität. Für spezielle Themen nutzt er andere Ansprechpartner_innen, die ihm geeigneter scheinen.

Kommunikation in der Peergroup: »konkretere Antworten«

Für die Jugendlichen ist das Sprechen über Sexualität Teil ihres Alltags und als selbstverständliches Thema in die Kommunikation in ihrem Freundeskreis eingebunden.

»B: Wie gesagt mit einem Kumpel hier vorne rede ich öfters mal drüber (.) aber das ist (.) keine Ahnung wir reden halt, ich hab es es ist halt auch das normalste auf der Welt wir reden halt da drüber und (.) wenn uns halt nichts mehr dazu einfällt machen wir Themenwechsel« (Luca_381).

Die Peergroup bietet für die Jugendlichen einen Raum für Kommunikation, der nicht von der Erwachsenenwelt gestaltet und überwacht werden kann. Die Jugendlichen nutzen diesen Raum, um Themen, die sie interessieren und die in anderen Kommunikationsräumen nicht angesprochen werden (z. B. Familie oder Schule), zu besprechen – ebenso für Themen, die ihrer Meinung nach für die Kommunikation mit Erwachsenen nicht geeignet sind.

»B: Also wenn ich jetzt irgendwie was Persönliches halt von mir aus würd ich schon meine Freunde fragen weil die halt zwar nicht mehr wissen also für mich als meine Eltern. Aber sie mir halt sogar konkretere Antworten geben können« (Mika_56).

Mika, der in der Familie Ansprechpartner_innen und vertrauensvolle Beziehungen hat, nutzt die Peergroup bewusst für das Sprechen über persönliche Themen. Er bescheinigt seinen Eltern mehr Wissen zu sexuellen Themen als seinen Freunden, bei Letzteren bekomme er aber »konkretere Antworten«. Im folgenden Zitat aus dem Interview mit Jona wird deutlich, was unter konkreteren Antworten verstanden werden kann.

»B: und naja von paar Freunden hört man dann halt schon paar Erfahrungen die sie machen konnten und von Andren hört man dann halt die Fragen wie das halt so ist mit einem Mann zu schlafen oder mit einer Frau zu schlafen und da erklärt man das halt da erklärt man das halt wie das wie das Gefühl halt ist« (Jona_47).

In den Interviews von Mika, Jona und Tomke, die ihre Eltern-Kind-Beziehungen grundsätzlich als vertrauensvolle und verlässliche Beziehungen beschreiben, ist auch eine offene Kommunikation über sexuelle Themen möglich, wobei sich diese bei Jona und Tomke mehr in Hinblick auf die Mütter analysieren lässt. Das Sprechen über Sexualität mit den Eltern ist auf zentrale Themen begrenzt. Die Eltern treten hier als Sexualerzieher auf und sind – was sich mit der Wahrnehmung elterlicher Pflichten und Verantwortung begründen lässt – stark präventiv orientiert. Es zeigt sich darin auch eine Abgrenzung im Eltern-Kind-Verhältnis, die in Bezug auf das Generationenverhältnis und die Sexualität von den Eltern vorgenommen wird. Durch die jugendliche Entwicklung und die Umgestaltung der Eltern-Kind-Beziehung in eine Beziehung von Eltern und Jugendlichen

ergeben sich auch Abgrenzungen vonseiten der Jugendlichen. Bestimmte Themen und inhaltliche Vertiefungen werden von beiden Seiten in der Kommunikation vermieden. Konkretere Antworten können Jugendliche in der Peergroup bekommen, womit sich diese als wichtige Ressource zeigt.

Dominique nutzt die Peergroup ebenfalls als Wissensquelle und Kommunikationsort für Sexualität. Sie erlebte ihre Familie nicht als positiv wirkende Basis in Bezug auf Vertrauen, Verlässlichkeit und Kommunikation über sexuelle Themen. Diese Aufgabe konnte teilweise durch die Jugendhilfe und Jugendarbeit erfüllt werden (siehe unten). Dominique konnte nicht von einem Vertrauenskonzept ausgehen, das auf einer positiv erlebten Vertrauenserfahrung beruhte, sondern musste (und muss) sich dieses über das Konzept des Vertrauensvorschlusses in ihrer Jugend erarbeiten (siehe oben). Die Peergroup ist für Dominique auch hier eine Ressource.

»B: Also mit meinen Freunden rede ich halt oft darüber die merken ja auch wenn es mir schlecht geht. Oder wenn es mir wegen einem Jungen gut geht. Ja aber es gibt dann halt auch welche die mich sozusagen schützen wollen wenn es jetzt halt jemanden gibt der halt nur das eine will und ich das aber eigentlich auch weiß ich mir das aber halt ich will es halt nicht wahrhaben. Da versuchen die mich halt immer zu schützen und zu sagen hier lass dich nicht drauf ein und ja« (Dominique_103).

Dominique nutzt ihren Freundeskreis, um über Fragen der Sexualität zu sprechen. Sie geht von einer Kompetenz der Empathie bei ihren Freunden aus, die merken, wie es ihr emotional geht. Einige ihrer Freunde übernehmen auch eine schützende Rolle. Dass Dominique diese Intervention ernst nimmt und annimmt, verweist auf ein bestimmtes Maß an Vertrauen. In diesem Zitat lassen sich neben Vertrauen noch weitere Codes bilden bzw. zuordnen (Verständnis, ernst nehmen, sich kümmern, intervenieren), die eine verlässliche Beziehung beschreiben. Die Peergroup kann nicht nur Ort für die Kommunikation sein, sondern auch eine Schutz- und Unterstützungsfunktion bezüglich Sexualität übernehmen.

Im Interview mit Chris kann eine weitere Form von Kommunikation analysiert werden, das Ausprobieren innerhalb der Peergroup. Chris berichtet, dass es bei ihm und seinem Freund weniger um das Sprechen oder die Weitergabe bezüglich theoretischen Wissens geht, sondern mehr um ein Reflektieren der gemachten Erfahrungen. Ausprobieren und dadurch, wie Chris sagt, eigene »Bildung zu finden« und »Wissenschaft bekommen«

(siehe oben), kann als nonverbale Kommunikation zu Sexualität in der Peergroup gesehen werden.

»I: Mhm ok. Also für dich war dieses ausprobieren mit deinen Freundinnen oder mit deiner Freundin ne (..) ein ganz also so ein wichtiger Punkt so da auch Erfahrung zu machen?

B: Richtig.

I: Also zu holen.

B: Genau.

I: Ok Mhm (..) Wie ist es so im im Freundeskreis gewesen hast du dich auch mit Kumpels Freunden über die Themen ausgetauscht?

B: Na ja na klar wir haben uns immer so unterhalten so also (..) ja also über Verhütung oder so haben wir jetzt nicht groß geredet.

I: Ok.

B: Aber ich hab immer gesagt zum Beispiel mein Kumpel [Name J] ist wie mein bester ist mein Freund eigentlich der/hab ich schon gesagt immer weil der was viel mit Mädchen hatte so hab ich gesagt: Dicker, denk dran du hast schon eine Tochter und die andre hast du fast auch geschwängert ja die hat zum (..) Glück abtreiben lassen aber (..) man ist da auch immer denkend an die an Verhütung und allem Drum und Dran aber (..) ja/« (Chris_167–174).

Chris beschreibt im Interview, dass er vor allem über die Schule ein Grundwissen zu Sexualität erlangt habe. Seinen Vater nutzt er nicht als Ansprechpartner. Die Erfahrungen in Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendarbeit sind unterschiedlich. Wenn es sexualpädagogische Angebote gab, waren die Themen auf präventive Inhalte fokussiert (siehe unten). Das Thema Verhütung wird von Chris mit seinen Freunden nicht als Theorietema besprochen. Es kommt als praktisches Thema in die Kommunikation aufgrund der Erfahrung, dass das sexuelle Ausprobieren zu Konsequenzen führen kann. Diese zeigen sich hier in einer Vaterschaft des Freundes und in einer weiteren Schwangerschaft einer Freundin, die abgebrochen wird. Chris, der selbst auch Vater eines Kindes ist, bezeichnet sein Kind als Wunschkind. Damit nimmt er auch eine Legitimation des sexuellen Verhaltens in Bezug auf die Schwangerschaftsverhütung vor. In der Sequenz nimmt Chris eine Differenzierung vor: »fast auch geschwängert ja, die hat zum Glück abtreiben lassen« Chris erkennt die Schwangerschaft (die biologisch vorhanden ist) nicht als solche an. Das kann auf ein individuelles

Verständnis von Schwangerschaft verweisen, die für ihn erst dann real ist, wenn er sie aufgrund körperlicher Veränderungen bei einer Frau und/oder im Ultraschall als Embryo sieht, bei dem das menschliche Aussehen schon ausgeprägt ist. In diesem Kontext sieht Chris den Schwangerschaftsabbruch möglicherweise eher als Verhütungsmöglichkeit und nicht als medizinischen Eingriff, mit dem eine Schwangerschaft beendet wird. Diese Sicht kann auf einem unzureichenden biologischen Wissen und/oder einer fehlenden Kontextualisierung seines Wissensbestandes beruhen. Chris berichtet von mehreren Wissensquellen, die er punktuell nutzt, und in diesem Zusammenhang von deren eher präventiven Ausrichtung und verknüpft sein Wissen mit seinen konkreten Erfahrungen des Ausprobierens.

Kommunikation in pädagogischen Kontexten:

»hören einem auch richtig zu«

In den Interviews berichten die Jugendlichen von Erfahrungen der Kommunikation über sexuelle Themen in pädagogischen Kontexten. Hier können zwei Bereiche benannt werden: die Schule und verschiedene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, die sich weiter differenzieren in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe, Streetwork und die offene Jugendarbeit. Sexualität als Gesprächsthema wird dabei in der Regel von Pädagog_innen eingebracht, zum Beispiel im Rahmen der schulischen Sexualerziehung oder präventiver Angebote in der Jugendhilfe. Die Jugendlichen nutzen Pädagog_innen aber auch als Ansprechpersonen bzw. sehen diese als mögliche Ansprechpersonen, wenn ein Bedarf besteht (siehe unten).

»B: Weil es halt hier wie gesagt eigentlich relativ ruhig/Also zumindest da kann man halt gut mit denen drüber reden weil man es ist nicht nur einer da und da kann man mit jemanden irgendwo anders hingehen und da kurz drüber reden oder so. Also die hören einem auch richtig zu und das finde ich halt schon in Ordnung« (Mika_122).

Auf die Frage, ob Mika die Fachkräfte im OFT auch als Ansprechpersonen nutzt oder nutzen würde, nennt Mika für ihn wichtige Punkte, die eine Basis für eine Kommunikation darstellen. Er rahmt damit ein für die Kommunikation über sexuelle Themen notwendiges Setting. Es braucht eine ruhige und geschützte Atmosphäre, in der er mit einer Fachkraft sprechen kann. Das erfordert, wie er benennt, dass nicht nur eine Fachkraft im Dienst ist. Mika äußert weitere Bedürfnisse. Er möchte, dass ihm

zugehört wird und das Gespräch fokussiert ist. »Da kurz drüber reden« kann als Aussage interpretiert werden, dass er keine langen pädagogischen Vorträge erwartet und wünscht, sondern (»die hören einem auch richtig zu«) eher Verständnis und Antworten auf seine konkreten Fragen und Bedürfnisse, die ihm in dem Moment wichtig sind. Die Fachkräfte im OFT scheinen diesen Bedürfnissen nachzukommen und haben ein entsprechendes Setting geschaffen (vgl. 4.4.2; Langer, 2017). Damit konnte hier eine Vertrauensbasis entstehen, die es Mika ermöglicht, selbstbestimmt Themen anzusprechen. Im Vergleich zu dem oben angeführten Zitat von Tomke bei der Gestaltung von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen zeigt sich, wie Jugendliche darauf reagieren können, wenn Bedingungen wie Ruhe, Zeit haben, geschützter Raum, zuhören können, Bedarfe der Jugendlichen wahrnehmen und ernst nehmen nicht gegeben sind. Dann kann es zu einem (wenn auch nur zeitweisen) Rückzug kommen. Die pädagogische Beziehung kann in diesem Moment kein Ort mehr für eine vertrauensvolle Beziehung sein, in der sensible und intime Themen offen kommuniziert werden. Dies ist nicht nur für die Frage nach sexualpädagogischen Angeboten wichtig, sondern auch in Bezug auf sexualisierte Gewalt. Sowohl für den Schutz in Bezug auf präventive Faktoren als auch für die Offenlegung und die Bewältigung nach erfolgten Übergriffen ist dies von Bedeutung (vgl. Linke, 2018a, S. 572f.).

Dominique benennt im Interview neben ihren Freunden als wichtigste Ansprechpersonen zu sexuellen Themen die Fachkräfte im OFT. Auf die Frage, ob sie sich dazu mehr Angebote wünscht, antwortet Dominique:

»B: Na ich finde dass das wir ja auch auf die zugehen können und sagen können ja hier wollen jetzt mal das und das. Und ja ich finde dass die dann auch dazu irgendwie jemanden mal einladen werden der das dann besser erklären kann als die. Das ist es.« (Dominique_112–117).

Dominique hat nicht die Erwartung, dass die Fachkräfte von sich aus Angebote zu sexueller Bildung unterbreiten. Sie geht von einem Partizipationskonzept aus, das es ihr ermöglicht, selbstbestimmt Angebote einzufordern. Von den Fachkräften erwartet sie, dass diese den geäußerten Bedarf ernst nehmen und daraufhin ein Angebot unterbreiten. Obwohl sie die Fachkräfte als Ansprechpartner_innen zu sexuellen Themen nutzt, sieht sie nicht die Notwendigkeit, dass diese Expert_innen sein müssen. Sie begreift diese eher als erste unverbindliche (informelle) Anlaufstelle und als Personen,

die in der Lage sind, Expert_innen einzuladen und non-formale Angebote zu organisieren. Auch hier wird ein Vertrauenskonzept deutlich. Dominique vertraut sich den Fachkräften an und vertraut ihnen auch, dass sie ihren Bedarf ernst nehmen und sich kümmern. Sie vertraut auch darauf, dass diese Expert_innen einladen, die »das dann besser erklären« können. Der Vertrauensvorschuss, der für die Kommunikation mit diesen Expert_innen nötig ist (siehe oben), steht hier auch im Kontext mit dem Vertrauen zu den Fachkräften, die diese Expert_innen in die Einrichtung einladen.

5.4.4 Intervenierende Bedingungen der Kommunikation über sexuelle Themen

Neben den Faktoren, die ein Setting, in dem Kommunikation über sexuelle Themen möglich wird, beeinflussen, und den persönlichen Präferenzen der Beteiligten zeigen sich zwei Bedingungen, die dazu führen können, dass eine Kommunikation nicht oder nur sehr eingeschränkt stattfinden kann:

1. fehlende Ansprechpersonen und Vertrauenspersonen für die Jugendlichen
2. der Umgang mit Scham beim Sprechen über Sexualität

*Fehlende Ansprechpersonen und Vertrauenspersonen für die Jugendlichen:
»kein gutes Verhältnis zu denen«*

Die Möglichkeiten der Kommunikation über sexuelle Themen und ebenso andere intime oder sensible Fragen sind abhängig von den Personen im sozialen Umfeld. Ein Fehlen von Vertrauenspersonen und/oder die Erfahrung, dass Personen dem Vertrauen, das Jugendliche erwarten, nicht gerecht werden, führt zu einer Vermeidung von Kommunikation und einem Rückzug. Neben Vertrauen können hier auch andere Faktoren, die als Codes der Kategorie *verlässliche Beziehungen* zugeordnet wurden, von Bedeutung sein (vgl. 4.3.2). Ebenso gibt es persönliche Präferenzen, die die Gestaltung einer Beziehung beeinflussen (siehe unten). Im Folgenden wird das Fehlen von Vertrauenspersonen in Bezug auf pädagogische Kontexte in der Jugendhilfe thematisiert.

»I: Also das war schon zu der Zeit wo du sagst da ging es dir nicht so gut in der Schule da war auch schon eine Schulsozialarbeiterin da?

B: Ja.

- I: Ok und die konntest du die als Ansprechpartnerin nutzen gab es da Momente wo du das genutzt hast?
- B: Ich hatte es zwar mal versucht das war siebente Klasse aber ich muss ehrlich sein ich hab von Anfang an gemerkt die Frau ist unfähig, Entschuldigung die war eigentlich den ganzen Tag bloß damit beschäftigt die Schule irgendwie zu repräsentieren hab ich das Gefühl gehabt die unsere Schule hat halt viel an außenstehenden Wettbewerben mitgemacht [...] aber um die Probleme der Schüler hat die sich nicht gekümmert und einen Vertrauenslehrer oder so hatten wir gar nicht« (Conny_88–91).

