

Sara-Friederike Blumenthal

Scham in der schulischen Sexualaufklärung

Eine pädagogische Ethnographie
des Gymnasialunterrichts



Springer VS

Scham in der schulischen Sexualaufklärung

Sara-Friederike Blumenthal

Scham in der schulischen Sexualaufklärung

Eine pädagogische Ethnographie
des Gymnasialunterrichts

Sara-Friederike Blumenthal
Berlin, Deutschland

Dissertation der Freien Universität Berlin, D 188

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der
Gerda-Weiler-Stiftung für feministische Frauenforschung,
D-53894 Mechernich, www.gerda-weiler-stiftung.de,
sowie des Deutschen Akademikerinnen Bundes.



ISBN 978-3-658-06879-0

ISBN 978-3-658-06880-6 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-06880-6

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Danksagung

Meinen Dank möchte ich zunächst den SchülerInnen und Lehrenden bekunden, die diese Arbeit ermöglicht haben.

Für die Betreuung und Beratung der Arbeit danke ich Prof. Christoph Wulf, Prof. Birgitt Röttger-Rössler, Dr. Kathrin Audehm, Prof. Tobias Rülcker, Prof. Manfred Holodynski, Prof. Elaine Hatfield, Dr. Ingrid Kellermann, Prof. Ralf Bohnsack, Dr. Joachim Sary, Prof. Hilge Landweer, Prof. Irene Albers, Prof. Eva Illouz, der Graduiertenschule Languages of Emotion, MA Martin Wertenbruch, Dr. Iris Clemens, Dr. Steffen Lepa, Prof. Anja Kraus, Dr. Miriam Damrow sowie Prof. Richard Rapson.

Für die finanzielle Unterstützung der Drucklegung der Arbeit danke ich der Gerda Weiler Stiftung und dem Deutschen Akademikerinnen Bund.

Inhalt

Einleitung	11
1. Schamtheorie	13
1.1 Abgrenzung von Scham zu Beschämung, Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit	13
1.2 „Emotions as Bio-cultural Processes“	17
1.3 Affekte in der Habitustheorie	19
1.4 Bezug von Emotions- und Habitustheorie	23
1.5 Der Ausdruck von Scham als Strategie im Kampf um symbolisches Kapital	29
1.5 Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham	33
Körperliche Schamindikatoren	34
Verbale Schamindikatoren	34
2. Methodologie	37
2.1 Methodologische Aspekte des Forschungsinteresses	37
2.2 Was ist pädagogische, fokussierte Ethnographie?	39
2.3 Erhebungsverfahren.....	42
Eingrenzung von Feld und Fall	42
Teilnehmende Beobachtung	44
Gruppendiskussionen und ExpertInneninterviews	45
Ethische Aspekte und Informationspolitik der Teilnehmenden	
Beobachtung des Sexualaufklärungsunterrichts	46
Umfang der Datenbasis	47
Reflexivität	48
Feldzugang	50
2.4 Auswertungsverfahren	54
Grounded Theory Methodology	54

Offenes, axiales und selektives Kodieren	55
Reichweite und Sättigung der Grounded Theory	58
Vergleichbarkeit divergierender Datensorten	59
Dichte Beschreibung	61
3. Scham und Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung	63
3.1 Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung bei Herrn O.	63
„There are only two sex groups“	64
Interpretation Lehrerecho	65
Interpretation „Sex groups“	66
Interpretation „Das Schweigen der SchülerInnen“	70
„On heat“	70
Interpretation	71
„Self-control“	73
Interpretation	73
„Sportsfest“	75
Interpretation	76
„Spanish Fly“	78
Interpretation	78
„One area of touch“	80
Interpretation	81
„Other parts of the body“	82
Interpretation	83
Erste Schlüsse und weiterführende Fragen	85
3.2 Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung bei Frau A.	88
„Der Sex-Ed-Test“	89
Die Herausforderung	89
Interpretation	93
Fotze und Schwanz	100
Interpretation	102
Test bestanden?!	104
Interpretation	107
Das Selbstbefriedigungs-Quiz	109
„Wer hat’s denn noch nie gemacht?“	109
Interpretation	110
„Was tut man da?“	114

Interpretation	115
Erste Thesen und weiterführende Fragen	117
3.3 Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung Frau B.	119
„Schenk mir ein Liebkosewort“	120
Interpretation	123
„Das erste Mal“	125
Interpretation	127
Thesen und weiterführende Fragen	130
3.4 Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung Herrn T.	131
„Französischer Unterricht“	132
Interpretation	133
„Sexualspiele“	136
Interpretation	138
Das Sex-ABC	140
„Mach es doch bitte weg“	140
Interpretation	142
„Hauptsache erniedrigend“	144
Interpretation	147
Abschließende Thesen	149
4. Feldspezifische Regeln des Ausdrucks von Scham und der Ausübung von Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung	151
4.1 Feldspezifische Regeln Lehrender und ihre impliziten symbolischen Ordnungen	152
4.2 Feldspezifische Regeln der SchülerInnen und ihre impliziten symbolischen Ordnungen	154
Ausblick	157
Zusammenfassung	159
Literatur	167

Einleitung

Mit der vorliegenden pädagogischen Ethnographie wird die sozialregulative Funktion des Schamaffekts in der gymnasialen Sexualaufklärung untersucht. Die Interpretationen stützen sich auf vier Fälle der Sexualaufklärung im Biologieunterricht der Sekundarstufe I. Der erkenntnistheoretische Anspruch der Arbeit liegt in der Tradition der pädagogischen Ethnographie auf der Beobachtung von Phänomenen, welche Subjekte entäußerlichen. Damit ist als Teilaspekt von Affekten primär ihre Ausdruckskomponente Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie. Durch die Arbeit mit dem sozialen Kontext bietet die vorliegende Studie auch Interpretationen hinsichtlich des Anlasses und der Auswirkungen des Ausdrucks von Scham an. Hierbei werden Bezügen auf emotions- und sozialisationstheoretische Ansätze genutzt um, mittels des Bourdieuschen Begriffs „symbolischer Ordnungen“, Prozesse sozialer Distinktion durch den Ausdruck von Scham und die Praxis der Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung herauszuarbeiten und zur pädagogischen Reflexion anzubieten.

Die Dateninterpretation zeigt fallübergreifend, dass Lehrende die Praxis der Beschämung in der Sexualaufklärung als Erziehungsmittel nutzen. Sie zeigt aber auch, dass SchülerInnen Lehrenden gegenüber Beschämung ausüben. Es wird deutlich gemacht werden, dass Beschämung nicht nur durch Erniedrigung oder Ausgrenzung einzelner Personen oder Personengruppen ausgeübt werden kann. Auch schulische Arrangements, wie etwa die thematischen Gliederung der Unterrichtsinhalte oder die Darstellung von Körpern in der Sexualaufklärung transportieren Aussagen über soziale Ordnungen.¹ Fallübergreifend wird dargestellt, dass besonders mit sexualitätsbezogener Beschämung durch Lehrende eine situativ ausbleibende Unterrichtsbeteiligung und soziale Exklusion der betreffenden SchülerInnen durch ihre MitschülerInnen einhergeht. Mit der Theorie einer „low visibility of shame“ verweist der amerikanische Soziologe Thomas Scheff darauf, dass Scham universell grundlegende sozialregulative Funktion zukommt, jedoch in „westlichen Kulturen“ tendenziell eher versteckt wird und als solche

¹ Ein wichtiges Forschungsfeld ist hier auch die Darstellung von Körpern und Sexualität in Biologiebüchern. Da Schulbücher in der vorliegenden Studie von den Lehrenden kaum verwendet wurden, wird dieser Aspekt allerdings nicht behandelt. Eine sehr aufschlussreiche aktuelle Schulbuchanalyse, die auch die Darstellung von Sexualität in Biologiebüchern behandelt, liegt jedoch von Melanie Bittner (2012) vor.

nicht benannt wird.² Daher wird in der vorliegenden Studie der Schamausdruck unter dem Oberbegriff des „Affekts“ untersucht. Es bleibt somit zunächst offen, ob der Schamausdruck von den AkteurInnen als Scham konzeptualisiert wird, oder nicht. Im ersten Fall behandelt die vorliegende Arbeit die Emotion Scham, im zweiten Fall den Ausdruck des Schamgefühls.³⁴ Mit den Schamindikatoren wird die Beobachtbarkeit des Ausdrucks von Scham ausführlich im Abschnitt „Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham“ des ersten Kapitels dargelegt. Die Studie zeigt fallübergreifend, dass ein reflexives Wissen über die Dynamik von Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung den Lehrenden, durch die niedrigen Sichtbarkeit von Scham, nur beschränkt zur Verfügung steht und sich daher der Reflexion pädagogischen Handelns weitestgehend entzieht.

Bezüglich der Reichweite der Thesen ist vor auszuschicken, dass sie sich auf symbolische Ordnungen von Scham und Beschämung im „öffentlichen“ Setting der gymnasialen Sexualaufklärung beziehen. Darüber, inwiefern sexualitätsbezogene Scham außerhalb des Unterrichts eine Rolle spielt, kann die vorliegende Ethnographie keine Aussagen treffen. Da auf Wunsch der Berliner Senatsverwaltung auch keine Daten zur ethnischen Zugehörigkeit und der Religionszugehörigkeit der SchülerInnen erhoben wurden, lassen sich zu einem eventuell vorhandenen Zusammenhang sexualitätsbezogener Scham, religiöser Sozialisation, ethnischer Abstammung und sozialer Schichtzugehörigkeit der SchülerInnen keine Thesen herleiten.

² Vgl. Lewis in Scheff 1988, 395; Scheff 1990, 284

³ Vgl. Engelen, Markowitsch, v. Scheve, Röttger-Rössler, Stephan, Holodynski und Vandekerckhove 2009

⁴ Weiter ist zu bedenken, dass AkteurInnen gegebenenfalls nicht über das Erleben von Scham, auch wenn sie es als solches konzeptualisiert haben, sprechen möchten. Auch in solchen Fällen dient der Oberbegriff Affekt der Einklammerung von Emotion und Gefühl.

1. Schamtheorie

Im Folgenden wird zunächst eine emotionspsychologische Definition von Scham und besonderer Berücksichtigung der psychosozialen Funktionen von Scham hergeleitet. Anschließend wird diese emotionspsychologische Perspektive auf Scham mittels der Konzeptualisierung von Scham in der Bourdieuschen Habitustheorie um eine sozialisationstheoretische Perspektive erweitert. Schlussendlich werden verbalen und körperlichen Schamindikatoren aufgeführt. Diese dienen als Grundlage der Kodierung des Ausdrucks von Scham im erhobenen Datenmaterial.

1.1 Abgrenzung von Scham zu Beschämung, Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit

Um Scham begrifflich zu fassen, wird das Schamerleben durch die Einnahme einer Außenperspektive auf das Selbst, in welcher das Selbst negativ evaluiert wird, charakterisiert.⁵ Beispiele hierfür sind negativen Beurteilungen des Selbst, wie etwa dumm zu sein, nicht liebenswert zu sein oder sich nicht kompetent zu fühlen.⁶

Die vorliegende Studie folgt Thomas Scheffs Ansatz, Scham, neben Stolz, als kulturübergreifenden, basalen Affekt hinsichtlich der Regulation des menschlichen Sozialverhaltens zu begreifen, welcher jedoch im Alltag in westlichen Kulturen eine niedrige Sichtbarkeit aufweist.⁷ Scham dient nach Scheff der Herstellung sozialer Konformität und wird tendenziell gegenüber Anderen und auch dem Selbst verborgen, da sie weiteres Schamerleben begünstigt.⁸ Das Erleben von Scham wird hiermit entweder nicht als solches konzeptualisiert⁹ oder nicht gegenüber anderen benannt. Scheff bezeichnet dies als „low-visibility shame“ und geht davon aus, dass die ausbleibende Konzeptualisierung von Scham

⁵ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401; Scheff 1990, 284

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Vgl. ebd., 395

⁸ Vgl. ebd. 400f

⁹ Mit der Konzeptualisierung von Emotionen wird in der Emotionspsychologie die Zuordnung von Sinnesempfindungen zu Begriffen von Emotionen wie etwa Angst, Wut, Ekel oder Scham gefasst (vgl. Engelen et al. 2009, 33).

und das Verbergen von Scham weiteres Schamerleben perpetuieren.¹⁰ Beschämung wird für die vorliegende Studie als Praxis definiert, bei der eine Abwertung oder soziale Ausgrenzung anderer stattfindet.¹¹ Die amerikanische Anthropologin Naomi Quinn (2005) untersucht Beschämung als Mittel, um in Erziehungsprozessen affektive Erregung bei Kindern herzustellen. So veranschaulicht sie anhand von Studien aus Taiwan und China, das Eltern Beschämung von Kindern als probates Erziehungsmittel reflektieren und gezielt einsetzen, um diese zu konformen Verhalten zu motivieren.¹² Quinn versteht unter Erziehung strategisch und reflektiert oder auch habituell und routiniert angewendete Praktiken, welche darauf zielen, dass das Kind ein kulturell wertgeschätzter Erwachsener wird.¹³ Bezüglich „westlicher“ Erziehender der Mittelklasse stellt Quinn heraus, dass Beschämung von diesen nicht als probates Erziehungsmittel angesehen wird.¹⁴ Vielmehr nennen diese Lob als erste Wahl der affektiven Erregung von Kindern.

Die vorliegende Studie vertritt die Hauptthese, dass Beschämung auch ein wiederkehrendes Erziehungsmittel Lehrender in Deutschland ist. Allerdings gibt keiner der Lehrenden an, Beschämung intentional zu nutzen. Scheffs These der „low-visibility shame“ lässt sich daher mit der vorliegenden Studie auch auf die Ausübung von Beschämung übertragen. Wenn Beschämung von Lehrenden als Erziehungsmittel genutzt wird, wird dies nicht als solches benannt. Die in den Interviews mit den Lehrenden fallübergreifend auftretende begrenzte pädagogische Reflexion der Wirkmächtigkeit von Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung lässt sich somit auf die niedrige Sichtbarkeit von Scham und Beschämung als Erziehungsmittel zurückführen.

Neben der Differenzierung von Beschämung und Scham, lässt sich Letztere als negativ evaluierende Selbstobjektivierung weiter von Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit unterscheiden. Dem deutschen Soziologen Sighard Neckel zufolge basiert die, durch die kulturanthropologische Schule der Ethnologie vertretende Trennung zwischen Scham und Schuld auf einer Lesart von Freuds „Das Unbehagen in der Kultur“ (1930), nach der Freuds Arbeit als Verlängerung der Darwin'schen These einer „evolutionären Abfolge von Scham und Schuld“ gesetzt wird.¹⁵ Neckel kritisiert, dass die kulturanthropologische Schule der Ethnologie Scham und Schuld polarisiert, in eine historische Abfolge gebracht und bestimmten Kulturen als jeweils spezifische Merkmale der normativen Regulation zugeordnet hat. Gerade die Freudsche Orthodoxie, die eigentlich

¹⁰ Vgl. Engelen et al. 2009, 33

¹¹ Vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 245

¹² Vgl. Quinn 2005, 491

¹³ Vgl. ebd. 479

¹⁴ Ebd., 498

¹⁵ Vgl. Neckel 1991, 44f

Meads und Benedicts Anspruch sei, würde jedoch verschiedene Stufen der Entwicklung eines Schuldbewusstseins als Gegenstand der Differenzierung vorschreiben, statt Scham und Schuld zu polarisieren.^{16 17} „Schamgefühle können komplementär zu den beiden Formen des Schuldbewusstseins, wie sie von Freud beschrieben worden sind, existieren und zwar in all den „primitiven“ wie modernen, abendländischen wie nichtchristlichen Gesellschaften, in denen - in welcher Form auch immer - moralische Vorstellungen des zusammen Lebens existieren“.¹⁸ Weiter argumentiert Neckel mit Bezug auf Sartre, dass durch eine Trennung von Scham und Schuld der „subjektive Erlebnisinhalt von Scham“ in Abgrenzung zur Schuld nur unzulänglich beschrieben werden kann. Neckel versteht Scham im Sartreschen Sinne eines Geständnisses eigener Defizite. Scham wohnt aus dieser Perspektive eine Komponente der „unwillkürlichen Selbstbeschuldigung“ inne, welche, wird Scham als quasi entwicklungspsychologisch rudimentärerer Affekt zur Reproduktion sozialer Normen gegenüber der Schuld abgegrenzt, nicht erfasst werden kann.¹⁹ Einen weiteren Aspekt des Zusammenhangs von Scham und Schuld bezeichnen Piers und Singer als Scham-Schuld-Spirale.²⁰ Hierbei wird davon ausgegangen, dass Schuld infolge von Demütigung und Erniedrigung auftreten kann und sich Scham und Schuld wechselseitig verstärken können.²¹ Für die nachfolgenden Betrachtungen wird daher von einer engen Wechselbeziehung zwischen Scham und Schuld ausgegangen.

Wie bei Scham und Schuld, so argumentiert Neckel auch für eine sehr feine Abgrenzung von Scham, Peinlichkeit sowie Verlegenheit. Peinlich ist, was die Darstellung gegenüber anderen situativ „beschädigt“ (wie etwa bei einem öffentlichen Auftritt zu stolpern), während Scham das normative Selbstbild betrifft (wie etwa hinsichtlich der eigenen Sexualität als unnormal zu gelten). „Peinlichkeit ist hauptsächlich situationsbezogen, Scham hauptsächlich personenbezogen“.²² Peinlichkeit wie Scham treten ein, wenn jemand das Gefühl hat, gegen Konventionen verstoßen zu haben. Mit der Scham wird jedoch die moralische Integrität der

¹⁶ Vgl. Neckel 1991, 44f

¹⁷ Freud analysiert soziale Angst nicht, wie Darwin, mittels der Scham, sondern setzt eine besondere Form der Schuld (Schuld gegenüber äußeren Autoritäten) als den der sozialen Angst zugrunde liegenden Bewusstseinsinhalt. Soziale Angst bezieht sich nur auf bereits Vollzogenes und ist als reine Angst vor äußerer Aggression zu verstehen. Insofern ist soziale Angst auch ohne die Verfestigung äußerer Ansprüche zu einem Über-Ich, möglich (vgl. Freud in ebd., 46). Dies mündet in der Differenzierung von Schuld und Gewissen, Freud setzt somit zwei Qualitäten des Schuldbewusstseins.

¹⁸ Ebd., 49

¹⁹ Vgl. ebd., 50

²⁰ Piers/Singer in Hilgers 2006, 15

²¹ Ebd.

²² Neckel 1991, 109

Person in Frage gestellt, somit greift Scham nach Neckel tiefer und wirkt nachhaltiger.²³

„Im Allgemeinen also sind Schamgefühle an die Vorstellung einer (zumeist moralischen) Verantwortlichkeit des sich Schämenden gebunden, Gefühle der Peinlichkeit oder Verlegenheit dagegen nicht“.²⁴

In Arbeiten zu Scham aus verschiedenen Disziplinen wird die Ansicht vertreten, dass in „westlichen Kulturen“ eher Peinlichkeit und Verlegenheit sprachlich benannt werden, während Scham eher durch plötzliche Körperreaktionen in Erscheinung tritt.²⁵ Auf Grund der, mit einem situativen Schamerleben einhergehenden, plötzlichen, unkontrollierbaren Körperreaktionen, wird das Schamerleben auch als „kognitiver Schock“ bezeichnet.²⁶ Neben den bereits getroffenen Unterscheidungen ist davon auszugehen, dass Scham auf der Erlebensebene intensiver als quälend empfunden wird als Verlegenheit oder Peinlichkeit. Dies heißt jedoch nicht, dass Verlegenheit und Peinlichkeit schlicht unterschiedlich intensive Varianten des Schamaffekts sind.

„Scham, Peinlichkeit und Verlegenheit steigen als Gefühle nicht aus demselben Grund im Individuum auf. Während ersteres den Zusammenbruch der Selbstidentifikation vor anderen anzeigt, Peinlichkeit wie auch immer verursachte Darstellungsmängel der Person betrifft, tritt Verlegenheit schon im Zustand der persönlichen Exponierung an sich auf, ohne unbedingt an die Empfindung eines Defizits gebunden zu sein“.²⁷

Bezüglich unangenehmen Empfindens im Falle einer Belobigung definiert Neckel die Begriffe folgendermaßen; Verlegenheit oder Peinlichkeitsgefühle treten dann auf, wenn ein Mensch sich durch Lob in irgendeiner Weise unangemessen exponiert sieht, während Schamgefühle eher in Situationen auftreten, in denen ein Mensch Lob auf Grundlage einer Täuschung erhält und sich deshalb als unmoralisch erlebt. Während Verlegenheit also das Empfinden unangemessener Repräsentation anzeigt (etwa auf Grund eines Kompliments) und Peinlichkeit einen situationsbezogenen Verstoß gegen Konventionen aus Zufall oder Ungeschick, also ohne moralische Verantwortung (etwa wenn man sich bekleckert), tangiert Scham das Selbst über die konkrete Situation hinaus und signalisiert Inferiorität (wie im Falle von Körperscham). Daher kann Scham, auf Grund der implizierten Zurechnung moralischer Verantwortlichkeit auch als „Platzanzeiger“ in einer sozialen Ordnung gelten, während peinliche Situationen eher als

²³ Vgl. Neckel 1991, 109

²⁴ Bedford in Neckel 1991, 108

²⁵ Vgl. Neckel 1991, 108, Holodynski/Kronast 2009, Scheff 1988

²⁶ Broucek in Tiedemann 2007, 41

²⁷ Vgl. Neckel 1991, 108

allgemein menschlich verstanden werden.²⁸ Für eine empirische Untersuchung von Scham ist zu bedenken, dass Peinlichkeit, Verlegenheit und Scham Alltagssprachlich nicht klar unterschieden werden. Auch liegen Scham, Peinlichkeit und Verlegenheit im Erleben sehr eng beieinander und auch können auch ineinander über-gehen. Auf Grund dieser nahe Verwandtschaft und der sozialen Stigmatisierung von Scham in westlichen Gesellschaften benennen AkteurInnen Schamerleben selten als solches²⁹, sondern verwenden unter anderem „Peinlichkeit“ als Deckbezeichnung von Schamerlebnissen.³⁰³¹

1.2 „Emotions as Bio-cultural Processes“

Mit dem emotionstheoretischen Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ werden die Basisemotions- und die Einschätzungstheorie, zwei dominante Theorieströmungen aus dem Bereich der Emotionsforschung, miteinander verbunden und weiterentwickelt.³²³³ Die Verbindung der aus der Biologie stammenden Basisemotions- mit der aus der Psychologie stammenden Einschätzungstheorie erlaubt, physiologische sowie kulturelle Aspekte für die spezifische Ausformung von Emotionen als relevant zu setzen. Zwar wird in dem Ansatz das von Paul Ekman (1992) geprägte Konzept der Basisemotionen stark relativiert, da auch physiologische Prozesse als durch Erfahrungen geprägt konzeptualisiert werden. Somit werden auch physiologischen Prozessen, wie etwa dem Erröten, kulturelle Einflüsse zugerechnet.³⁴ Allerdings wird letztendlich an dem Begriff der Basisemotionen festgehalten, um sie von den komplexen Emotionen, welche eines „self-image“³⁵ bedürfen, zu unterscheiden. In den Bereich der komplexen Emotionen fällt auch Scham, da das für Scham charakteristische Erleben des Selbst als defizitäres Objekt auf der Einnahme einer Außenperspektive auf das Selbst beruht.

²⁸ Vgl. Neckel 1991, 109, 113

²⁹ Vgl. ebd., 107

³⁰ Vgl. Scheff 1988; Scheff 1990, 284

³¹ Wertenbruch und Röttger-Rössler verfolgen daher den Ansatz, als „peinlich“ bezeichnete Situationen, sofern sich Schamindikatoren feststellen lassen, in eine Analyse von Scham in der Schule mit einzubeziehen (vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 242, 248).

³² Engelen et al. 2009, 23

³³ Während mit Basisemotionstheorien der Emotionsausdruck und damit die Kommunikationsfunktion sowie der Aspekt der Handlungsbereitschaft von Emotionen fokussiert werden, behandeln Einschätzungstheorien die Kognitionen, die mit Emotionen verbunden sind (vgl. Engelen et al. 2009, 23).

³⁴ Außerdem werden Basisemotionstheorien auch dahingehende relativiert, als dass Basisemotionen als nicht in Reinform beobachtbar gesetzt werden (vgl. Engelen et al. 2009, 28).

³⁵ Mit dem Konzept des „self-image“ wird davon ausgegangen, dass Selbstreflexion durch den Rückbezug eines antizipierten Bildes Anderer auf das Selbst stattfindet (Engelen et al. 2009, 28).

Als für die Ausformung von Emotionen relevant erachten Engelen et al. (2009) die psychologische Struktur des betreffenden Individuums, die Biographie, den sozialen Kontext und entsprechende kulturvariable Modelle der Interpretation und des Verhaltens in der Situation, in der sich das Individuum befindet.³⁶ Emotionen sind somit basal an den Körper gebunden, da sie auf spezifische Körpersensationen zurückgeführt werden, welche durch Kognitionen und physiologische Faktoren entstehen beziehungsweise von diesen begleitet werden.³⁷

Engelen et al. differenzieren die mit Emotionen einhergehenden Körperveränderungen in bewusst beeinflussbare und nicht beeinflussbare Phänomene. Zu den zwar automatische ablaufenden, jedoch theoretisch beeinflussbaren, mit Emotionen einhergehenden Körperveränderungen zählen Gesichtsausdrücke, Prosodie, Gesten und Körpersprache.³⁸ Zu den nicht beeinflussbaren Körperveränderungen zählen Engelen et al. unter anderem das Auftreten von Gänsehaut sowie Veränderungen der Herzfrequenz und des Blutdrucks.³⁹ Engelen et al. machen auch die subjektive Wahrnehmung der physiologischen Vorgänge für das Erleben von Emotionen geltend und gehen davon aus, dass diese zu Teilen kulturell geformt wird.⁴⁰

Den Veränderungen der Körperhaltung, Mimik und Gestik kommen vor allem kommunikative Funktionen zu, da sie InteraktionspartnerInnen Informationen über Einschätzungen von Situationen liefern. Eine kommunikative Funktion kommt auch dem Emotionsausdruck durch die Sprache und durch emotionale Lautäußerungen (wie Seufzen oder Stöhnen) zu. Im Abschnitt „Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham“ dieses ersten Kapitels werden daher schamtypische körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren aufgeführt. Basisemotions- und Einschätzungstheorie⁴¹ werden im Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ dahingehend miteinander verbunden, dass auch Basisemotionen⁴² als durch Einschätzungsprozesse ausgelöst gedacht werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese Einschätzungsprozesse in einer rudimentären Form im Menschen angelegt sind. Die Entwicklung dieser Basisemotionen als „basic emotional abilities“ die ohne „self-image“ ablaufen können, wird als Adaptionsleistung zur Sicherung des menschlichen Überlebens begriffen. Angeborene Ein-

³⁶ Vgl. Röttger-Rössler/Markowitsch 2009, 3f

³⁷ Vgl. Engelen et al. 2009, 38

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. Engelen et al. 2009, 38

⁴⁰ Vgl. Röttger-Rössler/Markowitsch 2009, 4

⁴¹ Als Gründer der Einschätzungstheorie gelten Magda Arnold (1960) und Richard Lazarus (1966) (vgl. Engelen et al. 2009, 32).

⁴² Welche Emotionen als Basisemotionen geltend gemacht werden, variiert je nach Theorie. Im Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ werden unter anderem Trauer, Ekel, Freude und Angst zu den angeborenen Basisemotionen gezählt (vgl. Engelen et al. 2009, 32).

schätzungsprozesse werden nur zu einem geringen Maße als individuell und kulturabhängig modifizierbar gesetzt.⁴³

Die zentrale These der Einschätzungstheorie lautet, dass Emotionen aus einer subjektiven Bewertung und Auswertung von Situationen durch das Individuum resultieren. Ausschlaggebend für emotionales Erleben ist somit, was vom Organismus als bedeutend wahrgenommen wird.⁴⁴ Emotionen sind hier das Ergebnis von bewussten oder, hierauf wird der Fokus erst in den letzten Jahren gelenkt, auch unbewussten Bewertungen von Ereignissen, welche von der Kultur und somit auch der Sprache der sie erlebenden Individuen abhängen.⁴⁵ Aus dieser Perspektive werden Emotionen durch un-/bewusste Kognitionen ausgelöst – Kognitionen gehen Emotionen somit stets voraus.⁴⁶ Die mit komplexen Emotionen einhergehenden kulturspezifischen Einschätzungsprozesse werden zwar zunächst erlernt, können durch Habitualisierung dann jedoch auch unbewusst ablaufen.⁴⁷ Durch die Habitualisierung von Einschätzungen, welche je spezifische Emotionen auslösen, lässt sich das Phänomen der Naturalisierung sozialer Ordnungen erklären. Körperscham beispielsweise kann dem Menschen, durch die frühe Internalisierung diesbezüglicher Einschätzungen, als quasi „natürlich“ erscheinen.

1.3 Affekte in der Habitusstheorie

In Auseinandersetzung mit dem Text „Shame in the Habitus“ der australischen Sozialwissenschaftlerin Elspeth Probyn (2004) wird im Folgenden, durch Bourdieus Betonung der Körperlichkeit des Habitus, ein Anschluss der Habitusstheorie an die dargelegten emotionspsychologischen Theorien hergestellt. Hierzu werden zunächst grundlegende Aspekte der Bourdieuschen Habitusstheorie unter der Prämisse ihres Affektbezugs erläutert. Anschließend werden die Begriffe Affekt, Emotion und Gefühl für die vorliegende Studie kurz definiert. In Abgrenzung zu Probyns Kritik an Bourdieus Affektbezug wird in einem weiteren Abschnitt das Erleben und der Ausdruck von Scham als Tiefenstruktur des Habitus theoretisiert. Arbeiten, in welchen aus emotionssoziologischer Perspektive auf die

⁴³ Vgl. Engelen et al. 2009, 40

⁴⁴ Vgl. Roseman/Evdokas 2004, Rosman/Smith 2001, Scherer 1988, Schorr 2001 in Engelen et al. 2009, 30

⁴⁵ Engelen et al. 2009, 31

⁴⁶ Dies heißt nicht, dass Kognitionen zwangsläufig Emotionen auslösen (vgl. Engelen et al. 2009, 31).

⁴⁷ Engelen et al. 2009, 46

Habitus­theorie Bezug genommen wird, liegen von Sighard Neckel (1991)⁴⁸ und Helga Nowotny (1981) vor. Im Anschluss an Nowotnys Konzept eines spezifisch weiblichen, emotionalen Kapitals sind auch die Arbeiten von Diane Reay⁴⁹, Patricia Allat⁵⁰ und Eva Illouz⁵¹ zu nennen.

Der vorliegende Ansatz, emotionspsychologische Aspekte von Scham mit der Habitus­theorie zu verbinden, verfolgt zweierlei Absichten. Erstens kann durch den transdisziplinären Ansatz den sozial-strukturellen Einflussfaktoren bei der Erforschung des Schamausdrucks in sozialen Kontexten Rechnung getragen werden. Zweitens kann gleichzeitig der als unsystematisch kritisierte Affektbezug innerhalb Bourdieus Habitus­theorie untersucht werden.^{52 53}

Ein emotionspsychologischer Zugang zur Habitus­theorie verspricht das von Bourdieu anvisierte dialektische Verhältnis von Habitus und sozialer Struktur präziser zu bestimmen. Denn gegenüber den genannten emotionssoziologischen Ansätzen, kann mit der Emotionspsychologie der Anteile physiologischer und sozialer, unbewusster und bewusster Prozesse an den einzelnen affektiven Phänomenen sowie die Spezifizierung der sozialen Funktionen der einzelnen affektiven Phänomene differenziert werden. Dies kann allerdings in der vorliegenden Arbeit auf Grund ihrer empirischen Ausrichtung nur ansatzweise und mit Beschränkung auf die Emotion Scham geschehen.

Das Werk des französischen Soziologen Pierre Bourdieu ist der Analyse der Konstitutionsbedingungen sozialer Ungleichheit gewidmet. In der Vorrede seines

⁴⁸ Der deutsche Soziologe Sighard Neckel konzeptualisiert Scham als Habitus im Sinne einer „verdeckten Disposition“. Diese begrenzt Handlungsentscheidungen der AkteurInnen. „Soziale Scham verknüpft sich mit der Selbst- und Fremdeinschätzung von Identitäten. Von den gesellschaftlich dominanten Klassifizierungen gespeist, verdichtet und aktualisiert sich in einzelnen Selbstwahrnehmungen eine »habituelle Scham«, die sich zu einer persönlichen Dauererfahrung verstetigen kann. Sie schreibt sich in den Körper ein und in dessen Bewusstsein. Sie legt sich auf das Selbstwertgefühl und verunsichert die Person. Scham als Habitus kann im Feld der Lebensstile z.B. auch dazu führen, daß kulturelle Suchbewegungen, die im Zuge der Enttraditionalisierung der Gesellschaft vor allem bei Jugendlichen zu beobachten sind, dann doch wieder begrenzt sind“ (Neckel 1991, 250).

⁴⁹ In Anschluss an Nowotny setzt Reay emotionales Kapital als geschlechtsspezifisch. Sie untersucht mit dem „emotional involment“ von Müttern in die schulische Ausbildung ihrer Kinder empirisch, zu welchem Umfang emotionales Kapital von Frauen klassenspezifisch ist (vgl. Reay 2004, 57).

⁵⁰ Patricia Allatt entwickelt Nowotnys Begriff emotionalen Kapitals anhand empirischen Materials über die emotionale Unterstützung, welche Schulkinder in Privatschulen durch ihre Mütter erfahren. Allat begreift emotionales Kapital als „emotionally valued assets and skills, love and affection, expenditure of time, attention, care and concern“ (Allat in Reay 2004, 61).

⁵¹ Illouz untersucht emotionales Kapital im Kontext der Arbeit von Frauen im häuslichen Bereich mit Fokus auf die Klassen- und Geschlechtsspezifik von Dominanzstrukturen (vgl. Illouz 1997, 56). In „Warum Liebe weh tut“ (2011) entwickelt sie den Begriff „emotionale Herrschaft“, welcher für die vorliegende Studie auf Seite 159 erläutert wird (vgl. ebd., 198f).

⁵² Vgl. Probyn 2004, 231f, vgl. Brumlik 2009, vgl. Reay 2004

⁵³ Siehe zu Scham und sozialem Kapital auch Casimir 2009, Gilbert 1998, Tangney 1999

Spätwerks „Die männliche Herrschaft“ äußert Bourdieu Erstaunen darüber, dass sich

„(...) die bestehende Ordnung mit ihren Herrschaftsverhältnissen (...) letzten Endes mit solcher Mühelosigkeit erhält und dass die unerträglichsten Lebensbedingungen so häufig als akzeptabel und sogar natürlich erscheinen können“⁵⁴

Die erkenntnistheoretischen Implikationen seines Werkes bezeichnet Bourdieu auch als strukturellen Konstruktivismus, da er sich von subjektivistischen Theorien, aber vor allem vom Strukturalismus, welchen er als deterministisch kritisiert, abgrenzt.⁵⁵ Entgegen der, von ihm als mechanistisch bezeichneten, Verwendung des Normbegriffs im Behaviorismus und der Rollentheorie, geht Bourdieu davon aus, dass soziale Strukturen und Herrschaftsverhältnisse nicht durch explizite Normen und Gesetze, sondern auf Grundlage einer symbolischen Ordnung, welche qua mimetischer Prozesse inkorporiert und somatisiert wird, re-/produziert werden.⁵⁶ Hierbei fungiert der Habitus als „strukturierende Struktur“, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln von AkteurInnen⁵⁷ begrenzt und gleichzeitig soziale Strukturen erst hervorbringt.⁵⁸ Für die Schulforschung formuliert Dimbath, dass die Beforschung symbolischer Ordnungen in der Schulkultur erlaubt „institutionalisierte soziale Handlungsweisen und Machtverhältnisse“ herauszuarbeiten.⁵⁹ Gegenüber dem Normbegriff kann für die vorliegende Studie aus der Perspektive symbolischer Ordnungen also die Struktur der Logik der Anlässe des Schamausdrucks untersucht werden. Mit dem Begriff der Inkorporierung verweist Bourdieu auf die Schlüsselrolle des Körpers im Sozialisationsprozess.

„Die strengsten sozialen Befehle richten sich nicht an den Intellekt, sondern an den Körper, der dabei als „Gedächtnisstütze“ behandelt wird. Männlichkeit und Weiblichkeit werden wesentlich dadurch erlernt, dass die Geschlechterdifferenz in Form einer bestimmten Weise, zu gehen, zu sprechen, zu stehen, zu blicken, sich zu setzen usw., den Körpern (vor allem durch die Kleidung) eingeprägt wird (...). In der täglichen pädagogischen Praxis »halt dich gerade«, »nimm dein

⁵⁴ Bourdieu 2005a, 7

⁵⁵ An phänomenologischen Ansätzen wie dem der Ethnomethodologie bemängelt er, dass sie keine Verbindung zwischen Subjekt und sozialer Struktur herstellen (vgl. Bourdieu 2009, 169, vgl. Bourdieu 1987, 102).

⁵⁶ Vgl. Bourdieu 2009, 169, Bourdieu 1987, 102

⁵⁷ Mit dem Begriff „Akteur“ verweist Bourdieu darauf, dass es keinen Gegensatz zwischen Sozialstruktur und Individuum gibt, sondern sich beides im Habitus aufhebt (vgl. Bourdieu 1987).

⁵⁸ Vgl. Bourdieu 1987, 98

⁵⁹ Dimbath 2008, 285

Messer in die rechte Hand« ebenso wie in Einsetzungsriten⁶⁰ wird dieses psycho-somatische Handeln oft durch Emotionen und psychisches oder sogar körperliches Leiden ein-geübt (...)“.⁶¹

Zentraler Punkt der Bourdieuschen Praxeologie⁶² ist somit, dass sich soziale Orientierung durch „das praktische Bewegen des physischen Körpers in einem sozialen Raum“ konstituiert.⁶³ Dem „praktischen Sinn“ liegt damit eine körperliche Erkenntnis zugrunde, welche durch Körperempfindungen, Kognitionen und Emotionen vermittelt wird. Die vermittelnde Funktion von Emotionen erläutert Bourdieu an anderer Stelle mittels des Begriffs „Affekte“, allerdings auch hier ohne eine nähere Definition oder systematische Einordnung in seine Habustheorie.⁶⁴ So geht er in „Meditationen“ (2001) von einer Vermittlungsfunktion der Affekte zwischen Körper und sozialer Struktur aus, ohne die Funktion der Affekte hierbei genauer zu differenzieren:

„Wir lernen durch den Körper. Durch diese permanente, mehr oder weniger dramatische, aber der Affektivität, genauer gesagt dem affektiven Austausch mit der gesellschaftlichen Umgebung viel Platz einräumenden Konfrontation dringt die Gesellschaftsordnung in die Körper ein“.⁶⁵

Auf diesen „affektiven Austausch“ bezieht sich Bourdieu auch mittels des Begriffs „Gefühl“. Allerdings bleibt auch die Bedeutung von Gefühl bei der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse vage:

„Die Akte des praktischen Erkennens und Anerkennens der magischen Grenze zwischen den Herrschenden und den Beherrschten (...) nehmen häufig die Form von Leidenschaften oder Gefühlen (Liebe, Bewunderung, Respekt) oder körperlichen Emotionen (Scham, Erniedrigung, Schüchternheit, Beklemmung, Ängstlichkeit aber auch Zorn oder ohnmächtige Wut) an“.⁶⁷

Dieser von Bourdieu vorgenommene Bezug auf „Leidenschaften und Gefühle“ beziehungsweise „körperliche Emotionen“, wirkt wenig systematisch, da eine

⁶⁰ Mit dem Begriff „Einsetzungsriten“ verweist Bourdieu auf symbolisch bedeutsame „Eröffnungszereemonien“ wie die Heirat, die Priesterweihe oder die Antrittsvorlesung (vgl. Bourdieu 2001, 312).

⁶¹ Ebd., 181

⁶² Als Praxeologie bezeichnet Bourdieu seine Theorie menschlichen Handelns, da er mit dem Habitus die tätige Seite praktischer Erkenntnis in einen Bezug zur materialistischen Sozialstruktur bringt (vgl. Bourdieu in Dölling 2011, 6).

⁶³ Dölling 2011, 6

⁶⁴ Vgl. Probyn 2004, 231f, vgl. Brumlik 2009, vgl. Reay 2004

⁶⁵ Im Rahmen einer tiefergehenden Textanalyse müsste untersucht werden, ob Bourdieu die Begriffe Affekt und Emotion synonym verwendet, oder ob hier eventuell auch durch die Übersetzung ins Deutsche Differenzierungen verschleift wurden.

⁶⁶ Bourdieu 2001, 181

⁶⁷ Bourdieu 2005a, 72

Bandbreite mentaler Zustände anhand ihrer positiven oder negativen Konnotation als Gefühle oder Emotionen gefasst wird.

Insgesamt wird die Verwendung der Begriffe Affekt, Emotion und Gefühl in den zitierten Passagen nicht weiter vertieft. Daher werden im Folgenden emotionspsychologische Überlegungen genutzt, um den Schamaffekt innerhalb der Habitustheorie zu verortet.

1.4 Bezug von Emotions- und Habitustheorie

Im Folgenden werden Emotionen als „Bio-kulturelle Prozesse“ konzeptuell von anderen mentalen und kognitiven Prozessen unterschieden. Gedanken, Urteile und Wahrnehmungen werden, ebenso wie Handlungen, von Emotionen differenziert, auch wenn sie im Ablauf einer emotionalen Episode nah zusammen-spielen.⁶⁸ Affekt wird in der vorliegenden Studie als Oberbegriff für Gefühl, Emotion und weitere affektive Phänomene wie Stimmung verwendet.

Mit dem Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ bezeichnen Emotionen solche affektiven Phänomene, welche abrupt auftreten, meist kurz anhalten, ein formales Objekt⁶⁹ haben und konzeptualisiert werden.⁷⁰ Mit dem Begriff der Konzeptualisierung wird das Erlernen von Emotionen theoretisiert; durch die wiederholte Verbindung von Sinnesempfindungen mit Begriffen, Gesichtsausdrücken und spezifischen Handlungen werden etwa die Begriffe „Angst“ oder „Ekel“ im Sozialisationsprozess zu Konzepten geformt.⁷¹ Emotionen werden im Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ in Basis-emotionen und komplexe Emotionen differenziert. Basisemotionen⁷² lassen sich nach Engelen et al. unter anderem anhand spezifischer Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen unterscheiden.⁷³ Komplexe Emotionen⁷⁴ werden dahingehend von Basisemotionen differenziert, als das ihnen höhere Kognitionen, wie etwa soziale Urteile, vorausgehen und mit ihnen ein Abfall der Elemente körperlicher Erregung

⁶⁸ Vgl. Engelen et al. 2009, 48

⁶⁹ Als formales Objekt einer Emotion wird die Zuschreibung einer Eigenschaft zu dem Ziel der Emotion bezeichnet. Das formale Objekt von Angst kann so beispielweise die Bedrohlichkeit sein, welche einem Hund, im Empfinden von Angst beim Anblick des Hundes zugeschrieben wird (vgl. Engelen et al. 2009, 48).

⁷⁰ Ebd., 26ff

⁷¹ Vgl. Engelen et al. 2009, 35

⁷² Oder „basic emotional processes“ sind bei Engelen et al. unter anderem Angst, Freude, Ekel und Trauer (sorrow) (vgl. Engelen et al. 2009, 39).