Conny verwendet im Interview den in-vivo codierten Begriff »Ort des Schreckens« für die Schule. In diesem Zusammenhang berichtet er von erlebten Diskriminierungen (siehe oben). Im Interview schwenkt er danach um, erzählt eher von positiven Aspekten, die er aus der Schule, vor allem nach der achten Klasse, mitgenommen habe. Erst auf die Nachfrage, warum er die Schule so lange als Ort des Schreckens wahrgenommen habe, berichtet er über seine empfundene Hilflosigkeit diesbezüglich. Nach einigen Versuchen von ihm und seiner Mutter mit Lehrer_innen, der Schulleitung und der Schulsozialarbeiter_in darüber ins Gespräch zu kommen, was aus seiner Sicht in allen Fällen nicht ausreichend ernst genommen und teilweise bagatellisiert wurde, ergab er sich in dieses *Schicksal* und nahm als Erfahrung mit, dass es keinen Sinn hat, darüber zu berichten. Auf die Frage, was er sich von diesen Personen gewünscht hätte, wird deutlich, Conny hätte sich Unterstützung und Schutz gewünscht und dass ihm geglaubt worden wäre. Zu den betreffenden Personen, zum Beispiel der Schulsozialarbeiter_in, hatte er kein Vertrauen, konnte unter diesen Umständen auch keine Vertrauensbeziehung aufbauen und nutzte sie nicht als Ansprechpartner_innen für persönliche Themen. Im Vergleich zum oben angeführten Zitat aus dem Interview mit Tomke, die eine Vertrauensbeziehung zu ihrer Schulsozialarbeiterin beschreibt, die von ihr maßgeblich aktiv mitgestaltet wird, zeigt sich, dass Conny hier mit einem Rückzug reagiert und keine angemessene pädagogische Intervention stattfindet, weder in Bezug auf die Diskriminierungen noch auf den Rückzug in der pädagogischen Beziehung. Die anhand der obigen Auswertungen benannten Faktoren, die für die Bildung eines Vertrauensverhältnisses nötig scheinen – wie Zeit haben, geschützter Raum, ernst nehmen, zuhören –, oder für eine verlässliche Beziehung – wie sorgen, kümmern, intervenieren, unterstützen – sind

hier nicht gegeben. Neben diesen Faktoren können auch sehr persönliche Eigenschaften und Präferenzen wie Alter, Geschlecht oder eine grundlegende gegenseitige Sympathie wichtig für die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung und den Aufbau einer Vertrauensbeziehung sein.

»I: Und gab es in der Zeit gab es so Leute Personen die dich unterstützt haben die du so sag mal jetzt auch als Vertrauenspersonen hattest wo du hingehen konntest mal darüber reden konntest wie s dir geht also gab es die in der Schule oder vielleicht auch so Schulsozialarbeiterin Schulsozialarbeiter oder?

B: Ja in der Schule da gab es einmal die [Frau A] die war so eine Schulsozialarbeiterin aber (..) also mit der konnte ich reden aber das wollt wollt ich nicht wirklich immer so weil das halt so die ist halt eine ältere Person und ist halt nicht so mit der würd ich mich privat auch nicht so abgeben ganz ehrlich« (Helge_33–35).

Helge berichtet im Interview von starken Rückzugstendenzen in einer Phase seiner Jugend. Diese hängen mit Diskriminierungserfahrungen aufgrund seines Aussehens bzw. seines Körperbaus und fehlenden Ansprechpersonen zusammen. Er berichtet, dass die erlebten Diskriminierungen im Schulkontext stattfinden. Eine Vertrauensperson hat Helge in diesem Kontext jedoch nicht. Die Schulsozialarbeiterin sieht er als prinzipielle Möglichkeit, aufgrund des Altersunterschiedes nutzt er diese Möglichkeit jedoch nicht (vgl. Mantey, 2018, S. 93). Helge stellt hier einen Zusammenhang zwischen der Schule und dem Privaten her. An Ansprechpersonen stellt er die gleichen Ansprüche. Auch in seiner Zeit in einer Heimeinrichtung, in der Helge vorübergehend lebte, woraufhin er wieder in die Herkunftsfamilie zurückkehrte, kann er keine vertrauensvollen Beziehungen zu den Fachkräften aufbauen. Auf die Frage, was er für ein Verhältnis zu den Fachkräften hatte, antwortet er:

»B: Ich sage mal ganz ehrlich, Scheiß-Verhältnis, ich konnte die überhaupt nicht leiden, das warn so alte Schreckschrauben sag ich mal. Die waren unfreundlich und du musstest immer genau Regeln befolgen und wehe du hast mal nicht gespurt, da haben die immer solche Sätze gesagt wie, sonst, sonst darfst du am Wochenende deine Mutter nicht sehn und sowas haben die gesagt. Also, ich hab die gehasst, also kein gutes Verhältnis zu denen gehabt« (Helge_129).

Auch in Bezug auf die Fachkräfte wird deutlich, dass Helge hier einerseits das Alter und andererseits eine persönliche Sympathie als grundlegende Faktoren für die Qualität der Beziehung benennt. Aus seiner Sicht beschreibt er auch die Gestaltung der pädagogischen Beziehung. Diese scheint von beiden Seiten (Helge – Fachkräfte) nicht zu gelingen. Das Einhalten von Regeln ist eine im stationären Kontext alltägliche und notwendige Gegebenheit. Die Umsetzung und Durchsetzung dieser Regeln ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte. Helges Wahrnehmung ist, dass dies nicht in einer grundlegend freundlichen und partizipativen Atmosphäre geschieht. Die Aussage, dass mit einem Kontaktverbot zur Mutter gedroht wurde, ist eine ernst zu nehmende und infrage zu stellende pädagogische Intervention. Stefan Rücker wirft einen kritischen Blick auf die Trennungsbewältigung, mögliche Traumatisierungen nach Inobhutnahmen und die Voraussetzungen der Einrichtungen und Fachkräfte mit diesen Situationen umzugehen (Rücker, 2015, S. 21ff.). Die Trennung von der Herkunftsfamilie und das Leben in einer Einrichtung machen Kinder und Jugendliche besonders vulnerabel. Die Maßnahme, bei Regelverstößen ein Kontaktverbot als Sanktion – in diesem Fall für die wichtigste Bezugsperson von Helge – anzudrohen, kann als eine unangemessene pädagogische Intervention, die das Verhältnis zwischen Helge und den Fachkräften belastet, betrachtet werden. Die Basis für eine Vertrauensbeziehung ist hier nicht gegeben.

»I: Gab es dort in der Einrichtung in dem Heim jemandem mit dem du also von den Erwachsenen jetzt ein Stück ein Vertrauensverhältnis hattest oder aufbauen konntest?

B: (19) Naja, von so von den von den Kindern die halt da noch so mit waren also man hatte schon irgendwie so eine Verbindung zu denen aber so so wirklich so die Probleme mit denen bequatschen und so nicht so wirklich ja weil meistens hatten die ja eigentlich noch so ihre eigenen Probleme und da wollte man denen dann nicht so wirklich extra auf den Sack gehen und ich war damals auch sehr schüchtern also. Am liebsten also ich hab damals immer gleich nach der Schule ins Zimmer rein aufs Bette dann Decke über'n Kopf so war das damals bei mir also war damals nicht so gern mit Leuten am Quatschen. Ich hab auch nicht gerne so damals Leute neu kennengelernt war richtig so nervös und schüchtern« (Helge_132–133).

Helge geht auf die Frage, ob es erwachsene Vertrauenspersonen gibt, nicht ein. Er benennt Personen aus der Peergroup, aber auch hier mit einer gewissen Distanz. Die anderen Kinder bzw. Jugendlichen will er mit seinen Problemen nicht belasten. Helge zieht sich zurück und bezeichnet sich als nervös und schüchtern. Dies kann als Indikator gesehen werden, wie vulnerabel Helge in dieser Zeit ist. Er ist in einer emotional schwierigen Situation. Die Lebenswelten und der soziale Kontext (Schule und Heim) sind keine ausreichende Unterstützung und die pädagogischen Fachkräfte können Helge in seinen Bedürfnissen nicht wahrnehmen und unterstützen. Hier können die oben genannten Faktoren wie Alter und persönliche Sympathie eine entscheidende Rolle spielen. Helge vermeidet einerseits von sich aus zu enge Beziehungen mit Personen, die er aufgrund ihres Alters oder aus Sympathiegründen als nicht geeignet einordnet. Im Falle der Peergroup, bei der diese beiden Faktoren keine Rolle spielen, ist es die Einschätzung, dass er diese nicht belasten will. In den oben genannten Auswertungen in den Interviews von Tomke und Jona wird auch deutlich, dass diese Interaktionen vermeiden bzw. danach gestalten, ob sie die anderen Personen im Moment ihres Bedarfs und in Bezug auf ihr Thema als belastbar empfinden. In Helges Fall könnte die pädagogische Reaktion der Fachkräfte in der stationären HZE, wenn sie keine systematisch angewandte Intervention ist, auch als eine Gegenreaktion auf die von Helge ausgehende negative Sympathiebekundung (hier auch im Zusammenhang mit möglichen Regelverstößen) sein. Dies wäre als menschliche Reaktion nachvollziehbar, müsste jedoch reflektiert und das pädagogische Handeln als Folge geändert werden. Ein weiterer Faktor, den Helge in Bezug auf fehlende Vertrauenspersonen benennt, ist das Geschlecht. Helge berichtet, dass er (auch in der Familie) keine oder kaum männliche Ansprechpersonen hatte. Dies könnte ein geschlechtsspezifischer Grund sein, warum er kaum Erwachsene als Vertrauenspersonen findet. Helge, der nach einiger Zeit im Heim in die Herkunftsfamilie zurückkehrt und aufgrund der erfahrenen Diskriminierungen nicht mehr in die Schule und schließlich in eine neue Klasse geht, berichtet im Interview, dass es dann auch Lehrer gab, mit denen er persönliche und auch sexuelle Themen besprochen hat. Er erwähnt hier eindeutig und ausschließlich männliche Lehrkräfte, die er dann auch außerhalb des Unterrichtes angesprochen hat.

»B: Also sexuelle Themen so gab es eigentlich bloß einen Lehrer der Biologielehrer weil der hat ja Ahnung davon sag ich mal. Also persönlich private Dinge also mit meinem Klassenlehrer so. Der war auch noch so

der war relativ chillig also das war jetzt nicht mein erster Klassenlehrer den ich damals hatte wo ich in der Klasse hängengeblieben bin. Das war dann der den ich schnell bekommen hab mit der anderen Klasse dann, der war für sein Alter war der noch ganz schön sag ich mal jung geblieben« (Helge_59).

Die fehlende Sympathie zu den pädagogisch tätigen Personen scheint in Helges Fall mit dem Geschlecht und dem Alter gekoppelt. Zu den zwei Lehrern baut Helge ein Vertrauensverhältnis auf. In Bezug auf Sexualität ist für ihn der Expertenstatus des Biologielehrers ausschlaggebend. Auch dies lässt sich wieder mit einem Vertrauensvorschuss in Bezug auf die Rolle als Experte und die institutionelle Einbindung beziehen. Helge nutzt ihn für die themenspezifische Kommunikation zu Sexualität. Für seine persönlichen Bedarfe, beispielsweise für Fragen zum Thema Abnehmen, ist der Klassenlehrer eine wichtige Person:

»B: es war eigentlich schon so ganz cool weil ich dann auch mal so für eine Zeit eine männliche Bezugsperson hab weil ich hab das ja zu Hause nicht so und (...) ja der hat mir dann auch immer so Tipps gegeben so Trainingsübungen was ich machen kann und ja wir haben da so familiäre Probleme so hab ich dem auch erzählt« (Helge_61).

Helge, der sich ein radikales Abnehmen verordnete, um den Beleidigungen der Mitschüler_innen zu entgehen, findet auch mit Unterstützung seines Lehrers einen Weg mit entsprechender Ernährungsumstellung und sportlichen Aktivitäten sein Aussehen zu verändern und bewusster mit seinem Körper umzugehen. Der Lehrer ist hier aufgrund seines Aussehens und seiner sportlichen Hobbys Vorbild und unterstützt Helge dabei, einen für ihn umsetzbaren Weg zu finden. Helge kann den Lehrer als Vertrauensperson annehmen und nutzt ihn auch, um über die familiären Probleme zu sprechen. Auch hier sind Indikatoren für eine Vertrauensbeziehung, die bei der Auswertung in anderen Interviews bereits benannt wurden, wichtig, zum Beispiel zuhören, ernst nehmen, Zeit haben und unterstützen. In Helges Fall sind diese im Kontext mit der persönlich empfundenen Sympathie und den persönlichen Präferenzen des Geschlechts und des Alters zu sehen. Dominik Mantey benennt in seiner Studie zu Sexualerziehung in der Heimerziehung in Bezug auf das von den Jugendlichen erwartete Verständnis seitens der Fachkräfte, dass die Merkmale Alter und Geschlecht eine entscheidende Rolle spielen:

»Die Jugendlichen erwarten, eher von jüngeren und gleichgeschlechtlichen Erziehenden verstanden zu werden, und rechnen hier weniger mit ablehnendem zurückweisendem Verhalten« (Mantey, 2018, S. 93).

Für die Jugendhilfe zeigt sich insbesondere für die Heimerziehung in den Interviews von Helge und Luca das Fehlen von vertrauensvollen Beziehungen zu den Fachkräften. Im Abschnitt zu Vulnerabilität wurde anhand eines Zitats von Luca die Vulnerabilität nach Inobhutnahmen thematisiert, diese zeigt sich auch bei Helge (siehe oben). In beiden Fällen besteht ein Zusammenhang mit fehlenden Vertrauenspersonen.

»I: Und da (.) warst du alleine auf der Station und gab es da auch so eine Art Bezugserzieher oder Vertrauenserzieher in der Zeit für dich jemanden?

B: Naja so halb und halb sagen wir so es wurde er war zwar auch für mich wie mein für mich der Bezugsbetreuer (.) aber eigentlich war jemand anderes vom Heim her aus gesehen mein Bezugsbetreuer ja.

I: Ok und war da auch so ein Verhältnis wie/oder konnte sich da auch so ein (.) Vertrauensverhältnis entwickeln wie zu dem anderen Erzieher in dem ersten Heim?

B: Nicht so wirklich weil es war halt eine zu kurze Zeit und der ist dann halt auch irgendwann gegangen weil er halt nur so als (.) sagen wir mal Probearbeiter da war.

I: Ja okay mhm.

B: Und ja/

I: Okay.

B: War halt dann schon (..) ein bisschen (.) mies« (Luca_310–317).

Luca lebte ein halbes Jahr als Inobhutnahme alleine in der Station innerhalb einer Einrichtung. Diese Situation ist einerseits in Bezug auf Lucas Vulnerabilität und andererseits in Bezug auf die Hilfeplanung des Jugendamtes und die daraus folgende Entscheidung zur pädagogischen Unterbringung und Betreuung in der Jugendhilfeeinrichtung infrage zu stellen. Diese Punkte wurden oben bereits dargelegt. Aufgrund dieser Situation ergibt sich auch die Frage nach der Gestaltung einer Vertrauensbeziehung zu einer pädagogischen Fachkraft. Diese kann nicht gelingen, da es, wie Luca zuerst berichtet, keine klare Ansprechperson und Zuordnung in der Einrichtung gibt. Die Person, die Luca dann als Bezugsperson annimmt, verlässt die

Einrichtung nach kurzer Zeit wieder. Luca bezeichnet diese Situation als »mies«, woran deutlich wird, dass er das Fehlen einer Bezugs- bzw. Vertrauensperson in Hinblick auf die Qualität der Heimunterbringung negativ bewertet. In Lucas Fall ist das Fehlen einer solchen Person nicht nur für das Sprechen über sexuelle Themen oder andere persönliche intime Themen ungünstig, sondern auch für seine Verselbstständigung und die Vorbereitung des Lebens nach der Heimunterbringung.

Der Umgang mit Scham beim Sprechen über Sexualität:

»schon ein bisschen peinlich«

Der Umgang mit Scham und Beschämung als Erziehungsmittel sind für die pädagogische bzw. erzieherische Praxis von Bedeutung. In einer Studie zu Scham in der schulischen Sexualaufklärung (vgl. Blumenthal, 2014) werden diese Punkte für den Umgang mit Sexualität im schulischen Bereich herausgearbeitet. Im Folgenden wird darauf fokussiert, wie Scham bei den Jugendlichen eine offene, ernsthafte und inhaltlich-sachliche Kommunikation beeinflussen kann.

Scham zeigt sich in verschiedenen personellen Kontexten als intervenierende Bedingung. In der Kommunikation über Sexualität mit Eltern und in der Schule berichtet Dominique in Bezug auf die Form der Aufklärung:

»B: Die haben mir das damals mit Bienchen und Blümchen erklärt. (..) Ich hatte das zwar schon mal in der dritten Klasse gehabt so Kondome und so. Aber wirklich aufgeklärt wurde ich erst in der siebenten. Weil da haben wir das im Bio-Unterricht gehabt« (Dominique_80).

Dominiques Bezeichnung (»mit Bienchen und Blümchen«) verweist auf eine Verniedlichung und Verfremdung des Themas durch die Eltern. Sexualität wird nicht in einem menschlichen Kontext oder biologisch in Bezug auf Säugetiere erklärt, sondern in Bezug auf die Bestäubung von Pflanzen durch Insekten. Auch dies wird durch die Verniedlichung der Begriffe von einer biologisch-sachlichen Herangehensweise entfremdet. Diese Verniedlichung kann der elterliche Versuch sein, Sexualität kindgerechter zu erklären. Dieser Versuch, menschliche Fortpflanzung anhand der Bestäubung durch Insekten zu erklären, kann aber auch als Hinweis auf eine Scham der Eltern gesehen werden, mit ihrem Kind (alters- und sachgerecht) offen über sexuelle Themen zu sprechen. Dominique empfindet die Aufklärung durch die Schule als aufschlussreicher. In ihrem Fall ist der sexuelle Miss-

brauch durch den Vater zu berücksichtigen. Einerseits haben die familiären Entwicklungen die weitere Kommunikation über sexuelle Themen in der Familie für Dominique erschwert. Andererseits ist hier die eventuell in diesem Zusammenhang empfundene Scham der Mutter und auch anderer Familienmitglieder wie der Großeltern eine mögliche Ursache dafür, dass über den Übergriff und andere sexuelle Themen in der Folge nicht mehr gesprochen wurde und eine Tabuisierung erfolgte bzw. der Übergriff, wenn von Dominique angesprochen, bagatellisiert wurde.