⁷³ Vgl. Engelen et al. 2009, 26

⁷⁴ Im Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ werden als komplexe Emotionen neben Scham Ängstlichkeit, Vertrauen, Stolz, Agape, Eros, Hass, Mitleid, Schadenfreude, Prüfungsangst, Genuss, Neid und Eifersucht aufgeführt (vgl. Engelen et al. 2009, 40).

einhergeht. Häufig haben komplexe Emotionen auch Anteile von Basisemotionen, so hat das Erleben von Scham auch Anteile von Angst.⁷⁵

„Gefühle“ werden als jenes affektive Erleben gesetzt, welches zwar auf ein formales Objekt bezogen ist, aber nicht konzeptualisiert wird.⁷⁶⁷⁷ Gefühle gehen hiermit im Verlauf einer emotionalen Episode Emotionen stets voraus.⁷⁸ Bezüglich der empirischen Untersuchung von Scham ist mit dem amerikanischen Soziologen Thomas Scheff (1988, 1990), welcher Scham und Stolz als die basalen Emotionen hinsichtlich der Regulation des menschlichen Sozialverhaltens setzt, davon auszugehen, dass gerade der Schamausdruck zu weiterem Schamerleben führen kann.⁷⁹ Nach Scheff wird Scham somit häufig nicht als solche konzeptualisiert und der Schamausdruck tendenziell verborgen.⁸⁰ Scheff bezieht sich hierbei auf die amerikanische Psychoanalytikerin Helen B. Lewis (1971), welche hinsichtlich der systematischen Analyse von Scham in sozialen Interaktionen Pionierarbeit leistete. Lewis geht grundsätzlich von einer Differenzierung zwischen eingestandener und uneingestandener Scham aus, wobei „unacknowledged shame“ die weitaus häufigere Variante sei, in der Scham auftrete.⁸¹ Lewis unterscheidet uneingestandene Scham weiter in „overt, unidentified shame“ und „by-passed shame“. Bei der offenkundigen, unidentifizierten Scham wird Scham im Erleben zwar nicht als solche eingestanden, während aber Schamreaktionen beobachtbar sein können.⁸²⁸³ Die vorliegende empirische Studie untersucht daher nicht allein den Ausdruck der als solchen konzeptualisierten Emotion Scham, sondern, mit dem Schamausdruck uneingestandener Scham, auch den Ausdruck des Scham-gefühls. Die Emotion Scham und das Schamgefühl werden im Folgenden unter dem Oberbegriff des Schamaffekts subsumiert. Die Definition der Begriffe Affekt, Gefühl und Emotion sowie die Erläuterungen zur Habitustheorie werden im Folgenden genutzt, um über eine kritischer Auseinandersetzung mit Probyns Text „Shame in the Habitus“ (2004) eine Konzeption des Schamausdrucks als Strategie im Kampf um symbolisches Kapital herzuleiten. Diese Konzeption entstand auch auf Grundlage des ersten

⁷⁵ Vgl. Engelen et al. 2009, 35, 37

⁷⁶ Vgl. ebd., 34.

⁷⁷ Affektive Phänomene, welche ebenfalls einen längeren Zeitraum umfassen, eventuell von einem Körperausdruck begleitet werden, aber kein formales Objekt haben, werden für die vorliegende Studie als Stimmungen konzeptualisiert (Abele 1995, 15).

⁷⁸ Vgl. Engelen et al. 2009, 34

⁷⁹ Vgl. Scheff 1988, 400

⁸⁰ Vgl. ebd., 395

⁸¹ Vgl. ebd., 401

⁸² Vgl. Scheff 1988, 400

⁸³ Die zweite Variante uneingestandener Scham ist „by-passed shame“ also umgeleitete Scham. Hier wird durch ein inneres Monologisieren darüber, was eine signifikante andere Person über die sich schämende Person wohl denken könnte, die Scham vermieden (vgl. ebd., 233).

Interpretationsdurchgangs durch die für die vorliegende Studie erhobenen Daten. Grundsätzlich sieht Probyn die Bedeutung von Affekten bei Bourdieu als Teil des Wissens des Körpers. „In the body’s privileged role as productive of practical sense, emotion seems to work to amplify or reduce instilled tendencies“.⁸⁴ Als „practical sense“, „praktischen Sinn“, fasst Bourdieu das Potential habitualisierter „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschema-ta“ „ohne explizite Zwecksetzung noch rationale Mittelberechnung Strategien her-vorzubringen, die - freilich in den Grenzen der strukturellen Zwänge, aus denen sie resultieren und die sie definieren - angemessen sind und ständig erneuert wer-den“.⁸⁶

Der praktische Sinn ermöglicht AkteurInnen, wie bereits erwähnt, in Alltagssituationen unmittelbar, ohne die Notwendigkeit der Reflexion, „angemessen“ zu agieren. Konsequenterweise konzipiert Bourdieu auch den Erwerb der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata als tendenziell „eher“ unbewussten Prozess - „praktische Mimesis“.⁸⁷ Mit dem Begriff „praktische Mimesis“ oder „Mimetismus“ verweist Bourdieu darauf, dass Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, über welche Sozialisation im Wesentlichen verläuft, vor allem durch die Aneignung praktischer Handlungen konstruiert werden. Somit werden diese Schemata „außerhalb von Bewusstsein und Äußerung“ in den Körper eingeschrieben und, etwa in der Körperhaltung, repräsentiert.⁸⁸

„In allen Gesellschaften zeigen die Kinder für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichtes, für die jeweiligen Arten, sich zu setzen, mit Instrumenten umzugehen, dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und - wie könnte es anders sein? - mit einem spezifischen Bewusstseinsinhalt“.⁸⁹

Im Sozialisationsprozess fungiert der Körper „als eine Art Gedächtnisstütze“⁹⁰, da durch das mimetische Erlernen von Handlungsschemata auch Denk- und Wahrnehmungsschemata, und hiermit auch Gefühle, in den Körper eingeschrieben werden.

⁸⁴ Probyn 2004, 231

⁸⁵ Probyn differenziert mit Massumi im Folgenden zwischen der Semantisierung affektiven Erlebens als Emotion und dem körperlichen affektiven Erleben als Affekt (vgl. ebd.).

⁸⁶ Bourdieu 2001, 177f

⁸⁷ Bourdieu 1987, 135

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Bourdieu 1987, 135

„Die dauerhafte Art und Weise, sich zu geben, zu sprechen, zu gehen, und darin auch: zu fühlen und zu denken; dergestalt findet sich die gesamte Moral des Ehrverhaltens in der körperlichen Hexis zugleich symbolisiert wie realisiert“.^{91,92}

Affekte und die Symbolik ihres körperlichen Ausdrucks werden hiermit bei Bourdieu - neben Kognitionen wie Wahrnehmen und Denken - als Teilaspekt der Konstitution einer weiter gefassten symbolischen Ordnung, auf deren Grundlage Erkenntnisakte vollzogen werden, gefasst. Probyn kritisiert nun, unter Bezug auf folgende Passage aus „Sozialer Sinn“, dass Bourdieu Kognitionen Affekten vorordnet.⁹³

„Der Leib glaubt, was er spielt: er weint, wenn er Traurigkeit mimt. Er stellt sich nicht vor, was er spielt, er ruft sich nicht die Vergangenheit ins Gedächtnis, sondern agiert die Vergangenheit aus, die damit als solche aufgehoben wird, erlebt sie wieder. Was der Leib erlernt hat besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“.⁹⁴

In Bourdieus Terminologie verweist die Formulierung des „Glaubens“ an ein „Spiel“, darauf, dass soziale Kommunikation durch den „Glauben“, die „Illusio“, an bestimmte Bedeutungszuschreibungen hergestellt wird. Meine Lesart der Passage geht dahin, dass Bourdieu hier darauf abhebt, dass der sozialkonstruktive Charakter sozialer Ordnungen im Gefühlserleben naturalisiert wird, da im unmittelbaren Gefühlserleben und hiermit zusammenhängenden Affektausdruck keine reflexive Distanz zum Erlebten einnehmbar ist. Dies lässt sich veranschaulichen, wenn man bedenkt, dass Bourdieu davon ausgeht, dass der Affektausdruck, wie etwa das schamhafte Blicksenken oder stolze Brustschwellen, seinen Bedeutungsgehalt aus einer weiter gefassten symbolischen Ordnung, in welcher das Hohe, Sichtbare und Große über das Niedere, Verborgene und Kleine dominiert, erhält. Probyn resümiert die oben zitierte Passage damit, dass Bourdieu Affekt auf Kognition folgen lässt. Hiermit prägt Probyn zufolge bei Bourdieu nicht der Leib das Wissen, sondern die Affekte, welche unausweichlich

⁹¹ Bourdieu 1987, 195

⁹² Bourdieu elaboriert die beschriebene These, dass der Körperausdruck - inklusive des Emotionsausdrucks - seinen Bedeutungsgehalt aus allgemeineren Strukturen sozialer Dominanz bezieht in „Sozialer Sinn“ folgendermaßen: „So ist zum Beispiel der Gegensatz zwischen dem Geraden und dem Krummen (...) Grundlage der meisten Zeichen von Achtung und Verachtung, wie sie die Höflichkeit in vielen Gesellschaften zur Symbolisierung von Herrschaftsverhältnissen benutzt: einerseits neigt man oder senkt man Kopf und Stirn als Zeichen der Verwirrung oder Unterwerfung, schlägt man aus Demut oder Schüchternheit, aber auch aus Verschämtheit oder Scham die Augen nieder, blickt man zu Boden oder von unten herauf, verbeugt sich, wirft sich zu Füßen, unterwirft sich, verneigt sich, macht Bücklinge (...) andererseits blickt man dagegen von oben herab oder sieht direkt ins Auge (...)“ (Bourdieu 2009, 132).

⁹³ Probyn 2004, 232

⁹⁴ Bourdieu 1987, 135

strukturiert und strukturierend seien. Kognitionen den Affekten vorzuordnen lässt sie für „voll sozialisierte“ Emotionen gelten, jedoch nicht für den Ausdruck von Gefühlen, da mit dem Weinen etwa auch gemischte Gefühle von Trauer und Freude einhergehen könnten. Daher schreibt sie dem Habitus die Rolle zu, Gefühle zu Emotionen zu ordnen und damit den Habitus zu festigen. Hieran schließt sie als Kritik an der Habitusstheorie an, dass Gefühle über die „kognitiven Grenzen“ des Habitus hinausgehen könnten und somit das Potential hätten, den Habitus zu verändern.⁹⁵

Die von Probyn hier vorgeschlagene Konzeption von Gefühlen als quasi „unordentliches“ Moment, durch welches die Grenzen des Habitus überwunden werden können, in Abgrenzung zu „voll sozialisierten“ Emotionen, suggeriert ein, von Bourdieu immer wieder zurückgewiesenes, deterministisches Verständnis des Habitus. Auch die Abgrenzung der Affekte als strukturierendes und strukturiertes Moment gegen den Leib ist, wie oben dargestellt, weder aus Bourdieus Perspektive des mimetischen Lernens, in welcher mit dem Erlernen von Handlungsschemata auch Gefühle in den Leib eingeschrieben werden, noch aus einer emotionspsychologischen Perspektive, in welcher Affekte als leibliche Phänomene begriffen werden, sinnvoll.⁹⁶

Die Denk- und Wahrnehmungsschemata des Habitus werden von Probyn als vereinheitlichende Größen gefasst, welche Ordnung in das Verhältnis von, von ihr außerhalb des Einflusses sozialer Struktur platzierten, Gefühlen zum Körperausdruck bringt. So kritisiert sie dann auch, dass Bourdieu den Körper als „in und von dem Sozialen gefangen gehalten“ konzeptualisiert.⁹⁷

In der Emotionsforschung herrscht weitreichende Übereinstimmung darüber, dass Emotionen wie Gefühle stets durch un-/bewusste Kognitionen ausgelöst werden. Differenziert wird alleine die Qualität dieser Kognitionen. Als „Basisemotionen“ bezeichnete Affekte wie Angst und Freude werden Engelen et al. zufolge nicht durch „höhere“ Kognitionen (bewerten, planen, Entscheidungen treffen) ausgelöst, sondern durch Kognitionen wie Sinnesreizverarbeitung oder Wahrnehmung.⁹⁸ Höhere Kognitionen gehen somit, bewusst oder unbewusst, grundsätzlich den, „komplexe Emotionen“ genannten Affekten wie Scham oder Ekel voraus. Basisemotionen liegenden grundsätzlich rudimentäre Einschätzungsprozesse zugrunde, welche nur zu einem geringen Maße kulturvariabel oder individuell sind.⁹⁹

⁹⁵ Vgl. Probyn 2004, 232

⁹⁶ Vgl. Bourdieu 1987, 135, vgl. Engelen et al. 2009, 38f

⁹⁷ Vgl. Probyn 2004, 232

⁹⁸ Engelen et al. 2009, 28

⁹⁹ Ebd., 40

Somit wäre Probyns Kritik daran, dass Bourdieu Kognitionen den Affekten vorordnet nicht zu folgen, sondern eher zu fragen, ob sich rudimentäre Einschätzungsprozesse in die Habitus Theorie integrieren lassen. Hieraus ergibt sich die Frage ob „angeborene“ rudimentäre Einschätzungsprozesse sozial geprägt sind und wenn ja, in wie fern sie dies sind.¹⁰⁰ Probyns Bedenken bezüglich des Vorrangs von Kognitionen vor Affekten verweist also grundsätzlich auf die Frage, welche Spielräume Bourdieu den mit einem Habitus versehenen AkteurInnen zugesteht. Dem häufig an der Habitus Theorie geübten Determinismusvorwurf setzt Bourdieu entgegen, dass er mit dem Habitus auf die Grenzen der bestehenden Freiheit und Individualität der AkteurInnen abzielt und nicht auf die Determination singulärer Handlungen.¹⁰¹

„Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen.“¹⁰²

Die Fehlinterpretation der Habitus Theorie als deterministisch resultiert nach Bourdieu vor allem aus ihrem Gegenstand - den gesellschaftlichen Mechanismen, welche Ungleichheit hervorbringen.¹⁰³¹⁰⁴ Die soziale Struktur prägt bei Bourdieu zwar den Habitus, ist aber zugleich auch immer Produkt sozialer Erfahrungen und somit auch durch die Eigenlogik und Dynamik subjektiver sozialer Erfahrungen, innerhalb ihrer „historischen und sozialen Grenzen“, veränderbar.¹⁰⁵

Das Schamerleben wird in der Psychologie als negatives, schmerzhaftes Gefühl gesetzt¹⁰⁶ welches durch unbewusste oder bewusste negativ beurteilende Selbstobjektivierung - und damit durch höhere kognitive Prozesse – ausgelöst wird.¹⁰⁷ Da die Gründe sich zu schämen stets sozial geprägt sind, bezeichnet

¹⁰⁰ Engelen et. al gehen wie bereits erwähnt davon aus, dass die den Basisemotionen zugrunde liegenden rudimentäre Einschätzungsprozesse nur zu einem geringen Maße kulturvariabel oder individuell sind (vgl. ebd.).

¹⁰¹ Vgl. Bourdieu 2005b, 33

¹⁰² Bourdieu 1987, 103

¹⁰³ „Wenn mir vorgeworfen wird, deterministisch oder fatalistisch zu sein, weil ich den Mechanismus der kulturellen Reproduktion nach zeichnen, dann erscheint mir das ein wenig, wie wenn man Galilei vorhalten wollte, das Gesetz der Schwerkraft entdeckt zu haben. Nur weil Galilei das Gesetz der Schwerkraft entdeckt hat, sind wir im Stande zu fliegen“ (Bourdieu 2005b, 46).

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 46f

¹⁰⁵ Vgl. Dölling 2011, 7

¹⁰⁶ Vgl. Jacobsen in Holodynki/Kronast 2008, 374

¹⁰⁷ Negative Selbstbeurteilungen implizieren internalisierte Fremdbeurteilungen. Auf Grund einer negativen Fremdbeurteilung allein wird sich ein Mensch, solange er diese nicht anerkennend auf sich bezieht, nicht schämen.

Landweer das je spezifische Eingebettet sein von Scham in soziale Interaktionen auch als Sozialität der Scham.¹⁰⁸ Somit können Menschen durch Andere beschämt werden aber auch beschämen. Menschen können sich füreinander schämen (fremdschämen) sowie vor sich selbst beziehungsweise für sich selbst.¹⁰⁹ Da die schamauslösenden negativen Selbstbeurteilungen an kulturvariable und somit sich historisch verändernde soziale Normen gekoppelt sind, sind auch die Anlässe, welche Scham initiieren, kulturvariabel und sicherlich auch individuell. Mit der Verortung des Schamaffekts innerhalb Bourdieus Habitus­theorie, in welcher soziale Distinktion als durch eine symbolische Ordnung ermöglicht gedacht wird, soll die sozialregulative Funktion von Schamepisoden theoretisiert werden. Nach Bourdieu sind habitualisierte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata Tiefenstrukturen, welche im Sozialisationsprozess erworben und in den Körper eingeschrieben werden. Als eine solche Tiefenstruktur werden in der vorliegenden Studie auch das Erleben und der Ausdruck des, an höhere kognitive Prozesse gebundenen, Schamaffekts konzeptualisiert.

1.5 Der Ausdruck von Scham als Strategie im Kampf um symbolisches Kapital

Der erste systematische Bezug des Themenfeldes Affekte auf Bourdieus Habitus­theorie stammt von der österreichischen Soziologin Helga Nowotny (1981). Nowotny schloss hierbei an Bourdieus Kapitalbegriff an und konzeptualisiert „emotionales Kapital“ als ein Konglomerat von Emotionswissen, Beziehungen und Fähigkeiten im Umgang mit Emotionen, welches von Frauen, in Ermangelung eines gleichrangigen Zugangs zu den anderen Kapitalsorten, angehäuft wird. Ungleich der anderen Kapitalsorten wird emotionales Kapital bei Nowotny als nur indirekt in andere Kapitalsorten transferierbar konzeptualisiert. Diese Beschränkung wird daraus abgeleitet, dass emotionales Kapital vornehmlich in die „privaten Sphäre“, in familiäre Beziehungen etwa, investiert wird.

Generell ist aus einer emotionspsychologischen Perspektive an dieser Herangehensweise zu kritisieren, dass ein solcher globaler Bezug von Affekten auf den Habitus keine differenzierte Betrachtung der Rolle spezifischer Affekte bei der Reproduktion des Habitus erlaubt. Auch einer Theoretisierung „emotionalen Kapitals“ als frauenspezifisch wird in der vorliegenden Arbeit nicht gefolgt. Die Manifestationen sozialer Ungleichheit in Alltagspraxen empirisch zu untersuchen verlangt vielmehr, die Herstellung von „Männlichkeit“ stärker in den Fokus einer

¹⁰⁸ Vgl. Landweer 1999, 2

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung zu rücken. Daher sind Strategien die eher mit Männlichkeit verbunden werden, wie etwa eine starke Ausdrucks- kontrolle von Affekten, als „emotionale Strategien“ unter der Perspektive der Anhäufung „emotionalen Kapitals“ zu untersuchen. In der vorliegenden Arbeit werden die Aufgabe und der Mehrwert eines Bezuges emotionspsychologischer Überlegungen auf die Habitus- theorie darin gesehen, die „affektiven Strategien“ der AkteurInnen vor dem Hintergrund der Logik der Akkumulation symbolischen Kapitals ausdifferenzieren. Ein, nach den einzelnen Affekten ausdifferenziertes Vorgehen empfiehlt sich hierbei dadurch, dass Affekte unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden. Der Schamaffekt lässt sich, bezüglich der Akkumulation symbolischen Kapitals, innerhalb der Habitus- theorie anhand seiner Funktion soziale Konformität zu gewährleisten, verorten. Dieser Verortung wird im Folgenden durch die Erläuterung des Begriffs „symbolisches Kapital“ sowie der sozialen Funktion des Schamaffekts dargestellt.

Soziales Handeln wird bei Bourdieu, wie bereits erwähnt, nicht auf die Ebene des Subjekts oder der sozialen Strukturen, den Lebensbedingungen des Subjekts, verkürzt.¹¹⁰ Vielmehr beruht „das Prinzip des Handelns“

„(...) auf dem Zusammenspiel zweier Zustände des Sozialen, der zum Körper gewordenen und der zum Ding gewordenen Geschichte oder, genauer: dem Zusammenspiel der in Gestalt von Strukturen und Mechanismen (denen des sozialen Raums oder der Felder) dinglich objektivierten Geschichte und der in Gestalt des Habitus dem Körper einverleibte Geschichte - wodurch zwischen diesen beiden Verwirklichungsformen der Geschichte eine Beziehung fast magischer Teilhabe besteht“.¹¹¹

Bourdieu theoretisiert Gesellschaftsstratifikation anhand gesellschaftlicher Felder (z.B. ein Feld der französischen Intellektuellen, ein Feld der Politik) in denen die AkteurInnen ihre soziale Position nach feldspezifischen Regeln, anhand der Akkumulation von Kapitalien umkämpfen. Dies setzt voraus, dass sich die AkteurInnen auf die Gültigkeit bestimmter Regeln einigen, ihre „Illusio“ sie im Glauben an das Spiel vereint.¹¹² In „Meditationen“ begründet Bourdieu den „Glauben“ der AkteurInnen an die Regeln des Feldes, welchen er auch als „soziale Magie“ bezeichnet, mit den affektiven Bedürfnissen der AkteurInnen:

„Erwartet, umworben, mit Verpflichtungen und Verbindlichkeiten überhäuft zu sein heißt nicht nur der Einsamkeit oder Bedeutungslosigkeit entkommen, es heißt auf die kontinuierlichste und konkreteste Weise das Gefühl zu haben, für die anderen zu zählen, für sie, also an sich wichtig zu sein und in diesem permanenten Plebiszit in Form von ständigen

¹¹⁰ Vgl. Bourdieu 2001, 193

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Vgl. Bourdieu 2005a, 88

Interessenbezeugungen - Anfragen, Erwartungen, Einladungen - eine Art dauerhafte Daseinsberechtigung zu haben“.¹¹³

Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung wird von Bourdieu somit als grundlegende Disposition der AkteurInnen vorausgesetzt, durch welche sie sich an der Kapitalakkumulation beteiligen. In Erweiterung des Marxschen Kapitalbegriffs geht Bourdieu, neben ökonomischem Kapital, unter welches er unmittelbar in Geld konvertierbare Kapitalien fasst, von der Bedeutung von kulturellem und sozialem Kapital bei der Gesellschaftsstratifikation aus.¹¹⁴ Kulturelles Kapital

„(...) kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, inkorporierten Zustand, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen haben, und schließlich (3.) in institutionalisiertem Zustand, einer Form von Objektivation, die deswegen gesondert behandelt werden muß, weil sie wie man beim schulischen Titel sieht - kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht“.¹¹⁵

Unter „soziales Kapital“ fasst Bourdieu Ressourcen, zu welchen die AkteurInnen durch soziale Verpflichtungen und Beziehungen Zugang haben.¹¹⁶¹¹⁷ In der Praxis werden „Sozialkapitalbeziehungen“ durch symbolischen und materiellen Tausch (etwa von Anerkennung und Geschenken) aufrechterhalten.¹¹⁸ Die drei Kapitalarten - ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital - „existieren und agieren“ in ihrer je spezifischen Zusammensetzung für die AkteurInnen als symbolisches Kapital. Die AkteurInnen erhalten auf der Grundlage der ihnen zur Verfügung stehenden Kapitalien soziale Anerkennung, welche sich auch in der Zuschreibung von Charme, Attraktivität und Charisma niederschlägt.¹¹⁹¹²⁰

¹¹³ Bourdieu 2001, 309

¹¹⁴ Vgl. ebd. 52ff

¹¹⁵ Bourdieu 2001, 53

¹¹⁶ Vgl. ebd., 52

¹¹⁷ „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 2005b, 63).

¹¹⁸ Vgl. Bourdieu 2005b, 63

¹¹⁹ Vgl. Bourdieu 2001, 310f

¹²⁰ „Jede Art Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales) tendiert (in unterschiedlichem Grade) dazu, als symbolisches Kapital zu funktionieren (so dass man vielleicht genauer von symbolischen Effekten des Kapitals sprechen sollte), wenn es explizite oder praktische Anerkennung erlangt (...)“ (Bourdieu 2001, 311).

„Das symbolische Kapital (die Mannesehre in den Gesellschaften des Mittelmeerraums, die Ehrbarkeit des Notablen oder des chinesischen Mandarins, das Prestige des berühmten Schriftstellers usw.) ist nicht ein besonderes Kapital, ist nicht eine besondere Art Kapital, sondern das, was aus jeder Art von Kapital wird, das als Kapital, das heißt als (aktuelle oder potentielle) Kraft, Macht, oder Fähigkeit (...) als legitim anerkannt wird.“¹²¹

In „Sozialer Sinn“ setzt Bourdieu ein „Ehrenkapital“ als Unterkategorie des symbolischen Kapitals.¹²² Ehrverhalten liegt hiermit im Interesse der AkteurInnen, da nur ein „Kredit an Ehrbarkeit“, das Ehrenkapital, sie vor Verdächtigungen schütze und somit die Beteiligung am Spiel um die Kapitalien sichert.¹²³ Symbolischem Kapital fasst Bourdieu auch als soziale Bedeutung, die AkteurInnen zugeschrieben wird und auf deren Grundlage ihnen ein Vorschuss an Vertrauen in Form sozialer Anerkennung gewährt wird.¹²⁴ Wie kann vor dem Hintergrund des Bourdieuschen Kapitalbegriffs nun Scham theoretisiert werden? Einerseits lässt sich der Schamausdruck als Bestandteil des „Ehrverhaltens“ betrachten, da der Schamausdruck die negative Evaluierung des eigenen Verstoßes gegen „Spielregeln“ signalisiert. So führt Bourdieu in „Meditationen“ die „körperliche Empfindung“ der Scham und ihre „Symptome“ „Erröten, Sprechhemmungen, Ungeschicklichkeit, Zittern“ als ein Form des leiblichen Ausdrucks der praktischen Anerkennung der sozialen Ordnung an.¹²⁵ Die Anerkennung der sozialen Ordnung setzt Bourdieu, wie mittels des Begriffs der „sozialen Magie“ bereits erwähnt, auch als Voraussetzung zur Kapitalakkumulation. Durch die kommunikative Funktion des Schamausdrucks signalisieren die AkteurInnen somit die Bereitschaft zu sozialer Konformität, also zur Einhaltung der „Spielregeln“. Ziel des Schamausdrucks ist, mit Bourdieus Terminologie, symbolisches Kapital - welches sich unter anderem in zugeschriebener Attraktivität und Charisma auffängt und als soziale Anerkennung beschrieben werden kann - aufrecht zu erhalten. Spezifisch für den Schamausdruck ist hierbei, dass mit ihm Inferioritätsgefühle einhergehen.¹²⁶ Der Ausdruck von Scham zielt also auf die Sicherung symbolischen Kapitals qua des Ausdrucks von, zumindest situativer, Inferiorität. Durch die Inferioritätskomponente ist der Schamausdruck auch ein Indikator der gesellschaftlichen Statusverteilung, da Scham eher die AkteurInnen zeigen, die ihre soziale Anerkennung bedroht sehen.¹²⁷ Zusammenfassend kann im Folgenden der Ausdruck von Scham als Zeichen sozialer Konformität durch eine

¹²¹ Bourdieu 2001, 311

¹²² Vgl. Bourdieu 1987, 220

¹²³ Vgl. ebd.

¹²⁴ Vgl. Bourdieu 2001, 309f

¹²⁵ Ebd., 217

¹²⁶ Vgl. Neckel 1991, 251

¹²⁷ Vgl. ebd.

Inferioritätsgeste gefasst werden, welche auf die Aufrechterhaltung symbolischen Kapitals (sozialer Anerkennung) zielt. Die Aufgabe des Interpretationsteils der vorliegenden Arbeit liegt darin, die dem Ausdruck von Scham und der Ausübung von Beschämung impliziten symbolischen Ordnungen sowie die hiermit zusammenhängenden feldspezifischen Regeln der schulischen Sexualaufklärung herauszuarbeiten und als Gegenstände pädagogische Reflexion zur Verfügung zu stellen.

1.5 Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham

Situatives Schamerleben ist aus einer psychologischen Perspektive potentiell anhand plötzlicher Körperreaktionen und Verhaltensänderungen beobachtbar.¹²⁸ Die vorliegende Studie beansprucht allerdings aus methodologischen Bedenken nicht, das Erleben von Scham beobachten zu können.¹²⁹ Vielmehr werden im Folgenden Verhaltensweisen oder Körperreaktionen, die von der Beobachterin als Schamreaktionen aufgefasst werden, anhand des Materials aufgezeigt.

Die für die vorliegende Studie interpretierten Sequenzen wurden anhand zweier Kriterien ausgewählt. Erstens müssen sie auf die negative Evaluierung oder soziale Ausgrenzung einer oder mehrerer Personen verweisen¹³⁰ sowie Zweitens eine oder mehrere der folgenden körperlichen oder verbalen Indikatoren aufweisen.

Zu Bedenken ist außerdem, dass bei der Beforschung von Scham das Auftreten mannigfacher Schamvermeidungsstrategien eine Rolle spielt. Da hier von aggressivem Verhalten bis Albernheit einer breiten Spannweite von Phänomenen die Funktion Scham zu vermeiden zugeschrieben werden kann, können Schamvermeidungsstrategien in der vorliegenden Arbeit nur eine nebengeordnete Rolle spielen.

¹²⁸ „Auch wenn es äußerlich beobachtbare Schamphänomene geben kann, heißt das nicht, dass ein Schamaffekt gestisch oder mimisch in Erscheinung treten muß.“ (Seidler 1995, 144).

¹²⁹ Da Affekte in der vorliegenden Studie nicht als Entitäten, sondern als Prozesse betrachtet werden, die in einem Zusammenspiel miteinander im Alltag auftreten und außerdem durch „emotionale Übertragung“ mitfühlbar sind, ist es in den gezeigten Sequenzen allerdings sehr wahrscheinlich, dass ein Schamerleben stattgefunden hat, da es von der Forscherin teils auch intensiv mitgeföhlt wurde (vgl. Engelen et al, 2009, 24, vgl. Hatfield, Cacioppo und Rapson 1993).

¹³⁰ Ähnlich gehen Wertenbruch/Röttger-Rössler (2011) vor – allerdings haben sie potentiell schamauslösende Situationen durch Interviews und Gespräche mit den SchülerInnen identifiziert (vgl. ebd., 248).

Körperliche Schamindikatoren

Zu den körperlichen Schamindikatoren zählen mannigfache Aspekte, welche insgesamt darauf hinweisen, dass die sich schämende Person sich verbergen möchte (z.B. das in sich Zusammensacken des Körpers, das Senken des Kopfs, Abwenden des Kopfs, Bedecken oder Verbergen des Gesichts, bspw. mit der Hand).¹³¹ Als körperliche Schamindikatoren werden außerdem das plötzliches Weglaufen der sich schämenden Person und eine plötzliche Veränderung von Blick und Blickrichtung, die Vermeidung des Blickkontakts oder das Herstellen eines unsteten Blickkontakts gezählt.¹³² Auch eine plötzliche Veränderung der Mimik, wie etwa das Zusammenrollen der Lippen, Lippenbeißen oder die Unterlippe zwischen die Zähne nehmen, wird als Ausdruck von Scham gesetzt.¹³³

Bezüglich einer plötzliche Veränderung der Gestik werden das Bedecken des Mundes mit der Hand, Selbstberührungen, wie das auf den eigenen Arm legen oder sich selbst umarmen sowie Selbstmanipulationen wie kratzen (auch als Reaktion auf einsetzendes Schwitzen) und den Kragen lüften (auch Reaktion auf schwitzen) als Schamreaktionen gewertet.¹³⁴

Als prominenteste plötzliche Körperreaktionen sind das Erröten und Schwitzen, besonders im Gesicht, an den Ohren, dem Hals und oberer Brust bekannt.¹³⁵ Aber auch eine extrem starre und ausdrucksarme Mimik wird in der Psychologie als häufiger Schamausdruck angeführt.¹³⁶

Verbale Schamindikatoren

Da das Schamerleben grundsätzlich auf einer negativen Bewertung des Selbst beruht, sind Indikatoren für offenkundige, unidentifizierte Scham¹³⁷ Gefühlsbeschreibungen, die im Kontext einer negativen Bewertung des Selbst vorgenommen werden und die mit einer plötzlichen Gefühlsänderung einhergehen - wie

¹³¹ Vgl. Hilgers 2006, 13

¹³² Seidler nennt die „Blickabwendung als zentrales Ausdrucksgeschehen des Schamaffekts“ (Seidler 1995, 146f).

¹³³ Vgl. Marks 2007, 37

¹³⁴ Vgl. Upmann/Holodynski 2002, 9

¹³⁵ Darwin setzte das Erröten als typische Schamreaktion und bezeichnete es als „die menschlichste aller Ausdrucksregungen“ (Darwin in Tiedemann 2007, 33).

¹³⁶ Vgl. Tiedemann 2007, 75

¹³⁷ Scheff differenziert mit Lewis zwischen „eingestandener“, als solcher konzeptualisierter Scham und uneingestandener Scham (siehe Seite 24). Bei der offenkundigen, unidentifizierten Scham, einer Unterart der uneingestandenen Scham, wird die Scham im Erleben zwar nicht als solche eingestanden, während jedoch Schamreaktionen beobachtbar sein können (vgl. ders. 1988, 401).

sich beispielsweise ad hoc schlecht, angespannt, komisch, verletzlich, exponiert oder dumm fühlen.¹³⁸

Als verbale Ausdruckskindatoren von Scham werden für die vorliegende Studie, je eingebettet in den sozialen Kontext, Unterbrechung des Redeflusses oder der plötzliche Beginn eines Redeflusses, Stottern, Zittern und das Überschlagen der Stimme sowie das Wiederholen von Wörtern, vermehrtes Verwenden von Füllwörtern (halt, eben) sowie lange Pausen gesetzt.¹³⁹ Auch der plötzliche Abfall der Lautstärke der Stimme, welcher darin mündet, dass die Äußerung der Person nicht mehr verständlich ist, wird von Lewis als Schamindikator genannt.¹⁴⁰

Der Linguist Hartmut Schröder differenziert verschieden Formen von Sprachtabus. Hierbei geht er mit Zöllner auch von solchen Sprachtabus aus, welche

„(...) aus „Schicklichkeit bzw. (...) aus Rücksicht auf die Anstandsnormen (...), die durch Scham-, Peinlichkeits- und Anstandsgefühle motiviert sind und denen z.B. (...) die Sexualität zu gerechnet“ wird.¹⁴¹

Im Umkehrschluss lassen sich mit Schröder die im Material nachweisbaren sprachlich Tabuisierungsstrategien bezüglich Sexualität auch als sprachliche Schamindikatoren klassifizieren. Sprachlich werden Tabus häufig durch Ersatzmittel wie Andeutungen (z.B. auch durch Lautmalerei)¹⁴² oder vage Formulierungen¹⁴³ markiert. Nach Schröder gelten auch Verallgemeinerungen¹⁴⁴, Umschreibungen¹⁴⁵, Proformen („solche Sachen“ statt „Sex“), die Adressatendarstellung¹⁴⁶, Fremdwörter¹⁴⁷, Metaphern und Euphemismen als sprachliche Mittel einer eventuell auf einen Schamanlass zurückzuführenden sprachlichen Tabuisierung.¹⁴⁸ Bildungen von Abkürzungen und Umstellungen¹⁴⁹ sowie das Wechseln der Sprache sind¹⁵⁰, indem durch sie sprachliche Umformungen vorge-

¹³⁸ Die zweite Variante uneingestander Scham ist die umgeleitete Scham. Hier wird durch ein inneres Monologisieren darüber, was eine signifikante andere Person über die sich schämende Person wohl denken könnte, die Scham vermieden (vgl. Scheff 1988, 402).

¹³⁹ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401, vgl. Marks 2007, 37

¹⁴⁰ Lewis in Scheff 1988, 401

¹⁴¹ Vgl. Zöllner in Schröder 1999, 2

¹⁴² Vgl. Hjelmslev in Schröder 1999, 3; Schröder 1999, 12

¹⁴³ Vgl. Schröder 1999, 15

¹⁴⁴ Vgl. ebd.

¹⁴⁵ Vgl. ebd. 3,11

¹⁴⁶ Vgl. ebd., 15

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 3,11

¹⁴⁸ Vgl. ebd., 11

¹⁴⁹ Vgl. ebd.

¹⁵⁰ Vgl. Havers in Schröder 1999, 13

nommen werden, ebenso semiotische Aspekt von Tabus. Als radikalste Form der Tabuisierung setzt Schröder das Schweigen, insofern es in Form einer Auslassung, statt dem Ersetzen der tabuisierten Begriffe, auftritt.¹⁵¹ Daher kann kontextabhängig auch ein Schweigen, besonders wenn es als Reaktion auf eine Frage erfolgt, als Schamindikator gesetzt werden.¹⁵²

Zu den verbalen Schamindikatoren zählt auch das Lachen, insofern es durch eine einhergehende Entspannung und Erleichterung der Bewältigung eines Schamerlebens dient.¹⁵³

„Das Lachen stellt somit eine gewisse Distanz zu dem, als unangenehm empfundenen Schamerleben her und ermöglicht dem Betreffenden, damit quasi spielerisch umzugehen“.¹⁵⁴

Lächeln wird im Zusammenspiel mit weiteren Indikatoren als ein typisches Merkmal für Verlegenheits-, Peinlichkeits- und Schamgefühle gesetzt und kann in ein anschließendes Lachen oder Kichern übergleiten.¹⁵⁵

¹⁵¹ Vgl. Schröder 1999, 10

¹⁵² Die Tabuforschung geht außerdem von sogenannten Schweigebereichen aus, Themen also, die dadurch, dass nicht über sie gesprochen wird, tabuisiert werden (vgl. Schröder 1999, 2).

¹⁵³ Vgl. Tiedemann 2007, 6, 73

¹⁵⁴ Vgl. ebd., 73

¹⁵⁵ Vgl. Upmann/Holodynski 2002, 8, vgl. Tiedemann 2007, 73

2. Methodologie

In diesem zweiteiligen Kapitel erfolgen zunächst die methodologische Reflexion des Forschungsinteresses und die einleitende Standortbestimmung der Studie als „fokussierte pädagogische Ethnographie“. Hiernach werden im ersten Teil des Kapitels Feld und Fall der Studie eingegrenzt. Anschließend werden die angewendeten Methoden Teilnehmende Beobachtung, ExpertInneninterview und Gruppendiskussion beschrieben und hinsichtlich des methodischen Vorgehens bei der Datenerhebung reflektiert. Im zweiten Teil des Kapitels wird das Auswertungsverfahren der „Grounded Theory Methodology“ erläutert.

2.1 Methodologische Aspekte des Forschungsinteresses

Die vorliegende pädagogische Ethnographie untersucht die Bedeutung des Ausdrucks von Scham und der Ausübung von Beschämung für Kommunikationsprozesse in der schulischen Sexualaufklärung.

Wie bereits im ersten Kapitel im Abschnitt „Emotions as „Bio-cultural Processes“ erwähnt, liegt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie auf der performativen Wirkmächtigkeit des sprachlichen und körperlichen Ausdrucks von Scham in Kommunikationsprozessen und nicht auf dem inneren Erleben von Scham. Um den Schamausdruck empirisch zu fassen, werden die am Ende des ersten Kapitels erläuterten Ausdrucksindikatoren von Scham durch die Teilnehmende Beobachtung vier gymnasialer Klassen der Sekundarstufe I untersucht. Beschämung wurde im Abschnitt „Abgrenzung von Scham zu Beschämung, Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit“ des ersten Kapitels als soziale Praxis definiert, bei welcher eine Ausgrenzung oder Abwertung einzelner Personen oder Personengruppen stattfindet.¹⁵⁶

Mit der Ethnographie wurde ein Forschungsansatz gewählt, welcher vor allem mit der Methode der Teilnehmenden Beobachtung und mit Gruppendiskussionen sowie verschiedenen Interviewformen arbeitet. Eine Ethnographie empfiehlt sich bei der Erforschung von Affekten in Kommunikationsprozessen vor allem auf Grund der Einbettung von Affekten in die jeweils beforschten

¹⁵⁶ Vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 245

sozialen Kontexte. Für die Untersuchung von Scham gilt, dass Scham oftmals nicht als solche benannt wird und daher durch den sozialen Kontext Zugang zum impliziten Affektwissen hergestellt werden kann.¹⁵⁷ Bei der Datenerhebung der vorliegenden Studie wurden auf der Grundlage eines Aushandlungsprozesses mit den Beforschten die Methoden der Teilnehmenden, teils Video- oder Audio-gestützten Beobachtung, Gruppendiskussionen und ExpertInneninterviews trianguliert. Eine ausführliche Darlegung der Methodologie findet im vorliegenden Kapitel in den Abschnitten „Erhebungsverfahren“ und „Auswertungsverfahren“ statt.

Beim ersten Feldaufenthalt wurde bei der Teilnehmenden Beobachtung der Affektausdruck generell fokussiert. Im Zuge des Feldaufenthaltes wurde Scham als Schlüsselkategorie der affektiven Dynamik des Sexualaufklärungsunterrichts herausgearbeitet. Der Vergleich der im Rahmen des theoretischen Samplings beforchten weiteren Fälle sättigte dies.

Während der Teilnehmenden Beobachtung wurden fortan die Kommunikationskontexte des Schamausdrucks von SchülerInnen und Lehrenden fokussiert. Hierbei wurde nach den verschiedenen Formen des Schamausdrucks gefragt. Aus der Perspektive eines prozessualen Verständnisses von Affekten wurde auch danach gefragt, wie einem Schamausdruck beiwohnenden AkteurInnen in einer Schamsituation reagieren. Hieran schloss sich die Frage an, ob es Differenzkategorien (Alter, Geschlecht etc.) gab, welche in den Schamsituationen strukturell hervortraten. Diese Fragen führten in der explorativen Phase des ersten Feldaufenthalts zu einer Integration der Praxis der Beschämung als Erziehungsmittel in den Beobachtungsfokus.

Im Zuge des zweiten Feldaufenthalts zeigte die Analyse der Kontexte des Ausdrucks von Scham und des Umgangs mit Schamanlässen bei der Thematisierung von Sexualität eine deutliche Geschlechtsspezifität. Als weitere Differenzkategorie stellte sich, neben Geschlecht, bezüglich der Ausübung von Beschämung die Differenz zwischen Lehrenden und SchülerInnen heraus, da fallübergreifend Lehrende beider Geschlechter Beschämung als Erziehungsmittel nutzten.¹⁵⁸

Das Ziel ethnographischer Studien allgemein ist die Theoriegenerierung mittels der im Feld erhobenen Daten.¹⁵⁹ Diese basiert klassisch auf der Grounded

¹⁵⁷ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401

¹⁵⁸ Zwar ist die vorliegende Studie nicht differenz-, sondern emotionsorientiert. Allerdings wurde, um Reifizierung zu vermeiden, bei der Thesenbildung dezidiert darauf geachtet, keine Differenzkategorien als erkenntnisleitend zu verwenden (vgl. Maxim 2009, 38). Mit dem Begriff Reifizierung wird auf das Problem hingewiesen, dass differenzorientierte Forschung gegebenenfalls Differenzen konstruiert und dabei die Ambivalenzen sozialer Phänomene ignoriert (vgl. Maxim 2009, 38).

¹⁵⁹ Vgl. Madden 2010, Introduction

Theory Methodology (GTM). Da das Erkenntnisinteresse der Arbeit an der Schnittstelle von Emotionsforschung und der Erforschung sozialer Praxen liegt, wird eine Theorietriangulation vorgenommen. Hierbei wird neben emotionspsychologischen Ansätzen vor allem Bezug auf Pierre Bourdieus Habitustheorie genommen. Im Laufe des ersten Interpretationsdurchgangs durch das Material formierte sich die Forschungsfrage, welche sozialen Praktiken Scham evozieren und welche symbolischen Ordnungen diesen Praktiken zugrunde liegen. Um für dieses Forschungsinteresse das geeignete theoretische Werkzeug zur Verfügung zu haben, wurde im ersten Kapitel die Bedeutung des Schamausdrucks innerhalb der Bourdieuschen Habitustheorie theoretisiert.

2.2 Was ist pädagogische, fokussierte Ethnographie?

Dem Begriff Ethnographie kommt eine zweifache Bedeutung zu. Ethnographie bezeichnet erstens einen qualitativen Forschungsansatz, welcher die Theoriegenerierung zum Ziel hat und verschiedene Methoden qualitativer und marginal auch quantitativer Sozialforschung trianguliert. Zweiten werden auch die hieraus resultierenden Textprodukte als Ethnographien bezeichnet.¹⁶⁰

Ethnographien, welche Erziehung und Sozialisation zum Gegenstand haben, gewinnen in der Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren an Relevanz.¹⁶¹ Seit den 1990er Jahren differenziert sich das Feld deutschsprachiger Ethnographien in der Erziehungswissenschaft aus.¹⁶² Aktuell werden die Unterscheidungen erziehungswissenschaftlicher, pädagogischer sowie solcher ethnographischen Studien diskutiert, die sich mit pädagogischer Praxis und dem Alltag pädagogischer Institutionen beschäftigen.¹⁶³¹⁶⁴

¹⁶⁰ Vgl. Madden 2010, 5

¹⁶¹ Vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 303

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Vgl. Lüders 2006, vgl. Zinnecker 1995, 2000, vgl. Knoblauch 2001, vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, vgl. Hünersdorf, Müller und Maeder 2008

¹⁶⁴ Erziehungswissenschaftliche Ethnographie wird von Friebertshäuser/Panagiotopoulou (2010) durch ihre sozialwissenschaftliche Ausrichtung charakterisiert. Erziehungswissenschaftliche Ethnographien „(...) fragen nach den Funktionsmechanismen innerhalb von pädagogischen Feldern oder pädagogisch relevanten Untersuchungsgegenständen (wie Kinder-, Familien, Jugend- und Schulkulturen) und wollen zum Verstehen im Sinne einer Grundlagenforschung beitragen“ (ebd., 304).

Vertretend für eine erziehungswissenschaftliche Ethnographie werden unter anderem die Studien von Faulstich-Wieland u.a. 2004, Breidenstein 2006, Budde u.a. 2008, Wulf u.a., 2001 u. 2007, Tervooren 2006 und Audehm 2008 angeführt. Hiervon abgegrenzt werden von Friebertshäuser/Panagiotopoulou unter Bezug auf Zinnecker Studien wie Jutta Wiesemann 2000, Friederike Henzel 2001, Christina Huf 2006, 2009 oder Argyro Panagiotopoulou 2002, 2003, welche die Kinder- oder Jugendperspektive in den Fokus rücken (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, 303).

Der Erziehungswissenschaftler Christian Lüders setzt sich kritisch mit Jürgen Zinneckers (1995, 2000) Versuch auseinander, pädagogische Ethnographie zu bestimmen.¹⁶⁵ Zinnecker schreibt der pädagogischen Ethnographie die Aufgabe zu, die „Selbstverständlichkeit des Handelns und Wissens von Pädagogen und Kindern“ durch eine Befremdung des Blicks verfügbar zu machen.¹⁶⁶ Lüders zitiert Zinnecker weiter:

„Pädagogisch sollte diese Ethnographie heißen, da sie sich auf das Generationenverhältnis begrenzt, das in pädagogischen und Bildungsinstitutionen eingeschrieben ist“.¹⁶⁷

Pädagogische Ethnographie soll also nach Zinnecker das, potentiell pädagogische, Verhältnis von Erwachsenen und Kindern beziehungsweise Jugendlichen aufgreifen und durch den Perspektivwechsel zur Kinder- und Jugendperspektive normative Vorstellung über Kinder und Jugendliche herausfordern. Eine solche pädagogische Ethnographie soll in erster Linie der Professionalisierung pädagogischen Handelns dienlich sein und daher auch in der Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen genutzt werden.¹⁶⁸

Lüders gibt jedoch zu bedenken, dass weder das Generationenverhältnis, noch die Kinder- und Jugendperspektivität oder die Funktion der Ethnographie zur Reflexion von PraktikerInnen hinreichende Argumente für die Bezeichnung von Ethnographie als pädagogisch darstellen.^{169/170} Auch stellt nach Lüders die von Zinnecker hervorgehobene besondere Funktion pädagogischer Ethnographie zur Professionalisierung pädagogischer Praxis kein hinreichendes Kriterium für die Verwendung des Adjektivs „pädagogisch“ dar, da auch Ethnographien anderer Disziplinen hierzu genutzt werden können.¹⁷¹

Neben dem pädagogischen Gegenstand der vorliegenden Studie, der pädagogischen Praxis, werden im Folgenden zwei weitere Aspekte pädagogischer Ethnographie beleuchtet, welche die Spezifizierung betreffender Ethnographien als pädagogisch nahelegen. Erstens muss unter dem Reflexivitätsgebot der Ethnographie das Selbstverständnis und das spezifisch pädagogische Vorwissen ethnographisch forschender ErziehungswissenschaftlerInnen reflektiert werden.

¹⁶⁵ Vgl. Lüders 2006, 140

¹⁶⁶ Zinnecker in Lüders 2006, 140

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Vgl. ebd.

¹⁶⁹ Vgl. ebd.

¹⁷⁰ „Die Gegenstandsbestimmung (...) ist keine hinreichende Bestimmung für die Begründung einer pädagogischen Ethnographie, weil die gleichen Gegenstände und Institutionen auch aus sozialisationstheoretischer, institutionentheoretischer, kulturtheoretischer etc. Perspektive analysiert werden könnten“ (ebd., 141).

¹⁷¹ Zinnecker in Lüders 2006, 140

Zweitens muss gegebenenfalls auch die Zuschreibung fachlicher Kompetenzen der Beforschten an die Forschenden reflektiert werden, da diese Zuschreibungen die Rolle forschender ErziehungswissenschaftlerInnen im Feld tangieren und sich somit auch auf die Datenerhebung auswirken.

Bezüglich des ersten Arguments erwähnt Lüders nicht, dass Zinnecker damit, dass etwa in Interviews „das Selbstverständnis der pädagogischen Insider“ mit einfließt¹⁷², durchaus auf eine methodologische Spezifität verweist. Ethnographisch forschende ErziehungswissenschaftlerInnen identifizieren sich „mit den Zielen und Institutionen des Erziehungssystems“¹⁷³ insofern, als dass sie sich mit ihnen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung auseinandergesetzt haben und zu diesen meist eine eigene Position haben.¹⁷⁴ Dieses Selbstverständnis fließt unweigerlich durch die Wahl der Forschungsfrage und die Theorieanleihen in die Interpretation mit ein.¹⁷⁵ Methodische Relevanz hat dieses Vorwissen da, unter dem Gesichtspunkt der Reflexivität, die Offenlegung des eigenen Vorwissens ein grundsätzlicher Aspekt ethnographischer Methodologie ist. Die spezifische Situiertheit¹⁷⁶ des Wissens von ErziehungswissenschaftlerInnen kann

„(...) dazu beitragen, eine methodisch gesicherte, selbstreflexive Distanz zu diesen Zielen und Institutionen zu ermöglichen, ohne dabei die ethnographische Position aufgeben zu müssen.“¹⁷⁷

Die Forschendenperspektive als zentrales Merkmal der Ethnographie offen zu legen, indem durch das Adjektiv „pädagogisch“ die Disziplin ausgewiesen wird, kann daher als erste Orientierung bezüglich des methodischen Vorgehens dienen. Im Abschnitt „Reflexivität“ des vorliegenden Kapitels wird auch die Genese der Forschungsfrage vor dem Hintergrund relevanter Aspekte der Sozialisation der Ethnographin erläutert. Bezüglich des zweiten Arguments geht aus dem Forschungsprozess der vorliegenden Studie hervor, dass pädagogische Fragestellungen im Forschungsprozess mit den beforschten PädagogInnen eine durch Reflexion zu kontrollierende, sich grundlegend auf das Verhältnis Forschende und Beforschte auswirkende Größe sind.

Die Äußerungen der Lehrenden in der vorliegenden Studie zeigen, dass sie mich auf Grund meines Forschungsinteresses als Expertin für den zu untersuchenden Gegenstand sahen - daher ist der Blick der Beforschten auf die Forschende

¹⁷² Zinnecker 2000, 394

¹⁷³ Luhmann in Hünersdorf, et. al 2008, 13

¹⁷⁴ Vgl. Hünersdorf et al. 2008, 13

¹⁷⁵ Vgl. ebd.

¹⁷⁶ Mit der Situiertheit von Wissen wird auf die perspektivische Standortgebundenheit der WissensproduzentInnen verwiesen (vgl. Singer 2010, 293).

¹⁷⁷ Vgl. Madden 2010, 25

zumindest im vorliegenden Falle ein solcher, welcher der Forschenden fachliche Kompetenzen zuschreibt. Dies schlug sich im Forschungsprozess nieder, indem mir die Lehrenden wiederholt die ExpertInnenrolle zuwiesen. So suchten alle Lehrenden die inhaltliche Auseinandersetzung mit mir. Ich wurde etwa im Interview um einen Hinweis für die Gestaltung der Sexualaufklärung gebeten. Auch wurde ich eingeladen, die schulinternen Lehrpläne umzugestalten oder den Lehrenden aktuelle Unterrichtsmaterialien zukommen zu lassen. Ein Lehrender bat mich wiederholt darum, selber zu unterrichten und ihm Feedback auf den Unterricht zu geben. Alle Lehrenden wandten sich während des Unterrichts gelegentlich an mich, wenn es eine offene Frage gab. Wäre diese Rollenzuweisung auch der Fall gewesen, wenn ich als nicht sexualpädagogisch informierte Ethnologin oder Soziologin ins Feld gekommen wäre? Eine weitere Eingrenzung des vorliegenden Vorhabens lässt sich mittels der Unterscheidung zwischen klassischer und fokussierter Ethnographie treffen. Auch bei dem Begriff „fokussierte Ethnographie“ handelt es sich nicht um einen feststehenden Begriff. Auf Grund des zeitlich begrenzten Feldaufenthalts und der emotionstheoretischen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Studie scheint es jedoch angebracht, sie von zeitlich umfassenderen und in ihrer Beobachtungshaltung offener gestalteten ethnographischen Studien durch den Begriff der fokussierten Ethnographie abzugrenzen.¹⁷⁸ Zusammenfassend lässt sich eine Standortbestimmung der vorliegenden Studie als fokussierte pädagogische Ethnographie mit emotionstheoretischer Schwerpunktsetzung treffen.

2.3 Erhebungsverfahren

Eingrenzung von Feld und Fall

Die Antwort auf die Frage, was das Feld einer ethnographischen Studie ist, liegt im Spannungsfeld gesellschaftlicher Felder - wie etwa der Institution Schule - und der Schärfung des Erkenntnisinteresses der ethnographischen Studie.¹⁷⁹ Das Feld der vorliegenden Studie wurde anhand der Kriterien Bundesland, Schulform, Unterrichtsfach, Klassenstufe und Unterrichtsgegenstand eingegrenzt. Somit handelt es sich bei dem Feld um die Sexualaufklärung in gymnasialen Biologieklassen der Sekundarstufe I in Berlin. Im Rahmen eines Fallvergleichs werden die Dynamik von Scham und Beschämung in diesem Feld untersucht. Das Bundesland wurde als Kriterium gewählt, da Sexualaufklärung in Deutschland Länder-

¹⁷⁸ Vgl. Knoblauch 2001, 125

¹⁷⁹ Vgl. Madden 2010, 35

sache ist und die jeweiligen Rahmenpläne bezüglich der Themenwahl, Intensität und Sensibilität für differierende Wertesysteme von SchülerInnen höchst heterogen ausfallen. Das Bundesland Berlin tritt im Ländervergleich dadurch hervor, dass die Lehrpläne auf die Berücksichtigung heterogener Familienmodelle, sexueller Orientierungen und religiöser Wertvorstellungen ausgerichtet sind und daher den inhaltlichen Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation entsprechen.¹⁸⁰

Um die Vergleichbarkeit der Sexualaufklärung zu stärken, wurde allein gymnasiale Sexualaufklärung im Rahmen des Biologieunterrichts durch die Biologielehrenden untersucht.¹⁸¹ Weiter wurde die Suche nach Lehrenden (welche auch den Zugang zur Schulklasse darstellten) auf die Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10 eingegrenzt. Hier stehen den Lehrplänen zufolge im Biologieunterricht die psychosozialen Aspekte der Sexualität im Vordergrund. Lehrende der Biologie sind daher im besonderen Maße herausgefordert, Sexualität über ihre biologischen Aspekte hinaus zu thematisieren. SchülerInnen der Sekundarstufe I durchlaufen typischerweise eine Phase tiefgreifender körperlicher und psychischer Entwicklungen. Daher gewinnt das Thema Sexualität auf Grund sich formierender sexueller Wünsche und Erregungen in der Sekundarstufe I an Bedeutung.¹⁸² Mit den körperlichen und psychischen Veränderungen, wie beispielsweise den eigenen sexuellen Bedürfnissen und den sexuellen Bedürfnissen Anderer, können Unsicherheiten einhergehen, welche sich jedoch „(...) im Erwachsenenalter bzw. mit vermehrter Erfahrung reduzieren“.¹⁸³

Für die Eingrenzung der Fälle einer ethnographischen Fallstudie gilt, was auch schon bezüglich der Eingrenzung des Feldes aufgezeigt wurde. In der Eingrenzung der Fälle bildet sich das Forschungsinteresse ab, wobei es mit der Bestimmung der Fälle genau benannt wird. Als Fälle der vorliegenden Studie haben sich im Forschungsverlauf die Dynamik von Scham und Beschämung im genannten Feld ergeben. Im Folgenden werden vier Fälle der Dynamik von Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung vorgestellt; Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung der 8a bei Herrn O., der 8b bei Frau A., der 7c bei Frau B. und der 9d bei Herrn T. Die Lehrenden sind in zwei Fällen männlich, in zwei Fällen weiblich, hiervon sind jeweils ein Lehrer sowie eine Lehrerin unter 50 Jahre alt. Im dritten Kapitel werden aus den vier Fällen insgesamt vierzehn Sequenzen, in denen der Ausdruck von Scham und die Ausübung von Beschämung

¹⁸⁰ Vgl. WHO/BZgA 2010, vgl. BZgA 2004, 166ff

¹⁸¹ Sexualaufklärung könnte in Berlin auch als Wahlthema für den Ethikunterricht in der Sekundarstufe I, „Partnerschaft, Liebe, Sexualität in verschiedenen Kulturen“ unterrichtet werden. Von dem Einbezug des Ethikunterrichts in die Studie aber auch wegen der marginalen Bedeutung des Ethikunterrichts für die Sexualaufklärung abgesehen.

¹⁸² Flaake 2001, 224

¹⁸³ Ebd.

beobachtbar sind, dargestellt. Hierbei wird schrittweise, durch den allmählich aufsteigenden Vergleich einzelner Sequenzen der vier Fälle, Theorie generiert.¹⁸⁴

Teilnehmende Beobachtung

Die vorliegende Ethnographie beruht auf der Datenerhebung per Teilnehmender Beobachtung, wobei der zeitliche Umfang der Integration in die jeweiligen Felder variierte.¹⁸⁵ Wie bereits erläutert, wurde das Material in Absprache mit den Lehrenden stets mittels Feldnotizen erhoben. In den Fällen zwei und vier konnte videogestützt, im Fall drei audigestützt gearbeitet werden. Diese Erhebungsmethoden wurden hinsichtlich einer höheren Validität der letztendlich aus ihnen abzuleitenden Thesen mit weiteren Verfahren der qualitativen Feldforschung - ExpertInneninterviews mit den Lehrenden und Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen - trianguliert.

Die pädagogische Ethnographie zeichnet sich durch das Eintauchen in den Handlungskontext der Beforschten aus. Hierbei lag das Erkenntnisinteresse der pädagogischen Ethnographie bisher vor allem auf Handlungspraxen, welche im Sinne der Performativität des Handelns Sprache, Körper und Szenerie umfassen.¹⁸⁶ Die Stärke der Teilnehmenden Beobachtung liegt für die Erforschung von Affekten in der Möglichkeit, den Affektausdruck eingebettet in den jeweiligen Handlungskontext zu erforschen. Auf der Handlungsebene liegt der Vorteil der Teilnehmenden Beobachtung im Zugang zum „Erlebniszusammenhang“ der AkteurInnen.¹⁸⁷ Gegenüber quantitativen Verfahren bietet die Teilnehmende Beobachtung sowie auch Gruppendiskussionen außerdem Zugang zum impliziten Handlungswissen der AkteurInnen, dass einer bewussten Reflexion nicht zugänglich, aber für Alltagspraxen konstitutiv ist.¹⁸⁸¹⁸⁹

Die pädagogische Ethnographie beansprucht, die SprecherInnenposition der Beforschten hervorzuheben und mehrperspektivisch zu arbeiten.¹⁹⁰ Neben den Transkripten und Beobachtungsprotokollen, welche in der Interpretation zitiert

¹⁸⁴ Vgl. Audehm 2007, 70f

¹⁸⁵ Dieser Aspekt wird im folgenden Abschnitt „Umfang der Datenbasis“ dargelegt.

¹⁸⁶ Vgl. Wagner-Willi 2008, 221

¹⁸⁷ Vgl. Audehm 2007, 72

¹⁸⁸ Vgl. Friebertshäuser 2008, 55

¹⁸⁹ Die „Rekonstruktion“ impliziter Wissensbestände hat sich in der Erziehungswissenschaft besonders die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnensack zur Aufgabe gemacht (2009). Allerdings wurde die Dokumentarische Methode auf Grund ihrer Ausrichtung auf die Handlungsorientierung der Beforschten nicht als Methode gewählt, da im Vordergrund des vorliegenden Forschungsinteresses der Affektausdruck steht.

¹⁹⁰ Vgl. Friebertshäuser 2008, 54; vgl. Hünersdorf et al. 2008, 11f

werden, soll dieser Aufgabe auch durch den Einbezug der geschlechtshomogenen Gruppendiskussionen und ExpertInneninterviews in die Analyse und Interpretation Rechnung getragen werden.

Gruppendiskussionen und ExpertInneninterviews

Im Vorfeld des Feldaufenthalts war geplant, Gruppendiskussionen nach der Dokumentarischen Methode mit den SchülerInnen in geschlechtshomogenen Gruppen zu führen, um die unterschiedlichen Handlungsorientierungen der jeweiligen Klassenverbände durch den Vergleich eines gemeinsamen Themas herauszuarbeiten.¹⁹¹ Vor dem Hintergrund des Umstands, dass gerade schambesetzte Themen ausgespart werden, waren die Gruppendiskussionen darauf angelegt, Umstände die ein Schamerleben begünstigen, abzubauen. Dazu gehörte, dass auf Videoaufnahmen verzichtet wurde. Stattdessen wurden Audioaufnahmen gemacht.

Bedingung für die Durchführung von Gruppendiskussionen nach der Dokumentarischen Methode ist, dass es sich um „Realgruppen“ handelt und die Gruppendiskussion eine „Selbstläufigkeit“ entwickelt. Selbstläufigkeit heißt, dass die Gruppendiskussion zwar strukturiert wird, indem allen Gruppen dieselbe Eingangsthematik zur Diskussion vorgegeben wird. Allerdings wird die sich dann ggf. entwickelnde Diskussion nicht durch Fragen des Forschenden gesteuert und unterbrochen. Alle Gruppendiskussionen begannen mit der Bitte an die SchülerInnen untereinander allgemein über den Unterricht der entsprechenden Lehrkraft zu diskutieren und hierbei speziell auf die Sexualaufklärung einzugehen. Wenn die Diskussion erlahmte wurden die SchülerInnen gebeten, für das Forschungsinteresse relevante Aspekte des Unterrichts nachzuerzählen und zu diskutieren. Aus ethischen Gründen wurde auf eine Nacherzählung und Diskussion von Situationen, in denen einzelne SchülerInnen exponiert wurden, verzichtet.

Eine Selbstläufigkeit stellte sich in der vorliegenden Studie nur in einer Gruppe her, der Jungengruppe der Klasse von Frau B. Diese diskutierte einige Zeit über den Zugang zu Pornographie durch das Internet. Auch zeichnen sich die Gruppendiskussionen dadurch aus, dass die SchülerInnen schambesetzte Situationen thematisch vermieden. Im Falle von Herrn O.s Klasse erschienen nur zwei Schülerinnen zu der Gruppendiskussion. Hier war somit keine Gruppe gegeben. Hierdurch ist bezüglich der Angaben dieser Schülerinnen keine Anonymität gewährleistet. Hinsichtlich des InformantInnenschutzes kann daher für die vor-

¹⁹¹ Vgl. Bohnsack et al. 1995, 437

liegende Studie keine vergleichende Auswertung des Materials mit der Dokumentarischen Methode vorgenommen werden. Insgesamt wurde aus den genannten Gründen im Forschungsprozess die Entscheidung gefällt, die Inhalte der Gruppendiskussionen zurückzustellen und forschungsstrategisch auf die mikroanalytische Interpretation von Schamindikatoren im Datenmaterial zu fokussieren. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden lediglich für die Interpretationen der Sequenzen aus dem Unterricht als Hintergrundwissen herangezogen und nicht zitiert.

Die ExpertInneninterviews mit den Lehrenden zielten auf das Wissen der Lehrenden über ihre berufliche Tätigkeit und wurden mittels eines Leitfadens geführt, welcher flexibel gehandhabt wurde.¹⁹² Die Auswertung erfolgte entlang der von Meuser/Nagel vorgeschlagenen sechs Schritte - der Transkription, der Paraphrasierung, der Kodierung, dem Thematischen Vergleich, der soziologischen Konzeptualisierung und der theoretischen Generalisierung.¹⁹³ Die Auswertung orientiert sich insgesamt an der Grounded Theory Methodology. Da die Lehrende, ähnlich der SchülerInnen in den Gruppendiskussionen, schambesetzte Themen vermieden, werden nur die Passagen aus den ExpertInneninterviews zur Interpretation herangezogen, die hinsichtlich der Dateninterpretation relevant sind.

Ethische Aspekte und Informationspolitik der Teilnehmenden Beobachtung des Sexualaufklärungsunterrichts

Da sich Ethnographie vor allem durch die Teilnahme am Alltagsgeschehen und die Interpretation dieses Geschehens auszeichnet, hat Ethnographie stets ethische Implikationen, die es zu reflektieren und zu beachten gilt. Dem australischen Ethnologen Raymond Madden (2010) zufolge liegt die Verantwortung ethnographischer Forschung stets zuerst in der Wahrung der Interessen der Beforschten. Aus der Forschung über ihre Alltagspraxen sollen den Beforschten keine Nachteile entstehen und sie sollen anonym bleiben. Den Interessen der Beforschten nachgeordnet sind die Interessen Forschender sowie das Interesse der Disziplin an möglichst detaillierten Forschungsergebnissen.¹⁹⁴

¹⁹² Vgl. Meuser/Nagel 2010, 459

¹⁹³ Es wurden nur die Teile der Interviews transkribiert, welche im Bereich des Erkenntnisinteresses lagen. Hiernach wurden den einzelnen Abschnitten des so produzierten Texts Kodes zugeordnet. Im Zuge des thematischen Vergleichs wurden vergleichbare Passagen der vier Interviews mit den Lehrenden herausgearbeitet. Durch den Vergleich der Interviews miteinander wurden emische Kategorien gebildet. Die Kategorien orientierten sich somit nah an den Interviewtexten (vgl. Meuser/Nagel 2010, 466f). Erst im Verlauf der soziologischen Konzeptualisierung wurden aus den emischen Kategorien theoriegeleitet abstraktere Kategorien gebildet.

¹⁹⁴ Vgl. Madden 2010, 90

Forschung zu Sexualität wird in der methodologischen Diskussion generell als sensibles Forschungsthema betrachtet.¹⁹⁵ Verschärft wird die Sensibilität der vorliegenden Studie dadurch, dass mit der Emotion Scham „starke Gefühle oder moralische Urteile“¹⁹⁶ behandelt und nicht zuletzt auch (re-)produziert werden. Daher galt es die zu veröffentlichen Informationen der vorliegenden Studie sorgfältig auszuwählen. Nach der Erhebung der Gruppendiskussionen wurde deshalb entschieden diese, auch aus den genannten methodischen und ethischen Gründen, nicht auszuwerten, sondern als Hintergrundinformationen zur Interpretation der Sequenzen aus dem Schulunterricht heranzuziehen.

Bezüglich der Lehrenden ist letztlich für die vorliegende Studie, trotz der Sensibilität des Themas sexualitätsbezogene Scham zu bedenken, dass es sich weniger um das besonders sensible Feld privater oder intimer Erfahrungen handelt¹⁹⁷, sondern um Sequenzen aus dem Schulunterricht, in welchem die Lehrenden den staatlichen Auftrag haben professionell zu handeln und die in den Rahmenlehrplänen vorgegebene Unterrichtsinhalte umzusetzen. Hinsichtlich potenziell kritischer Informationen der Lehrenden wurden deshalb alle Informationen verwendet, welche die Lehrenden „(...) selbst, spontan, sicher und ohne Aufforderung (...)“ gegenüber der Forschenden angaben.¹⁹⁸ Ein weiterer Aspekt der ethischen Verpflichtung ethnographisch Forschender ist die Offenlegung des Forschungsinteresses und die Information über die Freiwilligkeit der Teilnahme. Da die Studie auf der „Grounded Theory Methodology“ beruht, stand, bevor sich der Ausdruck von Scham als Schlüsselkategorie nachweisen ließ, der Affektausdruck der Beforschten insgesamt im Fokus der Teilnehmenden Beobachtung. Hierüber wurden die Beforschten informiert. Den Beforschten gegenüber wurden hierüber hinaus keine Fokussierungen mitgeteilt, um eine zusätzliche Beeinflussung der Beforschten zu vermeiden.

Umfang der Datenbasis

Erhoben wurde die gesamte Unterrichtseinheit der Sexualaufklärung im Biologieunterricht von vier gymnasialen Klassen der Altersgruppe Sekundarstufe I (eine 7., zwei 8. und eine 9. Klasse, Altersspanne 11-16 Jahre¹⁹⁹) im Schuljahr 2009/2010 beziehungsweise 2010/2011. Zusätzlich wurden acht Gruppendiskussionen und vier ExpertInneninterviews durchgeführt.

¹⁹⁵ Vgl. Lee in Klesse 2007, 47

¹⁹⁶ Ebd.

¹⁹⁷ Ebd.

¹⁹⁸ Audehm 2007, 92

¹⁹⁹ Wobei nur ein 11-jähriger Schüler dabei war.

Der Datenkorpus umfasst in der AB-Schule bei Herr O., 8. Klasse (19 SchülerInnen, 10 Mädchen, neun Jungen) 10 Schulstunden zu Sexualaufklärung sowie vier Stunden Teilnehmenden Beobachtung des Biologieunterrichts nach der Sexualaufklärung. Es liegen Audioaufnahmen des Interviews und der Gruppendiskussionen mit den Schülern und den Schülerinnen sowie Feldnotizen hierzu vor. Herr O. stellte keine Unterrichtsmaterialien und auch nicht den Test, den er zum Thema Sexualaufklärung durchführte, zur Verfügung.

In der zweiten beforschten Klasse der AB-Schule, ebenfalls einer 8. Klasse (16 SchülerInnen, neun Mädchen, sieben Jungen) geleitet von Frau A., wurden fünf Schulstunden zu Sexualaufklärung sowie 14 Stunden Teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts vor der Sexualaufklärung erhoben. Audioaufnahmen des Interviews und der Gruppendiskussionen mit den Schülern und den Schülerinnen sowie Feldnotizen hierzu liegen vor. In Frau A.s Unterricht wurden über Audioaufnahmen und Feldnotizen hinaus auch Videos und Kopien der schriftlichen Gruppenarbeiten erhoben.

In der CD-Schule wurde bei Frau B. eine 7. Klasse mit 26 SchülerInnen (13 Jungen, 13 Mädchen) an acht Schulstunden Sexualaufklärung sowie während sechs Stunden vor der Sexualaufklärung beforscht. Audioaufnahmen des Interviews und der Gruppendiskussionen mit den Schülern und den Schülerinnen sowie Feldnotizen hierzu konnten angefertigt werden. Zu Frau B.s Unterricht liegen Audioaufnahmen, Feldnotizen und Kopien der schriftlichen Gruppenarbeiten vor.

An der EF-Schule wurden bei Herrn T. in einer 9. Klasse (33 SchülerInnen, 25 Mädchen, 8 Jungen) acht Schulstunden Sexualaufklärung sowie 10 Schulstunden Teilnehmenden Beobachtung vor der Sexualaufklärung durchgeführt. Audioaufnahmen des Interviews und der Gruppendiskussionen mit den Schülern und den Schülerinnen sowie Feldnotizen hierzu wurden gemacht. Zu Herrn T.s Unterricht liegen Videos, Audioaufnahmen, Feldnotizen und Kopien der schriftlichen Gruppenarbeiten vor.

Reflexivität

„Turning one’s gaze away from the obvious influence of subjectivity in ethnography is simply ignoring the elephant in the corner“²⁰⁰

Reflexivität ist ein zentrales Moment ethnographischer Forschung und kann - je nach Definition und Umsetzung - ein enormes produktives Potential entfalten.²⁰¹ Daher sollen im Folgenden Aspekte der Standortgebundenheit der Forschenden,

²⁰⁰ Madden 2010, 23

²⁰¹ Vgl. ebd., 21

der Rolle der Forschenden im Feld und der Bedingungen der Kontaktaufnahme und der ersten Begegnung mit den Beforschten reflektiert werden.

Der Körper Forschender ist ein wichtiges Medium der Datenerhebung per Teilnehmender Beobachtung, da durch die Sinne des Körpers Beobachtungen, Körperempfindungen und, dies gilt es besonders in der vorliegenden Studie zu reflektieren, auch Affektausdrücke kanalisiert und gefiltert werden.²⁰²²⁰³ Somit ist besonders die Erhebung von Feldnotizen qua der sinnlichen Wahrnehmung - durch Beobachten, Zuhören und emphatische Prozesse sowie „emotionaler Übertragung“²⁰⁴ geprägt - und hiermit stets selektiv. Das Selektivitätsargument gilt in einem weiteren Rahmen auch, auf Grund der Perspektivgebundenheit der Positionierung der Kamera, für videogestützte Ethnographie. Die aus den Daten angefertigte Interpretation basiert generell auf einem, für die vorliegende Studie in Form von Vorannahmen noch offenzulegendem Vorwissen der Forschenden.²⁰⁵²⁰⁶ Mit dem fachlichen Vorwissen prägen auch Lebenserfahrungen die Perspektive von ForscherInnen auf ihren Forschungsgegenstand. Aus persönlichen Begegnungen mit Menschen, die Diversität im Bereich der sexuellen Orientierungen und Identitäten leben und sich hierfür auch gesellschaftlich einsetzen, wuchs mein Interesse daran zu untersuchen, wie in Bildungsinstitutionen mit dem Thema Geschlechteridentität, sexuelle Orientierungen und Sexualität generell umgegangen wird. Geschlechtsidentitäten sind kulturspezifisch geprägt. So ist, neben den Geschlechteridentitäten Mann und Frau in der amerikanischen Kultur auch die Identität „Two-Spirit“, in Polinesien „Mahu“ und „Hijra“ in Indien tradiert.²⁰⁷ Für die hiesige Kultur ist festzustellen, dass transidente Personen, die im Laufe ihres Lebens eine andere Geschlechteridentität wählen, als ihnen auf Grund ihrer Körperlichkeit zugesprochen wurde, um soziale, juristische und medizinische Anerkennung kämpfen.²⁰⁸ Ähnliches lässt sich für Inter* feststellen, Personen also, die anatomische, genetische oder hormonelle nicht eindeutig dem männlichen oder

²⁰² Vgl. LeCompte/Schensul in Madden 2010, 82f

²⁰³ Mit „Emotions in the field“ (2010) liegt ein neuer Ansatz vor, in welchem die Emotionen Feldforschender als Daten betrachtet und in den Fokus methodologischer Überlegungen gestellt werden. Unterschiedlicher AutorInnen untersuchen, wie spezifische Emotionen während des Feldaufenthalts auftreten und wie sie verwendet werden können, um Informationen darüber zu liefern, wie Forschende das Beobachtete verstehen (vgl. ebd., 1).

²⁰⁴ Primitive „emotionale Übertragung“ wird von Empathie unterschieden und definiert als „(...) the tendency to automatically mimic and synchronize expressions, vocalizations, postures, and movements with those of other person's and, consequently, to converge emotionally“ (Hatfield et al. 1993, 3).

²⁰⁵ Vgl. Madden 2010, 21, 23

²⁰⁶ Die Vorannahmen der vorliegenden Studie werden auf Seite 54f dargelegt.

²⁰⁷ Vgl. Roughgarden 2009

²⁰⁸ Vgl. Wagner-Willi 2005, 248

weiblichen Geschlecht zuzuordnen sind.^{209 210} Insgesamt begreife ich die Orientierung bezüglich der gewählten Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung in ihrer Diversität als Menschenrecht.

Die Teilnehmende Beobachtung des Schulunterrichts konfrontiert Forschende im Besonderen mit der „Befremdung der eigenen Kultur“ und der Beeinflussung des Forschungsfeldes. Die pädagogische Ethnographie nimmt den Standpunkt ein, dass eine Beeinflussung des Forschungsgeschehens unvermeidlich ist und in der Interpretation offenzulegen sowie durch Selbstbeobachtung zu reflektieren ist. Da die Beobachtung ein wesentliches Element von Institutionen wie der Schule darstellt, gibt die Erziehungswissenschaftlerin Wagner-Willi außerdem Folgendes zu bedenken;

„Vor dem beschriebenen Hintergrund normativer Konnotation von Beobachtung scheint die Präsenz von beobachtenden Forschern im Klassenraum zunächst prekär“.²¹¹

Daher müssen Forschende in der Schule ihre Rolle deutlich machen. Erfahrungsgemäß trägt hierbei die Betonung eines nicht-normativen Ansatzes, vor allem ganz konkret, dass die Forscherin keine Noten vergibt und allgemein keine Bewertungen beabsichtigt, dazu bei, eine Vertrauensbasis zu schaffen.²¹²

Wie in den folgenden Abschnitten „Die erste Begegnung mit den Lehrenden“ und „Die erste Begegnung mit den Klassen“ verdeutlicht werden wird, habe ich mich bezüglich meiner Rolle im Feld im Wesentlichen auf die der stillen Beobachterin, welche durch Notizen sowie Audio- und Videoaufnahmen Daten erhebt, beschränkt.

Feldzugang

Zunächst wurden etwa 80 weiterführende Schulen in Berlin telefonisch kontaktiert. Bei weiterem Interesse wurde ihnen ein Exposé des Forschungsprojekts zugesandt. Von den 25 Schulen, welche sich das Exposé zusenden ließen, kam eine Zusage, eine Interessensbekundung und 23 Absagen. Als Gründe für die Absagen

²⁰⁹ Vgl. Seidman 2010, 36

²¹⁰ Vom Begriff der Geschlechteridentität abzugrenzen ist außerdem der Begriff sexuelle Orientierung. Wie auch bei der Bezeichnung der diversen Geschlechteridentitäten besteht im Bereich der sexuellen Orientierungen kein feststehendes System von definierten Begriffen. Jagose fasst den Begriff „Queer“ als Dramatisierung von Brüchen in der Beziehung von Körper, Geschlechteridentität und sexuellem Begehren (vgl. Jagose 1996, 1). Neben der bekannten Hetero- und Homosexualität gibt es außerdem Personengruppen, die sich als a-sexuell identifizieren.

²¹¹ Wagner-Willi 2005, 248

²¹² Vgl. Wagner-Willi 2005, 248

wurden häufig die Überlastung der Lehrkräfte, aber auch eine Überforschung der Schulen (dies galt besonders für die Schulen im Zentrum Berlins), keine Bereitschaft der Lehrkräfte sich beobachten zu lassen auf Grund der Thematik Sexualaufklärung oder Lehrkräftemangel angegeben. Daher wurde im Weiteren der Zugang zu den Schulen über persönliche Kontakte gesucht. Der Kontakt zu den Lehrenden ergab sich im Falle der AB- und EF-Schule durch das universitäre Forschungsumfeld; im Fall von Frau B. an der CD-Schule durch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Alle Namen und Orte sowie Angaben, welche die Anonymität der Beforschten gefährden könnten, sind im Folgenden anonymisiert.

Die Feldzugänge werden im Folgenden dargelegt, da sie Auskunft über die unterschiedlichen Bedingungen geben, unter denen die Teilnehmende Beobachtung des Sexualaufklärungsunterrichts für die vorliegende Ethnographie stattfand. Im Falle der AB-Schule ging die Schulleiterin mit mir im Frühjahr 2010 durch das Schulgebäude, klopfte an den Türen der in Frage kommenden Biologielehrenden, stellte mich diesen vor und fragte sie, ob sie bereit seien bei meiner Studie mitzumachen. Ich erläuterte bei dieser Gelegenheit mein Vorhaben kurz. Auf diesem Wege hatte ich unter anderem eine erste kurze Begegnung mit Frau A., einer in Deutschland sozialisierten Biologielehrerin unter 50 Jahren. Frau A. bekundete spontan ihre Bereitschaft an der Studie teilzunehmen und erklärte mir, dass der Sexualaufklärungsunterricht allerdings erst in einigen Wochen beginnen würde.

Der zweite Biologielehrer, Herr O., war zum Zeitpunkt der Datenerhebung, wie Frau A., unter 50 Jahren alt und arbeitete an der AB-Schule. Herr O. wurde in einem außereuropäischen Land sozialisiert und ausgebildet. Da er am ersten Tag des Feldzuganges nicht in der Schule war, wurde er ohne mein Beisein darum gebeten, bei der Studie mitzumachen. Bei unserer ersten Begegnung stellten wir uns kurz vor und ich fragte ihn persönlich, ob ich seinen Unterricht beobachten könne. Er willigte ein und lud mich an diesem Tag auch zum ersten Mal ein, den SchülerInnen Unterricht zu geben, was ich, meine Situation als Beobachterin erklärend, ablehnte. Im Verlauf dieses ersten kurzen Gesprächs, welches, wie die Kommunikation mit Herrn O. insgesamt, auf Englisch gehalten wurde, erläuterte ich ihm mein Forschungsinteresse an Affekten in der Sexualaufklärung und sagte, dass ich gerne Audio-Aufnahmen machen würde. Herr O. entschied sich hier, da er eine Verringerung der Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen befürchtete, gegen Audioaufnahmen.

Der Kontakt zu der über 50-jährigen, in Deutschland sozialisierten Frau B., Biologielehrerin an der CD-Schule, ergab sich über ein Mitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. In einem persönlichen Gespräch erläuterte ich Frau B. mein Forschungsvorhaben ausführlich und kam mit ihr über die Sexualauf-

klärung ins Gespräch. Im Verlauf des Gesprächs bat mich Frau B. die Rahmenlehrpläne der Schule für Sexuaufklärung zu überarbeiten. Als wir auf den hohen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an der EF-Schule zu sprechen kamen, erzählte mir Frau B., dass in ihrer gesamten Dienstzeit erst einmal Eltern ihr Kind von der Sexuaufklärung befreien lassen wollten. Im Zuge eines zweiten Treffens entschied Frau B., für Audio- statt Videoaufnahmen, um die Befangenheit der SchülerInnen nicht zu erhöhen.

Den über 60-jährigen, in Deutschland sozialisierten Herrn T. kontaktierte ein Kollege aus dem universitären Forschungsumfeld. In einem persönlichen Gespräch mit Herrn T. in der EF-Schule hatte ich die Gelegenheit, Herrn T. mein Vorhaben und seinen Aufwand dabei ausführlich zu erläutern. Herr T. bekundete seine Offenheit gegenüber Videoaufnahmen und willigte nach einer Rücksprache mit den SchülerInnen hierzu ein.

Der von Herrn O. unterrichteten 8a begegnete ich zum ersten Mal in Abwesenheit von Herrn O. Die Schulleiterin führte mich in den Biologieraum, in welchem sich die SchülerInnen, zum größten Teil sitzend unterhielten.

Die Schulleiterin stellte mich vor, ich erkläre kurz, dass ich von der Freien Universität Berlin sei und den Sexuaufklärungsunterricht beobachten wolle, da ich an Emotionen in diesem Kontext interessiert sei. Ich erläuterte still dabei sitzen zu wollen und Notizen zu machen. Auch betonte ich die Freiwilligkeit der Teilnahme, Aspekte der Anonymisierung der Daten und die Notwendigkeit der Einwilligung der Eltern, die ich, bis auf die Klasse 9d, von allen SchülerInnen einholte. Außerdem lud ich die SchülerInnen ein, sich am Ende der Unterrichtseinheit auf freiwilliger Basis an einer Gruppendiskussion über den Unterricht zu beteiligen. Nachdem ich meine Vorstellung, während der es sehr ruhig im Klassenraum war, beendet hatte, sagte ein Schüler laut, dass er auch jetzt sofort zu einem Gespräch bereit sei. Dies führte zu Gelächter seitens der SchülerInnen. Die Schulleiterin machte hierauf eine humorvolle Bemerkung und wir verabschiedeten uns von der Klasse.

Im Fall der 8b betrat ich zu Stundenbeginn mit den SchülerInnen gemeinsam den Klassenraum. Ich stellte mich zu Stundenbeginn, wie auch bei Herrn O.s Klasse, kurz vor und erläuterte die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Notwendigkeit der Einwilligung der Eltern sowie die Anonymisierung aller Namen und der Schule. Ein Schüler, George, rief mir zu, ob wir auch Experimente machen würden, worauf einige der Mädchen „Ihh!“ riefen. Ich reagierte hierauf, indem ich die SchülerInnen ermunterte, mich jeder Zeit persönlich anzusprechen, wenn sie Interesse daran hätten sich mit mir zu unterhalten und setzte mich dann an den Rand, um den Rest Unterrichtsstunde den zu beobachten.

Frau B.s Klasse, der 7c, begegnete ich zum ersten Mal in einer Biologiestunde bei der Lehrerin. Ich betrat zum Stundenbeginn gemeinsam mit Frau B.

das Klassenzimmer und setzte mich auf ihr Anraten in die letzte Reihe des Biologieraums. Eine Schülerin, welche mit mir in der letzten Reihe Platz genommen hatte, sprang mit rotem Gesicht auf und rief fluchend, dass sie sich in ein Kaugummi gesetzt habe. Auch auf dem Stuhl an meinem Platz klebte ein Kaugummi. Insgesamt war das Mobiliar der Klasse gegenüber der Klasse der CD-Schule teils sehr abgenutzt und alt und viel zu klein für die Körpergröße einiger SchülerInnen. Frau B. verteilte die Biologiebücher mit dem Kommentar „Nicht schön, aber selten!“ und lachte. Auch die Wandfarbe im Klassenraum blätterte ab und das Mobiliar war nicht nur alt, sondern auch stark bekritzelt.

Frau B. eröffnete nun die Stunde, indem sie die Klasse begrüßte. Die Klasse erwiderten den Gruß im Chor: „Guten Morgen Frau B.!“. Sich zur Tafel umdrehend, bezeichnete Frau B. die Einrichtung des Biologieraums mit einem ironischen Unterton als „hochmodern“. An der Wand, an der die Tafel angebracht war, klaffte ein ca. 20 cm großes rundes Loch, welches sie nun, indem sie die Tafel runterzog, verdeckte. Nachdem Frau B. den inhaltlichen Ablauf der Stunde erläutert hatte, verwies sie auf meine Anwesenheit und forderte mich auf, mich der Klasse vorzustellen. Ich stellte mich kurz als Doktorandin vor, was einer der Schüler, Peter, damit kommentierte, dass er froh sei, dass ich keine Lehrerin sei. Als ich Sexualaufklärung als mein Forschungsthema nannte, pfiiff einer der Schüler. Ich betonte die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Notwendigkeit der schriftlichen Einwilligung der Eltern und der Anonymisierung des Materials. Als ich das Thema Sexualaufklärung als interessant bezeichnete, lachten einige SchülerInnen und die Klasse applaudiert mir.

Zu Herrn T.s Klasse, der 9c, nahm ich den ersten Kontakt im Rahmen einer Biologie-Doppelstunde auf. Herr T. stellte mich mit Namen, Alter, Studium und dem Thema des Projekts „Emotionen in der Sexualaufklärung“ vor. Ich erläuterte meine Absicht Videoaufnahmen zu machen sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme und Aspekte der Anonymisierung der Daten. Auch lud ich die SchülerInnen ein, mich bei Interesse anzusprechen. Als ich zu Ende gesprochen hatte, klatschten und lachten einige Schüler kurz.

Alle Lehrenden wurden gebeten, über die Erhebungsverfahren in Abstimmung mit der Klasse zu entscheiden, wobei alle Lehrenden eine vorläufige Entscheidung über die Erhebungsverfahren fällten und diese dann mit der Klasse rückbesprachen. Während sich Herr O., mit Verweis auf den Schutz der SchülerInnen und eine möglichst geringe Beeinflussung des Unterrichts für Notizen entschied, willigten Frau A. und Herr T. zu Videoaufnahmen ein. Frau B. entschied sich, nachdem sie zunächst Videoaufnahmen zugestimmt hatte, mit Verweis auf die Beeinflussung der Unterrichtssituation für Audioaufnahmen.

2.4 Auswertungsverfahren

Aus der britischen Sozialanthropologie, der amerikanischen Kulturanthropologie sowie der qualitativen Soziologie der Chicagoer Schule stammend ist die klassische Ethnographie eine Praxis der qualitativen Sozialwissenschaften.²¹³ Ethnographien, welche mit der Grounded Theory Methodology (GTM) arbeiten, kritisieren und transformieren durch den Prozess der „grounded analysis“, auf der Grundlage von, in sozialen Kontexten erhobenen Daten, bestehende Theorien.²¹⁴

Grounded Theory Methodology

Bei der Grounded Theory Methodology (GTM) handelt es sich um einen relativ freizügigen, auf Theoriegenerierung abzielenden Forschungsstil, welcher durch eine möglichst detaillierte Aufzeichnung und Offenlegung des Vorgehens bei der Dateninterpretation zu kontrollieren ist. Von dem Forschungsstil der GTM zu differenzieren, sind die Methoden - im vorliegenden Falle die Teilnehmende Beobachtung, ExpertInneninterviews und Gruppendiskussionen - durch welche die Daten erhoben werden.