Neben einer Verfremdung oder Verniedlichung kann ein Umgang mit Scham auch sein, das Thema Sexualität mit einer gewissen Komik zu besprechen. Dies kann sowohl in Bezug auf den Versuch, eine angemessene kind- oder jugendgerechte Sprache zu finden, eine Strategie sein als auch bei dem Bemühen, Scham – die eigene wie auch die bei anderen Personen wahr- oder angenommene – zu überwinden.

»B: Aufklärung gab es ja aber ich wollte darüber damals noch nicht reden (.) weil es war mir damals doch schon ein bisschen peinlich (.) über sowas zu reden generell aber meine Eltern die sind da (.) sind da übel offen die reden da (.) zum Beispiel beim Essenstisch fangen die an darüber zu reden (..) so und ich mein ich hab damit jetzt kein Problem mehr damals war es mir noch peinlich (.) aber mittlerweile denk ich ist das normalste auf der Welt halt.

I: Und was waren das dann so für Themen die die Eltern angesprochen haben?

B: Na meistens halt erstmal mit der Freundin so wenn man eine Freundin hat das wenn wir es tun sollten dann bitte verhüten und (..) dass sie halt auch erst wollen dass sie vorgestellt wird und alles und auf/ die haben es schon lustig verpackt mit« (Luca_319–321).

Luca berichtet davon, dass seine Eltern beim Sprechen über Sexualität sehr offen waren und ihm das anfangs peinlich war. Die Themen lustig zu verpacken kann eine Strategie der Eltern gewesen sein, Lucas Scham, über Sexualität zu sprechen, zu überwinden. Die Eltern haben dafür eine Situation genutzt, bei der die Familie informell zusammenkommt, ein alltägliches Ritual, das gemeinsame Essen. Für die Eltern scheint hier eine gewisse Notwendigkeit der Thematisierung bestanden zu haben. Die Themen sind sehr präventiv orientiert. Die Eltern verfolgen eine klare erzieherische Strategie in Bezug auf die Gestaltung möglicher Partnerschaften. Diese

präventive Strategie verpacken sie lustig, um Scham zu überwinden. Die Frage, die sich hier anschließt, ist, wie oder ob überhaupt ernsthaftere Themen, bei denen eine Einbindung von Komik nicht möglich ist, besprochen werden. In Bezug auf Themen wie Schwangerschaftsabbruch oder sexualisierte Gewalt ist dies schwer vorstellbar und eine ernsthafte und sachliche Auseinandersetzung nötig. Hier sind dem Umgang mit Scham durch die Einbindung von Komik Grenzen gesetzt. Da Luca die Familie verlassen muss und über mehrere Jahre kein Kontakt besteht, findet im familiären Rahmen keine weitere Kommunikation über sexuelle Themen statt. In den vorangehenden Abschnitten wird ein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Vertrauenspersonen und der Kommunikation über sexuelle Themen deutlich. Die Überwindung von Scham kann in einen Zusammenhang mit diesen Punkten gebracht werden. Helge berichtet in Bezug auf sein Verhütungsverhalten beim ersten Sex mit seiner Freundin:

»B: Nee die [Freundin] hat die hat schon die Pille genommen und aber ein Kondom nicht so weil da wollte man nicht so kaufen gehen und die Mutti wollt ich auch nicht fragen. Also ist immer so keine Ahnung so in Laden rein und Kondome kaufen vor allen dann an der Kasse stehst ich dacht immer die sind erst ab einem bestimmten Alter aber mittlerweile sind/ich weiß nicht also wenn man jetzt als Zehnjähriger zum Beispiel an die Kasse geht und Kondome kaufen will darf man das also dürfen die dem das verkaufen?« (Helge_70–71)

Bei Helge hat die Scham direkte Auswirkungen auf sein Wissen über Verhütungsmittel und sein Verhütungsverhalten. Er kennt Kondome als Verhütungsmittel, dessen Verfügbarkeit aber nicht gegeben ist, da er aus Scham keine kaufen möchte und auch mit seiner Mutter nicht darüber sprechen möchte. In der Partnerschaft ist Verhütung ein Thema und wird durch die Freundin gewährleistet, wodurch für Helge eine weitere Auseinandersetzung in diesem Moment nicht notwendig wird. Helge berichtet (siehe oben) darüber, dass er wenige Vertrauenspersonen hatte und dass er den Biologielehrer als Ansprechpartner für sexuelle Themen genutzt hat. Dies scheint sich auf formale Wissensfragen zu beziehen und nicht auf lebenspraktische Fragen, zum Beispiel die Verfügbarkeit und die Erreichbarkeit von Verhütungsmitteln. Die Möglichkeiten, verschiedene Vertrauenspersonen zu haben, diese je nach Bedarf zu sexuellen Themen ansprechen

zu können und diese auch unter dem Aspekt von Scham auswählen zu können, sind hier zu bestimmten Phasen ihrer Kindheit und Jugend bei Dominique, Luca und Helge zumindest eingeschränkt. Wie oben dargelegt wurde, wählen die Jugendlichen ihre Ansprechpartner_innen, wenn es ihnen möglich ist, gezielt aus. Das beinhaltet auch die bewusste Entscheidung mit bestimmten Personen, auch aus Gründen der Scham, nicht über Sexualität zu sprechen. Luca antwortet auf die Frage, ob er auch mit der Familienhelferin (SPFH) über Sexualität gesprochen hat:

»B: wenn die das angeschnitten hätte [...] hätt ich glaub ich gleich abgeblockt weil das war mir damals das das Thema war mir halt schon relativ peinlich« (Luca_329).

Mika thematisiert dies in Bezug auf eine Partnerschaft:

»I: Ok. Konntest du mit deiner Partnerin über Verhütung oder Sexualität zum Beispiel sprechen?

B: Eher nicht das Thema haben wir nicht vorgezogen irgendwie.

I: Mhm. Ich meine du hattest ja gesagt deine Ex-Freundin war das die wenn ich es richtig verstanden habe die wollte mit dir schlafen. Und da hast du ja mit deinen Eltern darüber gesprochen. Konntest du auch mit ihr so ziemlich offen darüber reden oder?

B: Eher nicht weil es mir halt in dem Moment relativ peinlich war dass ich halt noch nicht so erfahren war« (Mika_57–60).

Der Umgang mit Scham kann zu einer Vermeidung oder auch zu einer bestimmten Ausrichtung der Kommunikation über sexuelle Themen führen, was auch bewusst in Bezug auf bestimmte Personen geschehen kann. Dies ist jedoch nicht zu problematisieren, wenn Jugendliche eine Auswahl an Möglichkeiten haben und so unter verschiedenen Ansprechpartner_innen wählen können, die sie je nach Bedarf und Thema ansprechen. Die Nutzung des Internets spielt bei der Wissensbeschaffung ebenfalls eine Rolle. Scham in der zwischenmenschlichen Beziehung kann hier umgangen werden. Jedoch zeigen die Interviews, dass die Jugendlichen das Internet nutzen und schätzen, aber die Kommunikation mit Vertrauenspersonen und die Wissensvermittlung durch Personen, die als Expert_innen wahrgenommen werden, für die Jugendlichen einen wichtigen und abgleichenden Part bei der sexuellen (Selbst-)Bildung haben.

5.4.5 Zusammenfassung

Im Gliederungspunkt *Sprechen über Sexualität auf Basis eines Vertrauenskonzepts* (vgl. 5.4), speziell in den Unterpunkten, die sich mit Kommunikation über sexuelle Themen in Verbindung mit einem Vertrauenskonzept und der Lebenswelt beschäftigen (vgl. 5.4.1 und 5.4.3), wurde deutlich, dass Sprechen als die wichtigste Kommunikationsform analysiert werden konnte. Es wurde der Bezug zwischen einem individuellen Vertrauenskonzept und dem Sprechen über Sexualität dargestellt. Mit Blick auf die verschiedenen Sozialisationsinstanzen wurde der Umgang mit Vertrauen in Bezug auf Sexualität betrachtet. Dabei wird deutlich, dass zu einem Vertrauenskonzept auch die Strategie des Vertrauensvorschlusses, um ein Sprechen über Sexualität zu ermöglichen, gehört. Neben dem vorliegenden Bedarf bei den Jugendlichen kann das Vertrauenskonzept als zweiter wichtiger Punkt einer Basis für ein Sprechen über Sexualität benannt werden. Ein dritter Punkt ist das Vorhandensein von Ansprechpersonen, die als mögliche Vertrauenspersonen von den Jugendlichen in Betracht gezogen werden. Das Fehlen solcher Personen oder einer vertrauensvollen Beziehung stellt eine intervenierende Bedingung für das Sprechen über sexuelle Themen dar. Eine weitere intervenierende Bedingung ist der Umgang mit Scham, der ein Sprechen über Sexualität verhindern oder begrenzen kann. Die Möglichkeit des Sprechens über Sexualität und insbesondere über spezielle Herausforderungen, die sich in Bezug auf Sexualität ergeben, und/oder im Kontext mit weiteren Herausforderungen, die der Kategorie *Erfahrungsraum Jugend* zugeordnet wurden, einer erhöhten Vulnerabilität und ungünstigen Bedingungen in den Lebenswelten, hat Konsequenzen für die weitere Lebensgestaltung der Jugendlichen. Fachkräften in den verschiedenen Bereichen der Jugendhilfe kommt hier eine Schlüsselrolle zu.

Es zeigt sich, dass Jugendliche, wenn sie die Möglichkeit dazu haben, unterschiedliche Vertrauens- und Kommunikationsmöglichkeiten nutzen und hier nach Orten und Personen je nach ihren Bedürfnissen differenzieren. Ein Vertrauenskonzept ist umso stabiler, je vielfältiger und je weniger abhängig es von einzelnen Personen ist. Ein stabiles Vertrauenskonzept beruht auf positiv wahrgenommenen Erfahrungen der Jugendlichen. Negativ erlebte Situationen, die als Vertrauensbrüche eingeordnet werden, irritieren ein solches Vertrauenskonzept weniger, wenn diese mit anderen Erfahrungen oder in der Kommunikation mit anderen Personen abgeglichen werden können. Die Möglichkeiten der Kommunikation, eines Ab-

gleichs und Erfahrungen mit einem stabilen Vertrauenskonzept wirken sich fördernd auf die Gestaltung von Beziehungen und die Kompetenz, einen Vertrauensvorschuss geben zu können, aus und können als eine wichtige Ressource bezeichnet werden, um über sexuelle Themen kommunizieren zu können. In Bezug auf sexualisierte Gewalt stellt dies einen Resilienz-faktor dar, der die Offenlegung und Bewältigung begünstigen kann. Ebenso könnte das Vorhandensein von und die Erfahrung mit unterschiedlichen positiv erlebten Vertrauensverhältnissen präventiv wirken im Sinne eines Nicht-Einlassens auf manipulative Beziehungen.

In Abbildung 10 werden die zwei wichtigen Komponenten der Vertrauenserfahrungen und der Kommunikationsmöglichkeiten, die sich in den Interviews mit den Jugendlichen gezeigt haben, dargestellt.

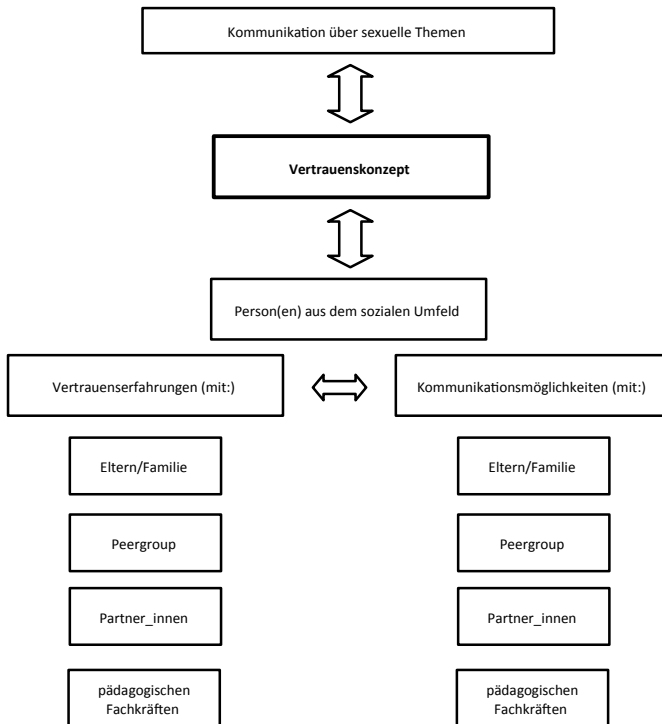


Abbildung 10: Komponenten eines Vertrauensverhältnisses im sozialen Kontext

Je weniger positive Erfahrungen Jugendliche bei Versuchen, eine vertrauensvolle Beziehung zu gestalten, machen und je weniger Kommunikationsmöglichkeiten sie haben, desto fragiler wird ihr Vertrauenskonzept und desto eingeschränkter sind ihre Möglichkeiten der Kommunikation über sexuelle Themen. Die Jugendlichen präsentieren sich bezüglich eines Vertrauenskonzepts als kompetente Personen. Aus ihrer Sicht sind sie selbst in der Lage aufgrund ihres Vertrauenskonzepts zu entscheiden, ob sie anderen Personen vertrauen und/oder einen Vertrauensvorschuss geben und mit wem und wie eine Kommunikation über sexuelle Themen stattfindet.

5.5 Modellkomponente IV: Kommunikation über sexuelle Themen in pädagogischen Kontexten

Sexuelles Lernen findet bei den hier interviewten Jugendlichen zu großen Teilen im Alltag in ihrer Lebenswelt statt (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 144). Dafür nutzen sie, wie oben geschildert, unterschiedliche Personen und Settings in Abhängigkeit von ihren Möglichkeiten. Pädagogische Professionelle sind hier neben anderen Personen eine Option. In diesem Abschnitt soll ein Blick auf die pädagogischen und erzieherischen Kontexte und damit verbundene Formen von Bildung geworfen werden, um der Frage nachzugehen, wie sexuelle Bildung innerhalb der Jugendhilfe stattfinden kann.

Wie in Abbildung 11 dargestellt können grundsätzlich zwei Wege differenziert werden, von wem das Sprechen über Sexualität initiiert wird. Haben die Jugendlichen von sich aus einen Bedarf, so kann es sein, dass sie ein Kommunikationsangebot machen. In den oben genannten Beispielen zur Kommunikation über sexuelle Themen haben die Jugendlichen eine aktive Rolle übernommen. Ergibt sich aus Sicht der Fachkräfte oder der jeweiligen Institution ein Bedarf, kann es zu einem Angebot an die Jugendlichen kommen. Die Ausrichtung des Angebotes ist mit der Frage verbunden, ob die Fachkräfte bzw. die Institutionen sexuelle Bildung als einen Arbeitsauftrag festlegen oder annehmen und wie sie diesen umsetzen. Im Kontext der formalen Bildung wird die Kommunikation über sexuelle Themen aufgrund des schulischen Bildungsplans in der Regel von den Lehrkräften initiiert. Auch im Bereich non-formaler und informeller Bildung, die im Rahmen der Jugendhilfe stattfindet, werden Fachkräfte von sich aus aktiv. Hier können Fragen bezüglich des Kinderschutzes und der Prävention zu einer Thema-

tisierung durch die Fachkräfte führen (vgl. Henningsen, 2016a, b; Winter, 2013). Jugendliche können dadurch in unterschiedlichen Kontexten mit sexueller Bildung in Berührung kommen. Im Kapitel zu Bildung und Jugendhilfe (vgl. Kapitel 3) wurde bereits auf die verschiedenen Bildungsformen (formal, non-formal und informell) eingegangen. In den Interviews berichten die Jugendlichen von Erfahrungen mit allen drei Formen. Als informelle sexuelle Bildung sind hier auch die informellen Settings im familiären Rahmen oder in der Peergroup von Bedeutung, die im obigen Abschnitt (vgl. 5.4.3) zu Kommunikation über sexuelle Themen beschrieben wurden. Im formalen Bereich sind die Angebote durch die Schule zentral. Diese werden sowohl intern durch die Lehrkräfte selbst als auch durch Unterstützung externer Fachkräfte im schulischen Rahmen durchgeführt. Für die Betrachtung in dieser Arbeit stehen die Settings im Bereich der Jugendhilfe im Fokus. In den Interviews zeigt sich, dass sexuelle Bildung neben dieser strukturellen Differenzierung auch in unterschiedlichen zeitlichen Kontexten (geplant und spontan) und unterschiedlichen personellen Kontexten (Einzel- oder Gruppensetting) stattfinden kann.

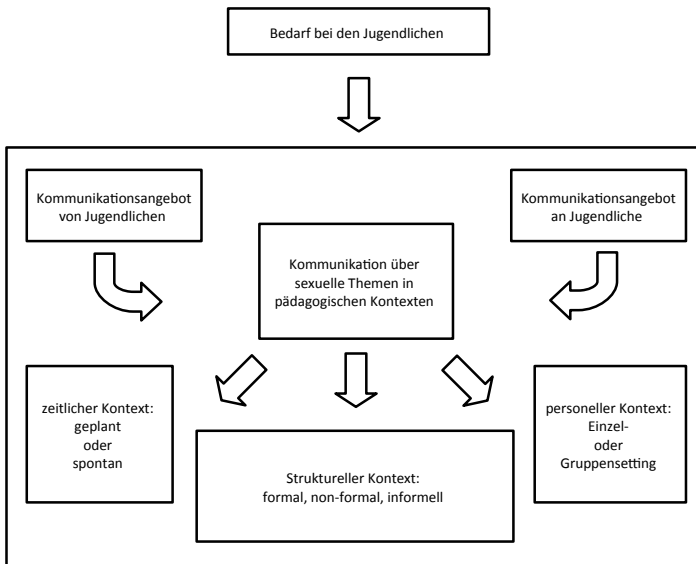


Abbildung 11: Modellkomponente IV – Kommunikation über sexuelle Themen in pädagogischen Kontexten

Das Einbeziehen von Erfahrungen der Jugendlichen in und mit anderen Bildungssettings und Sozialisationsinstanzen ist in Bezug auf die Kommunikation über sexuelle Themen in der Jugendhilfe von Bedeutung. In den vorausgehenden Abschnitten des Kapitels konnte anhand des empirischen Materials der Einfluss der Sozialisationsinstanzen auf die Entwicklung der Jugendlichen und speziell auf die Bildung eines Vertrauenskonzeptes aufgezeigt werden. Die Lebenswelten können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern sie sind verwoben zu sehen, auch hinsichtlich ihrer Wirkungen. Studien zu sexueller Bildung in der Schule verweisen darauf, dass ein offenes Sprechen über Sexualität in hohem Maße von Vertrauen, einem geeigneten Setting und der Kultur des Sprechens über Sexualität abhängig ist, und wie intervenierend Scham und Beschämungen wirken können (vgl. Blumenthal, 2014; Langer, 2017; vgl. für die Jugendhilfe: Mantey, 2017, 2018).

5.5.1 Formale Bildung zu Sexualität

Formale Bildung zu Sexualität findet in der Schule oder im schulischen Rahmen statt. Die rechtliche Grundlage bildet das Grundgesetz (Artikel 7 Absatz 1), woraus sich die allgemeine Schulpflicht ableitet. Inhaltliche Grundlage sind die Bildungspläne bzw. Rahmenlehrpläne der Bundesländer. Dadurch ergibt sich in Bezug auf (sexuelle) Bildung zwischen den Bildungsinstitutionen Schule und Jugendhilfe ein wesentlicher rechtlicher Unterschied. Der formale Bildungsbereich ist der Schule vorbehalten. Fachkräfte aus dem Bereich der Jugendhilfe sowie aus anderen Feldern der Sozialen Arbeit können im Auftrag der Schule als externe Expert_innen im schulischen Rahmen tätig werden und einzelne Bildungsveranstaltungen zu sexuellen Themen durchführen (vgl. Weller, 2013a). Der Begriff des formalen Lernens kann anhand von Definitionen aus der englischsprachigen und der deutschen Literatur näher bestimmt werden und bezeichnet ein planmäßiges und strukturiertes Lernen, das klare Lernziele und Lernzeiten vorgibt und zu gesellschaftlich anerkannten Abschlüssen führt (vgl. Baumbast et al., 2012, S. 15f., 21f.). In den Interviews zeigt sich, dass die von der Schule angebotenen Veranstaltungen unterschiedlich wahrgenommen werden. Dies lässt sich auch auf die oben angeführten Ergebnisse zu den Erfahrungen im schulischen Kontext beziehen. Auch die Frage, ob Lehrpersonen als Vertrauenspersonen wahrgenommen werden, entscheidet darüber,

wie über Sexualität gesprochen wird und welche Themen Jugendliche zulassen. Haben sie ein ausreichendes Vertrauen oder geben einen Vertrauensvorschuss und besteht ein Bedarf an Kommunikation bei ihnen, dann können Lehrkräfte auch außerhalb des formalen Unterrichtes zu wichtigen (informellen) Kommunikationspartner_innen werden (vgl. 5.4.4). Die Jugendlichen stehen schulischer Sexualaufklärung grundsätzlich offen gegenüber und sehen die Bildung als grundlegende Wissensvermittlung, die sie mit weiteren Wissensquellen kombinieren. Die berichteten Erfahrungen zeigen auf, dass Schule sexuelle Bildung auf die Vermittlung von (biologischem) Basiswissen und präventives Wissen fokussiert.

Chris berichtet im Interview von seiner Erfahrung mit sexueller Bildung in der Schule:

- »B: Na wir haben in der Schule damals wie gesagt ein Projekt gehabt mehr also mehrere Projekte eigentlich also im Jahr waren das zwei drei Projekte waren das glaub ich also hauptsächlich war es eigentlich immer im Sommer so (.) ja genau im Sommer wo da die meisten Frauen auch ihre Kinder bekommen und allem Drum und Dran und ja (.) da haben wir also wir haben über Schwangerschaft geredet [...] da gab es solche Kurse wie man ein Kondom benutzt und und über die Verhütung und was es noch für Verhütungsmittel gibt« (Chris_121).

Bei Chris zeigen sich im Interview zwei wichtige Wissensquellen zu Sexualität. Neben der Schule ist dies die Peergroup. Die Peergroup ist für Chris vor allem als Ort des Erfahrungslernens wichtig (vgl. 5.2.1.1, sexuelle Exploration: »seine Bildung zu finden und sich selber da auszuprobieren«, Chris_162–166). Für ihn sind die Bildung und das Wissen, das er sich selbst (durch praktische Erfahrung) aneignet, von großer Bedeutung. In Bezug auf die Schule berichtet er, dass es mehrere präventiv orientierte Angebote gab. Grundsätzlich steht er sexueller Bildung in der Schule offen gegenüber und sieht diese als eine alternative Möglichkeit zu einer Sexualaufklärung in der Familie. Als Grund für eine Vermeidung in der Familie benennt Chris Scham als intervenierende Bedingung (vgl. 5.4.4):

- »B: Ja auf jeden Fall also das ist wirklich weil ich find echt gut dass die da so dass die sowas haben Se/ wie Sexualkunde dass man also mir wär es peinlich mal ganz ehrlich mal zu den Eltern zu gehen und zu fragen« (Chris_123).

Für Chris bietet die formale sexuelle Bildung in der Schule die Möglichkeit, Wissen über Sexualität zu erhalten und dabei eine persönliche Distanz einzunehmen oder beizubehalten. Dies wäre in einem non-formalen oder informellen Kontext mit erwachsenen Personen schwieriger zu gestalten. Fragen stellen sich in Bezug auf die angestrebte präventive Wirkung der schulischen Sexualaufklärung, des dort vermittelten Wissens und dessen praktische Anwendung (Chris wird mit 18 Jahren Vater, seine Partnerin ist zu diesem Zeitpunkt noch minderjährig). Für die Fragestellung der Arbeit und die oben dargelegten Kategorien lässt sich die Überlegung anschließen, ob die biografischen Einflüsse bei Chris einen Einfluss auf sein Vertrauenskonzept, die Entwicklung von Scham und damit das Sprechen über Sexualität haben könnten. Chris wuchs die meiste Zeit bei seinem alleinerziehenden Vater auf und erlebte dabei eine Unterbrechung durch eine Inobhutnahme und eine mehrjährige Heimunterbringung. Grundsätzlich können mit Blick auf quantitative Studien auch geschlechtsbezogene Unterschiede benannt werden. Bei männlichen Befragten zeigt sich hier eine geringere Kommunikation über sexuelle Themen mit Eltern als bei weiblichen Befragten (vgl. Bode & Heßling, 2015, S. 26f.; BZgA, 2010a; Weller, 2013b, c). Die schulische Sexualaufklärung durch Lehrkräfte hat hingegen bei männlichen Befragten eine größere Bedeutung für die Vermittlung von Basiswissen als bei weiblichen Befragten (vgl. Bode & Heßling, 2015, S. 34).

Jona berichtet im Interview ebenfalls von ihrer Erfahrung mit schulischer Bildung und setzt diese auch in Bezug zu den familiären Möglichkeiten:

»B: Na also jetzt in der Schule hatten wir in der fünften Klasse mal getrennt Jungs Mädchen hatten wir da mal zwei Stunden Sexual/Sexualkunde und da wurde dann halt mehr darüber geredet wie jetzt diese (..) das mit der Regel und was man da halt alles machen kann und dann (..) jetzt in einer höheren Klasse da haben wir dann da halt darüber geredet halt auch über Verhütung und teilweise über Krankheiten aber ich finde in der Schule (..) das is nich so wirklich, es interessiert mich nich so sehr wie wenn es meine Mutti mir erzählt weil erstens hab ich einen besseren Bezug zu meiner Mutti wie zur Schule und ich finde auch wenn die jetzt in der Schule erzählen dann sagen die das is halt so die prügeln das in Kopf rein und sagen jetzt das müsst ihr lernen. darüber schreiben wir eine Klausur oder so und bei meiner Mutti is es halt wirklich Interessehalber und da merkt man sich das halt auch besser wie in der Schule« (Jona_35).

Im Vergleich der Interviews mit Chris und Jona zeigen sich mehrere Unterschiede. Jona grenzt den zeitlichen Rahmen sehr ein und benennt zwei Zeitpunkte mit wenigen Stunden Sexualkunde. Die Beschreibung ihres subjektiven Empfindens verweist auf ein anscheinend sehr formales Unterrichtssetting (»prügeln das in Kopf rein«, »das müsst ihr lernen«) und einen Leistungsanspruch, der durch eine Klausur forciert wird. Chris hingegen berichtet von Projekten, die er erlebt hat, was als Aussage interpretiert werden kann, dass hier von der alltäglich-formalen Unterrichtsgestaltung abgewichen wurde und das erlebte Setting eventuell auch von den Lehrkräften als Projekt bezeichnet wurde. Thematisch zeigt sich auch bei Jona, dass eine präventive Fokussierung des Unterrichts vorliegt. Die von ihr berichtete und wahrgenommene sehr formale Umsetzung (»du halt nur 80 Minuten Zeit hast und die halt versuchen in einem Block das Ganze in Kopf rein zu drücken«, Jona_37) vergleicht Jona mit den Möglichkeiten des Sprechens zu Hause mit ihrer Mutter. Sie benennt hier zwei wichtige Punkte. Der eine ist das Interesse, das für Jona von Bedeutung ist: Mit ihrer Mutter kann sie Dinge besprechen, die sie interessieren. In der Schule ist dies für sie anscheinend nicht oder nur unzureichend möglich. Dies kann mit dem sehr strikten formalen Setting und einer möglichen strengen Orientierung an ausgewählten biologischen und präventiven Themen zusammenhängen. Die Interessen der Schüler_innen werden anscheinend, nach deren Erfahrungen, nicht ausreichend berücksichtigt. Der zweite Punkt ist das für sie nötige Vertrauen, um über sexuelle Themen zu sprechen (»besseren Bezug«). Neben der Erkenntnis aus den oben erwähnten quantitativen Studien, dass weibliche Befragte mehr mit ihren Eltern und vor allem mit ihren Müttern als Vertrauenspersonen über sexuelle Themen sprechen als männliche Befragte (Bode & Heßling, 2015, S. 24ff.), scheinen bei Chris und Jona noch andere Aspekte eine Rolle zu spielen: Auch ein unterschiedliches Schamgefühl und Vertrauenskonzept zu den Eltern, das schulische Setting und die didaktische Umsetzung beeinflussen bei ihnen die Annahme und Einstellung zu sexueller Bildung. Die Bedeutung des gewählten Settings wird auch im Interview mit Mika deutlich:

»B: Also ich würde wir hatten es auch mal von der Schule aus. Da mussten wir in so das war so ein Aids-Haus oder ich weiß nicht wie das genau heißt. Da haben wir das auch so behandelt dass halt die Jungs halt über mit so einem Mädchen drüber reden können und halt die Mädchen mit dem Jungen also mit so einem Erwachsenen halt. Und da haben halt die

Jungs halt über die Frau halt geredet und die Mädchen über den Mann. Das ist halt in dem Moment besser dass sie auch den anderen Partner besser kennenlernen, das würde ich halt in dem Moment so wie es auch in meiner GTA war dass halt Jungs und Mädchen getrennt sind. Dass sie halt dann gegenseitig drüber reden weil wenn jetzt also ich würde zum Beispiel nicht wenn ein Mädchen neben mir sitzen würde darüber reden wollen« (Mika_124).

Die Erzählung von Mika deutet ebenfalls auf eine klar biologisch und präventiv ausgerichtete sexuelle Bildung hin. Das alltägliche schulische Setting wird durch einen Ortswechsel, die Einbeziehung externer Expert_innen und eine geschlechtsspezifische Trennung der Klasse in männlich und weiblich verändert. Mika bezieht seine Erfahrung auf eine Veranstaltung in einer externen Einrichtung (»Aids-Haus«, damit könnte er eine Einrichtung der Aids-Hilfe oder des Gesundheitsamtes meinen) und ein Ganztagsangebot (GTA) in der Schule. Der berichtete inhaltliche Fokus, den Mika benennt und der für ihn wichtig war, war die Wissensvermittlung zum weiblichen Geschlecht, um dieses besser kennenzulernen. Über eine Erfahrung zur Thematisierung und Sensibilisierung zum eigenen (männlichen) Geschlecht berichtet er nichts. Aus Mikas Sicht war die Trennung nach Geschlechtern ein wesentlicher Punkt für seine Annahme des Bildungsangebotes.⁸⁵ Hier zeigt sich ein Bezug zu Scham als intervenierender Faktor. Mika äußert sehr deutlich, dass er im Beisein weiblicher Personen nicht darüber hätte sprechen wollen. Die Schule kann, wie sich an den Interviews zeigt, eine wichtige

85 Unterricht in der Schule ist in Deutschland grundsätzlich koedukativ angelegt. In der Regel erfolgt nur im Sportunterricht in Abhängigkeit vom Alter der Schüler_innen noch eine Trennung nach der Zweigeschlechtlichkeit männlich/weiblich. Auch sexualpädagogische Veranstaltungen werden zum Teil nach dem Prinzip der Monoedukation durchgeführt. Diese Überlegungen lassen sich auf den Ansatz der reflexiven Koedukation zurückführen, mit der eine gendersensible und geschlechtergerechtere Unterrichtsgestaltung angestrebt wird (vgl. Faulstich-Wieland, 1991). Die Sicht ist hier jedoch in der Regel auf eine zweigeschlechtliche Teilung begrenzt und bezieht sexuelle Vielfalt nicht mit ein. Zudem kann die Trennung der Geschlechter die Differenz zwischen ihnen verstärken, Geschlecht als Unterscheidungskriterium manifestieren und somit wiederum eine geschlechtersensible Arbeit erschweren (vgl. Timmermanns, 2017). Speziell für den Bereich der stationären Jugendhilfe arbeitet Dominik Mantey (2018) die Bedeutung gleichgeschlechtlicher Fachkräfte für die Jugendlichen bei der Kommunikation über Sexualität heraus (ebd., S. 93).

Funktion bei der Vermittlung von Basiswissen einnehmen. Je nach ihren Möglichkeiten nutzen die Jugendlichen weitere Angebote dieses Wissen zu prüfen (zu verifizieren) und es zu ergänzen und anzureichern. Aus Sicht der formalen Bildung werden Jugendliche

»vornehmlich dann als sexuell kompetent eingestuft, wenn sie über curricular festgeschriebene Wissensbestände verfügen. Soziale und handlungspraktische Aspekte bleiben demgegenüber unberücksichtigt. Formales sexuelles Lernen kann nützlich sein, aber nur bedingt an die Erfahrungen und Interessen Jugendlicher anknüpfen« (Beck & Henningsen, 2018, S. 144).

5.5.2 Non-formale Bildungsangebote zu Sexualität

Im Bereich der Jugendhilfe können vor allem Angebote der Jugendarbeit eine Möglichkeit bieten, non-formale Bildungsangebote zu Sexualität an Jugendliche heranzutragen. Die oben benannten Punkte, eine zu stark ausgerichtete formale sexuelle Bildung (z. B. hinsichtlich Setting, Themen und Leistungscharakter) und die unzureichende Berücksichtigung von Vertrauenskonzepten sowie eine nicht ausreichende Beteiligung der Jugendlichen (z. B. ihrer Interessen und Themenwünsche), können als intervenierende Faktoren wirken. Vor allem in der offenen Jugendarbeit sind eine freiwillige Teilnahme je nach individuellem Interesse und Bedürfnis und eine Beteiligung der Jugendlichen zentrale Aspekte bei der Durchführung von Veranstaltungen. Gleichzeitig sieht die Jugendarbeit für sich selbst einen Bildungsauftrag, der auf die Förderung der Jugendlichen abzielt (vgl. Scherr, 1997; Sting & Sturzenhecker, 2013). Sexuelle Bildung findet in diesem Kontext jedoch nur zum Teil als non-formales Angebot statt. Die Jugendlichen berichten in den Interviews auch von Erfahrungen, die dem informellen Bereich zugeordnet werden können. Einige der Erfahrungen bewegen sich an einer Schnittstelle zwischen non-formaler und informeller Bildung. Hier ist die jeweilige Definition der Bereiche ausschlaggebend, wobei es in der internationalen und nationalen Diskussion unterschiedliche Auslegungen zur Definition informellen Lernens gibt (Baumbast et al., 2012, S. 19f., 24ff.). Als non-formale Bildung kann nach Stefanie Baumbast, Frederike Hofman van de Poll und Christian Lüders ein Lernen bezeichnet werden, das außerschulisch stattfindet, weniger strukturiert ist und nicht zwingend mit einer Zertifizierung verbunden ist (ebd., S. 17). Es ist weniger formalisiert als

formales Lernen (ebd., S. 24). Non-formales Lernen erfolgt jedoch planvoll, folgt einer Absicht und ist inhaltlich fokussiert (ebd., S. 16). Die Zuordnung in die Kategorie orientierte sich an diesen Kriterien. Im Folgenden sollen ausgewählte Beispiele aus den Interviews für non-formelle Angebote dargestellt werden. Im Bereich der offenen Jugendarbeit berichten die Jugendlichen nicht über non-formale Angebote zu Sexualität. Hier müssen jedoch die im Rahmen der Arbeit durchgeführten Workshops (vgl. 4.2.4 und 4.4.2) genannt werden, an denen drei der interviewten Jugendlichen teilgenommen haben. Die Workshops wurden in offenen Treffs durchgeführt, waren inhaltlich auf Sexualität als Gesprächsthema fokussiert, folgten einer Absicht und wurden methodisch strukturiert und geplant durchgeführt.