Bei der Anfertigung einer Ethnographie sind der Erhebungs- und der Interpretationsprozess ineinander verzahnt. Daher ist im Sinne der GTM der Prozess der Präzisierung der Forschungsfrage, welche von einer ersten offenen Frage bei der ersten Teilnehmenden Beobachtung bis in den Prozess der Verschriftlichung der Interpretation der Daten hineinreicht, zu reflektieren. Forschenden einen kreativen Freiraum im Umgang mit den Daten zu ermöglichen, ist gerade im Sinne der GTM, da bestehende Theorien durch die Komplexität sozialer Phänomene ausdifferenziert werden sollen.²¹⁵ So werden Phänomene, die in experimentellen Settings als „Störvariablen“ betrachtet würden, wie etwa unterschiedliche kulturelle Hintergründen Lehrender, mit der GTM als zu reflektierenden Faktoren des beforschten sozialen Phänomens als Konzepten oder Kategorien für die Theoriebildung fruchtbar gemacht.

Ausgangsfrage der vorliegenden pädagogischen Ethnographie war, ob, und wenn ja welche Rolle Affekte in Interaktionen in der Sexualaufklärung spielen. Im Forschungsverlauf wurde eine Fokussierung auf den Affektausdruck in der schulischen Sexualaufklärung des Biologieunterrichts vorgenommen. Das Vorwissen Forschender ist, wie im Abschnitt „Zur Standortgebundenheit Forschender“ dargelegt, eine zu reflektierende Größe bei der Dateninterpretation und The-

²¹³ Vgl. Madden 2010, 18

²¹⁴ Vgl. ebd.

²¹⁵ Vgl. Glaser/Strauss 1998, 38

sengenerierung. Die Teilnehmende Beobachtung wurde nicht auf Material zu diesen Vorannahmen beschränkt, sondern fokussierte zunächst den Affektausdruck in der Sexualaufklärung allgemein. Die vorliegende Studie wurde unter der Vorannahme unternommen, dass Schule die Aufgabe der Qualifikation, Selektion und der Vermittlung grundlegender Normen und Werte einer Gesellschaft hat.²¹⁶ Bezüglich der Sexualaufklärung wurde davon ausgegangen, dass das Thema Sexualität auch nach der sexuellen Revolution der 1960er Jahre besonders schambesetzt ist. Vorannahmen sind ungleich Thesen im Sinne „extrem fehlbare Einsichten“ zu verstehen.²¹⁷ Die Vorannahmen wurden im Interpretationsprozess teils verworfen oder auch zu Thesen ausdifferenziert. Die GTM besteht aus drei, im vorliegenden Fall mehrmals durchlaufenden, Verfahrensschritten. Der erste Schritt besteht in dem Kodieren der erhobenen Daten. Für die vorliegende Studie wurde bei der Kodierung des ersten Falls zunächst der Affektausdruck generell kodiert, hiernach wurde die Kodierung auf den Affektausdruck von Scham sowie besonders deutlich auftretende Affektausdrücke beschränkt. Der zweite Schritt besteht im Theoretischen Sampling. Nach dem ersten Interpretationsdurchgang werden hier neue Daten zur Sättigung von ersten Schlüssen oder Thesen erhoben.

Der dritte Schritt besteht in der systematisierten Reflexion der Theorieentwicklung und der Reflexion des Verfahrens durch die Anfertigung von Memos während des Kodierens und des theoretischen Samplings.²¹⁸ Das Kodieren und Analysieren der Daten der vorliegenden Studie wurde mit dem Auswertungsprogramm Transana²¹⁹ vorgenommen. In Abgrenzung zu Verfahren wie der Inhaltsanalyse, in welchem feststehende Codes auf die Daten angewandt werden, werden bei der GTM die Codes durch den Analyseprozess gebildet, verändert und präzisiert.²²⁰

Offenes, axiales und selektives Kodieren

Im Zuge des offenen Kodierens werden zu Beginn der Datenanalyse erste Sinn-einheiten aus den Daten diskriminiert und benannt. Hierbei werden sich ähnelnde Phänomene als „Konzepte“ erfasst. Für die vorliegende Studie stellt ein solches Konzept „das Schweigen“, „die Andeutung“ oder „das Erröten“ dar. Aus Konzepten, die häufiger auftreten, werden „Kategorien“ abstrahiert.²²¹

²¹⁶ Vgl. Nyssen in Holodynski/Kronast 2009, 371

²¹⁷ Peirce in Nentwig-Gesemann 2007, 290

²¹⁸ Vgl. Hülst 2010, 285

²¹⁹ Vgl. Woods/Fassnacht (2010): Transana v2.42.

²²⁰ Vgl. Hülst 2010, 285

²²¹ Vgl. ebd., 286

„Kategorien, die ein Phänomen zur Darstellung bringen, repräsentieren seine Eigenschaften, Kennzeichen oder Charakteristika. Als geistige Erfindungen sprachlicher Zeichnungen (Etiketten oder Labels) durch Forscher/-innen sind sie abstrakter als Konzepte und sollen dennoch möglichst anschaulich auf Konzepte verweisen“.²²²

Kategorien der vorliegenden Studie sind beispielsweise „die (ausbleibende) Unterrichtsbeteiligung“, „Ausdrucksformen von Scham“ und „die Praxis der Beschämung“²²³. Die Herausarbeitung von Konzepten und Kategorien aus dem Material wird als Kodieren bezeichnet.²²⁴ Nachdem durch das offene Kodieren erste Konzepte und Kategorien aus dem Datenmaterial herausgelöst wurden, werden mit dem axialen Kodieren

„(...) chronologische und inhaltliche Beziehungen zwischen den Kategorien (ihren ‚Achsen‘) genauer untersucht und wenn möglich eine hierarchische Anordnung der Kategorien vorgenommen“.

Im Vordergrund des axialen Kodierens stehen die Eigenschaften der Konzepte und Kategorien und ihre Bezogenheit aufeinander. Hierfür gibt es vorgegebene Kodierparadigma.²²⁵ Für die vorliegende Studie wurde letztendlich der Ausdruck von Scham anhand der im Abschnitt „Körperlichen und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham“ genannten Schamindikatoren kodiert. Die Spanne der Ausdrucksindikatoren wurde im Prozess der Dateninterpretation erweitert. Um den Schamausdruck im jeweiligen sozialen Kontext vergleichend untersuchen zu können, wurden auch die Anlässe und die Auswirkungen von Scham auf die Unterrichtsdynamik dargelegt. Hierbei wurden die verschiedenen Strategien der SchülerInnen und Lehrenden mit Scham und Beschämung umzugehen hervorgehoben. Eine zweite Kategorie der Kodierung stellt daher die Praxis der

²²² Hülst 2010, 286

²²³ Beschämung im Sinne einer Praxis, bei der eine Abwertung oder soziale Ausgrenzung anderer stattfindet (vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 245).

²²⁴ In der GTM sind zwei Arten von Kodes zu unterscheiden, in-vivo Kodes und fachwissenschaftliche Konstrukte. Bei in-vivo Kodes handelt es sich um Kodes die aus dem Material generiert wurden und die damit die sogenannte „emische“ Perspektive repräsentieren. Bei der zweiten Art von Kodes, den fachwissenschaftlichen Konstrukten, handelt es sich um Kodes, die aus Theorien generiert oder vom Forschenden entwickelt wurden. Fachwissenschaftliche Konstrukte repräsentieren die sogenannte „etische“ Perspektive auf das Material (vgl. ebd.).

²²⁵ Strauss/Corbin haben ein Kodierparadigma entworfen, welches in der vorliegenden Studie an die Kategorien herangetragen wird, um diese in ein Verhältnis zueinander zu bringen:

„Die genaue Bestimmung des Gegenstandes

die konstitutiven Ursachen des Phänomens in den Interaktionen der Akteur/-innen

die Kontextbedingungen des Handelns bzw. intervenierende Einflüsse

Handlungsstrategien und Taktiken der Akteur/-innen

Veränderungen der ursächlichen, kontextuellen Bedingungen und anschließender Handlungen (Strauss/Corbin in Hülst 2010, 288).

Beschämung dar. Auf der Ebene des selektiven Kodierens werden Zusammenhänge überprüft und neu arrangiert. In den weiteren Schritten der Dateninterpretation werden die hier konstruierten Zusammenhänge geprüft.²²⁶ Im Prozess der Datenerhebung werden Theorien auf die Daten bezogen um Schlüsselkategorien zu bilden. Die Schlüsselkategorien dienen als Grundlage späterer Hypothesen. Dieser Prozess verläuft keineswegs geradlinig, sondern sprunghaft zwischen Induktion, Abduktion und Verifikation.

„Induktion umfasst die Vielfalt der aus dem Material hervorgehenden Aspekte, die zu einer Vermutung, These oder Idee für weitere Fragen oder Annahmen führen, die später ggf. in Erklärungen integriert werden. Die deduktiven Schritte des Verfahrens beinhalten die Prüfung der entwickelten Erkenntnis indem - ausgehend von Hypothesen - Kategorien und Inhalte des Materials miteinander in Beziehung gesetzt werden“.²²⁷

Um den Prozess des Kodierens besser zu überschauen, wurde für die vorliegende Studie drei Arten von Memos angefertigt:

„Code-Notizen (die Einfälle während des Codierens festhalten), Theorie-Memos und Planungsnotizen. Vor allem Theorie-Memos sind bedeutsam, weil in ihnen Hinweise auf später zu formulierende theoretische Konzepte, Hypothesen oder weitergehende Fragen notiert werden“.²²⁸

Die Schlüsselkategorien sollten

„(...) zentral sein, um den Bezug zu möglichst vielen Themen herstellen zu können, ihre Indikatoren sollten im Material häufig aufzufinden sein, sie sollten Bezüge zu anderen Schlüsselkategorien aufweisen (...), sie sind das Extrakt der Analyse und führen zur Produktion von theoretischen Annahmen/ Hypothesen und Verbindungen, sie sollen die maximale Breite einer Thematik einschließlich möglicher Variationen erfassen“.²²⁹

Die Schlüsselkategorien der vorliegenden Studie sind; Formen des Schamausdrucks in der Sexualaufklärung, Beschämung von SchülerInnen durch Lehrende und vice versa, Beschämung innerhalb der Peer-Group. Wie werden die gebildeten Schlüsselkategorien nun miteinander in Verbindung gebracht? Jede Schlüsselkategorie hat mehrere Eigenschaften.

Die Schlüsselkategorie „Beschämung von SchülerInnen durch Lehrenden“ hat die je in ihrer dimensionalen Ausprägung variierenden Eigenschaften der darzulegenden symbolischen Ordnung, auf welcher die Beschämung basiert, der Reaktion des Beschämten und der Reaktion der beiwohnenden SchülerInnen. Die

²²⁶ Vgl. Hülst 2010, 288

²²⁷ Hülst 2010, 289

²²⁸ Ebd., 291

²²⁹ Ebd.

Schlüsselkategorien, welche dadurch gefunden werden, dass sie häufig im Material auftauchen, werden außerdem in ihrer Dimensionalität unterschieden. Diese Dimensionen für die Eigenschaften der zeitlichen Dauer lang - kurz, für die Reaktion des Beschämten Gegenwehr - Unterordnung und für die Reaktion der beiwohnenden SchülerInnen Inklusion - Exklusion des Beschämten.

„Die als Ergebnis einer Fallanalyse identifizierte/n Kategorie/n weist/weisen zunächst ein einzigartiges dimensionales Profil auf, das nur für den einen untersuchten Fall gültig ist, später aber durch gezieltes Aussuchen ähnlicher und kontrastierender Fälle (theoretical sampling) in einen allgemeinen Zusammenhang gestellt werden kann“²³⁰.

Somit steht die Datenbasis mit der GTM nicht im Vorhinein fest, sondern wird im Forschungsprozess, in Abhängigkeit der konstruierten Zusammenhänge der unterschiedlichen Dimensionen, geschaffen.²³¹²³²

Reichweite und Sättigung der Grounded Theory (GT)

Die Grounded Theory (GT) beansprucht zwar, über den jeweiligen Fall hinaus gültige Theoriearbeit zu leisten, jedoch beansprucht sie keine Objektivität. Vielmehr ist die GT Produkt einer Interpretation der Daten, welche als bevorzugte Interpretation argumentativ zu stützen ist.²³³

Nach Glaser/Strauss sind GTs Theorien mittlerer Reichweite, welche sich zwischen „kleinen Arbeitshypothesen“ und „großen Theorien“ bewegen.²³⁴ Die genaue Reichweite der Theorie wird mittels des Theoretischen Samplings abgesteckt, welches die Sättigung der Theorie zum Ziel hat.

„Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht, dass Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können dass seine Kategorie gesättigt ist. Er verlässt nun seinen bisherigen Weg, um nach Gruppen zu suchen, deren Daten so verschieden wie möglich sind, nur um sicher zu gehen, dass die Sättigung auf einer möglichst breiten Datenbasis beruht“²³⁵.

²³⁰ Hülst 2010, 289

²³¹ Vgl. Strauss/Corbin in Hülst 2010, 290

²³² „Theoretische Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozeß der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozeß der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene (...) Theorie kontrolliert“ (Glaser/Strauss 1998, 53).

²³³ Vgl. Hülst 2010, 284

²³⁴ Vgl. Glaser/Strauss 1998, 42

²³⁵ Glaser/Strauss 1998, 69

Um im der vorliegenden Studie zur Dynamik von Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung der Sekundarstufe I im Rahmen des Biologieunterrichts eine Sättigung zu erreichen, wurden bezüglich der Eigenschaften Alter und Geschlecht der Lehrenden eine Maximale Kontrastierung vorgenommen.

Vergleichbarkeit divergierender Datensorten

Wie in den Interpretationen deutlich werden wird, divergieren die drei angewandten Erhebungsarten bei der Teilnehmenden Beobachtung des Unterrichts (Notizen, Audio- und Videoaufnahmen) in der Detailliertheit mit der das Material erhoben werden konnte.

Ein häufiger Kritikpunkt an der GTM ist, dass sie wenig reflexiv ist, was die Standortgebundenheit Forschender aber auch die Eigenheiten des im Forschungsprozess hergestellten Datenmaterials betrifft. Daher werden im Folgenden, in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2009), die Eigenheiten der Datensorten, die in der Interpretation und Triangulation der Materialien zu berücksichtigen sind, dargelegt.

1) Notizen

Bei den, bezüglich der Sexualaufklärung in der Klasse von Herrn O. auszuwertenden Beobachtungsprotokollen, handelt es sich bereits um verdichtete Beschreibungen, denn

„(...) in die Beobachtungsprotokolle [gehen] Interpretamente ein, die im Nachhinein nicht mehr überprüfbar sind, da kein vorgängiges empirisches Material verfügbar ist“.²³⁶

Die rein auf Feldnotizen gestützte Dichte Beschreibung ist außerdem gegenüber der video- oder audigestützten Beobachtung weniger detailliert. Allerdings muss auch nicht die, zumindest situativ das Verhalten der Interaktionsbeteiligten beeinflussende, Videokamera als Einflussgröße berücksichtigt werden.

²³⁶ Wagner-Willi 2005, 265

2) Videogestütztes Material

Die videogestützte Teilnehmende Beobachtung gewährleistet auf den Ebenen des Emotionsausdrucks sowie sprachlicher Aspekte eine detailliertere Interpretation als Feldnotizen. In Anlehnung an die Dokumentarische Methode wurde das Videomaterial hinsichtlich der Verschränktheit von sequenziellen und simultanen Prozessen, wie etwa Bewegungsabläufen und Mimik, ausgewertet.²³⁷ Allerdings sollte auch gegenüber videogestütztem Material auf Grund seiner Perspektivengebundenheit, welche durch den Ausschnitt des Bildes und die Position der Kamera gegeben ist, eine anti-essentialistische Skepsis erhalten bleiben.

„Die methodische Kontrolle der Einflüsse der Forscher/-innen als abbildende Bildproduzent(inn)en gelingt also nur dann, wenn auch im Falle von Fotos und Videos, die zu Forschungszwecken erstellt worden sind, Erkenntnisse hinsichtlich Kameraführung, Perspektivität, Einstellungsgröße etc., wie sie vor allem im Bereich der Filmwissenschaft ausgearbeitet worden sind, zumindest in Ansätzen in die methodische Reflexion einbezogen werden“.²³⁸

Daher werden in der Interpretation Kamerapositionierung, -führung, Einstellungsgröße und Interaktion von Forscherin, SchülerInnen und Lehrenden mit der Kamera reflektiert. Hierbei ist seitens der SchülerInnen zu bedenken, dass die Kamera den Blick der Erwachsenen repräsentieren könnte und daher als Kontrollinstanz wahrgenommen werden könnte.²³⁹ Dies ist am Material zu reflektieren. Hinsichtlich der Vergleichbarkeit, wie auch der möglichst geringen Irritation der SchülerInnen sowie Lehrenden durch die Aufnahmegeräte, wurden die Videoaufnahmen in allen Klassen mit einer Kamera aus einer ähnlichen Perspektive, seitlich im Klassenraum, durchgeführt.²⁴⁰

Da bei den ersten Videoaufnahmen in der AB-Schule nur eine Videokamera zur Verfügung stand, welche hin und her bewegt wurde, wurde bei den weiteren Videoaufnahmen an der EF-Schule zwei Kameras verwendet, so dass über Kreuz gefilmt werden konnte.

3) Audioaufnahmen

Die Notwendigkeit der Reflexion der Produktionsbedingungen gilt freilich auch für die Audioaufnahmen. Die sehr kleinen Audiogeräte wurden nicht auf den

²³⁷ Vgl. Wagner-Willi 2005, 270

²³⁸ Bohnsack 2009, 119

²³⁹ Vgl. Wagner-Willi 2007, 252

²⁴⁰ Vgl. ebd. 250

Tischen von SchülerInnen, sondern am Platz der Lehrerin, der Forschenden oder auf Fensterbänken postiert. Im Gegensatz zu der Kamera, in welche die SchülerInnen gelegentlich hineinwinkten oder von der sie sich abwandten, wurden die Audiogeräte von den SchülerInnen im Unterricht nicht weiter beachtet.

Dichte Beschreibung

Die Darstellung der Forschungsergebnisse erfolgt in Form einer „Dichten Beschreibung“.²⁴¹ Dichte Beschreibungen beruhen auf texthermeneutischen Verfahren und zeichnen sich dadurch aus, dass die Interpretationen der beobachteten Phänomene²⁴² bereits in den Text mit eingeflossen sind.²⁴³ Dies macht die Interpretation des Datenmaterials wenig nachprüfbar, erhöht jedoch die Komplexität der Darstellung.²⁴⁴ Die Verdichtung des Materials wurde vorgenommen, indem erstens eine Transkription beziehungsweise Paraphrasierung sowie Kodierung, zweitens eine Auswahl relevanter Passagen und drittens eine Zusammenfassung der Theoriebezüge und der zu interpretierenden Passagen zu einer Dichten Beschreibung vorgenommen wurde. Die Darstellung der einzelnen Fälle erfolgt in Form einer Darstellung der jeweiligen Feldnotiz beziehungsweise des Transkripts und einer anschließenden Interpretation der Feldnotiz oder des Transkripts. Hierbei werden Schamindikatoren und potentielle Schamanlässe herausgearbeitet.

In einer kurzen, den jeweiligen Interpretationen angefügten Zusammenfassung der Interpretation werden die Dynamik von Scham und Beschämung in den einzelnen Sequenzen vor dem Hintergrund der ihnen zugrunde liegende symbolischen Ordnung herausgearbeitet. Ab dem zweiten Fall, Sexualaufklärung bei Frau A., werden die Kontexte von Scham und Beschämung vergleichend untersucht. Im vierten Kapitel werden die Zusammenfassungen der Interpre-

²⁴¹ Geertz unterscheidet mit Ryles zwischen der dünnen Beschreibung (Zucken des Auges) und der Dichten Beschreibung, in welcher, nachdem verschieden Interpretationen des Zucken des Auges gegeneinander abgewogen wurden, eine bevorzugte Interpretation in Form einer Dichten Beschreibung präsentiert wird (vgl. Geertz 1983, 10).

²⁴² In einem rekursiv-hermeneutischen Verfahren werden Konstruktionen (zweiter Ordnung) der Konstruktionen (erster Ordnung) der Beforschten geschaffen (Schütz in Soeffner 2000, 167). Nach Soeffner/Hitzler kommt der Sozialwissenschaft hiermit nicht länger die Aufgabe zu, die „richtigen“ Interpretationen des Beobachteten zu liefern, sondern ihren Zugang zum Interpretierten in seinen „Voraussetzungen und Methoden“ offenzulegen (vgl. Soeffner/Hitzler in Friebertshäuser 2009, 233).

²⁴³ Bohnsack kritisiert hieran, dass bereits das Formulieren der dünnen Beschreibung einen Interpretationsschritt darstellt. Daher wird in der Dokumentarischen Methode zwischen den beiden Interpretationsschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation unterschieden (vgl. Bohnsack 2009).

²⁴⁴ Vgl. Friebertshäuser 2003, 34f

tationen unter dem Rückbezug auf die im ersten Kapitel hergeleitete Einbettung des Schamaffekts in Bourdieus Habitusstheorie zu einem theoretischen Mehrwert verdichtet.

3. Scham und Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung

Im Folgenden wird die Dynamik des Ausdrucks von Scham in der gymnasialen Sexualaufklärung anhand von Kommunikationsprozessen zwischen vier Lehrenden und ihren jeweiligen Klassen dargestellt. Die Darstellung der Interpretationen der vier Fälle erfolgt in der Reihenfolge der Datenerhebung und beginnt mit Herrn O. und der Klasse 8a, gefolgt von Frau A. und der 8b, Frau B. und der 7c sowie Herrn T. und der 9d. Insgesamt werden 14 Sequenzen vorgelegt. Die Benennung der Sequenzen erfolgt anhand von Schlüsselbegriffen oder Zitaten aus den jeweiligen Sequenzen.

3.1 Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung bei Herrn O.

Zunächst besuche ich den Sexualaufklärungsunterricht der 8a bei Herrn O., welcher zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2010) seit drei Jahren in Deutschland lebt und an der AB-Schule unterrichtet. Herr O. ist über 40 Jahre alt und wurde in einem außereuropäischen Land sozialisiert. In seinem Herkunftsland wurde Herr O. in einem naturwissenschaftlichen Fach ausgebildet und lehrte auch viele Jahre in diesem Land. Während dieser Zeit unterrichtete Herr O. auch Sexualaufklärung. Im Interview gibt er an, nicht in der Sexualaufklärung aus- oder weitergebildet zu sein.

Die 8a hat seit etwa einem Jahr bei Herrn O. Unterricht und besteht aus 19 SchülerInnen, hiervon 10 Mädchen und neun Jungen im Alter von 13 bis 15 Jahren. Herr O. unterrichtet 14 Schulstunden Sexualaufklärung, von denen 10 Stunden beobachtet wurden.

Es wurden außerdem vier Stunden Teilnehmende Beobachtung des Biologieunterrichts nach der Sexualaufklärung durchgeführt. Zu Herrn O.s Unterricht liegt ein Interview mit Herrn O. und geschlechtshomogene Gruppendiskussionen mit den SchülerInnen sowie Feldnotizen vor. Die Unterrichtsmaterialien und der Test, der zum Thema Sexualaufklärung durchgeführt wurde, liegen nicht vor.

Themen des Sexualaufklärungsunterrichts bei Herrn O. sind der Menstruationszyklus, Sexualhormone, Verhütung und Abstinenz, das Geschlechter-

verhältnis, die Bekleidung von Mädchen und Frauen, sexuelle Lust und die Notwendigkeit zur Selbstkontrolle, sexuelle Übergriffe, Vergewaltigung, Date-Rape-Drugs²⁴⁵, die sozialen Folgen ungewollter Schwangerschaft, die Gefahren von Schwangerschaftsabbrüchen und Sexualität in den Medien.

Die Sequenzen bestehen aus den während des Feldaufenthalts schriftlich erhobenen Feldnotizen. Die Interpretationen lehnen sich an die Aussagen der SchülerInnen in den geschlechtshomogenen Gruppendiskussionen an und zitieren Passagen des Interviews mit dem Lehrer.

Die Interpretation der Sequenz „There are only two sex groups“ erfolgt auf Grund seiner Komplexität in drei Teilen, der Interpretation „Lehrerecho“, „sex groups“ und „Das Schweigen der SchülerInnen“.

„There are only two sex groups“

Die Biologiestunden der 8a bei Herrn O. finden wöchentlich donnerstags, in der dritten und vierten Stunde in einem Biologieraum der AB-Schule statt. Das Schulgebäude stammt aus den 50er Jahren und der etwa 30 Quadratmeter große Biologieraum, in dem der Unterricht abgehalten werden, ist mit festgeschraubten, nach hinten aufsteigenden Sitzbänken ausgestattet sowie für etwa 35 SchülerInnen ausgelegt. Vorne in der Mitte des Raums befindet sich ein gemauertes Pult, die Tafel besteht aus zwei verschiebbaren, in Schienen laufenden Teilen. An den Wänden hängen einige Poster zu biologischen Themen.

Zu Stundenbeginn sitzen die anwesenden 18 SchülerInnen bereits, jeweils zu zweit, zu dritt oder zu viert, ausschließlich in geschlechtshomogenen Gruppen zusammen in den Sitzreihen. Herr O. steht vorne vor dem Pult, den Blick in den Klassenraum gerichtet. Ich nehme einen der Plätze an der Fensterseite des Raumes ein, in der Nähe einer Gruppe von Jungen. Lebhaftes Gespräch ist zu hören. Herr O. fordert die SchülerInnen auf ruhig zu sein und wartet bis es still ist, bevor er die Tür schließt und mit dem Unterricht beginnt. Der Unterricht wird auf Englisch abgehalten, welches die Zweitsprache des Lehrers ist. Er beginnt zunächst mit der Rückgabe einer schriftlichen Aufgabe.

Nachdem die Aufgabe besprochen wurde, signalisiert Herr O. den Wechsel zum heutigen Unterrichtsthema:

Herr O.: „We come back to our lesson on reproduction. Everybody is going to say something we know so far!“

²⁴⁵ Der Begriff wird auf Seite 78f ausführlich erläutert.

Er holt eine Münze aus der Hosentasche und bestimmt durch „Münzwerfen“ diejenige Seite der Klasse, welche anfängt. Dieses Vorgehen scheint den SchülerInnen bekannt zu sein, da sie, ohne einzeln aufgefordert zu werden, der Reihe nach aus ihren Heften vorlesen.

Marie beginnt leise vorzulesen: „Puberty is controlled by chemicals called sex hormones.“

Herr O. wiederholt Maries Beitrag laut und deutlich.

Die nächste Schülerin, Lena, liest so leise vor, dass ich sie auf der anderen Seite des Raums kaum verstehen kann: „You belong to a sex group.“

Nachdem Herr O. auch diesen Beitrag laut wiederholt hat, führt er nun, die Arme vor der Brust verschränkt vor dem Pult stehend aus: „There are only two sex groups - and you belong to one and behave like that (...). If a boy behaves like a girl it is not natural - you start wondering what's going on.“

Im Klassenraum herrscht bewegungslose Stille.

Interpretation Lehrerecho

Den thematischen Einstieg markiert Herr O. mit einer Wiederholung. Die laute Wiederholung der ersten beiden Beiträge der Schülerinnen Marie und Lena, das so genannte „Lehrerecho“, ist eine Strategie des Lehrers, welcher dreierlei Funktionen zugeschrieben werden können; Erstens werden die sehr leise gehaltenen Beiträge der Schülerinnen durch die laute Wiederholung für alle Anwesenden hörbar. Zweitens bestätigt das „Lehrerecho“ die dem Lehrer zugeschriebene Funktion der Validierung beziehungsweise Falsifizierung der Schüleraussage. Da der Lehrer die Beiträge der Mädchen hier schlicht wiederholt ohne etwas hinzuzufügen oder zu korrigieren, werden die Beiträge der Schülerinnen hier durch das „Lehrerecho“ als korrekt bestätigt. Drittens kann die laute und deutliche Wiederholung der leise gehaltenen Beiträge auch als Versuch des Lehrers verstanden werden, eine Affektregulation vorzunehmen. Die amerikanische Psychologin Lewis nennt den plötzlichen Abfall des Stimmvolumens, welcher darin mündet, dass die Person nicht mehr verständlich ist, als Schamindikator.²⁴⁶ Im vorliegenden Kontext kann zwar kein plötzlicher Abfall des Stimmvolumens gezeigt werden, sondern eine besonders leise Antwort der Schülerin, welche nicht ihrem sonstigen Stimmvolume entspricht. Einer solchen leisen Antwort kann aber im Kontext der Sexualaufklärung, wie auch dem plötzlichen Abfall des Stimmvolumens, die Funktion zugerechnet werden, eine eventuell negative evaluierbare Äußerung bezüglich Sexualität zu verdecken. Aus einer solchen Perspektive lässt sich die positive Evaluierung des Beitrags durch die laute und deutliche

²⁴⁶ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401

Wiederholung durch den Lehrer als Strategie verstehen, das Sprechen über Sexualität im Unterricht als mündliche Leistung der SchülerInnen zu normalisieren. Diese Interpretation wird dadurch bekräftigt, dass der Lehrer die Klasse später dafür lobt, dass sie in der Sexualaufklärung wenig schüchtern sei und sie auffordert, sich selber dafür zu applaudieren.

Bezüglich der Perspektive der Schülerinnen, kann das Leise-Antworten unterschiedliche Ursachen haben, die in diesem Ausschnitt aus dem Unterricht nicht beobachtbar sind. Allgemein ist in einem schulischen Setting zu berücksichtigen, dass die Öffentlichkeit in der Klasse, die Peers und die Bewertungslegitimation des Lehrers ein Schamerleben begünstigen können, wenn die antwortende Person eine negative Evaluation ihres Beitrags fürchtet.

Da die hier unterrichteten SchülerInnen zwischen 13 und 15 Jahren alt sind, kann auf Grund der psychosozialen und sexuellen Entwicklung der Jugendlichen in dieser Altersspanne von einer zunehmenden Bedeutung des Themas Sexualaufklärung für die SchülerInnen ausgegangen werden.^{247,248} Insofern kann dem Lehrerecho durch die Validierung der Beiträge der Mädchen und durch die Emotionsregulation hin zu einem schamfreien Sprechen über Sexualität auch eine, von einem möglichen Schamerleben, entlastende Funktion zugeschrieben werden.

Interpretation „Sex groups“

Mit seiner abschließenden Aussage zu Geschlecht²⁴⁹ rekurriert Herr O. über die biologischen Aspekte von Geschlecht hinaus auch auf die psychosozialen Aspekte von Geschlecht. Herr O. bezieht sich, indem er von zwei binären Geschlechtern ausgeht, auf eine grundlegende symbolische Ordnung westlicher Kulturen.²⁵⁰

²⁴⁷ Vgl. Flaake 2001, 224

²⁴⁸ Zusätzlich gehen PsychologInnen davon aus, dass Scham während der Adoleszenz in Form einer gesteigerten Angst vor Schamerlebnissen für Jugendliche insgesamt eine besondere Bedeutung zukommt. „Selbstbeobachtung und Schüchternheit sind natürlich schon lange vor der Pubertät wirksam, in diesem Entwicklungsschritt spielen sie jedoch eine besondere Rolle“ (vgl. Naham in Tiedemann 2007, 44, ebd.).

²⁴⁹ „There are only two sex groups - and you belong to one and behave like that (...). If a boy behaves like a girl it is not natural - you start wondering what's going on“.

²⁵⁰ Das „Ein-Geschlecht-Modell“ der Antike und des Mittelalters, in welchem Männer und Frauen als sich graduell unterscheidend Begriffen wurden, wurde dem Wissenschaftshistoriker Laquer zufolge in der Neuzeit von einem „Zwei-Geschlechter-Modell“, in welchem von einem grundsätzlichen Unterschied zwischen Männern und Frauen ausgegangen wird, abgelöst (vgl. Laquer 1992). Laquers Ansatz fand zwar breite Anerkennung, wurde aber immer wieder auch als auf einer reduktionistischen Quellenanalyse fußend kritisiert. Neuere Ansätze in der Biologie gehen nicht von zwei klar abzugrenzenden Geschlechtern aus. Vielmehr wird das Modell eines Kontinuums von, als „weibliche“ und „männlich“ gesetzten, Genen, Hormonen und anatomischen Ausprägungen diskutiert, die sich in jedem Individuum finden (vgl. Voß 2011, vgl. Roughgarden 2009).

Indem er betont, dass es „nur“ zwei Geschlechtergruppen gibt, schließt er unter anderem die Existenz von Intersexualität aus. Herr O. bedient somit einen gesellschaftlich dominanten Diskurs über Geschlecht, nicht jedoch eine biologisch fachwissenschaftlichen Diskurs. Tatsächlich ist das Vorkommen von Personen die anatomisch, genetisch oder hormonell nicht eindeutig dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuzuordnen sind²⁵¹ in Deutschland zwar nicht exakt erfassbar, Finke/Höhne (2008) gehen jedoch von 80.000 bis 100.000 Personen in Deutschland aus, auf die dies zutrifft. Die Leugnung tatsächlich existierender gesellschaftlicher Gruppen kann für die Betroffenen beschämenden Charakter haben, da ihnen hierdurch ihre soziale Existenz abgesprochen wird.²⁵²

Herr O. wendet sich mit dem englischen „You“, welches als Singular oder Plural verwendet werden kann, an alle SchülerInnen, indem er als gegeben setzt, dass sie einer der beiden „sex groups“ angehören und sich gemäß ihrer Geschlechtszugehörigkeit verhalten.²⁵³ Allerdings exemplifiziert er die durch ihn gesetzte Ordnung, sich gemäß dem eigenen Geschlecht zu verhalten, anhand eines Jungen, welcher sich wie Mädchen verhält.

Dass der Lehrer die Notwendigkeit, sich auf einer Handlungsebene deutlich vom anderen Geschlecht zu unterscheiden besonders für Jungen hervorhebt, ist kein Zufall. Denn „Männer agieren - ebenso wie Frauen - innerhalb eines Geschlechterarrangements, welches nach wie vor Männlichkeit überordnet“.²⁵⁴

Bourdieu (2005) fragt danach, wie diese, von ihm als willkürlich verstandene, universelle soziale Anordnung von Männlichkeit über Weiblichkeit zu einer natürlich scheinenden Ordnung wird.²⁵⁵ Der Prozess der Naturalisierung der sozialen Ordnung der Geschlechter basiert Bourdieu zufolge darauf, dass mit Geschlecht zusammenhängende Konzepte in ein System homologer Gegensätze eingegliedert werden (rational – emotional, aktiv – passiv, hetero – homo). Diese Gegensätze stehen sich als konstitutive Elemente einer symbolischen Ordnung nicht gleichwertig gegenüber, sondern beinhalten, wie erwähnt, eine Hierarchie. Männlichkeit wird somit das Gegenteil von Weiblichkeit und fußt, da sie der Weiblichkeit übergeordnet ist, gerade auf dem Ausschluss alles Weiblichen.²⁵⁶ Dass Herr O. anhand eines Jungen exemplifiziert, dass es „nicht natürlich“ sei, sich wie ein Mädchen zu benehmen, lässt sich somit als Warnung an die Jungen

²⁵¹ Vgl. Seidman 2010, 36

²⁵² Dies exemplifiziert Bourdieu anhand der „Unsichtbarmachung“ von Homosexualität (vgl. Bourdieu 2005, 201f).

²⁵³ „You belong to a sex group.“

²⁵⁴ Budde 2007, 7

²⁵⁵ Vgl. Bourdieu 2005, 18

²⁵⁶ Der Gegensatz zwischen Männlich und Weiblich wird nach Bourdieu grundsätzlich dadurch gestützt, da seine Logik auf weitere, mit den Konzepten in Zusammenhang stehende Gegensätze übertragbar ist (vgl. Bourdieu 2005, 18f).

verstehen, ihren sozialen Status nicht zu beschädigen. Eine solche Darstellung hat für alle anwesenden SchülerInnen potentiell beschämenden Charakter, da den Jungen ein potentielles Defizit zugeschrieben wird und Weiblichkeit insgesamt abgewertet wird.

Bezüglich schwuler Sexualpraktiken zeigt Bourdieu auf, dass schwule Sexualpraktiken, da hier möglicherweise Männer penetriert werden, über eine Feminisierung abgewertet werden.²⁵⁷ Diese Abwertung basiert darauf, dass in die herrschende Definition der heterosexuellen Sexualpraktik ein Herrschaftsverhältnis eingewoben ist, in welchem das männliche Prinzip (aktiv, penetrierend) dem weiblichen Prinzip (passiv, penetriert) übergeordnet wird.^{258,259} Da „weibliches“ Benehmen bei Jungen und Männern somit mit Homosexualität konnotiert wird, welche von Herrn O. im Unterricht negativ dargestellt wird, lässt sich seine Aussage, dass es unnatürlich sei, wenn ein Junge sich wie ein Mädchen benimmt, als „Warnung“ davor für schwul gehalten zu werden und somit nicht nur als Abwertung von Weiblichkeit, sondern auch als Abwertung von Homosexualität verstehen. Wie im Weiteren gezeigt wird, hat dieser Teil seiner Aussage zwar für alle SchülerInnen beschämendes Potential. Jedoch dürfte dies besonders für gleichgeschlechtlich orientierte SchülerInnen sowie auch der größeren Gruppe von SchülerInnen, welche „gleichgeschlechtliche sexuell-emotionale Erfahrungen“ macht oder sich bisexuell orientiert, gelten.²⁶⁰

Indem der Lehrer als Referenz für die Einhaltung von Geschlechterkonformität „Natürlichkeit“ anführt, stellt er eine, zwar gesellschaftlich verbreitete²⁶¹, jedoch wissenschaftlich kontroverse Kausalbeziehung zwischen „der Natur“ von Personen und ihrem Sozialverhalten, als Fakt dar.²⁶² Bereits in den 1950er Jahren begann innerhalb der angelsächsischen Sexualwissenschaft der Diskurs um die Trennung von „Sex“ und „Gender“, mit dem Ziel, eine, bis dahin auch in der Wissenschaft als selbstverständlich vorausgesetzte Kausalbeziehung zwischen dem biologischen Geschlecht von Personen und ihrem Sozialverhalten zu hinterfragen. Mit dem Begriff „Sex“ wird hiermit auf das biologische Geschlecht im Sinne anatomischer, physiologischer und hormoneller Eigenschaften

²⁵⁷ Vgl. Bourdieu 2005, 18

²⁵⁸ Vgl. ebd.

²⁵⁹ Im 20. Jahrhundert wurde in den europäischen und amerikanischen Sexualwissenschaften unter anderem davon ausgegangen, dass homosexuelle Frauen „gefangen“ in männlichen Körpern seien (vgl. Seidman 2010, 60).

²⁶⁰ Vgl. A V 27 2001, 7

²⁶¹ Vgl. Seidman 2010, 36

²⁶² Vgl. Fausto-Sterling 1993

sowie Eigenschaften der Chromosomen referiert.²⁶³ „Gender“ hingegen zielt auf die soziale und kulturelle geschlechtsbezogene Prägung von Personen.^{264,265}

Herrn O. zufolge wird jeder, der sich nicht geschlechterstereotyp verhält, potentiell zum Gegenstand einer negativen Evaluierung durch sein soziales Umfeld. Daher ist seine Aussage auch als implizite Drohung zu verstehen, welche umso bedrohlicher wirkt, da er keinen Anhaltspunkt liefert, mit welchen Konnotationen die jeweiligen Geschlechter belegt sind. Durch den Gebrauch des Personalpronomens „You“ bekommt seine Aussage appellativen Charakter, was die Bedrohlichkeit der Aussage nochmals verstärkt. Denn da die SchülerInnen, welche hier als „Du“ angesprochen werden, sich Herrn O. zufolge wundern, wenn sich jemand nicht geschlechterkonform verhält, werden sie aufgerufen, die evaluierende und soziale sanktionierende Position einzunehmen. Gleichzeitig können die SchülerInnen aber auch selber negativ evaluiert werden, da sie ja selber Mädchen und Jungen sind und sich daher rein theoretisch „falsch“ verhalten könnten.

Indem Herr O. hier alle Verhaltensweisen, die nicht einer binären Ordnung von „männlich“ oder „weiblich“ entsprechen als „unnatürlich“ und als Anlass zur Verwunderung abwertet, lässt sich seine Aussage in ihrem Gesamtzusammenhang auch als performative Herstellung²⁶⁶ einer zweigeschlechtlichen, heteronormativen²⁶⁷ sozialen Ordnung verstehen. Beschämung wird durch den Lehrer als Sanktion im Falle der Verletzung dieser Ordnung eingesetzt und fungiert daher auch als konstitutives Element dieser Ordnung. Herr O. setzt Beschämung ein, um eine Schamgrenze zu konstruieren, außerhalb derer nicht geschlechts-stereotypes Sozialverhalten angesiedelt ist.

Wie im ersten Kapitel „Abgrenzung von Scham zu Beschämung, Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit“ argumentiert wurde, beruht die vorliegende Studie auf Scheffs Ansatz, Scham als basalen sozialregulativen Affekt zu verstehen welcher jedoch in „westlichen Kulturen“ eine niedrige Sichtbarkeit aufweist.²⁶⁸

²⁶³ Vgl. Rubin in Gildemeister, 4

²⁶⁴ Vgl. ebd.

²⁶⁵ Die Trennung zwischen Sex und Gender wird, da hiermit immer noch von einem binären, biologisch determinierten Zwei-Geschlechtermodell ausgegangen wird, seit Mitte der 1990er Jahre dekonstruiert. Voß geht von einem Kontinuum des Vorkommens von, als männlich beziehungsweise weiblich gesetzten, hormonellen, anatomischen und genetischen Eigenschaften aller Menschen aus (vgl. Voß 2011).

²⁶⁶ Mittels des Performativitätsbegriffs verweist Wulf auf den Inszenierungs- und Aufführungscharakter sozialen Handelns (vgl. Wulf 2005).

²⁶⁷ Der Begriff Heteronormativität geht auf Michael Warner zurück (1991/1993) und wird unter anderem als generatives Prinzip einer „natürlichen Übereinstimmung“ eines biologischen mit einem sozialen Geschlecht gedacht. Sexuelles Begehren wird hierbei innerhalb einer „vergeschlechtlichen Asymmetrie zwischen sexuellem Subjekt (männlich) und gewähltem Objekt (weiblich)“ festgelegt (Hennessy in Wagenknecht 2007, 18).

²⁶⁸ Vgl. Scheff 1988, 395

Hinsichtlich der Lernziele seines Unterrichts gibt der Lehrer im Interview nicht die in der Sequenz gezeigten Restriktionen sexueller Identität an, sondern sexuelle Selbstbestimmung und die Verhinderung sexueller Gewalt. Davon ausgehend, dass Beschämung in „westlichen“ Kulturen nicht als probates Erziehungsmittel angesehen wird²⁶⁹, lässt sich für die vorliegende Sequenz formulieren, dass Beschämung als Erziehungsmittel durch den Lehrenden eingesetzt wird, ohne jedoch als diese benannt und pädagogisch reflektiert zu werden.

Interpretation „Das Schweigen der SchülerInnen“

Die SchülerInnen reden in der Sequenz „There are only two sex groups“ nicht untereinander und stellen Herrn O. auch keine Rückfragen. Es gibt außerdem keine Nebengespräche. Dem Schamausdruck wird die Funktion des Selbstschutzes zugerechnet.²⁷⁰ Daher können das Ausbleiben von Nachfragen oder Kommentaren der SchülerInnen und das Schweigen in der Klasse, das der Beobachterin - möglicherweise auf Grund der eigenen Betroffenheit - als betreten erscheint, im Kontext der vorangegangenen Drohung durch den Lehrer als Schamindikatoren gesetzt werden.

Im Abschnitt „Bezug von Emotions- und Habitustheorie“ des ersten Kapitels wurde eingeführt, dass das Schamerleben auch Anteile von Angst hat, da Personen im Schamerleben eine negative Evaluation durch ihr soziales Umfelds mit der Folge des sozialen Ausschluss fürchten. Daher steht einer Interpretation des Schweigens als Schamreaktion nicht entgegen, dass die SchülerInnen auf Grund der in der Aussage des Lehrers mitschwingenden Drohung auch aus Angst schweigen.

„On heat“

Nachdem die SchülerInnen einige Minuten lang von Herrn O. diktierter Merksätze aufschreiben, fordert Herr O. die SchülerInnen der Reihe nach auf, jeweils einen Satz vorzulesen. Wieder kommentiert, lobt, wiederholt und korrigiert Herr O. die Beiträge.

Nun fragt Herr O., was der Zusammenhang zwischen dem Menstruationszyklus und dem Verlangen einer Frau, Sex zu haben, sei.