»B: und es ging dann halt leichter mit ihnen darüber zu reden wie (.) ich es eigentlich gedacht habe es war halt auch ein offenes Gesprächsthema jetzt nicht wo dich Andere zensiert haben sagen nee darüber wollen wir nich reden es war halt jeder hat seine Fragen gestellt die er stellen wollte und hat auch immer die passende Antwort gekriegt also ich fand es eigentlich komplett top eigentlich« (Jona_62–63).

Jona geht im Zitat auf ihre Erfahrung mit dem Workshop ein. Als erstes kann hier Vertrauen als ein wesentlicher Punkt codiert werden. Sie hatte (vgl. 5.4.2 zu Vertrauensvorschuss) Bedenken hinsichtlich der Teilnahme am Workshop und war unsicher, wie im Workshop von der Fachkraft mit dem Thema Sexualität umgegangen wird. Sie war bereit, einen Vertrauensvorschuss zu geben und sich auf das Angebot einzulassen. Ihre Erfahrung und Einschätzung kann als positiv interpretiert werden. Sie konnte ein für das Setting und das Thema ausreichendes Vertrauen entwickeln. Ihr Vertrauenskonzept führte dazu, dass ein Sprechen über sexuelle Themen möglich wurde und ihr dieses leichter fiel, als sie vorab angenommen hatte. Wichtige Kriterien waren für sie die Offenheit für die Interessen und Themen der Jugendlichen, dass diese ernstgenommen und nicht tabuisiert werden, und das Bemühen, die gestellten Fragen angemessen zu beantworten. In der von ihr oben benannten Erfahrung mit sexueller Bildung im schulischen Kontext finden sich diese Kriterien nicht bzw. können sie als Eigenschaften zur Bestimmung der Kategorie in einer anderen dimensionalen Ausprägung bestimmt werden. Jonas positive Einschätzung der Erfahrung mit sexueller Bildung im Workshop ist im Zusammenhang mit den sich deutlich davon unterscheidenden Erfahrungen im schulischen Kontext zu

sehen und ebenfalls mit fehlenden non-formalen Vergleichsmöglichkeiten. Dennoch lassen sich in Bezug auf die Fachliteratur die genannten Kriterien als wesentliche Punkte benennen, die bei der Durchführung non-formaler Angebote zu berücksichtigen sind und diese deutlich von formalen Angeboten unterscheiden (vgl. Baumbast et al., 2012). Neben der Möglichkeit non-formale Angebote in der Jugendarbeit zu integrieren lassen sich diese in Bezug auf Sexualität auch im Bereich der Erziehungshilfen, zum Beispiel im Bereich der sozialen Gruppenarbeit, von teilstationären Tagesgruppen oder der stationären Heimerziehung denken (§§ 29, 32, 34 SGB VIII). Dominique berichtet von ihrer Erfahrung in der Heimerziehung Folgendes:

- »I: War so das Thema Sexualität oder Aufklärung auch in der WG Thema so mit den Erziehern und Pädagogen dort?
- B: Also ich war da noch sehr kindisch gewesen. Ich hab dann halt auch immer drüber gelacht und ja weil ich es halt nich anders kannte. Aber ja ja die Betreuer fingen da meistens damit an. Die haben sich abends mit uns ins Wohnzimmer gesetzt und haben dann auf einmal angefangen darüber zu reden.
- I: Wie war das für dich dass dann plötzlich jemand so ein Thema ich sag mal vielleicht ganz ernsthaft bespricht so?
- B: Ungewohnt. Also klar wir haben dann halt auch manchmal zwei drei Stunden darüber geredet. Weil jeder hat (1 Wort unv.) so einen anderen Standpunkt gehabt und wir haben dann halt den anderen zugehört und ja (..) war schön« (Dominique_166–169).

Das von Dominique berichtete Angebot der Fachkräfte wurde als non-formales Angebot eingeordnet, da sich ein planvolles und zielgerichtetes Vorgehen und ein gewähltes Setting (»abends«, »mit uns«, »Wohnzimmer«) abzeichnen. Die Kommunikation wird von den Fachkräften initiiert, die Themen zu Sexualität einbringen. Auch wenn das Vorgehen von Dominique als spontan empfunden wird (»auf einmal angefangen«), kann dies hier als methodisch geplantes Vorgehen der Fachkräfte gesehen werden. Die mögliche Unbefangenheit und Alltäglichkeit, mit der die Fachkräfte die Themen einbringen, führen trotz anfänglicher Irritation (»ungewohnt«) und Scham (»drüber gelacht«) zu ernsthaften und teils zeitlich längeren Gesprächen über Sexualität. Dominique reflektiert für sich, dass ihre fehlende Erfahrung über Sexualität zu sprechen auch ein Grund für ihr (in ihrer eigenen Wahrnehmung kindisches) Verhalten und

ihre Scham war. Das geplante und unbefangene (offene) Umgehen mit der Thematik seitens der Fachkräfte zeigt sich hier als eine Möglichkeit sexuelle Bildung anzubieten und dabei über den klaren strukturellen Rahmen der Gruppenrunde im Wohnzimmer die nötige Distanz im sozialpädagogischen Verhältnis zu wahren. In der Bewertung von Dominique wird wie bei Jona deutlich, dass sie diese Erfahrung an klaren Kriterien misst. Wichtig ist ihr, dass alle Teilnehmenden ihren Standpunkt mitteilen konnten und somit Raum für die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen war; ebenso, dass diese ernst genommen wurden und ein angemessener Respekt vorhanden war, indem sich alle zugehört haben und darüber ausreichend gesprochen werden konnte. An den obigen Ausführungen zum Interview mit Dominique wurde bereits dargelegt, dass sie, im Kontext mit ihren familiären Erfahrungen, ein besonderes Vertrauensverhältnis zu Fachkräften im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe entwickelte. Dieses scheint sich positiv auf die Kommunikation über sexuelle Themen ausgewirkt zu haben.

5.5.3 Informelle Bildung im sozialpädagogischen Kontext

Informelles Lernen ist in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen eingebettet und orientiert sich an den Bedarfen und Interessen der Jugendlichen (vgl. Baumbast et al., 2012, S. 23f.). Im Unterschied zu formalen und non-formalen Bildungsangeboten ist informelles Lernen nicht an bestimmte Lernorte gebunden und findet meist unbewusst und unbeabsichtigt statt. Es kann als spontanes, anlassbezogenes und auf einzelne Situationen oder Probleme orientiertes Lernen stattfinden (ebd., S. 18). Im Kontext des informellen Lernens werden verschiedene Lernformen für die Aneignung von Wissen und Kompetenzen betrachtet. Dies sind: Erfahrungslernen, Alltagslernen, implizites Lernen und selbstgesteuertes Lernen. Diese führen in einem Lernprozess dann zu Kompetenzen, wenn sie in einem Kontext mit Tätigkeiten und Handlungen in der Lebenswelt entwickelt werden (ebd., S. 26). In der deutschsprachigen Diskussion ist die Abgrenzung zwischen non-formaler und informeller Bildung umstritten und es wird teils eine gemeinsame Bezeichnung der Angebote und Formen unter dem Begriff des informellen Lernens vorgeschlagen (ebd., S. 26). Hier wird jedoch an dieser Dreiteilung der Bildungs- oder Lernbegriffe – formal, non-formal und informell – festgehalten. Durch den formalen Bildungsbegriff lassen sich schulische Angebote klar von Angeboten in der Jugend-

hilfe oder Jugendarbeit abgrenzen. Unter dem Begriff der non-formalen Bildung können Angebote gefasst werden, die von Fachkräften intendiert, geplant, thematisch fokussiert und inhaltlich und methodisch vorbereitet sind und an einem dafür geeigneten Ort stattfinden. In diesem Sinne sind die oben genannten Beispiele in den Abschnitten zu Pubertät und Adoleszenz oder unter Kommunikation über sexuelle Themen und Vertrauenskonzept als Formen informellen Lernens zu verstehen (vgl. 5.2.2.1; 5.4). Mirja Beck und Anja Henningsen grenzen informelles Lernen von Bildung ab (Beck & Henningsen, 2018). Demnach kann von Bildung dann gesprochen werden, wenn das in einem sexualmoralischen Orientierungsrahmen informell Erlernete reflektiert wird und Jugendliche sich mit ihrem Selbst- und Weltbild kritisch auseinandersetzen (ebd., S. 137). Informelle sexuelle Bildung ist als *Nebenbei-Pädagogik* in den Alltag der Jugendhilfe eingebettet (vgl. Schmauch, 2016, S. 41f.). Informelle sexuelle Bildung bietet ein großes Potenzial, da sie direkt an den Erfahrungen der Jugendlichen in ihrer Lebenswelt und im Alltag anknüpfen kann (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 144). In den von den Jugendlichen benannten Erfahrungen in Bereichen der Jugendhilfe lassen sich weitere informelle Formen benennen.

»I: Gibt es noch andere Personen wo du sagen würdest ja die könnten noch mehr zu diesem Thema anbieten oder die wären als Gesprächspartner wichtig oder sind vielleicht wichtig?

B: (7) Sind eigentlich bloß Freunde und hier ich mein der Jugendklub da reden wir auch manchmal drüber« (Dominique_112–113).

Dominique benennt zwei Sozialisationsorte, an denen sie momentan Gesprächspartner_innen zu sexuellen Themen findet und nutzt. Bildung findet in der Peergroup und zu großen Teilen im Jugendklub im informellen Bereich statt. Hier ergeben sich Schnittstellen, da die Jugendarbeit ein Ort ist, an dem sich Kontakte zur Peergroup ergeben und diese stattfinden. Jedoch sind diese nicht auf einen bestimmten Ort begrenzt und können auch außerhalb der Jugendarbeit existieren und selbstbestimmt erfolgen. Dominique, die den Jugendklub als zweite Familie bezeichnet (siehe oben), nutzt auch die Fachkräfte als Gesprächspartner_innen. Dabei wird ein informelles Format deutlich, denn diese Gespräche finden spontan und aus dem Alltagsgeschehen heraus statt. Auch wenn die Fachkräfte nicht von sich aus sexuelle Bildung als non-formales Angebot initiieren und planen, können sie mit diesen Themen konfrontiert werden. Indem sie

mit Dominique »manchmal drüber« reden, kann diese sie als Personen wahrnehmen, die dafür offen sind, sich die Zeit nehmen mit ihr darüber zu sprechen und als Ansprechpartner_innen zur Verfügung stehen. Das von Dominique informell Erlernte wird im Gespräch mit den Fachkräften durch die gemeinsame Reflexion als Bildungsanlass im Rahmen ihres sexuellen Bildungsprozesses genutzt (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 137).

Neben der offenen Jugendarbeit, die in Form von offenen Treffs bzw. Jugendklubs Anlaufstellen für Jugendliche bietet, gibt es die mobile Jugendarbeit als aufsuchende Form. Die mobile Jugendarbeit ist noch stärker in die Lebens- und Lernwelt der Jugendlichen integriert, da sie flexibler auf die Bedürfnisse eingehen kann und nicht an einen institutionellen Ort gebunden ist. Chris berichtet im Interview, dass er Erfahrungen mit Projekten zu sexueller Bildung in der Schule hat. Im Interview berichtet er auch über informelle Bildungsangebote in der mobilen Jugendarbeit (Streetwork).

»B: Ja. Also hier in [Stadt A] bei uns gibt es zum Beispiel die Streetworker das sind Leute die Jugendlichen helfen entweder aus Drogen raus zu kommen oder irgendwelche Alkoholprobleme oder wie gesagt Jugendliche mit Kindern die auf der Straße (.) leben und (.) also die wissen grad nicht mit ihrem Leben wohin die können sich eben an die Leute richten und die helfen dann und die helfen auch über Sexualkunde also die wirklich (.) die sind unterwegs mit dem Auto oder mit Fahrrad und haben dann Kondome auch mit dabei die die verschenken und sagen hier aufpassen eben verhüten und so und ja« (Chris_125).

Chris benennt einige Punkte, die das komplexe Themenfeld, mit dem die Jugendarbeiter konfrontiert sind, deutlich machen. Er nimmt die Fachkräfte als Personen wahr, die Jugendlichen helfen, diese unterstützen und an die sich die Jugendlichen wenden können. Dies verweist auf ein grundsätzliches Vertrauen in die Fachkräfte und eine Verlässlichkeit, die wahrgenommen wird. In Bezug auf Sexualität sind die Fachkräfte offen und werden von Chris auch als Ansprechpersonen betrachtet. Sexuelle Bildung zeigt sich hier, als Teil des Arbeitsauftrages, vor allem als präventiv ausgerichtete Sexualaufklärung (»Kondome«, »aufpassen«, »verhüten«).

»B: Weil ich meine die sind also wirklich die sind auch sehr hinterher so ja also da die sagen ja so ihre (.) und fahren heute mal dahin und erzählen dort mal ein bisschen Quatsch und erzählen dahin und erzählen dort ein

bissel Quatsch und komm andre Woche später und gehen wieder hin erzählen irgendnen Quatsch nee die probieren das wirklich die haben da ihre Zeiten (.) und wissen ganz genau dass heute [Name Veranstaltung] ist dass heute Freitag ist und dass jeder Jugendliche dahin geht und die stehen auf jeden Fall davor und hat (1 Wort unv.) Kondome. Und sagen dir denk dran verhüten. Machen die das ist so.

I: Ja.

B: Das ist korrekt« (Chris_260–262).

Chris nimmt die Fachkräfte als verlässliche und im zeitlichen Rahmen ausreichend zur Verfügung stehende Ansprechpersonen wahr. Seine Aussage (»erzählen dort ein bisschen Quatsch«) kann als ein Vorgehen interpretiert werden, das auf eine Strategie hinweist, über eine an den Jugendlichen orientierte Sprache, die sich an deren Alltagsthemen anlehnt und nicht zu formal und ernst ist, in Kontakt zu treten und Beziehungen aufzubauen. Da die Fachkräfte, wie in den Zitaten deutlich wird, einen klar erkennbaren präventiven Auftrag haben und auch Kondome als Verhütungsmittel dabei haben und ausgeben, ist anzunehmen, dass sie Sexualität als einen wichtigen Themenbereich in ihrer Arbeit betrachten; ebenso, dass dieses präventive Vorgehen als Teil ihres Arbeitsauftrages intendiert und geplant ist und es Ideen gibt, wie sie dies in die Interaktionen mit den Jugendlichen einbinden und das Thema besprechen. Dieses Vorgehen zeigt Schnittstellen zu non-formalen Bildungsangeboten auf. Die hier angebotene Form sexueller Bildung wird als informelles Angebot eingeordnet, da es in Bezug auf die Jugendlichen von einer starken Freiwilligkeit, einer großen Offenheit und keinem vereinbarten Setting in zeitlicher und örtlicher Vorgabe besteht. Die Jugendlichen können frei wählen und entscheiden, ob und wann sie etwas und was sie mit den Fachkräften besprechen.

Neben der Jugendarbeit als Ort informellen Lernens sind hier auch Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung von Bedeutung. Dies ist insbesondere in Einrichtungen der stationären HzE zu berücksichtigen, in denen die Jugendlichen über einen bestimmten Zeitraum ihren Alltag verbringen. Luca berichtet über seine Erfahrung zu Sexualaufklärung und Gesprächen über Sexualität im Heim. Diese wird am Beispiel einer längeren Interviewsequenz dargestellt.

»B: Naja also (.) als ich dann dort meine Freundin hatte, die eine Erzieherin war da wirklich meistens die war schon fast nervig darüber.

I: Mhm.

B: Die hat uns fast jeden Tag wenn sie da war die war halt auch nicht jeden Tag da war die jedes Mal wenn sie da war hat sie uns beide ins Büro gerufen (.) hat uns über Verhütung und alles aufgeklärt und wirklich jedes Mal dasselbe, bis ich dann irgendwann gesagt hab Alter ich hab wirklich zur Erzieherin knallhart gesagt Alter das geht mir dermaßen auf den Sack du erzählst jeden Tag die jedes Mal wenn du da bist die gleiche Leier (.) und es nervt mich einfach nur mittlerweile so dann ha/halt mit Freunden drüber geredet und (.) halt durch die Schule halt so aufklärungsmäßig.

I: Jetzt hast du gesagt die Erzieherin die hat euch ins Büro gerufen und irgendwann hats dich genervt aber fandest du es trotzdem gut dass es jemanden gibt der überhaupt/

B: Ja ja das is auf jeden Fall gut weil ich find Aufklärung muss sein (.) so aber mir gings dann einfach nur noch auf die Nerven weil es halt immer dasselbe kam.

I: Okay.

B: Und jedes Mal und jedes Mal und (.) irgendwann hat man sie den das was sie sagt schon im Kopf und kanns nebenbei mit hin/nebenher mit reden was sie sagt (.) so ich fand es war nicht schlecht dass sie es gemacht hat ich fand es sogar sehr gut (.) aber wie gesagt das hat es halt immer irgendwann genervt weil es immer nur dasselbe war.

I: Und was waren das so für Themen?