Herr O. deutet an, dass Frauen während ihrer Tage mehr Lust auf Sex hätten und fügt unter dem Stichwort „Vulnerability“ an: „It is easier for a women to say yes.“

²⁶⁹ Vgl. Quinn 1995, 498

²⁷⁰ Vgl. Rutishauser/Straus in Kalbe 2002, 29

Als er erläutert, wie sich der Eisprung anhand der Körpertemperatur messen lässt, verweist er auf das Verhalten von Hündinnen während des Eisprungs und schreibt an die Tafel „on heat“. Er fragt nun in die Klasse, ob man beim Eisprung auch über den Schulhof geht und alle Jungen nach, hier pausiert er kurz, einem Date fragt.

Herr O. spricht von „weak resistance in females“ und ergänzt: „The fact that you have a desire for sex doesn't mean you should go hunting for sex.“

Herr O. schließt das Thema ab, indem er anmerkt, dass man als Mensch seine Natur kennen müsse, aber auch zur Selbstkontrolle fähig sein müsse. Die Klasse verbleibt während Herrn O.s Ausführungen still, es gibt keine Nachfragen.

Interpretation

Indem Herr O. nach dem Zusammenhang des Zyklus einer Frau und ihrem Verlangen Sex zu haben fragt, rückt er die biologischen Faktoren des Entstehens sexueller Lust in den Vordergrund. Herr O. geht von der sexuellen Lust von Frauen während ihrer fruchtbaren Tage zum Thema „Verletzlichkeit“ über, wobei er es diesmal explizit auf weibliche Personen bezieht und erklärt, dass es für weibliche Personen²⁷¹ während des Eisprungs „einfacher“ sei „ja zu sagen“. Herr O. expliziert nicht, wozu oder zu wem weibliche Personen einfacher „ja sagen“ würden. Der thematische Kontext der Äußerung - sexuelle Lust im Zusammenhang mit Fruchtbarkeit - legt jedoch nahe, dass hier heterosexueller Geschlechtsverkehr gemeint ist. Herr O. deutet hiermit Sex an, statt ihn explizit zu benennen. Wie bereits im ersten Kapitel, Abschnitt „Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham“ eingeführt, ist ein sprachliches Mittel der Tabuisierung die Verwendung von sprachlichen Ersatzmitteln wie der Andeutung.²⁷²

Auf einer inhaltlichen Ebene suggeriert der Lehrer durch seine Formulierung „It is easier for a women to say yes“, das Frauen nach Sex gefragt werden. Weibliche Personen streben daher zunächst Sex nicht selbsttätig an, sondern reagieren auf jemanden, der Sex mit ihnen haben will. Somit wird den weiblichen Personen hier nicht nur ein Objektstatus zugewiesen, sondern auch ihr Interesse an Sex in einen einseitigen Zusammenhang mit Fortpflanzung gebracht, da sie Sex dann „einfacher“ zulassen, wenn sie fruchtbar sind.

Als Herr O. erläutert, wie sich der Eisprung bei weiblichen Personen anhand der Körpertemperatur messen lässt, verweist er auf das Verhalten von Hündinnen während ihrer Läufigkeit und schreibt an die Tafel „on heat“. Dieser implizite Vergleich scheint nicht nur durch die thematische Nähe von Temperatur

²⁷¹ Er verwendet hier den Begriff „females“.

²⁷² Vgl. Hjelmslev in Schröder 1999, 3

und Hitze assoziativ. Der Vergleich scheint auch assoziativ, da das Thema der Stunde menschliches und nicht tierisches Sexualverhalten oder das Verhältnis menschlichen und tierischen Verhaltens ist. Die Atempause innerhalb der nun folgenden Frage „ob man beim Eissprung auch über den Schulhof geht und alle Jungen nach (.) einem Date fragt“ lässt Raum für eine Ergänzung des Satzes, bevor Herr O. ihn beendet. Herr O. macht durch die Atempause einen imaginären Raum auf, in dem Unausgesprochenes Platz findet. Sex schwebt sozusagen als nicht benennbares Tabu in der Luft. Durch die Kontextualisierung der Läufigkeit von Hündinnen mit dem hypothetischen Verhalten der anwesenden Mädchen, Herr O. spricht wieder in der 2. Person Singular, wird es als nicht menschlich, sondern tierisch dargestellt, als weibliche Person nach Sexualkontakten zu suchen. Schröder setzt das Schweigen, insofern es in Form einer Auslassung, statt dem Ersetzen der tabuisierten Begriffe auftritt, als radikalste Form der Tabuisierung.²⁷³

Herr O. betont anschließend noch einmal, dass Frauen während des Eissprungs eine „schwache Gegenwehr“ hätten, wobei er mit „The fact that you have a desire for sex doesn't mean you should go hunting for sex“ abschließend konkretisiert, dass er Gegenwehr gegen Sex meint. Der Lehrer verwendet hier erneut den Schamindikator der Andeutung²⁷⁴ von Sex durch den Gebrauch der Formulierung „schwache Gegenwehr“. Auf einer inhaltlichen Ebene wird hier suggeriert, dass Schülerinnen eigentlich keinen Sex haben wollen, außer wenn ihre Sexualhormone ihre Willenskraft schwächen. Mit dem Nachsatz wird zusätzlich das aktive Vorgehen von Mädchen bei der Partnersuche restringiert, indem es als „jagen“ - als aggressives und sogar für die Bejagten potentiell tödliches Vorgehen - abwertend dargestellt wird.

In der Sequenz werden, neben der schambesetzten und negativen Darstellung weiblicher Lust, die Schülerinnen hinsichtlich eines potentiellen Fehlverhaltens exponiert. Da ein wesentliches Element des Schamerlebens das Gefühl ist, exponiert zu sein²⁷⁵, birgt die Passage somit beschämendes Potential für die Schülerinnen. Herrn O.s Ausführungen beruhen auf einer symbolischen Ordnung in welcher sexuelle Lust - hier explizit weibliche sexuelle Lust - als naturhaft der menschlichen Rationalität untergeordnet wird. Insofern verwendet der Lehrer Beschämung als Erziehungsmittel welches auf die Restriktion einer lustvollen und aktiven Jugendsexualität von Mädchen zielt. Eine Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen bleibt in der Sequenz aus. Dies kann als Schamindikator interpretiert werden.

²⁷³ Vgl. Schröder 1999, 10

²⁷⁴ Vgl. Hjelmslev in Schröder 1999, 3

²⁷⁵ Vgl. Neckel 1999, 108

„Self-control“

Bezüglich des Sexualverhaltens von Jungen erklärt Herr O., dass diese mit einem steigenden Testosteron-Spiegel mehr Lust auf Sex hätten.

Herr O. bemerkt in diesem Zusammenhang: „The word you need to know is libido - sex drive.“

Herr O. vertieft das Thema der Notwendigkeit zur Selbstkontrolle, indem er nachdrücklich und mit vielen Gesten einen Unterschied zwischen „desire and action“ aufmacht.

Er hebt noch einmal hervor: „Self-control in young adults is necessary“ und fragt: „Why do we talk about self-control?“

Ein Junge meldet sich und wiederholt leise einige von Herrn O. bisher genannte Aspekte. Herr O. kommt auf ein, in einer vorigen Stunde genanntes Beispiel einer jungen Mutter zurück, die als Jugendliche drei Kinder gebar und deshalb keine weitere Schulbildung bekam.

Herr O.: „When you do not control yourself your future is determined (...) You need to control yourself on every day basis.“

Als Beispiel für Selbstkontrolle fügt er an, dass man ja auch nicht einfach im Unterricht essen würde, wenn man Hunger hätte. Lachend: „You get in trouble with Mr. O.!“

Herr O. schließt das Thema „Self-control“ ab, indem er zur mangelnden Selbstkontrolle zu bedenken gibt: „That’s why we have rapists and pedophiles (...) when a girls says no, it’s no.“

Nach einer kurzen Diskussion endet die Doppelstunde.

Interpretation

Indem er Herr O. eine gesteigerte Lust auf Sex von Jungen auf ihren steigenden Testosteron-Spiegel zurückführt, hebt er, ähnlich seines Vorgehens bezüglich weiblicher Lust in der Sequenz „On heat“, die biologischen Faktoren des Entstehens sexueller Lust bei männlichen Personen hervor.²⁷⁶ In diesem Zusammenhang setzt der Lehrer die Begriffe „Libido“ und „Sex Drive“ als relevante Begriffe. Libido und Sex Drive²⁷⁷ sind Synonyme, welche auf die biologischen, sozialen und kulturellen Aspekte der Lust auf Sex verweisen. Allerdings wird

²⁷⁶ Allerdings verwendet er hier, ungleich bei der Thematisierung weiblicher sexueller Lust, keine Andeutung für Sex.

²⁷⁷ Der Libidobegriff stammt aus der psychoanalytischen Theorie und wird umgangssprachlich, ebenso wie „Sex Drive“ zur Bezeichnung sexueller Lust verwendet. Die aktuelle Sexualpädagogik verwendet den Libidobegriff nicht mehr, um sich von der, mit einer mechanistischen Dampfkeseltheorie assoziierten, Triebtheorie abzugrenzen (vgl. Sielert 2005, 41). Vorsichtiger bezeichnet die Sexualpädagogik „Sexualität als allgemeine auf Lust bezogenen Lebensenergie“ (ebd.).

durch die Kontextualisierung der Begriffe mit Hormonen zunächst durch den Lehrer suggeriert, dass die „Libido“ oder der „Sex Drive“ alleine durch die Hormone determiniert seien.

In der 2. Person Singular wendet er sich mit dem Appell an die Klasse, zwischen „desire“ und „action“ zu unterscheiden. Zwar spricht Herr O. hier nicht explizit von dem Verlangen nach Sex und sexueller Aktivität, die vorangehenden Ausführungen über sexuelle Lust legen eine solche Interpretation jedoch nahe. Insofern verwendet der Lehrer hier, wie bereits in den Sequenzen „On heat“ und „Self-control“ ausgeführt, eine Andeutung als rhetorisches Mittel der Tabuisierung.²⁷⁸ Wie in der Sequenz „On heat“ ordnet Herr O. sexuelle Lust – hier männliche sexuelle Lust – als naturhaft der menschlichen Rationalität unter.

Auch bei dem nachfolgenden Appell an die Klasse, dass Selbstkontrolle bei Jugendlichen nötig sei, verwendet der Lehrer mit „Selbstkontrolle“ einer Andeutung für Sex. Denn der Kontext verweist darauf, dass der Lehrer mit der Notwendigkeit der Selbstkontrolle darauf abzielt, dass Jugendsex durch Selbstkontrolle zu unterbinden ist. Eine aktive Jugendsexualität wird somit durch den Lehrer als Schamanlass dargestellt. Eine solche, männliche Sexualität auf ihre biologischen Aspekte beschränkende, Darstellung hat beschämendes Potential für die Schüler, da ihnen mangelnde willentliche Verfügungsgewalt über ihre sexuelle Lust zugeschrieben wird.

Zur Beantwortung der anschließend durch den Lehrer gestellten Frage nach der Notwendigkeit von „Selbstkontrolle“ meldet sich nur ein Schüler, welche sich inhaltlich stark an die bisher durch den Lehrer gemachten Aussagen hält. Die inhaltliche Anlehnung des Schülers an den Lehrer kann, vor allem vor dem Hintergrund, dass sich die anderen SchülerInnen nicht melden und der Schüler sich somit umso mehr exponiert, als Schamindikator klassifiziert werden. Indem der Lehrer auf die Geschichte über eine junge Mutter verweist um zu bekräftigen, dass, wenn man keine Selbstkontrolle habe, die Zukunft determiniert ist, verwendet er erneut „Selbstkontrolle“ als Andeutung für sexuelle Lust. Denn durch den, dieser Warnung vorangehenden, Verweis auf die mehrfache Mutterschaft der Jugendlichen liegt nahe, dass Herr O. mit Selbstkontrolle auf die Kontrolle sexueller Lust abhebt. Die negativen Konsequenzen einer Schwangerschaft im Jungendalter werden durch den Ausfall von Bildung vor allem für die Mutter – und somit potentiell für die Schülerinnen ausgemacht. Die Rolle des Erzeugers bleibt hierbei nur implizit und eine soziale Verantwortung des Erzeugers oder soziale Folgen einer Vaterschaft im Jugendalter werden nicht thematisiert.

Abschließend kommt Herr O. auf Vergewaltiger und Pädophile zu sprechen. Mit dem englischen „rapists and pedophiles“ verwendet er eine geschlechter-

²⁷⁸ Vgl. Schröder 1999, 7, 11f

neutrale Formulierung. Der Nachsatz, dass das „Nein“ von Mädchen zu akzeptieren sei suggeriert, das Vergewaltiger und Pädophile männlich gesetzt werden. Diese Darstellung lässt sich so verstehen, dass männliche Sexualität eine potenziell destruktive Kraft ist, welche es durch „Selbstkontrolle“ zu bändigen gilt. Implizit unterstellt der Lehrer jeder männlichen Person, die nicht über die nötige Selbstkontrolle verfügt, „Täter“ zu werden. Diese negative Darstellung von Sexualität ist potentiell beschämend für die anwesenden Schüler, da sexuelle Lust männlicher Personen als tendenziell missbräuchlich und grenzüberschreitend dargestellt wird. Insofern wird hier erneut Beschämung zur Restriktion sexueller Lust von Jungen als Erziehungsmittel verwendet. Dieser Sicht auf männliche Sexualität liegt eine ähnliche Logik zugrunde, wie auch Herrn O.s voriger Darstellung sexueller Lust als allein durch Hormone determiniert. Sexualität wird als „Naturgewalt“ dargestellt, die, wenn sie nicht gebändigt wird, negative Folgen hat.

Der Nachsatz, dass Mädchen, wenn sie nein sagen, auch nein meinen, verstärkt diesen Bedeutungsgehalt. Denn Herr O. setzt hier das Recht von Mädchen auf sexuelle Selbstbestimmung als positiven, zu achtenden Wert. Gleichzeitig stellt er aber auch in den Raum, dass es stets Jungen oder Männer sind, welche die sexuelle Selbstbestimmung von Mädchen nicht achten, während das umgekehrte Verhältnis oder sexuelle Gewalt²⁷⁹ innerhalb der Geschlechtergruppen nicht in Betracht gezogen wird. Somit wird männliche Sexualität innerhalb einer symbolischen Ordnung als tendenziell gewalttätig weiblicher Sexualität, welche als ausbeutbare Schwäche dargestellt wird, entgegengesetzt.

„Sportsfest“

Die zweite Doppelstunde Sexuaufklärung eröffnet Herr O., während er in gebeugter Haltung die Kabel des Beamers entwirrt, mit einem lauten und durchdringenden „Ok.“

Herr O. fügt an: „Buisness beginns now! Open a fresh page.“

Er beschäftigt sich weiter mit den Kabeln, den Rücken den SchülerInnen zugewandt. Im Klassenraum wird es lauter.

Herr O.: „Less talking.“

²⁷⁹ Bei sexueller Gewalt handelt es sich um Übergriffe, die auf die Genitalien und erogenen Zonen zentrierte sind. Hiervon unterschieden werden kann sexualisierte Gewalt, bei welcher verbale und solche körperlichen Übergriffe stattfinden, die nicht auf erogenen Zonen oder Genitalien zielen. Häufig verwendet wird auch der synonyme Begriff „sexueller Missbrauch“, welcher als Übersetzung des Englischen „sexual abuse“ eher sexuelle Misshandlung meint (vgl. Kloiber 2002, 5).

Während er die Technik weiter aufbaut, jedoch nun nach vorne, zu den SchülerInnen schaut, stellt er eine Aufgabe: „We ask now the following questions.“

Die SchülerInnen beginnen mitzuschreiben.

Herr O.: „Why is teenage pregnancy so much on the increase?“

Herr O. trägt auch die nächsten beiden Fragen mit lauter und ernster Stimme vor: „Why is the wrong impression about sex so much on the increase? Why is the knowledge of safe periods not helping to reduce teenage pregnancy?“

Nachdem sich einige SchülerInnen zur ersten Frage geäußert haben, geht Herr O. zur zweiten Frage, „Why is the wrong impression about sex so much on the increase?“, über.

Bret ist an der Reihe und antwortet: „People are in a hurry to have sex.“

Denise liefert einen längeren Redebeitrag dazu, dass Leute ohne Kondom Sex haben, weil es „einmal gut gegangen“ ist. Ein Schüler führt das Internet als Grund für den „falschen Eindruck“ über Sex an. Carsten nennt Drogen und Alkohol als Grund für einen „falschen Eindruck“ über Sex.

Herr O. geht nun zu einem längeren Redebeitrag über: „I want to tell you something really important: a number of girls have been raped. After sportsfest (...) some people see it as sports to target girls.“

Interpretation

Die Frage des Lehrers nach dem Grund für die steigenden Zahlen von Teenagerschwangerschaften suggeriert, dass Teenagerschwangerschaften zunehmen. Zwar spezifiziert Herr O. nicht, wo sich die Zahl der Teenagerschwangerschaften erhöht, für Deutschland lässt sich jedoch feststellen, dass die Zahl der Lebendgeburten durch Minderjährige im Zeitraum zwischen 2001 und 2009 um 35% gesunken ist.²⁸⁰²⁸¹ Schwangerschaftsabbrüche Minderjähriger sind in Deutschland ebenfalls rückläufig. Die Frage kann daher als ein Element eines Gefahrendiskurses bezüglich Sexualität verstanden werden, der auf einem negativen Verständnis von Jugendsexualität beruht. An einen Gefahrendiskurs anschließend, ist die Frage für Jugendliche potentiell angsteinflößend und kann Scham erzeugen, da Jugendliche als inkompetent bezüglich Verhütung dargestellt werden.

Auch die beiden weiteren Fragen nach dem Grund dafür, warum der „falsche“ Eindruck über Sex zunimmt und warum das Wissen über die „safe period“ nicht hilft, die Zahl der Teenagerschwangerschaften zu verringern, beruht

²⁸⁰ Vgl. BZgA 2011

²⁸¹ Im Herkunftsland des Lehrers sind Teenagerschwangerschaften zwar prozentual verbreiteter als in Deutschland, jedoch auch insgesamt rückläufig (Die Quelle liegt vor, wird aber zur Wahrung der Anonymität des Lehrers nicht zitiert).

auf einem negativen Verständnis von Jugendsex. Die Frage nach dem Grund einer Verbreitung eines „falschen Eindrucks“ über Sex bezieht sich aller Wahrscheinlichkeit nach auf eine stark sexualisierte Medienlandschaft, die in der Sozialisation Jugendlicher an Bedeutung gewinnt.²⁸² Somit deutet Herr O. vage darauf hin, dass er sexuelle Lust als Motiv für Jugendsex negativ bewertet. Wie im Kapitel 1, „Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham“ angeführt, stellen vage Formulierungen ein semiotisches Mittel der Tabuisierung dar und lassen sich somit in sexualitätsbezogenen Kontexten als Schamindikator interpretiert.²⁸³ Diese Darstellung von Jugendsexualität hat für alle SchülerInnen potentiell beschämenden Charakter, da Sex als gefährlich und durch die Verwendung verbaler Schamindikatoren durch den Lehrer als moralisch negativ dargestellt wird. In den Antworten der SchülerInnen, dass Leute es zu „eilig haben“, Sex zu haben und dass das Internet oder Drogen und Alkohol der Grund für den „falschen Eindruck“ über Sex seien, spiegelt sich die durch den Lehrer vorgegebene Perspektive auf Sexualität wieder. Ein Schüler übernimmt den durch den Lehrer verwendeten verbalen Schamindikator der vagen Formulierung. Die Ausführung über Vergewaltigung beim Sportfest, welche Herr O. im Kontext der zweiten Frage anbringt, erzeugt durch ihre unvermittelte Einflechtung in den Unterricht, geringe Detailliertheit und die assoziativ scheinende Verbindung von Vergewaltigung nach dem Sportfest und Vergewaltigung als Sport den Eindruck, dass Herr O. sie spontan in den Unterricht eingebracht hat. Stilistisch bedient sich der Lehrer hier der anekdotischen Evidenz, welche dadurch, dass sie einen Sachverhalt anhand eines Beispiels in Form einer Anekdote verdeutlicht, sehr überzeugend wirken und zu unzulässigen Verallgemeinerungen führen kann.²⁸⁴

Die Darstellung von Mädchen als Opfer von Vergewaltigung ähnelt, da für Jungen eine solche Gefahr hier nicht ausgemacht wird, der Darstellung weiblicher Sexualität als ausbeutbare Schwäche in der Sequenz „Self-Control“. Eine solche einseitige Darstellung von Mädchen als Opfer ist, da Scham grundsätzlich auf dem Erleben des Selbst als Objekt beruht, potentiell beschämend. Auch werden sexuelle Übergriffe an Jungen durch eine einseitige Darstellung des Täter-Opferverhältnisses bei sexueller Gewalt tabuisiert.

Herr O. bezeichnet die TäterInnen in seiner Darstellung als „Leute“. Im Sinne einer unklaren Referenz wird der Gebrauch des Begriffs „Leute“ von Pelikan auch als stilistisches Mittel der Tabuisierung genannt und kann daher im vorliegenden Kontext als sprachlicher Schamindikator gewertet werden.²⁸⁵ Tatsächlich gab es im Herkunftsland des Lehrers in der letzten Dekade einen Vorfall, bei dem

²⁸² Vgl. Mikos, Winter und Hoffmann 2009, 10

²⁸³ Vgl. Schröder 1999, 15

²⁸⁴ Vgl. Hoeken 2001

²⁸⁵ Vgl. Pelikan in Schröder 1999, 14f

Schülerinnen während eines Sportfests von ihrem Sportlehrer drei weiteren Lehrern zugeführt und von diesen vergewaltigt wurden.²⁸⁶ Somit liegt nahe, dass der Lehrer hier in einem anekdotischen Stil ein historisches Ereignis referiert und hierbei, um keine Assoziationen seines Berufstandes mit dem Vorfall zu wecken, aus Scham eine genauere Benennung der Täter durch eine vage Formulierung vermeidet.

„Spanish Fly“

Nach der Thematisierung von Vergewaltigung erzählt Herr O., dass „Leute“ Drogen in Getränke geben und nennt als Beispiel „Spanish Fly“.

Herr O. führt aus, dass „Spanish Fly“ für weibliche Pferde entwickelt wurde damit diese sich decken lassen.

An dieser Stelle zeigt Manuela schon länger auf. Lena zeigt nun auch auf und wird von Herrn O. aufgerufen. Sie erzählt, dass sie davon gehört habe, dass Leute in Discos Drogen in Getränke geben. Herr O. erläutert nun: „She immediately wants to have sex when you put Spanish Fly in her drink (...) She picked up an empty bottle and started to have sex with it. This is how dangerous this is!“

An dieser Stelle geht ein Raunen durch die Klasse. Ein Schüler ruft „Oh no!“

Keiner der SchülerInnen lacht. Die SchülerInnen verstummen nach dem Raunen.

Interpretation

Herrn O. spezifiziert zunächst nicht, wem „Leute“ Drogen in Getränke geben. Wie auch schon in der Sequenz „Sportsfest“ verwendet Herr O., indem er sich vage ausdrückt einen sprachlichen Schamindikator und vermeidet eine genauere Benennung der Tätergruppe. Da er als Beispiel für Drogen das Potenzmittel „Spanische Fliege“ nennt, lässt sich seine Ausführung zunächst mit zweierlei Diskursen assoziieren - dem Diskurs um „Date-Rape-Drugs“ und dem um Potenzmittel.

Bezüglich „Date Rape Drugs“ warnt die UNO in ihrem Weltdrogenreport vor dem relativ neuen, sich aber verbreitenden Phänomen der heimlichen Verabreichung von Drogen durch meist männliche Täter in den Vereinigten Staaten und Europa.²⁸⁷ Hierbei werden verschiedenen psychoaktive Substanzen in Essen oder Getränke gemischt, um die Gegenwehr der Opfer zu schwächen und sie sexuell

²⁸⁶ Die Quelle liegt vor, wird aber ebenfalls zur Wahrung der Anonymität des Lehrers nicht zitiert.

²⁸⁷ Vgl. International Narcotics Control Board 2009, 12

auszubeuten oder/und auszurauben. Diese Praxis trifft am häufigsten junge Frauen und kommt besonders in Bars oder Nachtclubs vor.²⁸⁸ Date-Rape-Drugs haben keine luststeigernde Wirkung. Vielmehr handelt es sich meist um Narkotika, welche der Betäubung der Opfer dienen.

Bei „Spanischer Fliege“ handelt es um ein cantharidinhaltiges Käferextrakt, welches seit über 2000 Jahren hergestellt wird.

„Seine größte Bekanntheit erlangte der Naturstoff als angebliches Aphrodisiakum unter dem Namen „Spanische Fliege“, das trotz seiner Toxizität immer noch frei erhältlich ist. Eine potenzsteigernde Wirkung konnte wissenschaftlich nicht nachgewiesen werden, vielmehr kommt es über die Harnwege zu einer Reizung des Schwellkörpers, was zu einer Erektion des Penis führt“.²⁸⁹

Da der Lehrer, nachdem er die Vergewaltigung von weiblichen Personen durch männliche Personen thematisiert hat, „Spanish Fly“ als Mittel nennt, welches weiblichen Pferden verabreicht wird, damit diese sich decken lassen, nimmt er das Moment der Verfügungsgewalt über weibliche Sexualität wieder auf und rückt, wie bereits in Sequenz „On heat“ weibliches Sexualverhalten in die Nähe von tierischem Sexualverhalten. An dieser Stelle ist eine aktive Unterrichtsbeteiligung zu verzeichnen, da mehrere SchülerInnen aufzeigen. Die Anmerkung der Schülerin, dass die Drogengabe vor allem in Diskotheken stattfindet, schließt an das „Date-Rape-Drugs“-Element in Herrn O.s Darstellung an und referiert mit dem Verweis auf Diskotheken auf einen, für Jugendliche relevanten sozialen und sexuellen Erfahrungsraum. Herr O. nimmt den Bezug auf diesen Erfahrungsraum jugendlicher in seine Erzählung auf und führt nun aus, dass eine nicht weiter spezifizierte weibliche Person²⁹⁰, wenn ihr in einer Diskothek „Spanish Fly“ verabreicht würde, sofort Sex haben wolle. Neben dem Diskurs um Date-Rape-Drugs und Potenzmittel bringt er so einen Diskurs um luststeigernde Mittel in seine Darstellung ein.

Hierbei bedient der Lehrer keinen fachlichen Diskurs, da „Spanish Fly“ kein nachweislich luststeigerndes Mittel ist, sondern alleine eine Schwellung der Genitalien herbeiführt.²⁹¹ Dadurch, dass der Lehrer in der zweiten Person Singular aus der Perspektive des Täters beziehungsweise der Täterin spricht, suggeriert er eine Identifikation mit dem Täter oder der Täterin in seiner Geschichte. Da Herr O. in seinem Unterricht insgesamt innerhalb einer heteronormativen Logik

²⁸⁸ Vgl. International Narcotics Control Board 2009, 12

²⁸⁹ Vgl. Fietz 2001, 12

²⁹⁰ „She“

²⁹¹ Bekannt ist Spanische Fliege vor allem dafür, im Falle erektiler Dysfunktion eine andauernde Erektion herbeiführen zu sollen und hierdurch die assoziierten Sexualpraktiken zu ermöglichen (vgl. andrologen.info 2004, 26). Insofern handelt es sich bei „Spanischer Fliege“ im günstigsten Fall um ein potenzsteigerndes, nicht um ein luststeigerndes Mittel.

argumentiert und das Opfer eine weibliche Person ist, ist zu vermuten, dass er eine männliche Person als Täter setzt. Dem Szenario liegt, neben einer Beschränkung auf die männliche Perspektive, indem der männliche Täter zum „Du“ verallgemeinert wird, eine objektivierende Darstellung weiblicher sexueller Lust zugrunde, indem diese als durch eine Drogengabe determiniert dargestellt wird. Insofern wird weibliche sexuelle Lust hier, wie auch schon in den Sequenzen „On heat“ und „Self-Control“ als ausbeutbare Schwäche dargestellt. Ein wesentliches Element von Scham ist das Gefühl, exponiert zu sein und hierbei negativ evaluiert zu werden. Indem Herr O. das Szenario so konstruiert, dass die weibliche Person in der Öffentlichkeit die Kontrolle über ihre sexuelle Lust verliert, appelliert er an sexuelle Scham beziehungsweise Fremdscham. Durch die Einflechtung eines Getränkebehälters, mit welchem das Mädchen „Sex hat“, wird das Moment des Kontrollverlusts gesteigert. Denn die weibliche Person kann, unter Drogen gesetzt, ihre sexuelle Lust nicht mehr kontrollieren und greift nach dem nächstbesten Gegenstand um sich sexuell zu befriedigen. Da sich die Protagonistin in der Geschichte in einer Situation exponiert, welche gewöhnlicher Weise den Blicken der Öffentlichkeit entzogen ist, dramatisiert der Lehrer hier die Überschreitung einer sexuellen Schamgrenze. Mit dem Nachsatz, „This is how dangerous this is!“ unterstreicht Herr O., dass er hier eine Warnung ausspricht. Diskotheken werden von dem Lehrer als gefährliche Orte für Mädchen und Frauen dargestellt, an denen ihre Sexualität potentiell ausgebeutet wird und sie sich letztlich auf Grund ihrer sexuellen Lust auf beschämende Weise exponieren. Somit verwendet der Lehrer Beschämung als Erziehungsmittel. Der Beschämung liegt eine symbolische Ordnung zu Grunde, in welcher der vermeintlichen Schutz von Mädchen vor sexueller Ausbeutung einem Verzicht von Mädchen auf gesellschaftlicher Teilhabe gleich kommt.

Bezüglich der Reaktion der SchülerInnen lassen sich das Raunen am Ende der Geschichte und der Entsetzte Ausruf eines der Jungen als Indikatoren für Fremdscham interpretieren. Mit der anschließend einsetzenden bewegungslosen Stille liegt ein Schamindikator vor.

„One area of touch“

Die 2. Stunde geht ihrem Ende zu und das Bild der weiblichen Fortpflanzungsorgane, welches die ganze Doppelstunde über an der Leinwand angezeigt war, wird besprochen. Herr O. beginnt die einzelnen Bestandteile der Vulva abzufragen und lässt anschließend einen Schüler die erogenen Zonen der Frau wiederholen. Er bezeichnet die Vulva als „one area of touch“ und fügt an, dass eine Frau viel weniger Vermögen hätte „nein zu sagen“²⁹², wenn man sie dort berühre.

²⁹² „So much less ability to say no.“

Eine Gruppe von Schülern, die auf der rechten Seite des Klassenraums zusammensitzt, beginnt laut zu lachen, der Rest der Klasse verbleibt still.

Interpretation

Die detaillierte Besprechung der Vulva lässt sich als eine, sexuelle Lust positiv anerkennende Darstellung des weiblichen Körpers interpretieren. Allerdings werden die männlichen Geschlechtsorgane in der Sexualaufklärung bei Herrn O. nur sehr marginal besprochen und nicht visualisiert, die erogenen Zonen des männlichen Körpers werden im Unterricht insgesamt nicht besprochen.

Herr O. spricht mit seiner Aussage, das eine Frau „viel weniger Vermögen hätte nein zu sagen“, wenn man sie „dort“ berühre, die Klasse erneut in der zweiten Person Singular an. Da er im gesamten Unterricht in einer heteronormativen Logik argumentiert, lässt sich diese Äußerung so verstehen, dass er sich an die Jungen wendet und die Mädchen zu Zeuginnen ihrer Objektivierung macht. Hierbei verwendet er mit „nicht nein“ sagen können, wenn eine Frau „dort“ berührt werde, Andeutungen für Sex und weibliche Genitalien, welche sie, wie bereits erwähnt, als Schamindikatoren klassifizieren lassen.²⁹³

Der Begriff „Androzentrismus“ wurde von Charlotte Perkins Gilman geprägt und bezeichnet unter anderem eine Perspektive, in welcher „das Männliche“ zu dem Maßstab verallgemeinert wird, aus dessen Perspektive sämtliche Phänomene begriffen werden.²⁹⁴ Indem der Lehrer darauf hinweist, dass Frauen viel weniger Vermögen hätte „nein“ zu Sex sagen, wenn „man“ sie an der Vulva berühre, wird eine androzentrische Perspektive auf den weiblichen Körper eingenommen. Diese beruht darauf, dass das männliche Subjekt zu „man“ verallgemeinert wird und weiblichen Personen eine passive Rolle in der sexuellen Begegnung zugeschrieben wird. Sexuelle Lust wird hierbei von psychosozialen Faktoren entkoppelt und einseitig auf ihre somatische Komponente bezogen. Es scheint gleichgültig, wer die Berührung in welcher Situation ausübt, da die Berührung an sich die sexuelle Lust hervorbringt. Sexuelle Lust scheint hier eine beinahe automatisch Reaktion auf eine Berührung der Vulva zu sein, die der willentlichen Kontrolle entzogen ist. Implizit restringiert die Formulierung „weniger Vermögen haben nein zu sagen“ weibliche Sexualität, da suggeriert wird, dass die weibliche Person eigentlich „nein sagen“ sollte. Anstelle weiblicher Selbstkontrolle sexueller Lust, wird die sexuelle Lust weiblicher Personen hier passiv und mechanistisch dargestellt. Durch die Objektivierung des weiblichen Körpers und sexueller Lust wird Beschämung als Erziehungsmittel eingesetzt, um eine selbstbestimmte weibliche Sexualität zu restringieren.

²⁹³ Vgl. Schröder 1999, 3

²⁹⁴ Vgl. Becker-Schmidt 2000, 14

Wie Titze (1997) darlegt, ist das Lachen über Komisches (im Sinne von Normabweichungen bezüglich körperlicher Ästhetik sowie auch sozialer Umgangsformen und sprachlicher Ausdrucksmittel) seit der Antike überliefert.²⁹⁵

„Als Belächelter oder Verächter wird der komische Mensch „objektiviert“. Er ist aus der sozialen Gemeinschaft der über ihn Lachenden ausgeschlossen und gleichzeitig vor den Augen der Welt in seiner beschämenden Ohnmacht decouvriert“.²⁹⁶

Das Lachen der Schüler kann hier als Lachen über die objektivierende - und hierdurch komisch wirkende - Darstellung weiblicher Sexualität verstanden werden. Es könnte sich allerdings auch um ein eruptives Auslachen des Lehrers handeln. Welche Deutung auch bevorzugt wird - das Lachen der Jungen kann in diesem Kontext das beschämende Potential von Herrn O.s Darstellung des weiblichen Körpers verstärken, da die Mädchen das Lachen eventuell als Lachen über die Darstellung des weiblichen Körpers verstehen.

Bezüglich der Unterrichtsdynamik lässt sich feststellen, dass bis auf das Lachen der Schüler eine Unterrichtsbeteiligung durch die SchülerInnen in der Sequenz, in welcher der Lehrer sexualitätsbezogene Beschämung als Erziehungsmittel verwendet, ausbleibt.

„Other parts of the body“

Zu Beginn der dritten Doppelstunde der Sexualaufklärung bei Herrn O. warte ich gemeinsam mit den SchülerInnen auf dem Flur vor dem verschlossenen Chemieraum. Nachdem Herr O. angekommen ist und die Klasse aufgeschlossen hat, nehmen die SchülerInnen ihre Plätze ein. Ich verbleibe heute auf der, dem Fenster gegenüberliegenden Seite des Raumes neben der Tür und kann die SchülerInnen seitlich und Herrn O. von vorne sehen.

Während Herr O. noch mit seinem Laptop beschäftigt ist, wird auf einer Leinwand rechts neben der Tafel bereits eine Zeichnung des Querschnitts eines weiblichen Unterleibs angezeigt. Es handelt sich um dieselbe Abbildung, die in der vorigen Doppelstunde auch schon angezeigt wurde.

Herr O. kommt in der zweiten Hälfte der Doppelstunde auf die Abbildung zurück und beginnt, die anatomischen Aspekte der Vagina zu erläutern.

Er bezeichnet die Vagina als „shaped and moistured for the entrance of an erected penis“.

Herr O. erläutert: „Without an erected penis, there is no sexual intercourse. (...) An erected penis brings about the aspect of ejaculation. (...) What is ejaculation?“

Nachdem Carsten die Frage beantwortet hat, spricht Herr O. weiter:

²⁹⁵ Vgl. Titze 1997, 169

²⁹⁶ Ebd.

„The walls of the vagina are shaped so it will only allow an erected penis. (...) The main aspect of sex is for procreation, maaaaainnn! Everything here is shaped for entrance of an erected penis, so there can be an ejaculation.“

Auf eine Nachfrage eines Schülers hin setzt Herr O. nach: „The vagina is built for the release of sperm“.

In der Klasse herrscht Schweigen.

Herr O. geht zu einer Wiederholung über, indem er die SchülerInnen fragt, was sie über die Vagina sagen können. Er fügt, auf die Folie zeigend an, dass die Vagina der einzige Eingang für den erigierten Penis in den weiblichen Körper ist.²⁹⁷

Nun kommt er erneut auf Pädophilie und sexuellen Missbrauch zu sprechen und leitet beides davon ab, dass „Leute versuchen würden, andere Gegenden des Körpers zu entdecken.“²⁹⁸ Hierbei steht er vor der Folie und gestikuliert mit den Händen.

Die Ausführung über die Bedeutung des Erkundens „anderer“ Körperöffnungen als der Vagina beendet Herr O. indem er sagt, dass er nicht weiter drauf eingehen möchte und geht zum nächsten Thema über. Nachfragen oder Kommentare der SchülerInnen bleiben aus.

Interpretation

Die Abbildung der weiblichen Geschlechtsorgane bleibt, wie schon in der Vorstunde, bis zur zweiten Doppelstunde auf einer Leinwand angezeigt ohne besprochen zu werden. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen beschämenden Darstellung weiblicher Sexualität und einer ausbleibenden Visualisierung der männlichen Geschlechtsorgane, kann die dauerhafte Präsenz der Abbildung für die Schülerinnen einen Schamanlass darstellen. Denn ein wesentliches Element des Schamerlebens ist das Gefühl, auf negativ evaluierende Weise exponiert zu Sein.

Indem Herr O. davon ausgeht, dass die Vagina für den Eingang eines erigierten Penis sowie die Abgabe von Sperma geformt ist, stellt er die Anatomie der Vagina in Abhängigkeit zur Anatomie des Penis, also androzentrish, dar. Diese Darstellungsweise der weiblichen Geschlechtsorgane ist für die Schüler-innen potentiell beschämend, da dem weiblichen Körper und weiblicher sexueller Lust hier kein Subjekt-, sondern ein Objektstatus zugeschrieben wird.

Herr O. bezieht, indem er mit Bezug auf die Vagina aussagt, dass ohne einen erigierten Penis kein Geschlechtsverkehr stattfinden kann, den Terminus Geschlechtsverkehr auf die vaginale Penetration mit dem Penis und somit exklusiv auf heterosexuelle Sexualpraktiken. Neben gleichgeschlechtlichen Prak-

²⁹⁷ Herr O.: „The vagina is the only entrance into the female body“.

²⁹⁸ Herr O.: „People try to explore other parts of the body“.

tiken werden auch orale oder anale Praktiken hier nicht in ein Verständnis von Geschlechtsverkehr integriert.

Durch die Behauptung, dass eine Vagina nur einen erigierten Penis aufnehmen kann, argumentiert Herr O. mittels der Anatomie, dass alle anderen Sexualpraktiken als die vaginale Penetration mit einem erigierten Penis unmöglich sind. Daher begründet er hier, nachdem er eine Restriktion von Sexualpraktiken durch eine enge Begriffsverwendung vorgenommen hat, die Restriktion von Sexualpraktiken anatomisch. Die mehrfache Wiederholung des Aspektes der Erektion und der Betonung, dass ohne Erektion kein Geschlechtsverkehr möglich sei, kann so interpretiert werden, dass hier einem Leistungsdenken bezüglich der Erektionsfähigkeit von Männern Ausdruck verliehen wird. Dies kann besonders für die Schüler beschämend sein, da eventuell Ängste vor einem potentiellen „Versagen“ im Falle einer ausbleibenden Erektion aufgebaut oder verfestigt werden.

Mit dem Nachsatz, dass der Hauptaspekt von Sex Fortpflanzung ist, bringt der Lehrer einen weiteren Grund hervor, warum Geschlechtsverkehr auf die vaginale Penetration durch einen Penis zu beschränken ist. Indem er betont, dass Fortpflanzung der Hauptaspekt von Sex ist, schwingt aber auch mit, dass es noch andere Gründe gibt, Sex zu haben. Allerdings wird der Lustaspekt von Sex durch die Betonung, dass der Hauptaspekt von Sex Fortpflanzung ist, marginalisiert. Insofern werden Sexualpraktiken wie Anal- oder Oralverkehr, welche auf Lustgewinn abzielen, neben einer engen Begriffsverwendung und einer Begründung mit der Anatomie, nun auch über die Funktion von Sex restringiert.

Auf der Folie ist neben der Vagina als nächste Körperöffnung, welche sich auch als „Eingang“ in den Körper verstehen ließe, der Anus zu sehen. Somit liegt es nahe, dass der Lehrer, indem er auf die Folie zeigend erläutert, dass der einzige Eingang für den erigierten Penis in den weiblichen Körper die Vagina sei, auf die Restriktion von Analverkehr abzielt. Herr O.s Ausführungen zum Thema Analverkehr verbleiben auf der Ebene von Andeutungen indem er über „other parts of the body“ spricht und darüber, dass es nur einen Eingang für den erigierten Penis in den weiblichen Körper gäbe. Andeutungen lassen sich, da sie ein Stilmittel der Tabuisierung sind, als Schamindikatoren klassifizieren.²⁹⁹

Der durch den Lehrer hergestellte Zusammenhang von Analverkehr mit Pädophilie und Vergewaltigung impliziert, wenn Analverkehr als Andeutung schwuler Sexpraktiken verstanden wird, dass das Anstreben homosexuellen Analverkehrs zum Missbrauch von Kindern führt. Hiermit verwendet Herr O. erneut den sprachlichen Schamindikator der Andeutung.³⁰⁰ Er bedient sich eines, bis

²⁹⁹ Vgl. Schröder 1999, 7

³⁰⁰ Vgl. Hjelmlev in Schröder 1999, 3

in die 1950er Jahre zurückreichenden Diskurses, welcher auf die Unterdrückung und Kriminalisierung von Homosexuellen abzielt indem besonders homosexuelle Männer als Bedrohung für Kinder dargestellt werden.³⁰¹ Insofern verwendet der Lehrer hier erneut Beschämung als Erziehungsmittel, welches in erster Linie auf die Restriktion von Sexualpraktiken zielt. Der Lehrer stellt eine symbolische Ordnung her, in welcher auf Lustgewinn abzielende Sexualpraktiken dem auf Fortpflanzung zielendem Geschlechtsverkehr, mittels der Konstruktion einer Schamgrenze, untergeordnet werden.

Erste Schlüsse und weiterführende Fragen

Im Rahmen des theoretischen Samplings wurde dieser erste Fall anhand der Kriterien Bundesland, Schulform, Unterrichtsfach, Klassestufe und Unterrichtsgegenstand gewählt. Die Fälle zwei bis vier wurden von diesem Fall ausgehend systematisch auf Grund einer Übereinstimmung der bereits genannten Kriterien sowie einer Maximalisierung der Kontraste Alter und Geschlecht der Lehrenden gewählt.

Herr O. gibt im Interview an, keiner Religion anzugehören und auch keine religiösen Wertvorstellungen im Unterricht zu vermitteln. Neben den interpretierten Unterrichtsinhalten, in welchen Jugendsexualität tabuisiert und Weiblichkeit Männlichkeit untergeordnet wird, deuten auch weitere Unterrichtssequenzen³⁰² darauf hin, dass der Lehrer sich, auch wenn er selber nicht religiös ist, eines konservativ-christlichen Diskurses über Sexualität bedient.³⁰³ Da die vorliegende Studie eine Mikro-Analyse der Dynamik von Scham in der Sexualaufklärung vornimmt, muss die Bedeutung ethischer oder religiöser Orientierungen von Lehrenden für die schulische Sexualaufklärung in einer gesonderten Studie erforscht werden.³⁰⁴ Der Lehrer setzt in allen interpretierten Sequenzen Beschämung als Erziehungsmittel ein. In der Sequenz „There are only two sex groups“ verwendet der Lehrer Beschämung um eine binäre Geschlechterordnung zu stabilisieren und nicht heteronormatives Verhalten auszugrenzen. Insgesamt verwendet der Lehrer Beschämung, um eine aktive Jugendsexualität einzugrenzen, wobei weibliche Sexualität jedoch insgesamt häufiger thematisiert und durch

³⁰¹ Vgl. Seidman 2010, 63

³⁰² Der Lehrer gibt Abstinenz als bestes Verhütungsmittel an und stellt Schwangerschaftsabbrüche im Rahmen eines Gebetes als unmoralisch dar.

³⁰³ Vgl. Wagenknecht 2007, 19

³⁰⁴ Hierfür empfiehlt sich, auf Grund ihrer Ausrichtung auf Orientierungsmuster von AkteurInnen, die Dokumentarische Methode nach Bohnsack oder ein Ansatz, der mit den Biographien der Lehrenden arbeitet.

beschämende Darstellungen abgewertet wird. Da die vorliegenden Unterrichtsinhalte eine symbolische Ordnung implizieren, welche auf der Ausgrenzung von lesbischen, schwulen, bi-sexuellen sowie Trans* und Inter* (LSBTI) Lebensweisen³⁰⁵ beruht, kann der Sexualaufklärungsunterricht bei Herrn O. auch als „heteronormatives Feld“ konzeptualisiert werden. Der Begriff Heteronormativität geht auf Michael Warner zurück.³⁰⁶ Unter den unterschiedlichen Ausrichtungen bei der Definition von Heteronormativität bildet sich in den vorliegenden Aussagen des Lehrers Heteronormativität als generatives Prinzip einer „natürlichen Übereinstimmung“ eines biologischen mit einem sozialen Geschlecht ab, wobei sexuelles Begehren innerhalb einer „vergeschlechtlichen Asymmetrie zwischen sexuellem Subjekt (männlich) und gewähltem Objekt (weiblich)“ gedacht wird.³⁰⁷ Daher kann für das vorliegende Datenmaterial in Anlehnung an Hennessys (2000) Definition von Heteronormativität und Eva Illouz (2011) Begriff des „sexuellen Feldes“³⁰⁸ von einem „heteronormativen Feld“ gesprochen werden. Der Begriff des heteronormativen Feldes erlaubt, die symbolische Ordnung, auf welcher der Ausdruck von Scham und die Ausübung von Beschämung in der Sexualaufklärung bei Herrn O. beruhen, zu konzeptualisieren.

Das vorliegende Datenmaterial der Sexualaufklärung bei Herrn O. zeigt, dass die Praxis der Beschämung und der Ausdruck von Scham konstitutive Merkmale der Konstruktion eines „heteronormativen Feldes“ sind. So vermeiden die SchülerInnen durch eine beinahe ausbleibende Unterrichtsbeteiligung sowie inhaltliche Wiederholungen der Aussagen des Lehrers eine eigene Stellungnahme im Unterricht.

Aus der Dateninterpretation des ersten Falls wird zusammenfassend folgender erster Schluss abgeleitet: Beschämung wird in der Sexualaufklärung durch den Lehrer als Erziehungsmittel eingesetzt, welches auf die Restriktion sexueller Aktivität im Jugendalter, sexueller Orientierungen und Sexualpraktiken sowie die Festigung einer binären Geschlechterordnung abzielt. Diese Restriktionen lassen sich übergreifend als heteronormativ konzeptualisieren. Durch den Ausdruck von Scham und die Verwendung beschämender Darstellungen innerhalb einer

³⁰⁵ Der Asterix bei Trans* und Inter* zielt darauf, in dem heterogenen Feld von Klassifizierungen sexueller Identitäten inkludierende Begriffe zu verwenden. Inter* umfasst somit alle Personen, die sich als zwischengeschlechtlich verstehen, wobei hier die Voraussetzung ist, dass der Körper aus medizinischen Gesichtspunkten nicht als typisch männlich oder weiblich aufgefasst wird. Trans* umfasst alle Personen, deren Körper medizinisch als männlich oder weiblich definiert wird. Jedoch identifizieren sich Trans* situativ oder dauerhaft nicht mit dem Geschlecht, welches ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde (vgl. Chebout/Sauer in Bittner 2012, 9).

³⁰⁶ Vgl. Warner in Wagenknecht 2007, 18

³⁰⁷ Hennessy in Wagenknecht 2007, 18

³⁰⁸ Der Begriff des „sexuellen Feldes“ wird von Eva Illouz (2011) zur Analyse der Austauschbeziehungen von Männern und Frauen bei der PartnerInnensuche verwendet (vgl. ebd., 164, 197).

heteronormativen Argumentationsstruktur wird in der Sexuaufklärung somit ein „heteronormatives Feld“ konstruiert. Der Lustaspekt weiblicher Sexualität wird durch beschämende Szenarien im „heteronormativen Feld“ stärker restringiert als der Lustaspekt männlicher Sexualität. In beschämende Szenarien wird besonders der Lustaspekt weibliche Sexualität innerhalb einer heteronormativen Ordnung restringiert, indem als primäres Moment weiblicher Sexualität der Fortpflanzungsaspekt gesetzt wird. Weiter wird in den beschämenden Szenarien Schwangerschaft im Jugendalter explizit als Gefahr dargestellt während Zeugung nicht thematisiert wird. Der Lustaspekt männlicher Sexualität wird im „heteronormativen Feld“ entgegen weiblicher Sexualität explizit bezüglich Homosexualität und Pädophilie restringiert. Auch findet eine einseitige Darstellung der als binäre gesetzten Geschlechterordnung zu Opfern (weiblich) und Tätern (männlich) statt.

Als zweiter Schluss zeigt die Sexuaufklärung bei Herrn O., dass die Verwendung beschämender Szenarien durch den Lehrer die aktive Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert. Das Datenmaterial der Sexuaufklärung der 8a bei Herr O. zeigt, dass ein Schamausdruck seitens des Lehrers wiederholt in Form von Andeutungen bezüglich sexueller Lust und Sex auftritt. Auch bedient sich der Lehrer beschämender Darstellung von Sexualität und einer stärkeren Restriktion weiblicher Sexualität gegenüber männlicher Sexualität. Seitens der SchülerInnen tritt der Schamausdruck vor allem in Form des Schweigens auf. Der Sexuaufklärungsunterricht weist in den vorliegenden Szenen eine fasst ausbleibende aktive Unterrichtsbeteiligung auf. Wenn SchülerInnen einen Unterrichtsbeitrag leisten, nähert sich die Verwendung sprachlicher und verbaler Schamindikatoren an die des Lehrers an.

Als dritter Schluss kann formuliert werden, dass der Ausdruck von Scham, im Scheffschen Sinne der seltenen Konzeptualisierung und der Vermeidung der Benennung von Scham in westlichen Kulturen, eine niedrige Sichtbarkeit aufweist. Scham wird weder im Unterricht, noch durch den Lehrer im Interview oder durch die SchülerInnen in den Gruppendiskussionen thematisiert.

Die These der „low visibility-shame“³⁰⁹ lässt sich auf die Ausübung von Beschämung übertragen. Beschämung stellt eine wiederkehrende Praxis des Lehrers da, ohne jedoch von ihm oder SchülerInnen als solche konzeptualisiert zu werden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Beschämung in westlichen Kulturen nicht als probates Erziehungsmittel angesehen wird.³¹⁰

Um die bisherigen Forschungsergebnisse zu Thesen zu verdichten werden die Fragen nach der Dynamik und symbolischen Ordnung des Ausdrucks von Scham

³⁰⁹ Vgl. Scheff 1988, 395

³¹⁰ Vgl. Quinn 2005

in der gymnasialen Sexuaufklärung folgendermaßen spezifiziert: Welche Auswirkungen haben Scham und Beschämung auf die aktive Unterrichtsbe teiligung? Werden die Verwendung von Beschämung und der Ausdruck von Scham durch Lehrende oder SchülerInnen thematisiert? In welchem Verhältnis steht die Verwendung verbaler Schamindikatoren der Lehrenden mit der Sprache der SchülerInnen? Welche symbolischen Ordnungen liegen dem Ausdruck von Scham und der Praxis der Beschämung in der schulischen Sexuaufklärung zugrunde?

3.2 Scham und Beschämung in der Sexuaufklärung bei Frau A.

Frau A. ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung unter 50 Jahre alt und wurde in Deutschland sozialisiert sowie zur Biologielehrerin ausgebildet. Sie unterrichtet seit vier Jahren und ist seit zwei Jahren an der AB-Schule tätig. Frau A. bezeichnet sich als nicht religiös. Die 8b wird seit etwa einem Jahr von Frau A. unterrichtet und besteht aus 16 SchülerInnen, hiervon neun Mädchen und sieben Jungen. Die SchülerInnen sind zwischen 13 und 15 Jahren alt.

Die Sexuaufklärung bei Frau A. umfasst fünf Schulstunden. Vor dem Beginn der Sexuaufklärung wurden neun Stunden Teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Zu Frau A.s Unterricht liegen, neben dem Interview mit Frau A. und den geschlechtshomogenen Gruppendiskussionen, Videos, Audioaufnahmen, Feldnotizen und Kopien der schriftlichen Gruppenarbeiten vor. Thema der Sexuaufklärung der 8b bei Frau A. ist der sexuellen Wortschatz Jugendlicher im Rahmen des Sex-Ed-Tests. Mit dem Thema Selbstbefriedigung werden außerdem die Themen Sex-Toys, Anatomie der Vulva, Orgasmus und Erektion besprochen. Zum Thema Verhütung werden Arbeitsblätter verteilt. Die SchülerInnen können ihre Fragen zu den Verhütungsmethoden im Unterricht stellen und gegenseitig oder durch die Lehrerin beantworten lassen.

Durch die Fragen, welche die SchülerInnen im Rahmen einer „Dr. Sommer-Fragestunde“ im Klassenforum stellen können, werden die Themen Verhalten im Falle einer Teenagerschwangerschaft, Menstruationszyklus, sexuell übertragbare Krankheiten, Effekt der Anti-Baby-Pille auf den Körper, Prostitution, Stellungen und erogene Zonen sowie Sadismus-Masochismus behandelt. Die Darstellung der Forschungsergebnisse erfolgt in Form einer Darstellung der Transkriptionen der Videoaufnahmen und einer anschließenden Interpretation der Transkripte. Die Interpretationen folgen den Aussagen der SchülerInnen in den geschlechtshomogenen Gruppendiskussionen und zitieren Passagen des Interviews mit der Lehrerin.

„Der Sex-Ed-Test“

Die Sexualaufklärung der 8b bei Frau A. findet im Rahmen des Biologieunterrichts in einem Chemieraum statt. Der für 24 SchülerInnen ausgelegte Raum ist mit gefliesten, feststehenden und für Experimente mit Gasanschlüssen und einem Umlaufband ausgestatteten dreier-Tischen versehen. In der ersten Reihe sitzen, von links nach rechts, die Schülerinnen Sally, Rachel und Kim. Auf der Fensterseite derselben Reihe haben Miriam, Kayessa und Michaela ihre Plätze eingenommen. In der zweiten Reihe sitzen von links nach rechts Lisa, Tim und Andy, auf der Fensterseite Patricia und Sadie. Dahinter, in der letzten Reihe sitzen ausschließlich Jungen: Peter sitzt wandseitig alleine an einem Tisch, während fensterseitig George, Ronald und Nils zusammensitzen. Der „Sex-Ed-Test“ wird zum Ende der Doppelstunde, in Vorbereitung der in der nächsten Woche beginnenden Sexualaufklärung, durchgeführt und dauert insgesamt etwa eine viertel Stunde. Die Kamera wird neben der Tür, an der Seite des Klassenraums positioniert und, um das Geschehen im Klassenraum aber auch an der Tafel festzuhalten, hin und her bewegt. Ich sitze unter der Kamera und mache Notizen. Der Test wird auf Grund der Länge des Transkripts in den drei Teilen der Hinführung, der Durchführung und der Auswertung dargestellt.

*Die Herausforderung*³¹¹

Frau A. steht mittig vorne vor der ersten Reihe, die Arme in die Hüften gestützt: „So. Zuhören. Folgendes. Ich habe mich dazu bereit erklärt - die meisten Achtklässler machen das sehr gerne – Sexualkunde“

[Von Hinten ist ein kurzes Klatschen zu hören]

= „letztes Jahr wurde ich sogar d´rum gebeten von den Achtklässlern - und da habe ich gesagt, unter einer Bedingung mache ich das, wenn ihr mir versprecht, dass nicht über jedes Wort was zum Thema Sexualkunde fällt, wenn jemand ´mal Penis sagt (hier erhöht sie die Tonlage), dass da nicht angefangen wird zu kichern, dass da nicht angefangen wird zu grölen.“

[Einige SchülerInnen beginnen hier zu Lachen und miteinander zu reden.]

= „Genau, genau das meine ich. Ihr dürft gerne rot werden, aber (.) benehmt euch.“

Es ist nun ruhiger geworden. [Kim wechselt lächelnd einen kurzen Blick mit Miriam, die in derselben Reihe auf der anderen Seite des Gangs sitzt und zurücklacht.]

³¹¹ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: [überlappende Rede und weitere simultane Abläufe], = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, Betonung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, Großbuchstaben = sehr lautes Rufen

Frau A.: „Ja? Und zwar, benehmt euch nicht eurem Alter gemäß (.), sondern versucht euch n´ bisschen zurückzuhalten.“

Es wird wieder etwas lauter.

Frau A. erhebt ihre Stimme: „Und um zu sehen - ihr könnt mir ja viel versprechen.“

[Andy unterhält sich lachend mit Tim.]

= „HEY ANDY - ihr könnt mir viel versprechen wenn der Tag lang ist, um zu sehen ob ihr dieser Herausforderung gewachsen seid, machen wir jetzt einen kleinen Test.“

Peter sagt laut „Yo“ und George kichert gekünstelt: „Hihihi!“

Frau A.: „Also. Ihr dürft noch einmal laut lachen jetzt.“

Hierauf fangen die Jungen in der letzten Reihe laut an zu lachen, der Rest der Klasse stimmt nach und nach in das Gelächter ein.

Frau A. steht immer noch, mit den Armen in die Hüften gestützt, mittig vor der ersten Reihe: "Für die nächsten - pschh - für die nächsten 15 Minuten war es das.“

George fragt laut: „Dürfen wir lächeln?“

Frau A.: „Ihr dürft lächeln, aber ihr dürft nicht lachen.“

Peter ruft, mit lang ausgestrecktem Arm auf die Kamera zeigend: „Dürfen wir, dürfen wir in die Kamera winken?“

Bis auf Sadie, Miriam, Kayessa und Michaela sind alle SchülerInnen im Bild. Sie lächeln oder lachen, Rachel winkt kurz in die Kamera, welche vorne links seitlich im Raum an der Tür steht.

Frau A.: „Ihr dürft auch nicht in die Kamera winken, ihr sollt die Kamera ignorieren.“

Andy ruft: „Die ist doch gar nicht da!“

Frau A.: „So. Folgendes“

Peter ruft nun herein: „Welche Kamera?“ Und Tim ruft: „Die ist unsichtbar!“

Frau A.: „Peter!“ Die Klasse ist nun still.

Peter, welcher den Kopf gesenkt hält, guckt kurz zur Lehrerin auf: „Ich?“

Frau A.: „Ja. Es gehört nicht nur nicht lachen dazu, sondern auch sich ´n bisschen auf die ganze Geschichte zu konzentrieren und nicht permanent hier durch irgendwelche Bemerkungen das Ganze zu unterbrechen.“

Peter hält den Kopf und Blick nun gesenkt, während er mit seinen Händen einen Gegenstand hin und her bewegt. Die Klasse ist immer noch still.

Frau A.: „Ich werde jetzt drei Begriffe an die Tafel schreiben.“

Peter wirft mit gesenkter, trotzig klingender Stimme ein: „Wir dürfen anfangen auszufüllen.“

Frau A.: „Nein. Geschlechtsverkehr, Penis und Vagina (.) Und ich möchte von euch

[Peter kichert laut und gekünstelt: „Hi, hi!“]

Frau A.: = „dass ihr mir, Peter, ich schmeiß’ Dich raus. Wenn Du das Ganze hier (.) jetzt fehlt mir das Wort. Aber ich schmeiß Dich trotzdem raus. So.“

Peter hält, während die Lehrerin mit ihm spricht, den Kopf und Blick gesenkt und beschäftigt sich weiter mit beiden Händen mit einem Gegenstand.

= „Ähm. Eure Aufgabe ist es, mir sämtliche Begriffe für diese drei Begriffe zu nennen, die ihr sonst noch aus der Umgangssprache kennt. Ihr sollt die nennen und an die Tafel schreiben. (.) Das ist Eure Aufgabe, mehr nicht.“

Schüler: „Umgangssprache?“

Frau A.: „Umgangssprache. Beispiel für Geschlechtsverkehr Umgangssprache?“

Andy: „Sex.“

Peter: „Ficken.“

Rachel lacht hier kurz auf und streckt die Zunge heraus.

Frau A.: „Das will ich hören. Genau.“

Nils lacht ebenfalls laut auf.

George wendet sich an Frau A.: „Oha. Das wollen sie hören?“

Alle SchülerInnen im Bild³¹² grinsen oder lachen hier außer Marlene, welche sich die ganze Zeit über damit beschäftigt hat etwas aufzuschreiben und nun mit geöffnetem Mund hochschaut.

Frau A.: „Ihr dürft jetzt. Das will ich hören. Ihr dürft alles sagen, was ihr sonst vielleicht meint nicht sagen zu dürfen, ihr dürft“

Nils ruft: [„Fotzen!“]

Rachel hebt die Mundwinkel zu einem erneuten Lächeln und wendet sich dabei mit einem Seitenblick ihrer Sitznachbarin Sally zu, welche mit ernstem Blick ungerührt nach vorne in den Klassenraum schaut. Rachels Mundwinkel sinken nun ab, sie wendet ihren Kopf ruckartig wieder nach vorne. Rachels Sitznachbarin Kim schaut währenddessen starr nach vorne zur Tafel. Nils, Ronald, George, Andy, Peter und Tim grinsen beziehungsweise lachen laut.

³¹² Sally, Rachel, Kim, Lisa, Tim, Andy, Peter, George, Ronald und Nils.

Andy, welcher sich kurz lachend zu Nils nach hinten umgedreht hat, ruft herein: „Bumsen!“

Tim ruft herein: „Ähm, Schwanz.“

Kim, welche ruhig nach vorne schaut, grinst hier kurz, beißt sich dann auf die Lippen und senkt ihren Blick anschließend auf den Tisch. Rachel blickt erneut mit einem kurzen Seitenblick zu Sally, welche, nach dem sie kurz in die Kamera geblickt hat, wieder nach vorne, ins Leere schaut.

Frau A.: „Eh - Leute! Und ich sage euch- Ruhe, melden, sagen, an die Tafel schreiben. Wenn ich fertig bin hier vorne, ja?“

Die Lehrerin ist weiter damit beschäftigt, die Tafel zu beschriften. Als Überschrift hat sie bereits „Sex-Ed-Test“ angeschrieben, hierunter hat sie drei Spalten, die von links nach rechts mit Vagina, Geschlechtsverkehr und Penis überschrieben sind, aufgezeichnet. Man hört einige Jungen leise miteinander sprechen.

Peter sagt nun laut: „Alles klar.“

George, ebenfalls laut: „Da sind aber auch Schimpfwörter dabei!“

Andy: „Ja - dick“³¹³.“

Tim lachend zu Andy: „Fotze.“

George lacht laut auf. Die Lehrerin schreibt weiter an die Tafel.

Tim ruft laut herein: „Auch auf Englisch?“

Frau A.: „Ihr könnt ´s auf Englisch und auf Deutsch machen.“

Lisa, welche mit beiden Händen einen Stift schnell hin und her dreht, zieht hier die Augenbrauen zusammen und schaut mit zusammen gekniffenen Augen nach vorne. Ihr Sitznachbar Tim wendet sich sichernd Andy zu, welcher seinen Kopf in eine Hand gestützt hat und sagt: „Dick, (...)“

Frau A.: „Leute! Ruhe!“

Peter ruft herein: „Prick, cunt.“

Andy erwidert seinem Sitznachbarn Tim laut: „Clit!“

Anschließend hält er sich grinsend eine Hand vor die Augen, so dass diese verdeckt sind. Tim lacht hierauf. Auch Peter, der direkt hinter Tim und Andy sitzt, lacht. Lisa beginnt, die Hände vor das Gesicht haltend, zu gähnen. Rachel, die mit gesenktem Kopf und auf den Boden gerichteten Blick auf dem Stuhl kippelt, lässt nach Andys letztem Beitrag den Stuhl wieder nach vorne kippen und seufzt laut. Hierbei hält sie den Kopf gesenkt und schaut hoch zu Sally, welche den Blick ebenfalls gesenkt hält und nun aber Rachels Blick erwidert. Der Blickwechsel wiederholt sich noch einmal. Kim lächelt kurz, als Andy „Clit“ sagt, presst dann die Lippen zusammen und schüttelt den Kopf einmal kurz verneinend. Sie richten den Blick nun zunächst auf den Tisch, guckt dann kurz zur Kamera und

³¹³ „Dick“ wird im Englischen umgangssprachlich als Bezeichnung für den Penis verwendet.

hiernach mit einem gepressten Lächeln in Richtung Miriam, die am Tisch neben ihr sitzt. Dann dreht Kim ihren Kopf wieder, die Lippen aufeinander pressend, nach vorne. Lisa verdeckt ihren Mund immer noch mit den Händen, wobei sie nun auf ihren Fingernägeln kaut und den Kopf leicht gesenkt hält, so dass sie von unten nach oben zur Lehrerin aufschaut. Ronald wendet sich kurz Nils zu und sagt lachend etwas.

Interpretation

Frau A. stellt zunächst die Bedingungen, unter denen sie die Sexuaufklärung abzuhalten bereit ist, anhand ihrer Abmachungen mit einer Klasse aus dem vorigen Schuljahr dar. Die Lehrerin zielt hier auf eine Affektregulation qua eines Verbots spezifischer affektiver Ausdrücke (Kichern und Grölen). Die SchülerInnen reagieren auf das Verbot der Lehrerin zu Kichern, indem sie teils sehr laut, in jedem Fall aber kollektiv und amüsiert, lachen und sich unterhalten. Diesem Lachen können zweierlei Funktionen zugeschrieben werden. Einerseits hat es, da die SchülerInnen auf das Verbot der Lehrerin laut zu sein hin laut werden, ein Moment des spielerischen Austestens der Verhaltensmöglichkeiten, welche die Lehrerin im Unterricht billigt. Andererseits kann diese spielerische Reaktion der SchülerInnen auf ihre, durch die Lehrerin angedeutete, sexualitätsbezogene Scham, auch als Form der Bewältigung von Scham durch die Einnahme von Distanz qua des Lachens gesetzt werden.³¹⁴

Die Lehrerin reagiert, als die SchülerInnen beginnen zu lachen und sich zu unterhalten, damit, die mit dem Verbot des Kicherns und Grölens eingeleitete Affektregulation auszudifferenzieren. Mit dem „Rot-werden“ erlaubt sie non-verbale, den Unterricht also nicht störende Schamreaktionen nun ausdrücklich. Die Lehrerin reagiert somit auf den spielerischen Regelverstoß der SchülerInnen, indem sie zunächst das Vorkommen dieser Affektausdrücke in der Sexuaufklärung anerkennt und somit normalisiert. Hieran schließt sie eine weitere Affektregulation an, wobei sie den hörbaren Affektausdruck verbietet und den non-verbalen Ausdruck von Scham, in Form des Errötens, erlaubt. Im Interview gibt die Lehrerin an, dass sie den Test im Referendariat kennengelernt hat und dass der Test insgesamt darauf zielt, eine ruhige Atmosphäre während der Sexuaufklärung vorzubereiten.³¹⁵

Frau A. betont noch einmal durch die Formulierung „benehmt Euch“, dass sie Affektausdrücke die laut sind und hiermit den Unterricht stören könnten,

³¹⁴ Vgl. Tiedemann 2007, 73

³¹⁵ Allerdings gibt die Lehrerin einschränkend zu bedenken, dass der Test in dieser Klasse nicht so effektiv war, da die SchülerInnen wussten, auch wenn sie während des Test lachen würden, dass die Sexuaufklärung auf jeden Fall, auf Grund meines Forschungsinteresses, durchgeführt werden würde.

untersagt. An dieser Stelle ist es ruhig geworden und die im Bild befindlichen SchülerInnen³¹⁶ schauen allesamt nach unten. Da Scham in westlichen Gesellschaften im Sinne des Eingeständnisses einer Schwäche negativ besetzt ist³¹⁷, kann das Herausstellen sexualitätsbezogener Scham als sanktionierendes Erziehungsmittel genutzt werden. Aus dieser Perspektive setzt die Lehrerin Beschämung hier ein, um Unterrichtsdisziplin herzustellen. Die Strategie ist in dieser Situation erfolgreich, da mit dem augenblickliche Verstummen sowie Blicksenken der SchülerInnen alle im Bild befindlichen SchülerInnen hier nicht nur ein situatives Schamdisplay zeigen, sondern nun auch ruhig bleiben.

In den anschließenden Erläuterungen der Lehrerin, dass die SchülerInnen sich „nicht ihres Alters gemäß“ verhalten, sondern sich „benehmen“ sollen, schwingt mit, dass der Entwicklungsstand der SchülerInnen aus der Perspektive der Lehrerin defizitär ist. Eine psychosoziale Entwicklung wird hier gleichgesetzt mit der Zunahme der Fähigkeit zur Disziplinierung. Die Lehrerin setzt somit Beschämung zur Herstellung von Unterrichtsdisziplin ein, da die SchülerInnen dem schamtypischen Charakteristikum der negativen Bewertung nur dann entgegen, wenn sie sich nicht ihrer eigentlichen, als defizitär gesetzten Verfasstheit gemäß agieren sondern den Anweisungen der Lehrerin folgen. Die Strategie der Lehrerin, Beschämung hier zur Herstellung von Unterrichtsdisziplin zu nutzen scheint nun weniger erfolgreich als kurz zuvor, als sie sich auf sexualitätsbezogene Scham bezog, da die SchülerInnen jetzt nicht verstummen und auf den Tisch blicken, sondern lauter werden.

In der nun folgenden Ankündigung des Sex-Ed-Tests setzt Frau A. den Test als Medium welches dazu dient, zu sehen, ob die Jugendlichen der „Herausforderung“ ohne zu kichern und zu grölen über Sexualität zu reden, „gewachsen“ sind. Somit expliziert die Lehrerin noch einmal ihren Ansatz, den Test als Maßstab der Evaluierung der SchülerInnen bezüglich ihres Vermögens, „sich zu benehmen“ zu nutzen. Dies stützt die Interpretation, dass die Lehrerin den Test als disziplinarisches Erziehungsmittel nutzt. Durch die Kontextualisierung des „gewachsen seins“ und des „sich Benehmens“, welches mit einem ruhigen Verhalten im Unterricht assoziiert wird, setzt die Lehrerin ein ruhiges Sprechen über Sexualität als Lernziel.

Neben der Anrufung der Schamgefühle der SchülerInnen mittels der Zuschreibung eines defizitären Entwicklungsstands, soll durch den Test das Lernziel des Sprechens über Sexualität frei von „lauten“ Schamindikatoren erreicht werden. Somit wird der Test affektiv aufgeladen, da Scham einerseits durch eine Beschämung angerufen wird, andererseits aber der Ausdruck von

³¹⁶ George, Ronald, Nils, Marlene Sadie, Rachel, Kim, Miriam, Kayessa und Michaela.

³¹⁷ Vgl. Scheff 1988, 401

Scham zumindest partiell untersagt ist. Wie Wertenbruch und Röttger-Rössler in ihrer „Emotions-ethnologischen Untersuchung zu Scham und Beschämung in der Schule“ (2011) mit Bezug auf Elison et al. herausarbeiten, ist eine Strategie mit Beschämung umzugehen, „der Angriff auf andere“.³¹⁸ Aus dieser Perspektive lässt sich auch die nun folgende ironische Reaktion Peters, der hier die Lehrerin mit einem lauten „Yo!“ bestätigt und gleichzeitig die von ihr aufgestellte Regeln verletzt, sowie Georges lautes gekünsteltes Kichern, welches ebenfalls ein durch die Lehrerin gesetztes Verbot missachtet, als „Gegenangriff“ verstehen. Die beiden Schüler begegnen der beschämenden Situation mit provozierendem Verhalten. Budde und Faulstich-Wieland (2005) arbeiten heraus, dass die Inszenierungen der SchülerInnen im Feld Schule hinsichtlich eines bestehenden geschlechtsübergreifenden Leistungsdrucks, aber auch hinsichtlich der Einübung von Geschlechtlichkeit zu untersuchen sind.³¹⁹

Begreift man die Aufführung von Geschlecht als ein, das Verhalten der SchülerInnen in der Sexualaufklärung tangierendes Moment, können die Reaktionen der Jungen außerdem so interpretiert werden, dass sie durch ihr nicht konformes Verhalten verdeutlichen, sich bezüglich der Thematik Sexualität nicht von der Lehrerin einschüchtern zu lassen. Insofern können die Reaktionen der Schüler als performative Aufführung von Männlichkeit auf eine symbolische Ordnung zurückgeführt werden, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität übergeordnet wird.³²⁰

Nachdem die Lehrerin die SchülerInnen noch einmal hat laut lachen lassen, schließt sie Lachen für die nächste Viertelstunde aus. Titze (1997) merkt an, dass das Lachen als Affektausdruck im Unterschied zu Scham auf dem Verzicht von Kontrolle über den eigenen Körper beruht und kontextabhängig auch als „Ausdruck aggressiver Überlegenheit“ gewertet werden kann.³²¹ Hieraus ergibt sich die Perspektive, dass die Lehrerin nicht nur einen akustisch störenden Affektausdruck, sondern auch einen, ihre Autorität potentiell unterwandernden Affektausdruck zu kontrollieren sucht. Insofern ist es auch anschlussfähig, dass George versucht die Regeln der Durchführung des Tests weiter zu verhandeln, indem er nachfragt, ob die SchülerInnen lächeln dürfen, da lächeln eine Vorform von lachen sein kann. Peter schließt sich George an, indem er eine weitere Nachfrage zu den Verhaltensregeln stellt. Diese, sowie die erstere Nachfrage werden von der

³¹⁸ Vgl. Elison in Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 251

³¹⁹ Vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005, 50f

³²⁰ Der Prozess der Naturalisierung der sozialen Ordnung der Geschlechter basiert Bourdieu zufolge auf der Eingliederung der mit ihnen zusammenhängenden Konzepte in ein System homologer Gegensätze. Dieses System beinhaltet eine Hierarchie des Männlichen über das Weibliche (vgl. Bourdieu 2005, 18).

³²¹ Vgl. Tietze 1997, 173

Lehrerin beantwortet. Als sie allerdings erneut zur Erklärung des Tests ansetzt und Tim, Andy sowie Peter wieder hereinrufen, ermahnt die Lehrerin Peter, indem sie ihn gezielt anspricht.

Das Peter den Kopf nun gesenkt hält und fragt, ob er gemeint sei, obwohl er explizit mit Namen angesprochen wurde und sich auch kein anderer Schüler mit dem Namen in der Klasse befindet, kann wie folgt interpretiert werden. Peter ist seine plötzliche Exponierung im Rahmen einer negativen Bewertung seines Verhaltens, welche charakteristischer Anlass für Schamerleben ist, unangenehm. Allerdings liegt in seiner Reaktion auch ein hinterfragendes Moment, denn er hat schließlich nicht nur er alleine, sondern neben Tim, Andy und George hereingerufen. Daher könnte sich seine Reaktion auch als Gegenfrage verstehen lassen, mit der er andeuten will, dass er nicht der einzige „Schuldige“³²² ist, der für eine Ermahnung in Frage kommt.

Die Lehrerin spiegelt Peter sein Verhalten nun als defizitär. Peter zeigt hiernach, durch das Senken des Kopfes und des Blickes sowie das Verstummen ein Schamdisplay und somit soziale Konformität. Auch seine Beschäftigung mit etwas, was er in den Händen hält und schnell hin und her bewegt, kann als Schamindikator verstanden werden, da es zur Ablenkung aus der unangenehmen Situation dienen kann. Der Einsatz von Beschämung zur Herstellung von Ruhe im Unterricht durch die Lehrerin ist allerdings nur kurzzeitig wirksam, da Peter, als die Lehrerin mit der Erläuterung des Tests fortfährt, trotzig reagiert, indem er laut einfordert, anfangen zu dürfen. Die Lehrerin verneint dies kurz und erklärt dann weiter den Test, woraufhin Peter erneut mit einem lauten, gekünstelten Kichern, und somit mit einem weiteren Regelverstoß, reagiert. Die Lehrerin droht ihm nun mit einem Rauswurf, einer Praxis zur Herstellung von Unterrichtsdisziplin welche, da ein wesentliches Moment der Wirkungsmacht von Scham die drohende soziale Exklusion ist, auch als Beschämungspraxis betrachtet werden kann. Peter zeigt, während die Lehrerin mit ihm spricht, durch das gesenkt halten des Kopfes und des Blicks³²³ neben dem plötzlichen Verstummen, weitere Schamindikatoren.

Als die Lehrerin die SchülerInnen nun auffordert, Synonyme für Geschlechtsverkehr, Penis und Vagina in der Umgangssprache zu nennen, kommen Andy und Peter dieser Aufgabe unverzüglich nach, allerdings indem sie die Begriffe hereinrufen. Dies kann so interpretiert werden, dass die Schüler hier ihren Handlungsspielraum ausloten, indem sie einerseits einen Unterrichtsbeitrag

³²² Wie im Abschnitt „Abgrenzung von Scham zu Beschämung, Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit“ des ersten Kapitels gezeigt, liegt dem Schamerleben auch eine Komponente der Selbstbeschuldigung inne.

³²³ Der Eindruck, dass er dem Blick der Lehrerin durch das senken seines Blickes auszuweichen sucht wird dadurch verstärkt, dass er sich intensiv mit einem Gegenstand, welchen er in den Händen hält, beschäftigt.

leisten, andererseits aber auch einen weiteren Verstoß gegen die Verhaltensregeln während des Tests begehen. Rachel wirkt hier amüsiert, da sie laut auflacht und ihre Zunge herausstreckt. Die Lehrerin reagiert gelassen, indem sie bestätigt, dass sie „genau das“ hören will. Indem George nun in einem süffisanten Tonfall bei der Lehrerin nachfragt „Das wollen sie hören?“, appelliert er an das sexualitäts-bezogene Schamgefühl der Lehrerin. Denn indem George explizit nachfragt, ob die Lehrerin wirklich die sexuellen Begriffe hören wolle, schwingt auch mit, dass die Lehrerin hier Begriff zum Unterrichtsgegenstand macht mit welchen Lehrende im Schulalltag sonst einen restriktiven Umgang pflegen und somit selber einen Regelverstoß begeht.

Dass George, Peter und Andy hier als geschlechtshomogene Gruppe agieren, welche ihren Handlungsspielraum gegenüber der Lehrerin austestet und George die Lehrerin bezüglich ihrer sexuellen Scham anspricht, kann darauf zurückgeführt werden, dass hier Aspekte des *doing gender*³²⁴ der Jungen, in diesem Falle also der performativen Aufführung von Männlichkeit, von Bedeutung sind.³²⁵ Von einer symbolischen Ordnung ausgegangen, in welcher weibliche Sexualität durch die stärkere Besetzung mit Scham männlicher Sexualität untergeordnet wird, bietet die Sexualaufklärung durch eine Lehrerin den Schülern die Möglichkeit, die Autoritätsmacht³²⁶ der Lehrerin über den Appell an die sexuelle Scham der Lehrerin anzugreifen. Gleichzeitig können die Schüler so die eigene Geschlechtszugehörigkeit performativ aufführen.

Die Herausforderung der Lehrerin durch George wird dadurch verstärkt, dass die meisten SchülerInnen hier Lachen, eine Reaktion, die als Bestätigung des Schülers verstanden werden kann. Die Lehrerin setzt George entgegen, dass sie genau das hören wolle und geht damit nicht auf seine Provokation ein.

Nils ruft nun mit „Fotzen!“ einem Begriff für Vulven in die Klasse, welcher häufig als Schimpfwort verwendet wird. Dass die Jungen hier kollektiv lachen und Rachel zunächst zu einem Lachen ansetzt, dann aber, als Sally nicht auf sie reagiert, ebenso wie die anderen Mädchen still und ernst nach vorne schaut, lässt sich aus dem besonderen Bedeutungsgehalt des Begriffs und der Sprecherposition von Nils als Jungen erklären.

„Da Sprache das System ist, mit dem wir uns in der Welt orientieren und Bewertungen vornehmen, geht das Verschwinden von wertschätzenden (...) Bezeichnungen stets mit dem Verschwinden eines wertschätzenden Umgang einher, spiegelt diesen wieder oder bereitet ihn

³²⁴ Mittels des „doings“ in „doing gender“ wird verdeutlicht, dass Geschlecht in sozialen Interaktionen konstruiert wird (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005, 38).

³²⁵ Vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005, 38

³²⁶ Utz versteht unter Autoritätsmacht „den Weisungs- und Anordnungsanspruch institutioneller Autorität“ und geht davon aus, dass „Träger institutioneller Autoritätsmacht“ gegenüber den „Autoritätsadressaten“ mit der Anerkennung ihrer Autorität rechnen (vgl. Utz 2011, 56).

vor. Und da Menschen sich so stark über ihre Geschlechtsorgane identifizieren, dass sie sich auf Grund dieser sogar in zwei grundlegende Gruppen unterscheiden - Männer und Frauen - , sind Aussagen über Geschlechtsorgane in der Regel als Aussage über das gesamte Geschlechts zu lesen“.³²⁷

Aus dieser Perspektive kann das Herausrufen dieses abwertenden Begriffs für die Vulva durch einen Jungen und das unmittelbare einsetzende Lachen der Jungen auch als Verlachen einer groben Darstellung der weiblichen Geschlechtsorgane und hiermit des weiblichen Geschlechts gelesen werden. Somit wäre diese Situation für die Mädchen und auch die Lehrerin potentiell beschämend. Vor dem Hintergrund des vorangegangenen Wortwechsels zwischen George und der Lehrerin, kann die Verwendung gerade dieses Begriffes auch als weiterer Provokationsversuch der Lehrerin gelesen werden. Sanyal (2009) legt für das englische Äquivalent von Fotze, „Cunt“ dar, dass es kein heftigeres Schimpfwort in der englischen Sprache gibt.³²⁸ Die Interpretation, dass die Verwendung des Begriffs „Fotze“ in der vorliegende Situation als Beschämung fungiert, wird dadurch gestärkt, dass die Mädchen sich still verhalten, wobei sich Rachel an das Verhalten ihrer Sitznachbarin anpasst. Auch dass die Lehrerin auf diese und die weiteren Zwischenrufe von Tim reagiert, indem sie eine allgemeine, nicht auf die inhaltliche Qualität der Beiträge bezogene Ermahnung ausspricht, kann als Schamvermeidungsstrategie verstanden werden.

Kim verknüpft sich ein Lachen, als Tim „Schwanz“ in die Klasse ruft. Anstatt laut über die Begriffe zu lachen, reguliert sie ihren Affektausdruck, ähnlich wie Rachel durch ihre Interaktionen mit Sally, herunter. Insofern gleichen sich die Mädchen auf der Ebene des Affektausdrucks aneinander an. Während die Lehrerin fortfährt die Tafel zu beschriften, gibt George der Lehrerin, wie zuvor in einem stüffisanten Tonfall, zu bedenken, dass da auch „Schimpfwörter dabei“ seien, welche in Form von „Dick“ und „Fotze“ durch George, Andy und Tim in den Klassenraum gerufen werden.

Die Lehrerin reagiert erst wieder auf die Jungen, als Tim erneut nach einer Regel des Tests fragt und ermahnt anschließend wieder zur Ruhe. Hierauf rufen Peter und Andy erneut herein. Insofern geht mit der Hinführung zum Sex-Ed-Test ein Wechselspiel zwischen den Ermahnungen der Lehrerin ruhig zu sein und dem

³²⁷ Sanyal 2009, 15

³²⁸ Die besondere denunziatorische Kraft zieht „Cunt“ (selbiges kann wohl auch für den Begriff „Fotze“ geltend gemacht werden) daraus, dass hier die Vulva benannt wird, welche durch Begriffe wie Vagina, Scheide, Schlitz oder Loch sprachlich unsichtbar gemacht wird und gleichzeitig - als Signifikant weiblicher sexueller Lust - als gefährlich betrachtet wird (vgl. ebd., 12). Nur durch die stärkere Tabuisierung der lustbringenden Funktion weiblicher Genitalien gegenüber den männlichen Genitalien lässt sich erklären, dass kein Begriff für die männlichen Genitalien zur Verfügung steht, der ähnlich abwertend aufgeladen ist wie der Begriff „Fotze“ für die weiblichen Genitalien.

Hereinrufen der Jungen einher. Rachel wirkt nun sichtlich genervt, da sie sich seufzend auf ihrem Stuhl nach vorne Kippen lässt und den bestätigenden Blick von Sally zu suchen scheint, welche ihren Blick nun erwidert. Kim schüttelt missbilligend ihren Kopf.

Bei der Interpretation der ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung der Mädchen während der Hinführung zum Sex-Ed-Test kann einerseits argumentiert werden, dass die Mädchen aus Konformität, da die Lehrerin ja eigentlich dabei ist, den Test zu erklären, ruhig sind und sich durch das provokative Verhalten der Jungen alleine auf Grund des hiermit einhergehenden Regelverstoßes gestört fühlen. Die beinahe ausbleibende Beteiligung der Mädchen kann aber auch noch auf ein weiteres Moment zurückgeführt werden, welches die SchülerInnen in der Gruppendiskussion darstellen.

Die Gruppendiskussion mit den Mädchen verweisen darauf, dass nicht das Dazwischenrufen der Jungen, sondern die Qualität der beigetragenen Wörter im Test von den Mädchen negativ beurteilt werden, beziehungsweise die Mädchen sich nicht sicher sind, wie sie hiermit umgehen sollen. Die Gruppendiskussion mit den Mädchen stützt die Interpretation, das Schweigen der Mädchen während der Hinführung zum Sex-Ed-Test, die teils starre Körperhaltung und Blickrichtung sowie das teilweise Verdecken der Gesichter und zusammenpressen Lippen als Schamindikatoren zu setzen.

Die Schüler heben bei der Repräsentation des Tests in der Gruppendiskussion hervor, dass sie die Möglichkeit, alle Wörter beizutragen die sie wollten, positiv fanden. Daher lässt sich die stärkere Unterrichtsbeteiligung der Jungen einerseits als dynamisches Wechselspiel zwischen den Jungen und der Lehrerin verstehen, bei welchem auf Beschämung durch die Lehrerin, mit der Verwendung schambesetzter Wörter eine „Gegenwehr“ der Schüler folgt. Wie bereits erwähnt, setzen Wertenbruch und Röttger-Rössler (2011) „den Angriff auf andere“ als Bewältigungsstrategie von Beschämung. Bezüglich der Dynamik unter den Jungen als Peer-Group weisen die Beiträge aus den Gruppendiskussionen darauf hin, dass der prüfende Charakter des Tests für die Jungen darin liegt, wer die meisten oder heftigsten Wörter beiträgt. Insofern kann unter Bezug auf Bourdieus Habitusstheorie auch formuliert werden, dass der Beitrag sexueller Begriffe und Schimpfwörter den Jungen in der Sexualaufklärung zur performativen Herstellung von Männlichkeit dient, durch welche sie symbolisches Kapital akkumulieren können. Diese Möglichkeit der Kapitalakkumulation beruht auf einer symbolischen Ordnung, in welcher weibliche Sexualität durch die stärkere Tabuisierung weiblicher sexueller Lust gegenüber männlicher Sexualität abgewertet werden kann.

*Fotze und Schwanz*³²⁹

Nach der Ankündigung des Sex-Ed-Tests leitet die Lehrerin zur Durchführung des Tests über.

Frau A.: „Ich möchte auch keine Zeichnungen haben sondern nur (.) Wörter. Ok. los geht's!“

Peter zeigt als Erster auf und wird aufgerufen.

Peter: „Cunt!“

Frau A.: „Hier vorne liegt genug Kreide. Bedient euch (.) und schreibt es an.“

Nun zeigt zunächst Tim auf, dann Nils.

Frau A.: „Tim?“

Tim lachend, während er aufsteht: „Fotze.“

Kim guckt, als Tim „Fotze“ sagt, kurz mit weit aufgerissenen Augen, mit der Hand den Mund verdeckend in die Kamera. Dann wendet sie den Blick wieder nach vorne in den Klassenraum.

Als nächstes kommt Nils dran, welcher ebenfalls noch während er redet aufsteht, um zur Tafel zu gehen: „Schwanz.“

Tim sagt laut, während er auf dem Weg zur Tafel ist: „Ich hab' noch Eins für Penis.“

[Frau A.: „Nach vorne!“]

Tim: „Ich hab' Eins für Penis.“

Jakob: „Cunt“

Rachel hält die Arme vor der Brust verschränkt und kaut auf ihren Fingernägeln. Jetzt zeigen Andy, George, Sadie und Patricia auf.