B: Au das wenn, das wir erstens im Heim überhaupt nicht dürfen (..) und wenn wir es machen würden dann bitte Verhütungsmittel benutzen weil sie hat zwar ihre Pille benugenommen aber (.) sicher ist sicher auch halt Kondom benutzen und alles und (.) ja.

I: {Ja}.

B: Das war halt auch dort auch so, dass die Jungs nicht ins Mädchenzimmer durften und die Mädchen nicht ins Jungs-Zimmer (.) selbst tagsüber noch nicht mal auch man musste entweder immer vor der Tür stehen bleiben der Junge bei den Mädchen oder das Mädchen bei den Jungs halt immer vor der Tür stehen bleiben.

I: Okay. Mhm.

B: Weil es könnt ja was passieren (..).

I: Gab es denn weil du sagst dann auch Kondome benutzen gab es die Möglichkeit dort im Heim an Kondome zu zu kommen oder?

B: Man konnte die Erzieher fragen ja.

- I: Okay.
- B: Ich hab zwar nie gefragt also ich bin auch ehrlich ich bin auch noch Jungfrau also es wirklich bei mir ist das ich wart halt wirklich auf die 100-prozentig Richtige.
- I: Okay. Mhm (..) also du hast dann zwar eine Freundin gehabt
- B: {Ja}
- I: und die haben viel über Verhütung erzählt aber das war gar nicht für euch, dass es/
- B: Das war halt noch nicht so relevant für uns« (Luca_260–281).

Luca steht Angeboten zu sexueller Bildung grundsätzlich offen gegenüber. Die Gespräche mit einer Fachkraft waren für ihn jedoch anstrengend, wie er sagt »nervig«, und er empfand die ständige Wiederholung als störend und nicht als sinnvolles Angebot. Die Motivation der Fachkraft scheint hier eine wahrgenommene heterosexuelle Partnerschaft von Jugendlichen, die beide in dem Heim leben, zu sein. In der Einrichtung scheint es in Bezug auf die Kontaktmöglichkeiten sehr klare und strenge Regeln zu geben. Jugendliche dürfen die Zimmer von Jugendlichen des jeweils anderen Geschlechts nicht betreten und müssen vor der Tür stehen bleiben. Hier liegt eine sehr klare heteronormative Perspektive vor, die Zweigeschlechtlichkeit (männlich/weiblich) und eine heterosexuelle Orientierung im Blick hat. Das Handeln der Fachkraft ist deutlich präventiv ausgerichtet. Mit Jugendlichen über Sexualität zu sprechen und spätestens im Falle von Partnerschaften auch über Verhütung von Schwangerschaft und von sexuell übertragbaren Krankheiten zu sprechen und Kondome anzubieten, ist eine Anerkennung jugendlicher Sexualität. In der stationären Jugendhilfe müssen Fachkräfte hier die Aufgaben einer sonst in der Familie bzw. bei den Eltern verorteten Sexuaufklärung und -erziehung übernehmen. In dem Zitat zeigt sich, dass jugendliche Sexualität für die Fachkraft anscheinend stark mit Geschlechtsverkehr verknüpft ist. Die Jugendlichen haben durch die strengen Regeln in der Einrichtung keine Rückzugsmöglichkeiten oder Intimsphäre für liebevolle und zärtliche Kontakte (z. B. küssen, schmusen, kuscheln). Der Hinweis der Fachkraft, dass Sex in der Einrichtung nicht erlaubt sei, scheint fast überflüssig. Die Sexualität der Jugendlichen wird aus der Einrichtung in den (jugendhilfe-)freien Raum verlagert (vgl. Helfferich & Kavemann, 2016). Dass dort sexuelle Aktivitäten bis hin zum Geschlechtsverkehr stattfinden könnten, hat die Fachkraft im Blick und versucht mit einem starken präventiven Konzept zu arbeiten. Dies zeigt sich in der ständigen Wieder-

holung der Vorgabe, bei Geschlechtsverkehr doppelt zu verhüten (Pille und Kondom). Dies ist in Bezug auf die Verhütung von sexuell übertragbaren Krankheiten, vor allem bei wechselnden Partnerschaften, durchaus sinnvoll, in dem berichteten Fall liegt diese Situation jedoch nicht vor und die Sorge vor einer ungewollten Schwangerschaft scheint die größere Motivation zu sein. Die permanente Wiederholung des Präventionswissens und der Regeln, die Luca so »nervig« findet, weisen auch auf Ängste und/oder Sorgen der Fachkraft oder der Einrichtung hin, dass es im Heim zu sexuellen Kontakten und einer Schwangerschaft kommen könnte. Die Fachkraft ist sich dessen bewusst, dass ein Verbot von Kontakten und sexuellen Aktivitäten im Heim diese nicht verhindern kann. Insofern erscheint ihre präventive Motivation berechtigt, verantwortungsvoll und nachvollziehbar. Die Strategie der ständigen Wiederholung führt bei Luca zu einer Abwehrhaltung gegenüber dem Thema und der Fachkraft. Ebenso kann dahinter das Empfinden stehen, nicht ernst genommen zu werden, da die Fachkraft anscheinend kein ausreichendes Vertrauen und Zutrauen hat, dass weniger Input auch zum Ziel führen würde. Die Fachkraft beschränkt die Gespräche über Sexualität auf dieses eingegrenzte Themenfeld. Aufgrund der zeitlichen Intensität, die sie wählt, wäre denkbar, dass es hier auch Raum für weitere Themen hätte geben können. Für Luca ist dieser sehr starke Fokus auf Verhütung (noch) nicht relevant, da er und seine Freundin zu diesem Zeitpunkt noch gar keinen Geschlechtsverkehr haben (und auch zukünftig nicht haben werden). Die Fachkraft wählt für die Gespräche einen geschützten Rahmen und spricht mit den beiden Jugendlichen im Büro. Sie nutzt die Gelegenheit nicht, um das thematische Spektrum zu erweitern und auch persönliche Themen zu ermöglichen. In einem *Raum des Persönlichen* (vgl. Langer, 2017) wäre es für sie möglich gewesen, mehr über die zwei Jugendlichen und deren Leben zu erfahren. Daran schließt sich an, dass eine Sexualaufklärung aus Sicht der Einrichtung nötig und aus Sicht von Luca auch gewünscht ist, aber es keinen präventiven Aktionismus braucht, da Geschlechtsverkehr für beide (noch) kein Thema ist. In Bezug auf die von Luca berichteten Regeln ist zu überlegen, ob der Versuch einer Verdrängung jeglicher jugendlicher sexueller Aktivität aus der Einrichtung wirklich sinnvoll ist. Statt eines Verbots Zimmer zu betreten wären auch andere Regeln bzw. Maßnahmen denkbar, zum Beispiel, dass die Türen bei Besuchen immer offen bleiben müssen oder dass es bestimmte Besuchszeiten oder einen entsprechend gemütlichen Aufenthaltsraum gibt, den Jugendliche auch tagsüber und selbstständig nutzen können. Die Fachkraft ergreift hier die Initiative für die Kommunikation über Sexu-

alität, geht sehr zielgerichtet vor und hat ein klares Thema im Blick. Es ist anzunehmen, dass sie die Gespräche angemessen vorbereitet hat. Ebenso wählt sie einen festen und verbindlichen Ort, der auch einen geschützten Rahmen bietet. Das Angebot wird, obwohl es hier Bezüge zur non-formellen Bildung gibt, als informelles Angebot eingeordnet. Das Angebot ist direkt in die Lebenswelt der Jugendlichen eingebunden und die Fachkraft ist als Erzieherin Teil dieser Lebenswelt. Sie übernimmt hier eine Aufgabe, die im familiären Bereich den Eltern zukommen würde. Ihr Arbeitsauftrag zu dem sexuellen Bildungsangebot ist direkt auf einen konkreten Anlass bezogen, ohne diesen gäbe es kein Angebot an die beiden Jugendlichen. Ihr Angebot ist aus diesem Anlass heraus sehr stark präventiv orientiert. Ihre Intention dafür ist die Einhaltung von Regeln und die Verhinderung einer möglichen ungewollten Schwangerschaft, ein darüber hinausgehender Bildungsauftrag ist aus der Schilderung von Luca nicht zu erkennen. Das sexuelle Lernen der Jugendlichen findet hier im Rahmen des von der Fachkraft vorgegebenen sexualmoralischen Orientierungsrahmens statt und schafft keine Möglichkeiten einer reflexiven und kritischen Auseinandersetzung innerhalb des Settings (vgl. Beck & Henningsen, 2018, S. 136f.). Das Angebot ist von einer großen Freiwilligkeit gekennzeichnet. Luca entzieht sich den Gesprächen, ohne dass er in diesem Zusammenhang Konsequenzen oder Sanktionen erwähnt. Die Fachkraft versucht hier über informelle Gespräche Sexualität zu thematisieren, erreicht jedoch Luca nur bedingt und wird von ihm nicht als Gesprächspartnerin für sexuelle Themen genutzt.

5.5.4 Zusammenfassung

In den Beispielen aus den Interviews wird deutlich, dass sexuelle Bildung von den Fachkräften und einer Einrichtungskultur abhängig ist. Die Jugendlichen berichten über unterschiedliche (positiv und negativ) erlebte und bewertete Erfahrungen in Bezug auf das Sprechen über Sexualität in pädagogischen bzw. erzieherischen Kontexten. Entscheidend ist, ob eine grundlegende Offenheit für die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen vorhanden ist, ob diese Möglichkeiten der Beteiligung haben, bei Bedarf selber die Initiative ergreifen können und wie und in welchem Setting mit den Jugendlichen gesprochen wird. Deren Wissen und Kompetenzen können bei Berücksichtigung dieser Punkte im Rahmen von Angeboten der Jugendhilfe eingebunden und gefördert werden. Auch wenn die Angebote sehr

unterschiedlich sind, zum Beispiel zwischen Einrichtungen der Jugendarbeit und der Erziehungshilfe, konnte aufgezeigt werden, dass in beiden Feldern Möglichkeiten non-formaler und informeller Bildung bestehen, wobei die Übergänge nicht immer klar zu definieren sind. Für die Praxis und die Wissenschaft zeigt sich, dass es nicht immer sinnvoll sein muss, hier Unterscheidungen zu treffen (vgl. Baumbast et al., 2012, S. 24). In dieser Arbeit wurde diese Trennung aus Gründen einer besseren Systematisierung vorgenommen und es wurden die entsprechenden Kategorien gebildet.

Jugendliche brauchen Räume, Möglichkeiten und Grenzen, um eine verantwortungsvolle Gestaltung von Partnerschaften und sexuellen Aktivitäten lernen zu können. Dafür brauchen sie Vertrauen, Zutrauen und eine angemessene Begleitung. Sexuelle Bildung findet in verschiedenen Kontexten statt. Die Jugendhilfe kann dabei ein Ort sein, an dem Jugendliche Bildungsangebote erhalten. Dabei müssen einrichtungsspezifische Merkmale bei der Umsetzung wie die Altersstreuung berücksichtigt werden. In diesem Kontext sind Personen wichtig, die die Jugendlichen als verlässliche und vertrauensvolle Fachkräfte annehmen und kennenlernen und die sie als Ansprechpersonen nutzen können. Sexuelle Bildung geht über die von Fachkräften und Institutionen geplanten Aktivitäten hinaus und findet auch im informellen Bereich und durch die von Jugendlichen herbeigeführten Situationen statt.

5.6 Zusammenfassende Falldarstellungen

Durch drei ausgewählte Falldarstellungen soll die Prozesslogik des Modells (vgl. 5.1) beispielhaft in einem Zusammenhang dargestellt werden; nach Breuer, Muckel und Dieris sollen diese »[z]eigen, wie das Modell ›läuft‹« (Breuer et al., 2018, S. 214).

5.6.1 Fall 1: Jona

Jona ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt. Als *relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter*⁸⁶ steht bei ihr das Coming-out ihrer Homosexualität im Vordergrund. Ihr Coming-out ist

⁸⁶ Die im Modell *Sexuelle Bildung auf Basis eines Vertrauenskonzeptes Jugendlicher* benannten Komponenten und Kategorien sind hier kursiv hervorgehoben.

mit den anderen Kategorien im Modell verwoben. Sie befindet sich in der *Pubertät*. Hier sind für Jona Fragen nach ihrer Identität, ihrer sexuellen Orientierung, Formen von Partnerschaft, Familienplanung und Kinderwunsch als Themen von Bedeutung. Das Coming-out ist für sie ein individueller Bewältigungsprozess, der sich in ein inneres und ein äußeres Coming-out unterteilen lässt. Aufgrund der Auseinandersetzung mit ihrer Homosexualität im Rahmen des inneren Coming-out entsteht für Jona eine besondere *seelische bzw. emotionale Herausforderung*, diese wird nach dem äußeren Coming-out durch negative Rückmeldungen, zum Beispiel aus ihrer Familie, verstärkt. Verbale Diskriminierungen von Homosexualität können hier als *Übergriffe* eingeordnet werden. Bei Jona zeigt sich eine erhöhte *Vulnerabilität* aufgrund ihres Coming-out. Ihr *Erfahrungsraum Jugend* ist unter anderem davon geprägt, dass sie sich mit der Situation auseinandersetzen muss, den Vorstellungen und Wünschen ihrer Familie als Teil ihrer *Lebenswelt* nicht zu entsprechen und diese zu enttäuschen. Zu ihrem Erfahrungsraum gehören auch die Erlebnisse in der Peergroup, die von ihr in Bezug auf Sexualität unterschiedlich (positiv und negativ) eingeschätzt werden. Die Verwobenheit der Kategorien kann hier als mit ausschlaggebend für Jonas psychische Krise mit einer Depression, selbstverletzendem Verhalten und Suizidgedanken gesehen werden.

In Jonas Bewältigungsprozess zeigen sich unterschiedliche Formen der *Kommunikation über sexuelle Themen*, die mit einer Zirkularität des Prozesses aufgrund von Rückkopplungen zusammenhängen. Sie berichtet im Interview, dass sie mit ihrer Mutter als Kind immer über alles reden konnte und die Mutter sowie ihr größeres Geschwister für sie wichtige *Vertrauenspersonen* in der Familie waren. Das war auch bei sexuellen Themen der Fall. Die Strategie von Jonas *Vertrauenskonzept*, mit ihnen über Sexualität zu kommunizieren, führt im Falle des Coming-out als *Konsequenz* zu der Erkenntnis Jonas, nicht ernst genommen zu werden, die familiären Vorstellungen und Erwartungen an sie zu enttäuschen, und zur Erfahrung verbaler Diskriminierungen. Die Kommunikation mit der Mutter über Sexualität ist möglich, jedoch nur unter einer heteronormativen Perspektive. Diese starke Fokussierung auf eine heterosexuelle Orientierung und Lebensgestaltung der Mutter schließt die Bedürfnisse von Jona nicht ein. Für ihr Coming-out und ihre Homosexualität folgt die *Konsequenz*, dass sie ihre *sexuelle Kompetenz* zu diesen Themen nicht erweitern kann. Die Haltung der Mutter (und auch der restlichen Familie) erschwert auch die *biografische Verortung* und die Entwicklung einer *Lebensperspektive*. Dies hat im

Zusammenhang mit ihrer Rolle in der Familie als Care-Worker Auswirkungen (Rückkopplungen) auf die weitere Gestaltung des Bewältigungsprozesses. Jona, die sich als kommunikativ bezeichnet und sagt, dass sie über ihre Probleme spricht, schränkt dies im Interview ein, indem sie sagt, wenn »sie dann zu krass werden, wo ich dann denke ich belaste die Leute damit, dann fress ich das alles in mich rein« (Jona_5). In Bezug auf das Coming-out und den Zusammenhang mit ihrer psychischen Krise führt die *Strategie* weniger zu vertrauen zur Vermeidung von *Kommunikation über sexuelle Themen* mit anderen Personen im familiären Umfeld und in der *Konsequenz* zu einer Verstärkung der Krise und einer Gesundheitsgefährdung. Die sich daraus ergebende *Lebensperspektive* zeigt sich in einer negativen Dimension.

In ihrer *Lebenswelt bzw. dem sozialen Kontext* wird die Peergroup für Jona zu einem wichtigen Ort der *Kommunikation über sexuelle Themen* und damit der Gestaltung ihres Coming-out und auch zu einem Erfahrungsraum für erste heterosexuelle und später homosexuelle Partnerschaften. Dadurch werden in der *Konsequenz* Jonas (sexuelle) Identität und ihr Selbstbewusstsein gestärkt, was sich positiv auf ihre psychische Verfassung und auch auf die familiären Verhältnisse und die zunehmende Anerkennung ihrer Homosexualität in der Familie auswirkt. Sie entwickelt für sich eine *Lebensperspektive*, zum Beispiel was die Möglichkeit der Vereinbarkeit eines Kinderwunschs mit einer homosexuellen Partnerschaft betrifft. Die Bewältigung eines inneren und äußeren Coming-out kann als eine *sexuelle Kompetenz* gesehen werden. Hier zeigen sich im Interview (und im Workshop, an dem Jona teilnahm) die Wirkungen einer informellen Peerto-peer-Bildung zu Sexualität, zum Beispiel werden Erfahrungen mit dem Coming-out an andere Jugendliche weitergegeben und mit diesen reflektiert. Die Peergroup ist für Jona eine wichtige Ressource, sie ist aber auch ein Risiko für ihre Entwicklung. Sie macht vor allem die Erfahrungen in der Peergroup (auch im Zusammenhang mit Sexualität und Partnerschaft) für die Verstärkung ihrer psychischen Krise verantwortlich.

Die *Kommunikation über sexuelle Themen* im Workshop in der Jugendarbeit ist für Jona eine neue Erfahrung. Dies ist außer den *formalen* Angeboten in der Schule ihre erste Erfahrung mit sexueller Bildung in einem pädagogischen Kontext und einem *non-formalen* Angebot. Sexuelle Orientierung und Identität sowie die Gestaltung eines Coming-out sind für die Gruppe, die am Workshop teilnimmt, wichtige Themen, die deren Mitglieder einbringen. Es sind die *relevanten Themen in Bezug auf Sexualität*,

die aufgrund ihrer Dringlichkeit (*des Bedarfs*) für die Jugendlichen zu einer Strategie des *Vertrauensvorschlusses* und der *Kommunikation über sexuelle Themen* führen. Da es, wie Jona sagt, an anderen Möglichkeiten der Kommunikation mangelt, erbringt sie (und auch die anderen Jugendlichen) diesen *Vertrauensvorschluss* gegenüber einer Person, die als sexualpädagogische *Expert_in* auftritt. Sie will gemeinsam mit den anderen Jugendlichen die angebotene Situation zur *Kommunikation über sexuelle Themen* nutzen. Als Strategie in der Interaktion zeigt sich, dass sie dosierend vorgehen (sie testen die *Expert_in*). Sie steigen mit eher präventiv orientierten Themen wie Verhütung ein (eine Kommunikation dazu kennen sie aus dem schulischen Rahmen) und wollen über Gefühle sprechen. Die Offenlegung, dass es bei dem Thema Gefühle um die Anerkennung von Homosexualität und die Gestaltung eines Coming-out geht, wird im Laufe des ersten Workshops deutlich und wird beim zweiten Workshop ganz konkret zentral besprochen. Für Jona sind die Einbeziehung der Jugendlichen und das Ernstnehmen ihrer Wünsche und Bedürfnisse wichtige Punkte, die hier ein Setting schaffen und einen *Raum des Persönlichen* (vgl. Langer, 2017, S. 154) entstehen lassen, in dem dieses Thema besprochen werden kann. Sie hat ausreichend *Vertrauen* sich zu öffnen. In der *Konsequenz* steigt ihre *sexuelle Kompetenz*. Sie macht die Erfahrung, offen und anerkennend über Sexualität zu sprechen, sich zu reflektieren und ernst genommen zu werden. Durch das sexualpädagogische Setting wird dies unterstützt, es wird auf Fragen der Jugendlichen eingegangen und Wissen vermittelt.

Erfahrungen mit Formen sexueller Bildung macht Jona in verschiedenen Kontexten. Im Interview berichtet sie von Erfahrungen in der Familie, der Peergroup, der Schule und der Jugendarbeit. Die *Kommunikation über sexuelle Themen* wird von Jona (außer in der Schule) generell genutzt, um ihr Wissen und ihre Kompetenz zu erweitern. Sie nutzt dafür Personen, zu denen ein *Vertrauensverhältnis* besteht (z. B. ihre Mutter, Freund_innen), und gibt ihr nicht bekannten Personen einen *Vertrauensvorschluss* (sexualpädagogischer Experte), obwohl sie, wie sie im Interview sagt, unsicher war, wie sich diese Kommunikation entwickelt. Jona macht dabei unterschiedliche Erfahrungen. Sowohl in der Familie wie in der Peergroup erfährt sie, dass die Offenlegung ihrer Homosexualität auch zu Irritationen und negativen Reaktionen der Gesprächspartner_innen führen kann. Auch in der Schule erlebt sie hier durch eine Lehrkraft negative Rückmeldungen. Sie differenziert danach und vermeidet die Kommunikation zu bestimmten Themen mit Personen in der Familie oder im Freundeskreis. Das heißt, sie

reflektiert ihre Erfahrungen und ändert ihr *Vertrauenskonzept*. Sie nutzt dafür, wie beim Workshopangebot zu sexueller Bildung, andere Möglichkeiten. Für die sexuelle Bildung im Rahmen der Jugendarbeit sind die Vorerfahrungen und deren Deutungen von Jona zu Kommunikation über sexuelle Themen von entscheidender Bedeutung. In diesem Zusammenhang besteht bei ihr durch ihre Homosexualität und das Coming-out eine persönliche Motivation (*ein Bedarf*) der Kommunikation. Ihre Erfahrungen, dass eine Vermeidung von Kommunikation oder fehlende Ansprechpartner_innen bzw. *Vertrauenspersonen* sich negativ auf ihr seelisches Wohlbefinden auswirken, können als Gründe gesehen werden, die die Motivation (*den Bedarf*) stärken und zu einer Offenheit gegenüber Angeboten sexueller Bildung führen.

5.6.2 Fall 2: Luca

Luca ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und lebt seit kurzer Zeit in einer eigenen Wohnung. Als *relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter* ist bei Luca die *Pubertät bzw. Adoleszenz* zu nennen. Die Kategorie steht bei ihm in einem starken Zusammenhang mit der Kategorie *Erfahrungsraum Jugend*. Er berichtet von schwierigen sozialen Verhältnissen in den *Lebenswelten*, die er kennenlernte. Er erlebte mehrere biografische Brüche, die zu Kontaktabbrüchen zu Bezugspersonen, fehlenden Vertrauenspersonen und wechselnden Lebensorten geführt haben. Bei der Auswertung zeigt sich durch die Erlebnisse eine hohe *Vulnerabilität* in seiner Kindheit und Jugend, die Lucas individuellen Bewältigungsprozess kennzeichnet. Er befindet sich auch zum Zeitpunkt des Interviews in einer Situation hoher *Vulnerabilität*. Er berichtet im Interview von momentanen finanziellen und persönlichen Problemen und einer ungewissen *Lebensperspektive*.

Luca musste seine Familie sehr spontan verlassen. Eine Unterstützung durch das Jugendamt in Form einer Sozialpädagogischen Familienhilfe wirkte in der Familie nicht. Er nahm die Unterstützung durch die Familienhelferin an und empfand sie als hilfreich. Der Stiefvater lehnte die Hilfe jedoch ab, woraufhin sie abgebrochen wurde. In der Folge entwickelte sich die Situation in der Familie so, dass Luca vom Stiefvater mitgeteilt wurde, dass er in ein Heim gehen solle. Er verließ die Familie mit Schulsachen, ein paar weiteren wichtigen persönlichen Gegenständen und einem Brief

der Eltern an die Schule, die sich um eine Unterbringung kümmern sollte. Luca lebte daraufhin mehrere Jahre in stationären Einrichtungen. Zu seiner Familie hatte er in dieser Zeit keinen oder nur sporadischen Kontakt. In Bezug auf die *Vulnerabilität* kommt den Inobhutnahmesituationen, die er erlebte, ein besonderer Stellenwert zu. Vor allem die zweite Inobhutnahmesituation, in der er sich befindet, als er die Heimeinrichtung, in der er länger lebte, verlassen muss, kann im Interview als sehr vulnerable Situation analysiert werden. Allgemein zeigt sich an der Ausdrucksweise von Luca, der sich als Person selbst als Inobhutnahme oder Hilfen zur Erziehung bezeichnet, dass er sich hier eher als Objekt versteht oder erfahren hat und nicht als Subjekt, das in die Entscheidungsprozesse einbezogen wurde.

In Bezug auf *Kommunikation über sexuelle Themen* wird deutlich, dass Luca von sich aus keine Fachkräfte anspricht. Dies kann bei Luca in einem Kontext mit den fehlenden Bezugs- und Vertrauenspersonen in den Einrichtungen gesehen werden. Diese waren nicht vorhanden, da strukturelle Unklarheiten in Hinblick auf die Zuständigkeiten bestanden und weil durch Wechsel (Fluktuation) keine Vertrauensbeziehungen aufgebaut werden konnten bzw. diese wieder abgebrochen werden mussten. Ebenso kann Lucas Erfahrung der Brüche, die er erlebt, als ein empfundener grundsätzlicher Vertrauensbruch von Erwachsenen (Eltern, Jugendamt, Fachkräfte) gegenüber ihm gesehen werden. Er berichtet auch von erlebten und vom ihm so empfundenen Diskriminierungen in der Schule aufgrund seiner sozialen Herkunft und seinem Lebensort im Heim. Die Beziehungen zu erwachsenen Personen kann er oft nicht als vertrauensvoll und verlässlich erleben. Dies kann auch ein Grund sein, warum Luca keine beständigen Vertrauensbeziehungen aufbaut (aufbauen kann) und eventuell keinen dafür ausreichenden *Vertrauensvorschuss* geben kann, obwohl es möglicherweise hier Angebote im Bereich der Jugendhilfe gab. Ein Angebot, über das er im Interview berichtet, kann als ein Versuch einer Beziehungs- und Vertrauensarbeit betrachtet werden. Er erzählt von seinen Erfahrungen in einer Einrichtung, in der mit Hunden gearbeitet wird und in der er viel Verantwortung für diese übernimmt.

Lucas *Vertrauenskonzept* wirkt sich nicht fördernd auf die *Kommunikation über sexuelle Themen* aus. Diese erlebt er im Heim in Form einer sehr präventiv orientierten und thematisch fokussierten Sexualaufklärung durch eine Fachkraft. *Sexuelle Bildung als Arbeitsauftrag* ist hier auf eine präventiv ausgerichtete Sexualerziehung ausgerichtet. Diese findet in Form *geplanter, informeller* Gespräche im *Einzel- oder Paarsetting* statt. Das Angebot be-

rücksichtigt Lucas eigentliche Bedürfnisse und die Beziehungsrealität der Jugendlichen nicht. Die erlebte Aufklärung erlebt er als eine sich wiederholende Aufforderung sich an die Regeln in der Einrichtung (die intime Kontakte zwischen Bewohner_innen unterschiedlichen Geschlechts möglichst verhindern sollen) zu halten und an die (doppelte) Verhütung zu denken, um eine ungewollte Schwangerschaft zu verhindern. Zwischenmenschliche und emotionale Fragen scheinen für die Fachkraft keine Rolle zu spielen, ebenso wenig die Realität, dass er und seine Freundin gar keinen Geschlechtsverkehr haben. Die Fachkraft wählt einen geschützten Rahmen für die Gespräche, nutzt anscheinend die Gelegenheit aber nicht dafür, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und als Ansprechpartnerin für andere Fragen von Sexualität zur Verfügung zu stehen. Luca entzieht sich der *Kommunikation über sexuelle Themen* mit der Fachkraft.

In der *Konsequenz* ergibt sich für Luca, dass er in der Zeit seiner stationären Unterbringung aufgrund seines durch fehlendes *Vertrauen* geprägten *Vertrauenskonzeptes* kaum erwachsene Ansprechpersonen zu sexuellen Fragen hat und seine *sexuelle Kompetenz*, bis auf die Vermittlung eines sehr fokussierten präventiven Wissens, nicht gefördert wird. Fehlende vertrauensvolle und verlässliche Bezugspersonen wirken sich auch ungünstig auf die *biografische Verortung* und Reflexion der Ereignisse (biografische Brüche, Diskriminierungserfahrungen) in Lucas Kindheit und Jugend aus und führen zudem zu einer ungewissen *Lebensperspektive* (schulische und berufliche Entwicklung, Lebens- und Familienplanung).

5.6.3 Fall 3: Dominique

Dominique ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt. Als *relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter* ist bei ihr der *Übergriff* in Form des sexuellen Missbrauchs durch den leiblichen Vater prägend für ihre Kindheit und Jugend. Sie befindet sich dadurch in einer Lage der besonderen *seelischen bzw. emotionalen Herausforderung*. Dominique berichtet, dass sie panische Angst hatte, mit dem Vater alleine in der Wohnung zu sein, dass sich ihre Familie nach dem *Übergriff* von ihr abwandte und sie keine *Vertrauenspersonen* mehr in der Familie hatte. In der Familie kam es später zu körperlichen Züchtigungen durch den Vater und die Mutter. Sie befindet sich in ihrer Kindheit in einer Situation erhöhter *Vulnerabilität*. Dominique ging immer gerne in die Schule. Ihre schulischen

Leistungen wurden in der Zeit nach dem *Übergriff* schlechter. Dies wirkt sich langfristig negativ auf ihre schulische und berufliche Situation aus. Zu ihrem *Erfahrungsraum Jugend* gehört, dass sie nach Beendigung der Schule über ein BVJ und anschließend Maßnahmen des Jobcenters versuchen muss, einen beruflichen Abschluss zu erreichen. Ebenso macht sie die Erfahrung, als Jugendliche den Kontakt zu ihren Eltern abzubrechen, in einer Jugendhilfeeinrichtung zu leben, ab ihrem 18. Geburtstag in einer eigenen Wohnung zu leben und ohne familiäre Unterstützung für sich selbst sorgen zu müssen. Ihre *Lebenswelt und sozialer Kontext* ist für die Entstehung *des relevanten Ereignisses* und die Gestaltung der Bewältigung mit verantwortlich.

Dominiques individueller Bewältigungsprozess in Bezug auf Sexualität beginnt bereits in ihrer Kindheit. Als Kind wurde sie von ihrem Vater missbraucht. Sie erzählt dies Freundinnen in ihrer Klasse und eine der Freundinnen erzählt es ihrer Mutter, als Dominique dort zu Besuch ist. Diese informiert Dominiques Mutter, die Anzeige bei der Polizei erstattet. Die Handlungsstrategie, ihren Freundinnen zu vertrauen, führt zu einer besonderen Form der *Kommunikation über sexuelle Themen*, der Offenlegung des Missbrauchs. Es kommt zu einer Gerichtsverhandlung. Dem Vater wird eine Bewährungsstrafe und ein zeitlich begrenztes Kontaktverbot verhängt. Das *Vertrauen*, das Dominique ihrer Peergroup und in der Folge der Mutter ihrer Freundin und auch ihrer eigenen Mutter entgegengebracht hat, führt zu einer Offenlegung des Missbrauchs. Die erwachsenen Personen erweisen sich dadurch (zunächst) als *verlässliche Beziehungen*. Die Mutter interveniert, der Vater wird kurzzeitig inhaftiert und darf anschließend nicht mehr in die Wohnung und Kontakt zu Dominique haben. Als *Konsequenz* folgt, dass die Familie und die elterliche Wohnung für Dominique (vorerst) sichere Orte sind. Damit ergibt sich eine neue *Lebensperspektive*. Eine Anbindung an therapeutische Angebote oder Angebote der Jugendhilfe besteht in dieser Lebensphase nicht.

Mit Ende des Kontaktverbots zieht der Vater wieder ein. Die Mutter und auch die restliche Familie erwarten von Dominique, dass diese die Entschuldigung ihres Vaters akzeptiert. Der Missbrauch wird in der Folge tabuisiert bzw. bagatellisiert, wenn Dominique dies anspricht. Sie empfindet dies als Vertrauensbruch der Mutter und auch der anderen Familienmitglieder und fühlt sich nicht sicher (im Interview sagt sie, sie habe panische Angst gehabt). Ihre Strategie ist zunächst Anpassung, die sie mit ihrem noch jungen Alter in Bezug setzt. Auch zu ihrer Schwester baut Dominique ein enges Verhältnis auf. Sie berichtet, dass sie sich sehr gerne und oft um

ihre Schwester gekümmert habe und ihre Eltern entlastet habe, damit diese mehr Freiraum haben. Ihr Verhalten kann durchaus als ein Beschützen-Wollen der kleinen Schwester interpretiert werden. Dominique deutet dies im Interview selbst nicht als Schutz der jüngeren Schwester gegenüber dem Vater, aufgrund ihrer eigenen Erfahrung. Sie berichtet, dass die Schwester ein Wunschkind gewesen und bevorzugt worden sei. Sie selbst sei bereits als Kleinkind für ihre Eltern eine Überforderung gewesen. Diese Aussage habe sie in der Gerichtsakte gelesen. Für Dominique ist mit dem Einzug des Vaters und dem Rückzug der Mutter als *Vertrauensperson* und *verlässliche Person* wiederholt eine Situation erhöhter *Vulnerabilität* entstanden, die ihren individuellen Bewältigungsprozess beeinflusst. Nach der ersten Strategie der Anpassung verändern sich mit zunehmendem Alter Dominiques Handlungsstrategien, sie rebelliert gegen ihre Eltern und distanziert sich schließlich. Aufgrund der empfundenen Benachteiligungen, des fehlenden Verständnisses und Schutzes, der nicht mehr vorhandenen *Vertrauenspersonen* und der (körperlichen) Erziehungsgewalt entscheidet Dominique im frühen Jugendalter die Familie zu verlassen. Sie geht zur Polizei, um Anzeige zu erstatten, und in den Kinder- und Jugendnotdienst. Ihre Strategie ist, diesen Personen einen *Vertrauensvorschuss* zu geben und mit ihnen über das Erlebte zu sprechen, auch über den Missbrauch (*Kommunikation über sexuelle Themen*). In diesem Fall ist es wichtig, dass Dominique einen *Vertrauensvorschuss* gibt und geben kann. Sie kennt die Personen noch nicht. Es kann angenommen werden, dass sie dies mit den professionellen Rollen und den Institutionen, in denen diese Personen arbeiten, verknüpft. Personen aus ihrer *Lebenswelt* und ihrem näheren *sozialen Kontext*, wie bei der ersten Offenlegung, bezieht sie nicht mehr mit ein. Sie zeigt hier eine starke Selbstwirksamkeit als eine Form von Resilienz. Sie ist in der Lage, sich selbst zu helfen und zu schützen. Dominique deutet dies auch selbst so. Im Interview berichtet sie davon, dass sie ab einem bestimmten Zeitpunkt entschieden hat, zu machen, was sie für richtig hält.