Sadie wird zuerst aufgerufen: „Prügel!“

Andy, zu Sadie gewandt lachend: „Ohhhh!“

Andy, Sadie und Melanie stehen auf und gehen nach vorne.

Ronald steht auf: „Fotze.“

Frau A.: „Hatten wa' schon.“

³²⁹ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: [überlappende Rede und weitere simultane Abläufe], = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, Betonung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

Ronald setzt sich wieder hin.

Frau A.: „Hatten wa´ schon. Das war´s schon?“

Die Lehrerin steht nun mit geöffneten Armen vor der ersten Reihe.

Die Mädchen auf der Fensterseite des Raumes, Miriam, Kayessa und Michaela haben das Geschehen bisher, gelegentlich lächelnd oder sich etwas zuflüsternd, beobachtet.

Frau A. dreht sich zur Tafel um, an welcher Sadie, Andy, Peter und Patricia damit beschäftigt sind, Begriffe anzuschreiben: „Wenn euch noch mehr einfällt, dann jetzt anschreiben.“

Junge: „Schwengel und so ´n Scheiß.“

Nils: „Andy, schreib´ Wurst, schreib´ Wurst!“

Frau A. sieht nun, dass Tim gerade, etwa dreimal so groß wie die anderen Begriffe und in gekrakelter Schrift, mit roter Kreide „Fotze“ an die Tafel geschrieben hat.

Sie geht schnell, einen Schwamm ergreifend auf die Tafel zu und wischt das Wort weg.

Tim tritt hastig, Frau A. grinsend beobachtend, von der Tafel zurück.

[Frau A.: „Wenn Du ordentlich schreiben kannst und wenn nicht, dann eben nicht.“]

Nils steht auf und joggt nach vorne: „ Das kenn´ ich noch aus der, aus der Grundschule.“

Frau A. lehnt nun am Pult der ersten Reihe und beobachtet das Vorgehen an der Tafel.

= „Und jetzt kommt der Klassiker. Pimmel.“

Andy, welcher gerade noch etwas angeschrieben hat, dreht sich zu Frau A. um: „Sollen wir noch was aufschreiben?“

Frau A.: „Ja! Tobt euch aus!“

Tim liest laut vor, was Nils soeben angeschrieben hat: „Pimmel.“

N.: „Ja. Tobt Euch aus!“

Junge: „Dick“

George: „Dick? Wer hat schlafen hingeschrieben?“

Frau A.: „Psch!“

J.: „(...)“. Die Jungen brechen in Gelächter aus.

Die Mädchen sitzen allesamt schweigend auf ihren Plätzen. Sadie, Kayessa, Miriam und Rachel haltend die Arme vor der Brust verschränkt. Michaela beugt sich zur Seite um zu sehen, was die Jungen an die Tafel schreiben.

Ein Junge ruft von hinten aus der Klasse: „James.“

Tim schreibt an und vokalisiert hierbei: „Jamesss“

Nun wendet er sich, gemeinsam mit Andy von der Tafel ab, wobei er lacht und zu Andy guckt.

Andy antwortet: „Cool, James.“

Peter, Nils, Andy und Tim schreiben weitere Begriffe an die Tafel an. Tim sagt nun „warte“ zu Andy, dreht sich wieder zur Tafel um und schreibt in der Penis-Spalte einen weiteren Begriff an.

Auch Andy dreht sich wiederum und schreibt in der Spalte Geschlechtsverkehr „bumsen“ an. Nils, Tim und Peter diskutieren weitere Begriffe für Penis miteinander und schreiben diese an.

Frau A.: „Was ham´ wa´ denn hier? Hier komm, Geschlechtsverkehr, ja - bumsen, miteinander schlafen. Kommt, ihr kennt noch andere Sachen.“

Sadie, Andy und Tim stehen wieder auf und kehren zur Tafel zurück.

= „Die soften Varianten, na kommt! (.) Was gibt´s noch?“

Marlene von ihrem Platz aus: „Liebe machen.“

Frau A.: „Ja! Los Marlene.“

Marlene geht nach vorne und schreibt an.

Ein Junge ruft von hinten: „Oh nee!“

Rachel: „Was gibt´s?“

Junge: „Liebe machen.“

Interpretation

Als der Test beginnt, steuern Peter und Tim mit der Nennung von „Cunt“ und „Fotze“ zunächst zwei negativ konnotierte Begriffe für die Vulva bei. Kims erschrockener Blick in die Kamera und ihr anschließendes Verdecken des Mundes lässt sich in diesem Kontext auch als Ausdruck von Fremdscham verstehen, da die Kamera einen Blick von außen repräsentieren kann. Insofern kann Fremdscham über die Nennung von negativ konnotierten Begriffen für die weiblichen Genitalien durch die Jungen Anlass der Reaktion sein.

Als zum ersten Mal auch ein Mädchen einen Unterrichtsbeitrag leistet, indem sie mit Prügel einen negativ konnotierten Begriff für Penis nennt, wird dies von einem der Schüler, mit einem „Ohh!“ kommentiert. Bisher blieb eine aktive

Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen im Sex-Ed-Test aus, während von den Jungen negativ konnotierte Begriffe für die weiblichen Genitalien genannt wurden. Daher kann die Nennung von „Prügel“ durch die Schülerin an dieser Stelle als Versuch verstanden werden, der negativen Darstellung der weiblichen Genitalien durch die Jungen mit der negativen Darstellung männlicher Genitalien zu begegnen. Wie Sanyal (2009) bezüglich des Begriffs „Cunt“ herausarbeitet, gibt es keine Bezeichnung der männlichen Genitalien, die derart abwertend geladen ist.³³⁰ Da der Begriff „Prügel“ einen weitaus weniger denunziatorischen Charakter hat als „Fotze“, kann die Kommentierung des Begriffs durch einen Schüler darauf beruhen, dass die Schülerin einem zu schwachen Begriff verwendet, welcher als nicht sonderlich beleidigend wahrgenommen wird. Insofern wäre das „Ohhhh!“ an dieser Stelle, welches eigentlich ein schreckhafter oder erstaunter Ausruf ist, als spottender Kommentar zu verstehen, der vermittelt, dass die Schülerin mit „Prügel“ niemanden beschämen kann.

Die spöttische Reaktion des Schülers ist somit auf eine symbolische Ordnung zurückzuführen, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität übergeordnet wird. Nachdem bereits mehrmals die Begriffe „Cunt“ und „Fotze“ durch die Jungen genannt wurden, schreibt Tim in gekrakterter Schrift, etwa dreimal so groß wie die anderen Begriffe und mit roter Kreide, „Fotze“ an die Tafel. Auf Grund der Schreibweise, welche Assoziationen mit „Schmierereien“ auf Wänden weckt, sowie auf Grund des denunziatorischen Charakters des Begriffs, lässt sich Tims Beitrag so verstehen, dass er hier den Begriff als Schimpfwort herausgestellt. Vor dem Hintergrund vorausgegangener Auseinandersetzungen über Fragen der Unterrichtsdisziplin zwischen Tim, Andy, Peter und der Lehrerin, kann dies als weiterer Provokationsversuch der Lehrerin verstanden werden, welcher über die Hervorhebung eines potentiell für die Lehrerin beschämenden Begriffs fungiert. Hierauf verweist auch Tims schelmisches Grinsen, als die Lehrerin das Wort wegwischt. Insofern verwendet der Schüler hier, wie zuvor auch schon George, einen Appell an die sexualitätsbezogene Scham der Lehrerin, um sich gegen sie zu wehren.

Die Lehrerin bezieht sich, als sie Tim ermahnt, nicht auf den Charakter des Begriffs sondern auf Tims Art zu schreiben. Im Interview betont die Lehrerin, dass sie Provokationsversuche von Schülern ins Leere laufen lasse, um weitere Provokationen zu vermeiden. Die Vermeidung einer Thematisierung der inhaltlichen Ebene von Tims Beitrag kann aber auch als ausweichendes Verhalten auf Grunde des beschämenden Charakters des Begriffs verstanden werden. Bis die Lehrerin dazu auffordert, „softe Varianten“ für Geschlechtsverkehr anzuschreiben, bleibt ein Beitrag der Mädchen aus, während die Jungen eine Vielzahl wie-

³³⁰ Vgl. Sanyal 2009, 4

terer Begriffe anschreiben, lachen und miteinander reden. Die bisher beinahe ausbleibende Unterrichtsbeteiligung der Mädchen lässt sich, gerade vor dem Hintergrund des provozierenden und spottenden Verhaltens der Schüler, als Schamreaktion lesen. Als eine Schülerin auf die Aufforderung der Lehrerin reagiert und eine „softe“ Variante für Geschlechtsverkehr nennt, ruft ein Schüler von hinten „Oh nee!“ in die Klasse, welches sich als Abwertung des Beitrags der Schülerin verstehen lässt. Auch dieser für die Schülerin potentiell beschämende Kommentar beruht, wie der vorige Kommentar des Beitrags einer Schülerin, auf einer symbolischen Ordnung, in welcher männliche Sexualität einer weiblichen, mit Partnerschaft assoziierten Sexualität übergeordnet wird.

Test bestanden?!³³¹

Die Tafel ist nun fast voll und nur noch Nils und Andy schreiben die letzten Begriffe an. Frau A. geht nun an die Tafel heran, Nils und Andy gehen zu ihren Plätzen.

Frau A. laut, auf der Tafel den Begriff schlafen durchstreichend: „Ok. So! (.) Haben wir was doppelt? Ok. Schlafen; miteinander schlafen ist doppelt.“

Die Schüler in der letzten Reihe unterhalten sich lachend.

= „Was, was sagt ihr zu „fuck“?“

Es wird ruhiger, Tim ruft: „No fucking!“

George: „To fuck!“

Schüler: „Let’s fuck!“

Frau A.: „To fuck, ok, geht.“

Andy sagt lachend: „Let’s fuck.“

Frau A.: „Let’s fuck, ok.“

Einige der Jungen lachen und reden miteinander.

Frau A.: „Funktioniert.“

Junge: „Ja.“

³³¹ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: [überlappende Rede und weitere simultane Abläufe], = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, Betonung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

Frau A. liest kommentierend von der Tafel ab: „James kann man, Schniedel (.) kann man.“

Junge: „James“

Frau A.: „Lümmel kann man.“

Sadie: „One-night-stand, das passt doch da nicht hin!“

Einige der Schüler und Sadie diskutieren die Bedeutung des Begriffs One-night-stand.

Frau A.: „Machen wir kurz nochmal, psch! Ähm, es wurde hier ein bisschen zu viel, warte mal, bleib mal sitzen, bleib mal sitzen, Andy, sitz. (.) Ok. Dann gucken wa´ doch ´mal. Kim. Einmal erste Spalte vorlesen.“

Tim ruft in die Klasse: „Es, es gibt was für Vagina das wir noch nicht (...) Mumu!“

Frau A.: „Warte.“

Tim: „Mumu!“

Frau A.: „Kenn´ ich auch.“

Die Lehrerin geht nach vorne.

= „Einmal vorlesen - Kim!“

Die Lehrerin lässt nun Kim, Sadie, Andy, Lisa und George die auf der Tafel gesammelten Begriffe vorlesen. Die SchülerInnen lesen die Begriffe ohne zu lachen oder zu stocken ab, wobei Kim, nachdem sie das Vorlesen beendet hat, lacht und sich die Hand vor den Mund hält. Sadie hält während des Vorlesens die Arme vor der Brust verschränkt und einige Schüler lachen. Andy atmet hörbar, die Brust hebend ein, bevor er vorliest. Lisa liest mit gepresster Stimme, sich mit den Händen mit etwas beschäftigend, vor.

Frau A.: „Ok. Danke schön, das war´s. Würdet ihr sagen ihr habt den Test bestanden?“

Klasse: „Ja!“

Frau A.: „Das hätte ich an eurer Stelle auch gesagt.“

Peter: „Es ist bloß so unnatürlich, dass wir solche Schimpfwörter einfach so in der Klasse sagen sollen.“ [Ein Schüler lacht.]

Andy, die Hände nach oben streckend: „Ich würde nie alle diese Wörter auf ´ner Tafel!“

Frau A.: „Ok. Jetzt. Das ist ein gutes Stichwort Peter, sind das denn Schimpfwörter?“

Nils: „Ja!“

Tim: „Ja, „cunt“ ist doch (...)“

[Andy, George, Tim und Nils sprechen gleichzeitig.]

Frau A.: „Psch! Ich hab gehört ja, ich hab gehört kommt drauf an, also was ist denn nun?“

Peter: „Kommt drauf an.“

George: „Die meisten (...)“

Frau A.: „Sch! meldet euch mal.“

Tim, Andy und Nils zeigen auf.

Andy: „Welche Person und ob, in welcher Situation.“

Frau A.: „Ok. Gebt mir mal ein Beispiel, wann ist es ein Schimpfwort und wann nicht?“

Ronald ruft laut von hinten nach vorne in den Raum: „Du Fotze!“

[Gelächter der Jungen und Lisa. Rachel öffnet ihren Mund und beißt sich dann auf die Lippen, den Blick auf den Boden gerichtet. Sally guckt nach hinten, Kim starrt weiter nach vorne auf den Boden. Anschließend lacht Rachel kurz, während sie ihre Kette aufnimmt und zum Mund führt.]

Andy: „Wenn Du jemanden“

Einige SchülerInnen lachen kurz auf.

Andy: „Wenn Du jetzt Stress mit jemandem hast dann sagst Du „Ey, Du Fotze“, und jetzt hier ist es einfach nur n´(.) Fachbegriff für Vagina.“

Frau A.: „Ja. Ein Fachbegriff? Ein umgangssprachliches Wort dafür. Kennt ihr Leute die das, also ich meine Scheide kenn´ich auch, dass man das sagt also, viele Leute reden auch von Vagina, das sagen Erde auch, Ärzte auch, aber wird da das Wort Fotze tatsächlich auch als Nicht-Schimpfwort benutzt?“

Klasse: „Nein“, „Neee“.

Miriam, die gemeinsam mit Kayessa vorne in der ersten Reihe mit vor der Brust verschränkten Armen sitzt und den Blick gesenkt hält, guckt kurz hoch und schüttelt den Kopf.

Tim lachend: „Nein, außer bei so ´m Lied, da ist so ´n Lied das geht so.“

Tim singt nun: „Komm spreiz´ die Beine breit, zeig´ die Fotze lass Dich geh´n“.

[Rachel guckt, während Tim singt, zu Sally, welche sich zu Tim umgedreht hat. Miriam, die neben Tim sitzt, zieht eine Augenbraue hoch und guckt auf den Tisch. Am Ende des Liedes guckt sie kurz zu Sally und lächelt sie an. Sallys gespannte Körperhaltung lockert sich und sie wendet sich Rachel zu, welche jetzt den Kopf auf den Arm fallen lässt.]

George von hinten laut: „Wie peinlich.“

Frau A.: „Ok. Ihr kennt, ihr kennt´s aus Liedern. Aber generell ist das schon ein Wort was, was normalerweise tat, tatsächlich“

Tim wendet sich grinsend seiner Sitznachbarin Miriam zu und sagt leise etwas zu ihr. Miriam antwortet nicht, zieht die Augenbrauen hoch und richtet den Blick weg von Tim auf den Tisch.

= „Hey! Leute! Tim. Das ist schon `n Wort, was normalerweise tatsächlich eher in diesem Kontext Schimpfwort gebraucht wird und nicht im allgemeinen Sprachgebrauch.“

Interpretation

Die Lehrerin wertet den Test aus, indem sie die an die Tafel geschriebenen Begriffe vorliest und teilweise bespricht. Hierbei äußern sich einige der Jungen zu „to fuck“, indem sie es als aufforderndes „let`s fuck“ in die Klasse rufen. Dieses Verhalten lässt sich einerseits als lustbejahender, schamfreier Umgang mit sexuellen Begriffen verstehen. Betrachtet man den Sexualaufklärungsunterricht als „heteronormatives Feld“, welches durch eine Auseinandersetzung zwischen der Lehrerin und den Schülern über Unterrichtsdisziplin gekennzeichnet ist, lassen sich die Zwischenrufe aber auch als Provokationsversuch der Lehrerin interpretieren, bei dem die Jungen, wie auch schon in den vorigen Szenen, den Appell an sexualitätsbezogene Scham der Lehrerin nutzen, um ihre Autorität in Frage zu stellen. Die Lehrerin reagiert darauf, dass die Jungen hier in die Klasse rufen, wie auch schon in den vorigen Szenen, mit einer Ermahnung welche nicht auf die inhaltliche Qualität der Begriffe bezogen ist. Da sie Andy mit einem Befehl, der Assoziationen mit dem Umgang mit einem Hund weckt, dazu auffordert, sich hinzusetzen, wird Andy im Klassenforum durch sie herabgesetzt. Somit verwendet die Lehrerin bei der Ermahnung Beschämung als sanktionierendes Erziehungsmittel. Die Kamera ist in dieser Situation auf die Lehrerin gerichtet. Daher kann die Reaktion Andys nicht genau beschrieben werden, allerdings herrscht nach der Ermahnung für kurze Zeit Stille im Klassenraum. Nachdem die Lehrerin die Wörter durch die SchülerInnen vorlesen lässt, fragt sie danach, ob die SchülerInnen denken, dass sie den Test bestanden haben. Die SchülerInnen bejahen dies, wobei die Lehrerin durch ihre lakonisch wirkende Antwort ihre Unzufriedenheit mit dem Ablauf des Tests andeutet, ohne jedoch genau zu erläutern, was sie an dem Verhalten der SchülerInnen bemängelt. Die Lehrerin geht nun dazu über, mit den SchülerInnen zu besprechen, ob es sich bei den Wörtern auch um Schimpfwörter handelt, wobei Andy äußert, dass er die Wörter niemals nennen würde und Peter die Nennung der Wörter im Unterricht als „unnatürlich“ bezeichnet. Insofern scheinen die Schüler, welche die Schimpfwörter beigetragen haben, dies selber als Übertretung einer Schamgrenze zu empfinden. Allerdings lässt sich ihr Verhalten während des Tests auch damit erklären, dass die Beschämung weniger sie selber betrifft, sondern die Nennung potentiell Scham evozierender Wörter für sie vielmehr den Charakter einer

Mutprobe beziehungsweise einer Auseinandersetzung mit der Lehrerin hat. Diese Interpretation wird auch von der Reaktion Ronalds gestützt, welcher sich bisher ruhig verhalten hat und nun, als die Lehrerin fragt, in welcher Situation „Fotze“ denn ein Schimpfwort sei, laut „Du Fotze!“ in die Klasse ruft. Das vor allem die Schüler hier in lautes Lachen ausbrechen, lässt sich mit der Doppelbödigkeit der Äußerung Ronalds erklären. Sein Beitrag lässt sich einerseits als ein, durch die Lehrerin eingefordertes Beispiel dafür verstehen, wann „Fotze“ ein Schimpfwort ist. Andererseits kann der Beitrag aber auch als ein weiterer Appell an die sexualitätsbezogene Scham der Lehrerin durch eine sexualitätsbezogene Beleidigung interpretiert werden.

Dass Andy, während die SchülerInnen noch lachen, seinen Wortbeitrag fortsetzt, kann auch als Strategie verstanden werden, die potentiell in einer Auseinandersetzung mündende Situation zu überspielen. Andy knüpft inhaltlich an die Frage an, wann „Fotze“ ein Schimpfwort sei, wobei er mit seiner Aussage, dass „Fotze“ in einer Konfliktsituation ein Schimpfwort sei, die durch Ronald vorexerzierte Ebene der Begriffsverwendung bestätigt. Allerdings fügt Andy an, dass „Fotze“ ansonsten ein Fachbegriff für Vagina sei. Diese Deutung wird von der Lehrerin nicht geteilt. Sie betont, dass „Fotze“ Umgangssprache sei. Insofern geht die Lehrerin hier erneut nicht auf die Schüler auf der Ebene ihrer Provokationsversuche ein, sondern verbleibt bei der Auswertung der an die Tafel geschriebenen Begriffe. Hierauf folgt ein Beitrag Tims, in welchem er eine Passage des indizierten Hip-Hop Lieds „Lass Dich gehen“³³² vorsingt. Das Miriam, welche während Tim davon singt die „Fotze zu zeigen und sich gehen zu lassen“, verachtungsvoll ihre Augenbraue hochzieht und sich später von Tim, als er sich lachend zu ihr dreht, abwendet, kann als deutliches Signal an Tim verstanden werden, dass hier eine Schamgrenze überschritten wurde. Indem Rachel den Kopf auf den Arm fallen lässt und George „Wie peinlich!“ ausruft, zeigen beide SchülerInnen Schamindikatoren. Die Lehrerin geht nicht weiter auf Tims Gesangseinlage ein. Insgesamt kann ihre, über die Gesamtheit des Tests beobachtbare Strategie, keine Auseinandersetzung über das Verhalten der Jungen auf einer inhaltlichen Ebene zu führen, als „cooles“ Auflaufen lassen der Jungen gedeutet werden. Hierauf verweist die Lehrerin auch im Interview. Andererseits wohnt dieser Strategie aber auch ein Moment der Konflikt- und Schamvermeidung inne. Die Reaktionen der SchülerInnen auf Tim können auch als Affektregulation durch situative soziale Exklusion verstanden werden. Daher verweist die Peer-Group Tim hier auf die Verletzung einer Schamgrenze, während eine Intervention der Lehrerin diesbezüglich ausbleibt.

³³² Das Lied stammt von den Berliner Musikern Frauenarzt und Dr. Long und wurde auf Grund frauenverachtender Inhalte von der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien indiziert.

*Das Selbstbefriedigungs-Quiz*³³³

Die Darstellung des „Selbstbefriedigungs-Quiz“ erfolgt, auf Grund der Länge des Transkripts, in zwei Teilen, „Wer hat’s denn noch nie gemacht?“ und „Was tut man da?“. Der erste Teil ist in die Interpretation der Beobachtung des Unterrichts sowie in eine Interpretation von Ausschnitten des Interviews mit der Lehrerin gegliedert. Bei den Interpretationen des Unterrichts werden die Gruppendiskussionen als Hintergrundinformationen herangezogen.³³⁴

Die interpretierte Sequenz wird in der ersten Doppelstunde der 8b bei Frau A. zum Thema Sexuaufklärung per Videomitschnitt erhoben. Als Hinführung zur Sexuaufklärung wurde in der vorigen Woche bereits der im vorigen Abschnitt dargestellte „Sex-Ed-Test“ durchgeführt. Die Kamera ist rechts neben der Tafel postiert und in den Klassenraum gerichtet. Zusätzlich werden von mir, auf der anderen Seite der Tafel seitlich im Klassenraum sitzend, Feldnotizen angefertigt.

„Wer hat’s denn noch nie gemacht?“

Die Lehrerin leitet die erste Doppelstunde zum Thema Sexuaufklärung ein, indem fach- und umgangssprachliche Begriffe für Selbstbefriedigung gesammelt werden. Hiernach kündigt die Lehrerin eine neue Unterrichtsphase an.

Frau A.: „Jut. Wir machen gleich so ’n kleines Quiz zum Thema Selbstbefriedigung. Ähm. Ihr wisst alle (.), was Selbstbefriedigung, Masturbation, Onanieren oder so was ist.“

Frau A. mit leiserer Stimme: „Wer hat’s denn noch nie gemacht?“

Nach einer Sekunde der bewegungslosen Stille ist vereinzelt Auflachen zu hören und Vanessa, Kim, Miriam, Ronald und Sarah grinsen. Nun melden sich nach und nach alle Mädchen, wobei sich Kim zunächst umschaute und sich dann, sichtlich fragend grinsend, ebenfalls meldet. Von den abgebildeten Jungen meldet sich keiner.

Andy, der zunächst ebenso wie George und Ronald den Blick nach unten gerichtet hält, schaut nun hoch und fragt laut: „Hä? Was?“

Frau A. lachend: „Muss erst überlegt werden, Moment: Wie ist die Frage jetzt gestellt?! Was muss ich jetzt sagen?!“

³³³ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: [überlappende Rede und weitere simultane Abläufe], = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss

³³⁴ Zum zweiten Teil liegen keine Aussagen im Interview mit der Lehrerin vor. Die Interpretation der Gruppendiskussionen zum zweiten Teil werden zwar als Hintergrundinformationen verwendet, jedoch aus Grund des Schutzes der Interessen der Informanten nicht zitiert oder paraphrasiert.

[Die Jungen in der hinteren Reihe flüstern sich leise etwas zu. Kim lacht und guckt zu Miriam herüber.]

Frau A. wieder mit lauterer Stimme: „Also dann sollten wir vielleicht diejenigen.“

[Die Jungen in der letzten Reihe unterhalten sich laut.]

= „Dann sollten wir vielleicht diejenigen unter uns, die das noch nie gemacht haben, vielleicht nicht wissen wie das funktioniert, da geht’s in dem Quiz nämlich nicht drum, in dem Quiz geht’s nur um einige Fakten, dass ist ziemlich einfach, bis auf zwei, drei Fragen. Da werden Einige denken, äh, meine Güte, wie langweilig. Wir sollten vielleicht erst mal klären, wie Selbstbefriedigung überhaupt funktioniert und was es ist. (.) Erklärungen. Vor. Erst ‘mal, was es ist.“

Zunächst herrscht erneut bewegungslose Stille. Alle im Bild befindlichen SchülerInnen blicken nach unten. Nach einigen Sekunden guckt sich Kim erneut zu Miriam um und grinst.

Frau A., nun leiser: „Dann sind Jungs und Mädchen ja so ‘n bisschen unterschiedlich gebaut, dass wisst ihr vielleicht schon.“

Frau A. wendet sich an Nils, der nun aufzeigt: „Ja?“

Nils: „Äh, sich selbst sexuell befriedigen?“

Frau A.: „Ja? Das heißt, das man“

Nils: „Also, ohne einen Partner.“

= „Ohne einen Partner, ja. Das heißt, was macht man da?“

Hierauf meldet sich niemand, alle abgebildeten SchülerInnen gucken nach unten. Kim grinst nach einigen Sekunden kurz mit gesenktem Kopf zu Miriam herüber.

Frau A.: „Wie könnte man sich selbst sexuell befriedigen? Da gibt ‘s ja verschiedene Möglichkeiten.“

Wieder herrscht bewegungslose Stille im Klassenraum, die abgebildeten SchülerInnen halten ihre Blicke weiter nach unten, von der Lehrerin weg gerichtet. Nach einigen Sekunden beginnt Nils leise mit Ronald und George zu sprechen.

Frau A. wendet sich, nachdem sie Andy ermahnt hat sein Essen wegzulegen, an die sich unterhaltenden Jungen: „Na los, George, Nils, Ronald dahinten geht ‘s doch schon wirklich zur Sache, erzählt ‘mal.“

Nils: „Ja, wie soll man das denn beschreiben?“

Interpretation

Indem die Lehrerin zunächst mit dem Wortschatz der SchülerInnen bezüglich Selbstbefriedigung arbeitet und ein Quiz zu selbigem Thema ankündigt, bewegt

sie sich, trotz der schambesetzten Thematik³³⁵, noch auf einer herkömmlichen Ebene schulischer Kommunikation. Mit der unvermittelt anschließenden Frage danach, wer „es denn noch nie gemacht“ habe, rückt die Lehrerin die persönlichen Erfahrungen der SchülerInnen mit Selbstbefriedigung ins Zentrum des Unterrichtsgesprächs. Somit findet hier ein plötzlicher Wechsel der Kommunikationsebene statt, der eine Selbstauskunft der SchülerInnen zu einer schambesetzten Thematik im Klassenforum verlangt.³³⁶

Verbale und non-verbale Indikatoren von Scham wird eine Tendenz zugerechnet, ein antizipiertes Defizit zu verdecken.³³⁷ Daher kann, je nach Situation, auch ein Schweigen, besonders wenn es als Reaktion auf eine Frage erfolgt, als Schamindikator gesetzt werden. Da die SchülerInnen hier auf die Frage reagieren, indem sie Schweigen und eine bewegungslose Stille in der Klasse herrscht, kann die Frage hier als Übertritt einer sexuellen Schamgrenze interpretiert werden.

Dass sich aus dem bewegungslosen Schweigen heraus nach und nach alle Mädchen melden, während keiner der Jungen seine Hand hebt, kann so verstanden werden, dass sich tatsächlich keines der Mädchen selbstbefriedigt. Die Tatsache, dass sich die Schülerinnen nach und nach melden, wobei sich Kim zunächst grinsend umschaute und sich dann meldet als sie sieht, dass sich alle anderen Schülerinnen melden, stärkt jedoch die Vermutung, dass hier nicht das tatsächliche Verhalten, sondern das Bemühen um soziale Konformität die Schülerinnen motiviert aufzuzeigen. Die anschließende fragende Reaktion von Andy lässt sich als Verwunderung über den plötzlichen Wechsel der Kommunikationsebene verstehen. Andy gibt die Frage der Lehrerin in Form einer Gegenfrage, welche eine nähere Erläuterung der Ausgangsfrage verlangt, an die Lehrerin zurück.

Die Lehrerin geht zunächst nicht zu einer näheren Erläuterung ihrer Frage über, sondern gibt, die ihr durch Andy abverlangte Aufgabe der Überprüfung der Fragestellung an die SchülerInnen weiter. Hiermit weicht die Lehrerin einer Beantwortung der Gegenfrage durch Andy aus, wobei sie nicht selber überlegt, wie sie die Frage gestellt hat und welche Antwort sie verlangt, sondern genau

³³⁵ Jungen und Mädchen gaben in der Umfrage der BZgA (2010) unter 5.674 Personen „Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14 – 17-jährigen und ihren Eltern. Aktueller Schwerpunkt Migration“ zu 76% beziehungsweise 29% an, sich selbst zu befriedigen. Die BZgA geht von einer anhaltenden gesellschaftlichen Tabuisierung von Selbstbefriedigung aus, wobei der Trend der Angaben von Jungen und Mädchen darüber, ob sie sich selbst befriedigen, seit 1980 steigt (vgl. ebd., 120, 72).

³³⁶ Der deutsche Soziologe Rüdiger Lautmann (2008) zählt Selbstbefriedigung zu den sexuellen Aktivitäten, welche in westlichen Gesellschaften „mit leichter Missbilligung versehen“ sind (ebd., 212).

³³⁷ Vgl. Scheff 1988, 401

diese durch Andy kommunizierten Unklarheiten an die SchülerInnen zurückspiegelt. Insofern lässt sich die ausweichende Reaktion der Lehrerin auch als sprachliche Schamreaktion, welche durch die Andeutung der Inkompetenz der SchülerInnen auch einen beschämenden Anteil hat, klassifizieren. Durch die sanfte Intonation der Frage und das Lachen in der Stimme der Lehrerin gibt sie ihrer Aussage zusätzlich einen spielerischen Unterton, welcher auch so verstanden werden kann, dass sie das hier Gesagte nicht völlig ernst meint. Somit bietet die Lehrerin nun eine humorvolle Deutung der schambesetzten Situation an, durch welche eine Schamsituation potentiell entspannt werden kann.³³⁸ Da sie hierbei auf die Inkompetenz der SchülerInnen verweist und anschließend dazu übergeht, die Klasse erklären zu lassen, was Selbstbefriedigung ist, findet eine solche Entspannung aber nicht längerfristig statt. Vielmehr versucht die Lehrerin sich nun einer didaktischen Methode, in welcher das Vorwissen der SchülerInnen zur Einleitung in ein neues Themengebiet genutzt wird, zu bedienen.³³⁹ Allerdings reagieren die SchülerInnen auch hier, indem sie bewegungslos schweigen und alle abgebildeten SchülerInnen nach unten blicken, mit einer deutlichen Schamreaktion. Dass der Lehrerin ausweichende Blickverhalten der SchülerInnen kann in diesem Kontext als deutliche Schamreaktion verstanden werden. An dieser Stelle nimmt die Lehrerin einen thematischen Rückschritt vor. Da die Lehrerin nun mit einer leisen und sanften Stimme spricht und mit der Formulierung „ein bisschen unterschiedlich gebaut“ eine sehr vage Andeutung der männlichen und weiblichen Genitalien vornimmt, verwendet sie nach der erneuten Schamreaktion der SchülerInnen sprachliche Schamindikatoren.³⁴⁰ Durch den Nachsatz „das wisst ihr vielleicht schon“ senkt die Lehrerin das Niveau des von ihr zuvor eingeforderten Wissens über Selbstbefriedigung auf das Niveau eines Wissens über anatomische Geschlechtsunterschiede. Ein solches Wissen steht theoretisch bereits Kindern in der Vorschule zur Verfügung. Somit bedient sich die Lehrerin hier einer Infantilisierung der SchülerInnen, welche, da sich die SchülerInnen mit 13 bis 15 Jahren bereits in der Pubertät befinden, potentiell beschämenden Charakter hat.

Das nun folgende Unterrichtsgespräch, in welchem Frau A. mit dem Bezug auf Selbstbefriedigung erfragt, was „man da“ macht, ist, bis auf die von sprachlichen und verbalen Schamindikatoren durchzogenen Beiträge von Nils, durch das Schweigen aller SchülerInnen charakterisiert. Nils antwortet zunächst fragend, dass man sich selbst sexuell befriedigt. Durch die inhaltliche Anlehnung an die Frage gibt er keine eigene Auskunft über ein Vorgehen bei der Selbstbefriedigung. Das der Schüler so eine eigene Stellungnahme durch eine inhalt-

³³⁸ Vgl. Tiedemann 2007, 6, 73

³³⁹ Vgl. Unruh/Petersen, 2011

³⁴⁰ Vgl. Schröder 1999, 3

liche Wiederholung vermeidet, lässt sich als Schamindikator klassifizieren. Auch Nils Reaktion auf die anschließende ausführende Ergänzung der Lehrerin³⁴¹, er schiebt hier nach, dass man bei der Selbstbefriedigung „ohne Partner sei“, lässt sich als Schamindikator setzen. Denn Nils lenkt das Thema weg von dem konkreten körperlichen Vorgehen bei der Selbstbefriedigung auf eine, von ihm als solche gesetzte, Rahmenbedingung der Selbstbefriedigung. Als die Lehrerin wieder nachfragt, Nils unterhält sich gerade flüsternd mit seinen Sitznachbarn Ronald und George, reagiert Nils mit einer Gegenfrage. Er thematisiert nun direkt seine Schwierigkeit, Selbstbefriedigung sprachlich darzustellen. Diese Gegenfrage lässt sich einerseits als erneutes sprachliches Ausweichmanöver und hiermit als weiterer sprachlicher Schamindikator klassifizieren. Andererseits lässt sich die in Nils Gegenfrage auch mitschwingende Ratlosigkeit darüber, dass ihm momentan keine sprachlichen Mittel zur Erklärung der Vorgehensweise bei der Selbstbefriedigung zur Verfügung stehen auch folgendermaßen interpretieren. Vor dem Hintergrund des anhaltenden Schweigens aller MitschülerInnen schwingt in Nils Gegenfrage mit, dass SchülerInnen dieser Altersklasse ein reflexives Wissen und somit ein für den Unterricht geeignetes Vokabular bezüglich Selbstbefriedigung tatsächlich noch nicht zur Verfügung steht.

Die bisherige Interpretation, dass die Lehrerin in der obigen Sequenz eine Schamgrenze der SchülerInnen übertreten hat wird durch die Gruppendiskussion, in denen die SchülerInnen den Unterricht bei Frau A. insgesamt als gut und interessant beschreiben, gestützt. Frau A. selber antwortet auf die Frage, wie sie das Quiz über Selbstbefriedigung angekündigt hat ausführlich und erklärt zunächst, dass sie den SchülerInnen die Scheu über das „Tabuthema“ Selbstbefriedigung zu reden nehmen und Scham abbauen wollte:

„Ich weiß nicht wie Viele denken dass das was Schmutziges ist. Und das sollte auf alle Fälle aus den Köpfen getilgt werden, zumindest sollten (.) die Schüler `mal `ne andere Sichtweise erleben und hör`n, dass das überhaupt nichts ist wofür man sich schämt (...)“

Im weiteren Verlauf ihrer Darstellung thematisiert sie die Reaktion der SchülerInnen, welche sie als „ganz schön geschockt“ bezeichnet.

„Wobei ich, als Kritik an meiner Vorgehensweise auch sagen muss, ich hab die damit ganz schön geschockt glaub ich, die waren alle so total „So offen ist das hier?“ Ich weiß nicht, ob ich`s so gut finde. (...) Das war glaub ich schon mal so `n Eingriff in die Intimsphäre der Schüler, so ha`m sie das vielleicht teilweise empfunden, und ohne dann sozusagen diese Aufklärung hinterher zu haben, so jetzt woll`n wa das Ganze mal wieder auf Abstand wieder schieben, jeder von Euch hat das schon mal gemacht, höchstwahrscheinlich auch wenn ihr es nicht wisst.“

³⁴¹ „Das heißt, dass man“

„Und darauf will ich nächstes Mal ein bisschen genauer achten, dass ich deutlich sage, jeder von Euch hat das schon mal gemacht.“

Die Formulierung des „geschockt Seins“ lässt sich als Bezeichnung eines negativen Gefühlszustandes in einer schamtypischen Situation, als Indikator für „unidentifizierte“ Scham interpretieren. Da die Lehrerin ihr Vorgehen im Nachhinein als „Eingriff in die Intimsphäre“ der SchülerInnen reflektiert, ohne das Erlebte als Scham oder Beschämung zu konzeptualisieren, bleibt Scham somit in dieser Unterrichtssequenz das bestimmende, eine niedrige Sichtbarkeit aufweisende Moment.³⁴² Die Lehrerin verwendet in der Szene die gezielte Überschreitung einer Schamgrenze beim Sprechen über Sexualität als Erziehungsmittel, um Sexualität zu enttabuisieren. Bezüglich der Unterrichtsdynamik lässt sich feststellen, dass hiernach eine aktive Unterrichtsbeteiligung ausbleibt beziehungsweise von verbalen Schamindikatoren geprägt ist.

„Was tut man da?“³⁴³

Es klopf an der Tür und George steht auf, um die Tür zu öffnen.

Frau A.: „Ihr sollt jetzt keine Gebrauchsanleitung schreiben, Ihr sollt erst mal nur erklären, was man da eigentlich macht.“

Peter betritt das Klassenzimmer und nickt Frau A., an der Tür stehend, kurz zu.

Frau A.: „Peter! (.) Wie kann man sich selbst sexuell befriedigen?“

George bricht in lautes Gelächter aus, nach und nach Lachen auch die anderen SchülerInnen. George lachend: „Ha, ha. Erste Frage des Tages.“

Peter antwortet, immer noch an der Tür stehend: „Ähm, mit, äh, mit (.) na, (.) Sex.“

Kim, lachend: „Ach nee!“ (Allgemeines Gelächter)

Nils: „Selbst!“

Frau A.: „Ne, ja, wie selbst? Was macht man da? Was tut man da?“

Peter: „Ach so. Onanieren.“

Frau A. mit erhobener Stimme, schneller sprechend: „Ja, onanieren, das heißt so. Aber was tut man da tatsächlich? (.) Wenn ich jetzt jemandem sage, ich habe jemanden gesehen der onaniert hat und dann

³⁴² Vgl. Scheff 1988, 395

³⁴³ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

sagt derjenige - ja und? Und was heißt onanieren? Sich selbst sexuell befriedigen. Und was hat der jetzt gemacht?“

Peter steht immer noch, mit dem Rucksack auf dem Rücken, an der Tür und sagt etwas undeutlich: „(...) Schwanz `rumreiben.“

Frau A. laut: „Was?“

Peter nimmt den Rucksack jetzt ab und senkt den Kopf, guckt dann zur Seite zu den anderen Jungen und wiederholt mit gesenkter Stimme ausatmend: „Schwanz `rumreiben.“

Ein Junge wiederholt leise lachend: „`Rumreiben.“

Bis auf Nils, dessen Blickrichtung nicht zu erkennen ist, schauen alle abgebildeten SchülerInnen hier nach unten.

Frau A.: „Schwanz `rumreiben. Ja. (.) Das heißt, man, man fasst sich im Prinzip selber an, streichelt sich, (.) guckt was schön ist, was einem gefällt. Tut das dann wahrscheinlich öfter wenn´s einem gefällt. Selbstbefriedigung. Ähm. Ihr seid jetzt wie alt ungefähr?“

Klasse: „14, 13“

Frau A.: „14, 13. Laut Bravo-Umfrage befriedigen sich 90% aller 13-jährigen selbst.“

Es herrscht zunächst kurz Schweigen, dann ist leises Gelächter zu hören.

George: „Bei den Mädchen?“

Frau A.: „Das ist, Jungs und Mädchen, aber zu dem Thema, äh, machen das Jungs öfter als Mädchen, zu dem kommen wa noch. Ähm. (.) Wir machen erst `mal dieses Quiz (...). Das ist das.“

Die Lehrerin wendet ihren Blick nun vor sich auf das Pult und beginnt mit gesenktem Kopf, die Ausdrucke des Quiz zu sortieren.

Die Klasse beginnt sich zu unterhalten. Peter hat sich mittlerweile wortlos hingesetzt, etwas aus seiner Flasche getrunken und den Kopf mit dem Gesicht nach unten auf seine, auf dem Tisch verschränkten Arme gelegt. Er verweilt etwa zehn Sekunden in dieser Position, bis er von seinem Sitznachbarn angesprochen wird. Peter antwortet ihm knapp, den Kopf kurz anhebend, bevor er sein Gesicht wieder in seinen Armen verbirgt. Er verharrt so, bis sein Sitznachbar ihm einen leichten Schlag in die Seite gibt und ihm einen der Zettel, die gerade ausgeteilt werden, herüberreicht.

Interpretation

In dem Moment, in welchem keine Beantwortung der Frage der Lehrerin, was „man da macht“ stattfindet, betritt Peter das Klassenzimmer. Die Lehrerin wendet sich nun unvermittelt an ihn und fragt ihn, wie man sich selbst befriedigt. Da Peter hier mit dem Schulrucksack auf dem Rücken an der Tür steht, während alle

anderen sitzen, wird der exponierende Charakter der Frage durch das räumliche Setting zusätzlich verstärkt. Peter erscheint nicht nur zu spät zum Unterricht und verstößt in dieser Situation somit ganz konkret gegen eine formale schulische Regel. Er begibt sich auch sonst häufig in Auseinandersetzungen mit der Lehrerin. Daher lässt sich der Umstand, dass die Lehrerin hier eine Frage an Peter richtet, deren Beantwortung wie durch die Reaktion der anderen SchülerInnen beobachtbar, mit Scham verbunden ist, als gezielte Beschämung Peters verstehen. Dadurch, dass Peter zu spät kommt, kann weiter argumentiert werden, dass die Lehrerin das Zuspätkommen durch eine Beschämung sanktioniert. Aus dieser Perspektive verwendet die Lehrerin hier sexualitätsbezogene Beschämung als Erziehungsmittel zur Herstellung von Unterrichtsdisziplin.