Dominique lebt bis zu ihrer Volljährigkeit in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe und zieht von dort in eine eigene Wohnung. Zu ihrer Familie hat sie kaum Kontakt. Ihre *Lebenswelt und ihr sozialer Kontext* haben sich dadurch entscheidend verändert. In den stationären Einrichtungen fühlt sie sich so angenommen, wie sie ist. Sie sagt, in dieser Zeit habe sie viel gelernt und Dinge kennengelernt, die sie noch nicht kannte, zum Beispiel Kochen oder Freizeitausflüge machen. Ab dieser Zeit besucht sie auch den OFT, den sie im Interview als ihre zweite Familie bezeichnet.

Sie beginnt auch mit einer Therapie um ihre Erlebnisse in Kindheit und Jugend aufzuarbeiten. In allen drei Institutionen spricht Dominique mit den Fachkräften über Sexualität. Neben der Thematisierung des sexuellen Missbrauchs kommen hier auch andere Themen zur Sprache. Durch die *Pubertät*, die als entwicklungsbedingtes *relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter* eintritt, ergeben sich für Dominique auch neue Fragen in ihrem individuellen Bewältigungsprozess in dieser Lebensphase. Die Kommunikation darüber mit den Fachkräften ist für sie wiederum mit *Vertrauen* verbunden, das sie diesen gegenüber aufbringen muss, was bedeutet, erst einmal einen *Vertrauensvorschuss* zu geben. Die neue *Lebenswelt* ist durch *verlässliche Beziehungen* gekennzeichnet. Dominique lebt an einem sicheren Ort, es gibt Personen, denen sie vertrauen kann und die sich um sie kümmern. Sie kann sich im Rahmen ihrer *Pubertät* altersgerecht entwickeln und wird als Person ernst genommen und angenommen. Wie wichtig diese Personen sind, zeigt sich auch daran, dass Dominique den Kontakt zum OFT auch mit 18 Jahren immer noch sehr regelmäßig nutzt. Als *Konsequenz* ergibt sich für Dominique, dass sie eine neue *Lebensperspektive* hat. Im Interview sagt sie, sie wolle sich gar nicht vorstellen, wie ihr Leben sonst verlaufen wäre. Durch die Therapie und auch die Gespräche mit den Fachkräften in der Jugendhilfe und -arbeit kann sie die Ereignisse ihrer Kindheit und Jugend reflektieren und einordnen (*biografische Verortung*). Durch die *Kommunikation über sexuelle Themen* in Bezug auf Themen wie Aufklärung, erste Liebe und Partnerschaft kann sie durch die Gespräche mit den Fachkräften (aber auch mit der Peergroup) ihre *sexuelle Kompetenz* erhöhen. Sie vermehrt ihr Wissen, zum Beispiel über Verhütungsmittel, und erhöht ihre Selbstbestimmung und Handlungskompetenz, zum Beispiel dahingehend, dass sie bestimmen will, wann das erste Mal mit einem Freund stattfindet.

In Bezug auf *sexuelle Bildung* zeigen sich verschiedene Formen. Dominique berichtet auch von Veranstaltungen im schulischen Kontext und Aufklärung durch ihre Mutter. Beides wurde ihren Interessen und Bedürfnissen nicht gerecht. In der Wohngruppe empfand sie die Gespräche mit den Fachkräften als sehr gut und im ersten Moment überraschte es sie, dass diese damit so offen umgehen. Sexuelle Bildung fand dort *geplant* als *non-formales Gruppenangebot* und bei Bedarf auch *spontan* und *informell* im *Einzelsetting* statt. Im OFT sind die Fachkräfte für Dominique vor allem für *informelle* Einzelgespräche wichtig (der Workshop war ihre erste *non-formale Gruppenerfahrung* zu Kommunikation über sexuelle Themen

im OFT). Das heißt, dass sich auch hier die Situation zeigt, dass sich *sexuelle Bildung* in der Jugendhilfe und -arbeit viel im *in-formellen* Bereich bewegt und damit situative Kompetenzen der Fachkräfte erfordert.

Am Fall von Dominique wird auch deutlich, dass das entwickelte Modell nicht nur linear gedacht werden kann. Auch wenn es linear ablaufende Prozesse geben kann, sind diese zum einen in eine komplexe *Lebenswelt* oder in *Lebenswelten* eingebunden und zum anderen kann es Rückkopplungen im Prozess geben, sodass eine Zirkularität vorliegt. In Dominiques Fall ist bereits das *relevante Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter* in Form eines sexuellen *Übergriffs* durch eine der bis dahin wichtigsten Personen aus ihrem *sozialen Kontext* und ihrer familiären *Lebenswelt*, durch ihren Vater, verursacht. Im weiteren Verlauf beeinflussen weitere Personen, wie ihre Mutter und andere Familienmitglieder, erheblich ihren individuellen Bewältigungsprozess und *die Kommunikation über sexuelle Themen* (in diesem Fall über den sexuellen Missbrauch). Ihre Erfahrung nach der ersten Offenlegung führte im Laufe des Prozesses mit zunehmendem Alter zu neuen *Strategien*. Auch von den Fachkräften der Jugendhilfe und -arbeit wurde Sexualität als Thema eingebracht und eine Kommunikation darüber angeregt. Sehr deutlich wird, wie wichtig *Vertrauen* und *verlässliche Beziehungen* sind. Von den beiden Kategorien ist bei Dominique nicht nur der Verlauf des individuellen Bewältigungsprozesses, aufgrund des sexuellen Missbrauchs, in hohem Maße abhängig, sondern auch die *Kommunikation über sexuelle Themen* im Rahmen der pubertären Entwicklung. Die Kommunikation findet vorrangig mit den (erwachsenen) Personen statt, die diese zwei Kategorien aus Dominiques Sicht erfüllen. Dies ist im Fall von Dominique die entscheidende Grundlage für die stattfindende *sexuelle Bildung* im Rahmen der Jugendhilfe.

5.7 Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfragen

Abschließend soll auf die für die Arbeit gestellten Forschungsfragen aus der Perspektive des dargestellten empirischen Materials eingegangen werden. Durch die Analyse der Daten ergeben sich Antworten auf die folgenden Fragen:

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?

Zu Frage 1: Die Jugendlichen berichten, wie an den oben angeführten Beispielen deutlich wird, von Erfahrungen mit sexueller Bildung aus unterschiedlichen Lebenswelten und ihren sozialen Kontexten. Dabei spielen die zentralen Sozialisationsinstanzen für Jugendliche eine entscheidende Rolle. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen sehr unterschiedliche Erfahrungen dazu machen, wie mit Sexualität umgegangen wird und wie darüber gesprochen wird. Die Familie bzw. die Eltern und die Schule können hier eine sehr wichtige Funktion einnehmen, insbesondere wenn es um die Vermittlung von Basiswissen geht. Jugendliche nehmen diese Institutionen in der Regel auch als Orte wahr, an denen sie dieses Basiswissen erhalten können. Dies zeigt zum einen, dass es einen Vertrauensvorsprung diesbezüglich gibt. Es bedarf zum anderen eines bestätigten und immer wieder hergestellten Vertrauens, um diese pädagogische bzw. erzieherische Situation aufrechtzuerhalten. Wird dieses irritiert oder gestört, ziehen die Jugendlichen sich zurück und vermeiden die Kommunikation ganz oder teilweise (vgl. 5.4).

Die Peergroup ist für die Jugendlichen ein sehr wichtiger Ort der sexuellen Bildung. Die Peergroup zeigt sich als Ort der Wissensvermittlung, des Abgleichens und der Reflexion von Wissen und Erfahrungen und als Ort des Erfahrungslernens (vgl. 5.2.1.1). Die Peergroup kann dabei auch ein Ort des Risikos sein, an dem Jugendliche Diskriminierungen durch andere Jugendliche erleben. Dabei kann es zu unterschiedlichen Diskriminierungsformen kommen, die sich überschneiden können (vgl. 5.2.1.3; 5.2.2; 5.3.1.2). Sie zeigt sich bei der Auswertung aber auch als sehr wichtige Ressource für sexuelle Bildung und des Lernens und der Unterstützung beim Umgang mit erfahrenen Übergriffen und Diskriminierungen (vgl. 5.3.1.2). Die Peergroup trägt, neben einer grundlegenden sexuellen (Wissens-)Kompetenz, die in Familie und Schule vermittelt werden kann, zu einer wesentlichen Steigerung der sexuellen Kompetenz bei. Das heißt,

dass sich das Vorhandensein eines Basiswissens und dessen Vermittlung in familiären und/oder schulischen Kontexten, auf dem Jugendliche aufbauen können, als günstige Voraussetzung zeigt; ebenso, dass es positiv ist, wenn Jugendliche Wissen und Erfahrungen, die sie in einer ihrer Lebenswelten (Sozialisationsinstanzen) erhalten, in einer anderen abgleichen, reflektieren und besprechen können.

Sexuelle Bildung erfahren die Jugendlichen, neben einem zeitlich und inhaltlich sehr überschaubaren formalen Rahmen im schulischen Bereich (vgl. 5.5.1), hauptsächlich in informellen Settings. Die im Bereich der Jugendhilfe und Jugendarbeit (sehr wenig) erlebten non-formalen Angebote wurden von den Jugendlichen als positiv wahrgenommen (vgl. 5.5.2). Die meiste Erfahrung mit sexueller Bildung haben sie auch hier in informellen Settings (vgl. 5.5.3). Hier zeigen die Einschätzungen eine unterschiedliche Dimension, wie diese Angebote wahrgenommen wurden. Bei den Erwartungen und Fragen geht es neben der Vermittlung eines grundlegenden Wissens, auf das die Jugendlichen Wert legen, mehr darum, sie in ihren momentanen Bedürfnissen wahrzunehmen, ernst zu nehmen und ihnen dazu entsprechende (offene) Angebote zu machen. Das heißt, die jeweiligen Themen ergeben sich vor allem interessenspezifisch.

Zu den Fragen 2 und 3: Die Jugendlichen machen Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenswelten, die teilweise sehr stark voneinander abgegrenzt sind. Die familiären Verhältnisse, die die Jugendlichen beschreiben, sind sehr vielfältig. In den meisten Fällen der vorliegenden Interviews ergeben sich durch die Familiensituation besondere Herausforderungen für die Jugendlichen. Einige von ihnen berichten von Erfahrungen, die für ihre Entwicklung ungünstig waren und zum Teil ein Risiko darstell(t)en (vgl. 5.2.1.3; 5.2.2; 5.3.1.1). In diesen Fällen kam es in der Regel auch zu Interventionen des Jugendamtes und einer Hilfe zur Erziehung. Die stationären Einrichtungen werden von den Jugendlichen als eine andere (neue) Lebenswelt wahrgenommen. Die subjektive Einschätzung zeigt sich auch hier in unterschiedlichen dimensional Ausprägungen. Dabei sind Punkte wie Freiwilligkeit und Partizipation von Bedeutung. Jugendliche, die selbst Entscheidungen in dem Prozess des Hilfeverlaufs treffen können, nehmen die Angebote der Erziehungshilfen eher an, sehen diese auch als Familienersatz oder -ergänzung und bewerten diese Zeit positiver. Bei den Jugendlichen, die eher ambivalente Gefühle oder ein ablehnendes Verhalten haben, lagen in der Regel keine Freiwilligkeit und eine unzureichende Mitgestaltung und Mitbestimmung vor (vgl. 5.3.1.4; 5.4.4).

Die subjektive Wahrnehmung und die Haltung zur Jugendhilfe scheinen sich auf die Gestaltung der Vertrauensbeziehungen auszuwirken. Die Jugendlichen, die die Jugendhilfe als eine Zwangsmaßnahme sehen und nicht als Bestandteil ihrer neuen oder vorübergehenden Lebenswelt annehmen können, berichten nicht von Vertrauensbeziehungen zu Fachkräften. Zudem zeigt sich sehr deutlich, dass hier strukturelle und personelle Rahmenbedingungen der Jugendhilfe intervenierend wirken und sich längere Inobhutnahme-Situationen ungünstig auswirken können (vgl. 5.2.3; 5.4.4; 5.6.1).

Eine weitere wichtige Lebenswelt ist die Peergroup. Sie ist für die Jugendlichen ein Ort, der für die Erwachsenen nur bedingt oder gar nicht zugänglich ist und den sie selbstbestimmt abschirmen können. Die Peergroup steht in Bezug auf erfahrene Diskriminierungen oder delinquentes Verhalten auch im Kontext mit Risiken für die Entwicklung. Für die Jugendlichen ist sie jedoch vor allem eine Ressource, auch mit Blick auf die sexuelle Bildung und die Ergänzung der anderen Lebenswelten (vgl. 5.2.3; 5.3.1.2).

Die Schule als formaler Lernort, der von den Jugendlichen überwiegend positiv wahrgenommen wird, ist für einige der Jugendlichen auch ein Ort, an dem sie Diskriminierungserfahrungen machen. Diese stehen zum größten Teil im Kontext mit der Peergroup, aber zum Teil auch mit Lehrkräften (vgl. 5.2.1.3). Diese Erfahrungen beziehen sich auf verschiedene Bereiche, die als Anlass für die Diskriminierungen gesehen werden können. Neben der sozialen Herkunft und den sozioökonomischen Bedingungen sind dies, auf Sexualität bezogen, das Aussehen, das körperliche Erscheinungsbild oder die sexuelle Orientierung. Bei der Unterstützung die Jugendliche in der Schule erfahren, zeigen sich unterschiedliche Dimensionen. Einige berichten hier, dass sie kaum Unterstützung bei der Bewältigung durch die Schule erhalten haben (vgl. 5.3.1.3). Die Jugendlichen befinden sich in unterschiedlichen Stadien ihrer schulischen und beruflichen Entwicklung und diesbezüglich zum Teil in einer schwierigen Situation ohne klare Perspektive für ihre Zukunft (vgl. 5.2.2). In den Interviews wird deutlich, dass die schulische und berufliche Entwicklung für die Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat. Grundsätzlich zeigt sich, dass eine sexuelle Bildung, unabhängig von der Sozialisationsinstanz, stark von den vorhandenen vertrauensvollen und verlässlichen Beziehungen abhängig ist. Sind diese aus Sicht der Jugendlichen nicht vorhanden, ist es entscheidend, ob diese nach einem gegebenen Vertrauensvorschuss in angemessener Weise hergestellt werden können. Vor allem im Bereich

non-formaler und informeller Bildung ist eine freiwillige Mitarbeit unumgänglich, um den Bewältigungsprozess der Jugendlichen zu unterstützen. Wenn kein ausreichendes Vertrauen vorhanden ist, entziehen sich Jugendliche der Kommunikation über sexuelle Themen oder begrenzen diese (vgl. 5.5.2; 5.5.3).

Zu Frage 4: Für die Jugendhilfe und Jugendarbeit zeigt sich sowohl für non-formale wie für informelle Angebote ein großes Potenzial für sexuelle Bildung. Hier sind auch die im Kapitel zu Forschungsmethodik vorgenommenen Reflexionen des Feldzugangs und der durchgeführten Workshops von Bedeutung (vgl. 4.4.2). Grundsätzlich zeigt sich, dass Bildungsangebote an den Themen der Jugendlichen orientiert sein und Grundprinzipien wie Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation berücksichtigt werden sollten. In den Interviews wird deutlich, dass Jugendliche sich wünschen, dass ihnen zugehört wird, und dass sie ernst genommen werden wollen (vgl. 5.4.3; 5.4.4). Auch wenn sie von sich aus die Kommunikation über sexuelle Themen in der Regel nur bei einem als ausreichend bewerteten Vertrauensverhältnis suchen, sind sie grundsätzlich für Angebote von Fachkräften zugänglich. Die Annahme der Angebote steht in Abhängigkeit von ihrem Bedarf, ihrem Alter und wiederum der Entwicklung von Vertrauen in diesem Setting, wie die Auswertung der Interviews und die Reflexion des Feldzugangs zeigen. In diesem Rahmen ist es ebenfalls möglich, präventive Themen zu besprechen und auch, dass diese von den Fachkräften eingebracht werden (vgl. 5.5.2; 5.5.3). Die ausschließliche Fokussierung auf ein präventives Thema, ein Nicht-Berücksichtigen der realen Bedürfnisse, zu wenig Offenheit für die Jugendlichen und ein unzureichendes Vertrauensverhältnis wirken sich dagegen ungünstig auf den Verlauf aus (vgl. 5.5.3). Die Jugendhilfe und Jugendarbeit kann die in den anderen Lebenswelten stattfindende sexuelle Bildung sinnvoll ergänzen. Gerade bei Jugendlichen, die aufgrund ihrer Lebenssituation und der Gegebenheiten ihrer Lebenswelt(en) unzureichende Möglichkeiten haben, eine an ihren Interessen und Bedürfnissen orientierte und angemessene sexuelle Bildung zu erhalten, kann Jugendhilfe und insbesondere Jugendarbeit zu einem wichtigen Ort der sexuellen Bildung werden, der Jugendlichen ermöglicht ihre Kompetenzen zu erweitern, Ereignisse zu reflektieren und einzuordnen, Strategien zu überlegen und auch zu erproben und eine Lebensperspektive zu entwickeln. Für eine sexuelle Bildung in der Jugendhilfe scheint wichtig, die Jugendlichen als Expert_innen wahrzunehmen und einzubinden. In den von den Jugendlichen vorgenommenen

Selbstpositionierungen wird deutlich, dass sie sich meist selbst als kompetent genug einschätzen bzw. auf ausreichende Selbstbestimmung Wert legen, Situationen zu beurteilen, Wissen zu erlangen und abzugleichen, eigene Erfahrungen zu machen sowie daraus Ableitungen für ihr zukünftiges Handeln zu treffen.