Dass die an Peter gerichtete Frage als Beschämung fungiert, lässt sich aus der Reaktion der SchülerInnen, welche hier zu lachen beginnen sowie Peters Antwort, welche von verbalen und sprachlichen Schamindikatoren gekennzeichnet ist, schlussfolgern. Peters erster sprachlicher Beitrag besteht hauptsächlich aus Verzögerungslauten und einem Füllwort (ähm, äh und na), welche sich mit Lewis³⁴⁴ als sprachliche Schamindikatoren klassifizieren lassen. Auf einer inhaltlichen Ebene vermeidet Peter eine detaillierte Beantwortung der Frage und gibt mit „Sex“ eine sehr allgemeine und kurze Antwort.³⁴⁵ Mit der Aussage, dass Selbstbefriedigung Sex ist, gibt Peter eine fachlich richtige Antwort, allerdings wird diese Antwort, wie das allgemeine Gelächter, die spöttischen Reaktion Kims, der Einwurf von Nils und die weiteren, geradezu in einem Stakkato gehaltenen Nachfragen der Lehrerin zeigen, als nicht ausreichend betrachtet. Das beschämende Potential der Situation wird hier verstärkt, da Peter, nachdem er exponiert und befragt wird, nun auch ausgelacht und verspottet - und somit situativ ausgegrenzt wird. Die Lehrerin präzisiert ihre Frage nun, indem sie gezielt danach fragt, „was man da tut“. Peter beantwortet die Frage mit einem Synonym für Selbstbefriedigung. Die Lehrerin beginnt hier deutlich schneller zu sprechen, wobei sie ein Beispiel der Beobachtung einer onanierenden Person anführt. Diese Konkretisierung des Unterrichtsgegenstands hat durch das Moment der Beobachtung sexuellen Geschehens voyeuristischen Charakter, welcher das beschämende Potential ihrer an Peter gerichteten Frage noch einmal verstärkt. Peter gibt nun schlussendlich mit „Schwanz `rumreiben“ eine, zwar inhaltlich konkret auf die körperliche Betätigung bezogene Antwort und benennt auch den Penis, allerdings bleibt seine Beschreibung durch die inhaltliche Knappheit, der Verwendung des Verbs „reiben“ und der Verwendung der Vorsilbe `rum (als sprachliche Verschleifung von herum) vage. Auch die Vagheit von Formu-

³⁴⁴ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401

³⁴⁵ Verallgemeinerungen sind sprachliche Tabuisierungsstrategien und könne somit in diesem sexualitätsbezogenen Kontext auch als Schamindikator verstanden werden (vgl. Schröder 1999, 14).

lierungen lässt sich mit Schröder als sprachliche Schamreaktion klassifizieren.³⁴⁶ Die Lehrerin, welches sich auf der anderen Seite des Raums befindet, hat die Antwort anscheinend akustisch nicht verstanden und fragt nach. Als Peter erneut mit „Schwanz rumreiben“ dieselbe kurze, jedoch konkret auf die physische Aktivität beim onanieren bezogene Antwort gibt, spricht er ähnlich leise und undeutlich. Auch senkt er am Ende seines Beitrags seinen Kopf und seinen Blick. Die lachende Wiederholung der Antwort Peters durch einen Mitschüler und die Blickabwendung der abgebildeten SchülerInnen deutet darauf hin, dass Peters Antwort seitens der SchülerInnen als schambesetzt aufgefasst wird. Die Lehrerin wiederholt Peters Antwort und bestätigt sie als korrekt, worauf Peter sich zu seinem Sitzplatz begibt. Anschließend geht sie dazu über, das Vorgehen bei der Selbstbefriedigung zu beschreiben. Hierbei verbleibt auch sie mit den Formulierungen „sich anfassen“ oder „streicheln“ im Allgemeinen und zeigt somit sprachliche Schamindikatoren.³⁴⁷ Wie die Lehrerin im Interview angibt, wollte sie mit ihren Fragen nach Selbstbefriedigung einen Tabubruch herbeiführen und Scham bezüglich Selbstbefriedigung abbauen. Dass sie allerdings auf eine Antwort besteht, auch als die SchülerInnen deutlich zögern und sie später selber eine allgemein gehaltene Antwort gibt, kann auch so gelesen werden, dass ihr selber eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens bei der Selbstbefriedigung unangenehm ist. Als die Lehrerin ihre Unterlagen sortiert und Peter sich hinsetzt, verdeckt er sein Gesicht in dem er seinen Kopf auf den Tisch legt. Dies kann etwa auf Müdigkeit des Schülers zurückgeführt werden, mit dem Verdecken des Gesichts zeigt Peter hier aber auch eine typische Schamreaktion.

Erste Thesen und weiterführende Fragen

Der aus dem ersten Fall abgeleitete Schluss, dass Lehrende in der Sexuaufklärung Beschämung als Erziehungsmittel verwenden, lässt sich durch den zweiten Fall, Sexuaufklärung bei Frau A., zu einer ersten These verdichten. Gegenüber Herrn O. verwendet Frau B. Beschämung nicht zur Restriktion sexueller Praktiken und Orientierungen, sondern zur Enttabuisierung von Sexualität und um Unterrichtsdisziplin herzustellen. Hieraus wird als erste These der vorliegenden Studie abgeleitet, dass Lehrende Beschämung in der schulischen Sexuaufklärung als Erziehungsmittel nutzen. Anhand des ersten Falls wurde dargestellt, dass sich durch die Ausübung von Beschämung seitens des Lehrers und dem

³⁴⁶ Vgl. Schröder 1999, 15

³⁴⁷ Vgl. ebd., 7

Schamausdruck (vor allem in Form des Schweigens) seitens der SchülerInnen ein heteronormatives Feld in der Sexualaufklärung konstituiert.

Ungleich des ersten Falls üben die Schüler im zweiten Fall in der Sequenz „Der Sex-Ed-Test“ außerdem sexualitätsbezogene Beschämung gegenüber der Lehrperson aus, während eine Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen beinahe ausbleibt. Da die Beschämung in der Konstellation Schüler gegenüber Lehrerin ausgeübt wird, indem die Schüler im Verlauf des Tests weibliche Sexualität objektivieren, lässt sich auch das Feld der Sexualaufklärung im zweiten Fall als heteronormativ bezeichnen.³⁴⁸

Entgegen der Sexualaufklärung bei Herrn O. überlagern sich im Fall der Sexualaufklärung von Frau A. somit zwei symbolische Ordnungen. Die Lehrerin nutzt sexualitätsbezogene Beschämung einerseits mit dem Ziel, Sexualität zu enttabuisieren und ein Unterrichtsgespräch herbeizuführen. Andererseits übt sie durch Beschämung ihre Sanktionsmacht mit dem Ziel Ruhe herzustellen aus. Hierbei thematisiert sie die Ordnung männliche Sexualität – weibliche Sexualität, welche sich in Form der abwertenden Darstellung weiblicher Sexualität durch die Schüler vor allem deutlich in der Sequenz „Der Sex-Ed-Test“ abzeichnet, nicht. Dass die Dynamik von Scham und Beschämung sich in den beiden vorliegenden Sequenzen in der starken Unterrichtsbeteiligung der Schüler und einer beinahe ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen niederschlägt, kann auf das Zusammenspiel dieser beiden symbolischen Ordnungen zurückgeführt werden. Während die Lehrerin Beschämung nutzt um ihre Sanktionsmacht auszuüben und als formelle Bedingung der Sexualaufklärung vorgibt, dass die SchülerInnen alles sagen können was sie wollen, bietet sich den Schülern auf Grund eine heteronormativen symbolischen Ordnung sexualitätsbezogene Beschämung als „Gegenangriff“ auf die Lehrerin an.

Der aus dem ersten Fall abgeleitete zweite Schluss, dass die durch den Lehrenden eingebrachten beschämenden Szenarien die aktive Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälern, lässt sich anhand des zweiten Falls zu einer zweiten These verdichten. Die Szene „Die Herausforderung“ verweist darauf, dass sexualitätsbezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung vermindert, während die SchülerInnen nach dem Appell an ihren, als defizitär gesetzten, Entwicklungsstand sich laut weiter unterhalten. Daher lässt sich als zweite These formulieren, dass durch Lehrende ausgeübte sexualitätsbezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert. Wenn in der Sexualaufklärung eine wiederholte Abwertung weiblicher Sexualität auftritt, kann dadurch, dass sexualitätsbezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung vermindert, auch die geringere Unterrichtsbeteiligung von Mädchen erklärt werden.

³⁴⁸ Vgl. Hennessy in Wagenknecht 2007, 18

Die Interpretation der Szene „Was tut man da?“ legt dar, dass sexualitätsbezogene Beschämung eines Schülers durch die Lehrerin zu sozialer Exklusion des Schüler durch die Peer-Group und ausbleibender Unterrichtsbeteiligung führt.

Bezüglich der im ersten Fall festgestellten Übernahme verbaler Schamindikatoren des Lehrenden durch Schüler zeigt das Datenmaterial von Frau A., dass die Schüler, wenn die Lehrerin den Raum dafür bereitstellt, sexuelle Begriffe verwenden und hierbei keine Schamindikatoren zeigen.

Der dritte Schluss des ersten Falls lautet, dass neben dem Ausdruck von Scham auch die Verwendung von Beschämung, im Scheffschen Sinne der seltenen Konzeptualisierung und der Vermeidung der Benennung in westlichen Kulturen, eine niedrige Sichtbarkeit aufweist. Dies kann anhand des zweiten Falls gesättigt werden. Der Sex-Ed-Test zeigt in der Gesamtheit seines Verlaufs, dass Scham und Beschämung die Dynamik des Tests grundlegend bestimmen, wobei dies jedoch nicht thematisiert wird.

Weiter kann bezüglich der Dynamik von Scham und Beschämung in der Peer-Group durch die Szene „Test bestanden?!“ differenziert werden, dass, wenn die wiederholte Übertretung einer sexualitätsbezogenen Schamgrenze seitens eines Schülers durch die Lehrerin nicht sanktioniert wird, die Peer-Group die sanktionierende Funktion übernimmt.

Um die bisherigen Forschungsergebnisse weiter zu verdichten werden folgenden Fragen im Vordergrund der Arbeit am weiteren empirischen Material stehen: Welche symbolischen Ordnungen implizieren die Anlässe von Scham und die Ausübung von Beschämung in der Sexualaufklärung? Die ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung ist eine sich wiederholende Umgangsformen von Schülern mit sexualitätsbezogener Beschämung durch Lehrende. Lässt sich diese These anhand weiterer Sequenzen erhärten? Gleicht sich die Verwendung von sprachlichen und verbalen Schamindikatoren zwischen SchülerInnen und Lehrenden an? Wird Scham und Beschämung durch die Lehrenden als solche konzeptualisiert?

3.3 Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung Frau B.

Frau B. ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung über 50 Jahre alt und unterrichtet seit 30 Jahren am CD-Gymnasium. Sie wurde in Deutschland sozialisiert und zur Biologielehrerin ausgebildet. Die 7c, welche aus 26 SchülerInnen, hiervon dreizehn Mädchen und dreizehn Jungen besteht, unterrichtet Frau B. im dritten

Jahr.³⁴⁹ Die SchülerInnen sind zwischen 11 und 13 Jahren alt, mit einem deutlichen Überhang an 12-jährigen.

Die Sexualaufklärung der 7c im Rahmen des Biologieunterrichts umfasste acht Schulstunden. Vor dem Beginn der Sexualaufklärung wurden sechs Stunden Teilnehmende Beobachtung des Biologieunterrichts durchgeführt. Zur Sexualaufklärung bei Frau B. liegen Audioaufnahmen, Feldnotizen und Kopien der schriftlichen Gruppenarbeiten vor. Frau B. schloss das Thema Sexualaufklärung, ebenso wie Herr O., mit einem Test ab, welcher im Falle von Frau B. vorliegt. Da die folgenden Sequenzen auf der Auswertung von Audioaufnahme und Feldnotizen beruhen, stehen für die Interpretation hörbare Affektausdrücke detaillierter zur Verfügung als visuelle Affektausdrücke. Themen der Sexualaufklärung der 7c bei Frau B. sind Geschlechterrollen und Vorurteile, die soziale, geistige und körperliche Entwicklung in der Pubertät, Freundschaft und Liebe, Liebe und Sexualität, sexueller Missbrauch sowie Verhütungsmittel und Hormone. Die SchülerInnen haben die Gelegenheit, ihre Fragen im Unterricht anonym mittels einer Zettelbox zu stellen und durch die Lehrerin beantworten zu lassen. Im Folgenden wird zunächst eine Sequenz aus der ersten Doppelstunde Sexualaufklärung bei Frau B. zu den Themen Sexualität und Pubertät dargelegt.

„Schenk mir ein Liebkosewort“³⁵⁰

Der Unterricht findet im Rahmen des Biologieunterrichts in einem etwa 35qm großen, mit verschiebbaren Tischen ausgestatteten Biologieraum der CD-Schule statt. Das Mobiliar ist teils sehr alt, abgenutzt und für einige der SchülerInnen zu klein, so dass sie nicht gerade am Tisch sitzen können. Die 26 SchülerInnen haben sich in geschlechtshomogenen Gruppen zu viert in der vordersten bis hintersten Reihe gruppiert. Ich habe in der leeren rechten Bank in der hintersten Reihe Platz genommen und mache mir Notizen, ein Audiogerät habe ich vom Pult der Lehrerin in die Klasse gerichtet, ein weiteres Aufnahmegerät liegt im hinteren Teil des Raums.

Die Lehrerin leitet das Thema Sexualaufklärung ein.

Frau B.: „Mit dem Thema Sexualität, Pubertät - wir erweitern das in Klasse sieben und später auch zu sexuellen Neigungen.“

³⁴⁹ Die Schule unterrichtet ab der 5. Schulklasse.

³⁵⁰ Es werden folgende Transkriptionszeichen verwendet: = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

Es ist lautes Kichern aus der Klasse zu hören.

Frau B. pausiert kurz: „Ähm, ihr habt Grundkenntnisse, was die Anatomie, also sprich den Bau betrifft“

Einige SchülerInnen kichern erneut.

= „der männlichen als auch der weiblichen, ähm“

Lautes Kichern aus dem Klassenraum

= „des männlichen Körpers. Inwiefern das, ähm, noch (.) äh, bereit ist werden wir in den nächsten Stunden zu gegebener Zeit auch mal wieder prüfen. Beziehungsweise werdet ihr, werden wir nicht prüfen“

Unterdrücktes Kichern und Keuchen aus dem Klassenraum.

= „sondern werden wir einfach, äh“

Einige SchülerInnen kichern laut.

= „wiederholen und dann“

Erneutes lautes Gekicher.

= „(.) werden wir schauen, in wie fern ihr da, (...) noch besitzt. (...) Ich möchte erst mal zum Einstieg in das Thema ein paar Vorschläge machen. Ich möchte dann von Euch“

Leises Lachen aus dem Klassenraum.

Frau B.: = „Euch dann sozusagen um (.) ähm, Rat, sag´ ich `mal so bitten, nämlich darum, womit ihr euch gern in diesem Schuljahr aktuell beschäftigen wollt. Das heißt also was beschäftigt euch, wozu habt ihr Kenntnisse, wozu brauchen wir gegebenenfalls nicht noch `mal Informationen austauschen. Und zweitens möchte ich gerne von euch wissen, äh, was erwartet ihr, was sollten wir oder was interessiert euch jetzt, im Moment, zu diesem Thema, ähm“

Andre sagt laut in den Klassenraum: „Nix.“

Frau B.: „Ähm (.) Auch `ne Information, deshalb wirst Du trotzdem keine Freistunde hier haben. (.) So. auch zuhören bildet. So - und ich habe, da wir ja als Menschen (.), Klassen, Arbeitsgruppen äh, Sportgemeinschaften ähm, in der Familie, mit anderen Menschen, wenn wir im Urlaub sind, mit anderen Gruppen, oder auf der Klassenfahrt mit anderen Gruppen zusammenkommen, ähm, hab´ ich mal, möchte ich Euch `mal bitten, dass ihr euch mal zwei Sachen, ein Gedicht und das andere ist ein Lied, auf singen möchte ich verzichten (...) Und wir beginnen mal, dass wir, (.) ähm, als Menschen selbst, Frau Blumenthal und ich und eure Eltern und alle - eure Großeltern - alle verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen. Und in diesen unterschiedlichen Entwicklungsphasen gibt es unterschiedliche Dinge, die für uns interessant sind oder vielleicht auch weniger interessant sind. Und wir wollen `mal, hört euch mal, ich möchte euch bitten einfach `mal zuzuhören und mal d´rüber nachzudenken, ganz kurz, vielleicht zwei, drei Minuten, was diese Zeilen oder Verse, sagen wir es

`mal so, äh, beinhalten und dann wollen wir `mal (.) überlegen, was uns so als Mensch in den verschiedenen Entwicklungsphasen auszeichnet oder kennzeichnet.“

Nun liest die Lehrerin das Gedicht „Was ein Kind braucht“ von Kurt Steininger³⁵¹ und eine Strophe des Liedes „Schenk mir ein Liebkosewort“ von Reinhard Lakomy³⁵² vor.

Frau B.: „Hat das was mit unserer Thematik vielleicht zu tun?“

Einige SchülerInnen zeigen auf und Frau B. ruft Mahir auf.

Mahir antwortet sehr langsam: „Das halt, ähm, jemand Bedürfnisse hat. Nach, ähm, etwas Speziellem. Was das auch immer ist.“

Frau B.: „Mhm. Was könnte das denn sein, wonach haben wir den Bedürfnisse? Das wurde ja hier auch erwähnt. Was brauchen wir eigentlich?“

Einige Schülerinnen kichern.

Mahir: „(...) Das jemand Einen mag, so. Und eben so normale Dinge.“

Lehrerin: „Schuhe. Mhm. Alim?“

Alim: „Ich würd´ sagen, die Zuneigung zu Einem. Also, ich würde auch das Wort Bedürfnisse benutzen, weil bei Kindern ist es ja anders als bei Erwachsenen (...)“

Frau B.: „Annika?“

Annika: „Also jeder Mensch hat ja Grundbedürfnisse, und da unterscheiden die sich von Kindern und Erwachsenen.“

Frau B.: „Haben alle Menschen auf der Welt, sag´ ich mal allgemein, in allen Altersklassen die gleichen Ansprüche und Bedürfnisse auf dieser Erde? Wenn ihr Euch mit einem Kind vergleicht - was haben wa `mal aktuell - in Pakistan oder Haiti (...)“

³⁵¹ „Was ein Kind braucht“

Ich brauche ein Kleid und auch ein paar Schuh´,
dazu was zu essen – und was brauchst Du?

Du brauchst eine Mütze, ein Hemd, einen Kuß,
das ist´s was ein Kind wohl haben muß.

Was braucht es denn noch?

Es braucht was ihm nützt,

das Leben und euch, die ihr es beschützt.

³⁵² „Schenk mir ein Liebkosewort“

Schenk mir ein Liebkosewort,
dann fliegen meine Sorgen fort

die Großen und die Kleinen;

dann muß ich nicht mehr weinen und freue mich den ganzen Tag,
daß mich jemand gerne mag.

Hierauf folgt eine etwa 20-minütige Diskussion über die sozialen und materiellen Bedürfnisse von Menschen, exklusiver sexueller Bedürfnisse. Schlussendlich fragt die Lehrerin die Phasen körperlicher Entwicklung und die Bedeutung von Samen und Eizelle für die Befruchtung ab.

Interpretation

Frau B. kündigt die Themen der Sexualaufklärung (Sexualität, Pubertät und sexuelle Neigungen) an und zeigt hierbei keine sprachlichen Schamindikatoren. Die SchülerInnen reagieren hier mit Kichern, einem für Verlegenheit charakteristischem Ausdruck. Diesem wird nicht wie bei Scham Selbstschutz, sondern die Ablenkung von etwas Unangenehmen zugeschrieben.³⁵³ Als die Lehrerin ihre Einleitung fortsetzt, verwendet sie mit zwei aufeinanderfolgenden Andeutungen der Genitalien (Anatomie, Bau) nun sprachliche Schamindikatoren.³⁵⁴³⁵⁵ Wie in Kapitel 1 „Schamtheorie“ dargelegt, können Scham und Verlegenheit im Erleben sehr eng beieinander liegen und auch ineinander übergehen. Kichern kann, ebenso wie Lachen oder Grinsen, eine schamauslösende Bedingung sein.³⁵⁶ Nach erneutem Kichern aus dem Klassenraum setzt Frau B. ihren Satz nun fort, indem sie auf die Geschlechtlichkeit des Körpers verweist. Die Lehrerin führt den Satz auch jetzt nicht zu Ende, sondern pausiert mit einem Füllwort, welches als sprachlicher Schamindikator gesetzt wird. Hierauf erfolgt erneut der Ausdruck von Verlegenheit der SchülerInnen durch Kichern. Die Lehrerin beendet ihren Satz, indem sie sich nicht auf Genitalien, sondern allgemeiner auf den Körper bezieht. Somit liegt ein weiteres sprachliches Schamdisplay in Form einer Verallgemeinerung vor.³⁵⁷ Nun geht sie unter der Verwendung einer Andeutung („das“ für Wissen über die Anatomie der Genitalien) und eines Füllwortes darauf ein, dass sie das Wissen der SchülerInnen prüfen möchte. Hierbei ergänzt sie ihren Satz indem sie sich korrigiert. Die SchülerInnen reagieren auf diese sprachliche Suchbewegung der Lehrerin mit erneutem Kichern. Neben der Interpretation des Kicherns als Ausdruck von Verlegenheit, kann das Kichern im vorliegenden Kontext auch als Affektausdruck interpretiert werden. Dieser Affektausdruck ist dem Lachen verwandt und hat, im Sinne des Verlachens, das Potential die Autorität der Lehrerin zu unterwandernden. In der Sexualaufklärung bei Frau A. in der Szene „Die Herausforderung“ wurde eine ähnliche Dynamik herausgearbeitet, da das Lachen als Affektausdruck im Unterschied zu Scham auf

³⁵³ Vgl. Upmann/Holodynski 2002, 7

³⁵⁴ Vgl. Hjelmslev in Schröder 1999, 3

³⁵⁵ Diese Deutung wird dadurch bekräftigt, dass in einer folgenden Unterrichtsstunde Arbeitsblätter zu der Anatomie der männlichen und weiblichen Genitalien ausgeteilt werden.

³⁵⁶ Titze 1997, 170

³⁵⁷ Vgl. Schröder 1999, 15

dem Verzicht von Kontrolle über den eigenen Körper beruht und kontextabhängig auch als „Ausdruck aggressiver Überlegenheit“ gewertet werden kann.³⁵⁸

Frau B. setzt, wie schon zuvor, ihren Satz nach einer kurzen Unterbrechung durch das Kichern fort. Ohne den Satz zu beenden pausiert sie bei einem Füllwort. Einige SchülerInnen setzen hier mit erneutem Kichern ein. Die Lehrerin gibt nun die Aufgabe konkrete Unterrichtsthemen zu nennen an die SchülerInnen weiter. Wie auch schon im zweiten Fall, in der Sequenz „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ zu beobachten, tut die Lehrerin dies in einer Situation, welcher ein sexualitätsbezogener Schamausdruck durch sie vorangegangen ist. Hierbei umschreibt die Lehrerin die Aufgabe die sie den SchülerInnen stellt unter der Verwendung von Formulierungen wie „was beschäftigt euch“, „was interessiert euch“, ohne die von ihr eingangs genannten Begriffe „Sexualität“, „Pubertät“ und „sexuelle Neigungen“ erneut zu gebrauchen. Mit diesen Andeutungen verwendet die Lehrerin weiter eine schambesetzte Sprache über Sexualität. Eine Unterrichtsbeteiligung bleibt zunächst komplett aus, was einerseits als Desinteresse an der Thematik, andererseits aber auch, wie bereits im Fall der Sexualaufklärung bei Herrn O.³⁵⁹ ausgeführt, als Schamreaktion verstanden werden kann. Die Reaktion des Schülers Andre lässt sich aus dieser Perspektive als souverän bezeichnen, da er mit „Nix“ die von der Lehrerin an ihn gerichtete Aufgabe der Spezifizierung der Unterrichtsthemen schlicht abschmettert. Nachdem die Lehrerin mit Humor auf Andres abweisenden Einwurf reagiert hat, geht sie zu einem längeren, nun flüssig gehaltenen Monolog über soziale Beziehungen über. Der wiederholte Verweis darauf, dass in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedliche Dinge für „uns“ interessant sind, kann als sehr vage Andeutung von Sexualität durch die Lehrerin interpretiert werden. Somit liegt mit der Andeutung ein sich wiederholender sprachlicher Schamindikator vor. Das als Einstieg in die Sexualaufklärung durch die Lehrerin vorgetragene Gedicht „Was ein Kind braucht“ von Kurt Steiningner und das Lied „Schenk mir ein Liebkosewort“ zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Sexualität hier nicht vorkommt. Vielmehr leitet die Lehrerin zum Thema Sexualaufklärung mittels eines Bezugs auf das kindliche Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit hin. Diese Hinführung lässt sich, da die Liebesbedürftigkeit des Kindes und nicht die sexuelle Entwicklung in der Pubertät als Thema gewählt werden, als Infantilisierung der SchülerInnen mit dem Ziel der Vermeidung der eigentlichen Unterrichtsthematik Pubertät und Sexualität interpretieren. In diese Richtung weisen auch die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Jungen, welche äußern, dass

³⁵⁸ Vgl. Tietze 1997, 173

³⁵⁹ Siehe Abschnitt „Das Schweigen der SchülerInnen“

ihnen die Sexualaufklärung im Vorjahr besser gefallen habe, da sie dort Kondome über Bananen ziehen durften.

Die Deutung, dass die Lehrerin sexualitätsbezogene Unterrichtsinhalte vermeidet, wird dadurch bestärkt, dass nach dem Vortrag des Gedichts und des Liedes eine 20-minütige Diskussion über die sozialen, emotionalen und materiellen Bedürfnisse des Menschen entsteht, in dem Sexualität keine Erwähnung findet. Dass die Lehrerin schlussendlich auf eine Thematisierung der körperlichen Entwicklung des Menschen und den Vorgang bei der Befruchtung eingeht, verweist auf eine symbolische Ordnung, in welcher die Thematisierung biologischer Aspekte und der Fruchtbarkeitskomponente von Sexualität weniger schambesetzt sind als soziale Aspekte von Sexualität und sexuelle Lust.

„Das erste Mal“³⁶⁰

Die hier dargestellte Sequenz, in der ein Unterrichtsgespräch über Verhütungsmittel stattfindet, stammt aus dem Ende der vierten Doppelstunde Sexualaufklärung der 7c bei Frau B. Vorangehend wurde ausführlich das Verhalten Betroffener im Falle sexuellen Missbrauchs gesprochen.

Frau B.: „Überlegt mal. Wenn wir uns eine Situation vorstellen, kommen wir wieder zu den schönen Dingen zurück, das erste Mal.“

Die SchülerInnen reden laut durcheinander, Frau B. wartet, bis es ruhiger wird.

Frau B.: „Welche“

An einen Schüler gewandt: „Oh ja, danke dir.“

Frau B. wendet sich wieder der gesamten Klasse zu: „Welche Möglichkeit der (.) Empfängnisverhütung oder Schwanger (.) Schwangerschaftsverhütung (.) meint ihr, sind (.) bei jungen Menschen, wenn man sich kennenlernt, (.) sinnvoll? Aus der Sicht der Jungen, aus der Sicht der Mädchen.“

Leise kommentiert Frau B., während sie die Blätter herumgibt: „Könnte man wahrscheinlich wieder mal aktualisieren.“

Die SchülerInnen beschäftigen sich still einige Minuten mit dem Arbeitsblatt.

Auf dem Arbeitsblatt sind erstens die Sterilisation des Mannes, zweitens Sterilisation der Frau, drittens die Anti-Baby-Pille, viertens die Minipille sowie Dreimonatsspritze, Spirale, Scheidenpessar und Portiokappe (Gebärmutterkappe), Kondom, chemische Verhütungsmittel, Zeitwahlmethoden Knaus-

³⁶⁰ Es werden folgende Transkriptionszeichen verwendet: [überlappende Rede und weitere simultane Abläufe], = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

Ogino/Basaltemperatur-Methode und Coitus interruptus (unterbrochener Geschlechtsverkehr) erklärt und bezüglich ihrer Sicherheit eingeschätzt.

Frau B.: „So. Welche, ich hoffe ihr habt euch einen groben Überblick verschafft, für mögliche (.) Schwangerschaftsverhütungsmethoden, Mittel. Welche würden Eurer Meinung nach für (.) junge Menschen in Frage kommen? Eins und zwei?“³⁶¹

Junge: „Ja“

Frau B.: „Kathrin?“

Kathrin: „(...)“

Frau B. (lachend): „Wohl kaum, wohl kaum. Aber?“

Kathrin: „Aber die drei und vier und“³⁶²

Frau B.: „Hm. Drei und vier?“

Kathrin: „Drei und vier und“

Frau B. mit erhobener Stimme: „Wir stellen uns vor, du hast einen, ähm, festen Freund, jetzt.“

Aus dem Klassenraum ist Lachen zu hören.

Kathrin ruft laut: „Ihhh!“ Hierbei verzieht sie das sich rötende Gesicht - besonders den Mund. Nun senkt sie den Blick und anschließend den Kopf so, dass ihr Gesicht nicht mehr sichtbar ist. Gleichzeitig hält sie sich die Hand vor den Mund.

Es wird nun lauter, eine Schülerin ruft: „Eklig!“

Frau B. spricht mit erhobener Stimme weiter: „Jetzt ist es schon so weit vorangeschritten, dass ihr euch also“

[Aus dem Klassenraum sind Gelächter und Gespräche zu hören.]

Frau B.: = „eine größere Zuneigung entgegenbringt und jetzt ist so der Hintergedanke, das erste Mal. Würdest Du denn die Anti-Baby-Pille, oder überhaupt eine Pille, also ein Hormonpräparat meinen damit sinnvoll einzusetzen?“

Kathrin: „Ja?!“

Frau B.: „Ja?“

Die Klasse redet laut durcheinander.

Frau B.: „Lass `mal erst ma´ so stehen!“

³⁶¹ Gemeint sind die Sterilisation des Mannes und die Sterilisation der Frau.

³⁶² Auf dem Arbeitsblatt sind Nummer drei und vier Anti-Baby-Pille und Minipille.

Schüler: „Frau B., Frau B.!“

Frau B.: „Setzt eine lange Planung voraus, oder? Weil die geh'n ja nicht einfach „Guten Tag, Frau Apothekerin, ich bräuchte jetzt `mal die Anti-Baby-Pille.“

Es folgt ein Wortwechsel zwischen Tarek und Frau B. über die Anti-Baby-Pille. Hiernach erfolgt eine längere Erläuterung der Lehrerin, auf welchem Wege die Anti-Baby-Pille verfügbar ist.

Kathrin nimmt am weiteren Unterrichtsgespräch nicht teil.

Interpretation

Frau B. leitet zum Thema Verhütungsmethoden über, indem sie Geschlechtsverkehr als zu den „schönen Dingen“ zählend repräsentiert. Jugendsexualität wird hier positiv besetzt, wobei mit „das erste Mal“ eine Formulierung für den ersten Geschlechtsverkehr verwendet wird, welche zwar umgangssprachlich verbreitet ist und daher eindeutig auf den ersten Geschlechtsverkehr verweist. Nichtsdestotrotz hat die Formulierung den Charakter einer sprachlichen Andeutung, welche auch zu den Stilmitteln der Tabuisierung zählt und implizit auf die Zuschreibung einer besonderen Bedeutung des ersten Geschlechtsverkehrs verweist. Anschließend stellt Frau B. einen allgemein gehaltenen Bezug auf die sexuelle Erlebenswelt Jugendlicher her, indem sie fragt, welche Verhütungsmethoden die SchülerInnen für junge Menschen für sinnvoll halten. Das nun ausgeteilte Arbeitsblatt zu Verhütungsmethoden kommentiert die Lehrerin als veraltet, was darauf zurückgeführt werden kann, dass neuere Verhütungsmittel wie das Verhütungspflaster, der Vaginalring oder Frauenkondome nicht aufgelistet sind und auch der Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten keine Erwähnung findet.

Die Lehrerin bespricht das Arbeitsblatt anwendungsbezogen, indem sie die SchülerInnen fragt, welche Verhütungsmethoden für junge Menschen in Frage kommen. Durch den Anwendungsbezug auf die Lebenswelt Jugendlicher wird Verhütung und somit auch Jugendsex und Familienplanung normalisiert. Kathrin, welche sich bisher nicht aktiv am Unterricht beteiligt hat, wird von Frau B. zur Beantwortung der Frage aufgerufen. Die Schülerin gibt zunächst eine unverständliche Antwort, welche die Lehrerin, da sie die Antwort mit „Wohl kaum“ kommentiert, nicht als korrekt erachtet. Die Schülerin gibt hiernach eine neue Antwort, wobei sie den Satz mit einem „und“ beendet. Das „und“ kann darauf hinweisen, dass sie sich nicht sicher darüber ist, was die Lehrerin als korrekte Antwort betrachtet. Die Lehrerin setzt nun mit einem fragenden Lehrer-Innenecho ein, welchem sie außerdem ein zweifelnd wirkendes „Hm“ voranschickt. Dies kann entweder so interpretiert werden, dass die Lehrerin die neue

Antwort Kathrins auch nicht als korrekt betrachtet, oder, dass sie Kathrin durch eine erneute Nachfrage auffordert, ihre Antwort als endgültig zu bestätigen.

Frau B. beendet nun das Einzelgespräch mit Kathrin und wendet sich an die gesamte Klasse. Die Lehrerin bedient sich nun einer verbreiteten Inszenierungstechnik von Unterricht, der Konkretisierung, indem sie dazu übergeht, die Situation von jungen Menschen, welche verhüten möchten, an Kathrin festzumachen.³⁶³ Die sofortige deutliche hörbare Ekelreaktion der Schülerin auf die Aufforderung der Lehrerin, sich im Rahmen der Thematisierung von Verhütung vorzustellen, dass Kathrin einen festen Freund hat, lässt sich so interpretieren, dass hier eine Andeutung von Sex vorgenommen wird, da Sex normativer Bestandteil einer feste Paarbeziehungen ist.³⁶⁴ Das nun einsetzende Erröten sowie die Blickabwendung und das Verdeckens des Mundes der Schülerin sind körperliche Ausdrucksindikatoren von Scham.³⁶⁵ Insofern zeigt Kathrins Reaktion, dass die Lehrerin hier eine Schamgrenze übertreten hat. Auch die anderen SchülerInnen reagieren auf die Aufforderung, sich die Schülerin und ihren festen Freund vorzustellen, indem sie laut durcheinanderreden und eine Schülerin laut „eklig“ ausruft. Hiermit schließen sie an die Reaktion Kathrins an, eine Repräsentation des Sexuallebens der Schülerin im Klassenforum abzulehnen.

Die Ekelreaktion der MitschülerInnen Kathrins kann aber auch auf den sozialen Ausschluss Kathrins verweisen, da die Darstellung einer Schülerin in der siebten Klasse als sexuell aktiv, potentiell auch zu einer negativen Evaluierung der SchülerInnen durch die Peer-Group führen kann. Indem Frau B. in dieser Situation ihre Stimme erhebt, bedient sie sich einer üblichen Maßnahme Lehrender, um Ruhe in der Klasse herzustellen und den Fokus zurück auf sich zu lenken. Dass sie hierbei an ihr voriges Szenario von Kathrin und ihrem festen Freund anschließt, kommt einem weiteren Übertritt der durch Kathrin markierten Schamgrenze gleich. Die Lehrerin beginnt einen Satz, wie auch schon in der Sequenz „Schenk mir ein Liebkosewort“, mit einer Andeutungen von Sex („so weit vorangeschritten, dass“) ohne ihn zu Ende zu führen. Somit verwendet sie einen sprachlichen Schamindikator.³⁶⁶ Hierauf beginnen die SchülerInnen zu lachen, was einerseits eine Reaktion auf den Schamausdruck sein kann. Somit würde es sich um ein Auslachen der Lehrerin handeln. Andererseits könnte auch der Umstand, dass die Lehrerin weiter das Sexualleben der Schülerin ausmalt, die Klasse dazu bewegen, zu lachen. In diesem Fall würde die Klasse potentiell auch über Kathrin lachen. Insofern würde hier mit dem „ausgelacht werden“ ein weiterer typischer

³⁶³ Vgl. Meyer 1992, 119

³⁶⁴ Vgl. Wendt 2009, 26ff

³⁶⁵ Vgl. Hilgers 2006, 13

³⁶⁶ Vgl. Hjelmslev in Schröder, 3

Schamanlass vorliegen.³⁶⁷ Mit der Bezeichnung „Hintergedanke“ wählt die Lehrerin außerdem einen negativ konnotierten Begriff um den Rahmen des ersten Geschlechtsverkehrs zu beschreiben.

In der Sequenz verwendet die Lehrerin, ähnlich Frau A. in der Sequenz „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“, Beschämung als Disziplinarmittel, um die Schülerin zu einer „korrekten“ Antwort zu führen. Die Exponierung des Sexuallebens der Schülerin kann auch als Sexualisierung der Schülerin bezeichnet werden, da ihre Person ohne ihre Intention mit einem sexuellen Bedeutungsgehalt aufgeladen wird.³⁶⁸ Die Unterrichtssequenz weist somit zwar das Lernziel auf, Wissen über weibliche Sexualität und Verhütung zu vermitteln und das Thema somit zu normalisieren. Jedoch verwendet die Lehrerin, nachdem die Schülerin nicht die korrekte Antwort gibt, mit der Konkretisierung eine Inszenierungstechnik von Unterricht, die auf Grund der Thematik den Charakter einer Beschämung der Schülerin hat. Insofern schwingt in der Sequenz auch mit, dass SchülerInnen, welche von der Lehrerin als sexuell aktiv eingeschätzt werden, hiermit in der Klasse exponiert werden können, wenn sie dem Leistungsanspruch der Lehrerin nicht gerecht werden. Insgesamt trägt die Sequenz somit eine Spannung zwischen den symbolischen Ordnungen der Tabuisierung und der Normalisierung von Jugendsexualität in sich.

Als die Klasse bei der Frage der Lehrerin an Kathrin, ob sie ein Hormonpräparat verwenden würde, lauter wird, bricht die Lehrerin das Thema im Klassenforum ab und hält noch ein kurzes Zwiegespräch mit Tarek, welcher eine Nachfrage hat. Kathrin nimmt für den Rest der Stunde nicht mehr am Unterrichtsgespräch teil. Die Reflexion der Lehrerin über die Sequenz im Interview deutet darauf hin, dass sie Kathrins Schamreaktion in der Situation selber nicht wahrgenommen hat. Frau B. senkt ihren Blick für einige Sekunden und hält sich hierbei die Hand vor den Mund.

Frau B: „Das ist so `ne Geschichte, denk´ ich, kann man nicht bei jeder Klasse machen. Ob Kathrin die glückliche (.) Wahl dabei gewesen ist, vielleicht im Nachhinein betrachtet `n bisschen heikel. Aber ich glaube oder ich hoffe, (...) dass sie das nicht sozusagen zu persönlich genommen hat (...) Ich hab es so wahrgenommen, dass sie es nicht. Oder sie es mir nicht übel genommen hat, sag´ ich `mal so. Das ist vielleicht natürlich ein bisschen heikel. Wäre drüber zu reden, dass man das in Zukunft nicht so macht. Oder das man halt `n Beispiel nimmt, außerhalb der Klasse vielleicht, ne. Wäre `mal `n Tipp von Ihnen wert. (lacht) (...) Wenn ich gedacht hätte, ich trete ihr damit zu nah, dann hätte ich die Frage nicht gestellt.“

Aus der Interpretation und der Reflexion der Lehrerin über die Unterrichtssequenz geht hervor, dass Scham und Beschämung die soziale Interaktion

³⁶⁷ Vgl. Titze 1997, 169

³⁶⁸ Vgl. American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls, 2010

grundlegend bestimmendes, jedoch in der Unterrichtssequenz und im Interview nicht als solches benanntes Moment ist. Insofern sättigt dies die bereits aufgestellte These, dass wenn Scham und Beschämung die Unterrichtsdynamik bestimmen, diese eine niedrige Sichtbarkeit aufweisen, also nicht von den AkteurInnen als solche benannt werden.³⁶⁹ Die Lehrerin zeigt bei der Reflexion über die Sequenz mit dem Verdecken des Mundes eine deutliche somatische Schamreaktion und reflektiert ihr Vorgehen kritisch. Dies zeigt, dass Beschämung zwar als Erziehungsmittel genutzt wird, jedoch von der Lehrerin selber nicht als solche repräsentiert und auch nicht als probat vertreten wird. Die Sequenz verdeutlicht, dass Beschämung als Erziehungsmittel, auf Grund seiner niedrigen Sichtbarkeit, einer pädagogischen Reflexion nur schwer zugänglich ist.

Thesen und weiterführende Fragen

Der dritte Fall der vorliegenden Studie, Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung bei Frau B., sättigt die bisher aufgestellte Hauptthese, dass Lehrende in der Sexualaufklärung Beschämung als Erziehungsmittel verwenden. Beschämung wird hier im Rahmen der Beantwortung einer Frage ausgeübt, um eine Schülerin, über die Konkretisierung des Unterrichtsgegenstands Verhütung anhand ihres Sexuallebens, zu einer korrekten Antwort zu bewegen. Beschämung wird hier, ähnlich der Sequenz „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ als Disziplinarmittel verwendet, um die Beantwortung einer Frage herbeizuführen. Insgesamt trägt die Sequenz somit eine Spannung zwischen den symbolischen Ordnungen der Tabuisierung und der Normalisierung von Sexualität in sich.

Als zweite fallübergreifende These wurde bisher formuliert, dass durch Lehrende ausgeübte sexualitätsbezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert. Da nach dem Übertritt einer sexualitätsbezogenen Schamgrenze durch die Lehrerin in der Sequenz „Das erste Mal“ die Unterrichtsbeteiligung der exponierten Schülerin ausbleibt, lässt sich diese These sättigen. Dass die MitschülerInnen in dieser Situation lachen, deutet auf eine, zumindest situative, soziale Exklusion der Schülerin im Falle sexualitätsbezogener Beschämung durch die Lehrerin hin. Diese Dynamik, bei der sich der oder die SchülerIn nach einer sexualitätsbezogenen Beschämung durch die Lehrkraft nicht mehr am Unterricht beteiligen, wurde auch schon in der Sequenz „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ dargestellt.

Wie die Lehrerin im Interview verdeutlicht, hat sie die Schamreaktionen in der Sequenz „Das erste Mal“ nicht als solche aufgefasst. Hiermit wird fallüber-

³⁶⁹ Vgl. Scheff 1988, 1

greifend die dritte These gesättigt, dass Scham und Beschämung grundlegend die Unterrichtsdynamik der Sexualaufklärung beeinflussen, ohne jedoch als solche konzeptualisiert und pädagogisch reflektiert zu werden.

Um die bisherigen Forschungsergebnisse weiter zu verdichten werden die aus dem zweiten Fall generierten Fragen an das empirische Material beibehalten: Welche symbolischen Ordnungen implizieren die Anlässe von Scham und die Ausübung von Beschämung in der Sexualaufklärung? Die ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung ist eine sich wiederholende Umgangsformen von Schülern mit sexualitätsbezogener Beschämung durch Lehrende. Lässt sich diese These anhand weiterer Sequenzen erhärten? Gleicht sich die Verwendung von sprachlichen und verbalen Schamindikatoren zwischen SchülerInnen und Lehrenden an? Wird Scham und Beschämung durch die Lehrenden als solche konzeptualisiert?

3.4 Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung Herrn T.

Herr T. ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung über 60 Jahre alt und arbeitet seit mehr als 30 Jahren an der EF-Schule. Er ist evangelisch und erzählt, dass seine langjährige Erfahrung Sexualaufklärung zu unterrichten durch die sexuelle Revolution der 68er geprägt ist.

Der Sexualaufklärungsunterricht der 9d bei Herrn T. findet im Rahmen des Biologieunterrichts in einem etwa 40 qm großen, mit verschiebbaren Tischen ausgestatteten Biologieraum statt. Die 9d besteht aus 33 SchülerInnen, hiervon 25 Mädchen und acht Jungen im Alter von 14 bis 16 Jahren, wobei die 15-jährigen eine deutliche Mehrheit darstellen.

Im Vorlauf der acht Schulstunden Sexualaufklärung wurden 10 Schulstunden Teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Themen des Sexualaufklärungsunterrichts der 9d sind die psychosoziale Entwicklung in der Pubertät, Sexualität, der Menstruationszyklus, Sexualhormone und Selbstbefriedigung. Vier Schulstunden Sexualaufklärung werden von einer SchülerInnen-AG geleitet. Hierbei werden neben dem sexualitätsbezogenen Wortschatz Jugendlicher die Themen HIV, Aids und sexuell übertragbare Krankheiten besprochen.

Über die gesamte Datenerhebung bei Herrn T. wird mit zwei Kameras, jeweils seitlich vorne oder hinten im Raum positioniert, gefilmt. Daher lässt sich neben sprachlichen Aspekten für die folgenden Sequenzen der somatische Affektausdruck der SchülerInnen, aber auch der des Lehrers darstellen.

„Französischer Unterricht“³⁷⁰

In der ersten Doppelstunde zu Sexuaufklärung diskutiert Herr T. mit den SchülerInnen die Aussage „Pubertät ist, wenn die Eltern anfangen sich komisch zu verhalten“. Nachdem eine Schülerin auf das Vertrauensverhältnis zwischen ihr und ihren Eltern zu sprechen kommt, eilt der Lehrer mit erhobenem Zeigefinger nach vorne.

Herr T.: „Ich möchte noch ma´ auf eine Sache hinweisen, gerade weil ich finde, ihr jetzt hier ´ne große Offenheit gezeigt habt. Wenn wir wollen, dass diese Offenheit bestehen bleibt. Und mein Ziel ist, Euch sprachfähig zu machen. Abgesehen davon, dass ich euch auch natürlich Informationen vermitteln will. Lerninhalte. Ihr sollt Kompetenzen bekommen.“

Herr T. ermahnt eine Schülerin zuzuhören und die Klasse lacht.

Herr T.: „Also mein Ziel ist es, dass ihr sprachfähig werdet oder weiter hin seid, oder das steigert. Dazu gehört ´ne Offenheit. Zu der Offenheit gehört aber auch zu wissen, dass das, was man hier sagt, nicht ins Internet getragen wird, oder, vielleicht gar nicht so drastisch, darüber dann getratscht wird.“

Die SchülerInnen hören still zu, einige tauschen hier Blicke aus.

Herr T.: „Wenn ich von mir etwas persönlich preisgebe, dann muss das auch in diesem Kreis bleiben. Und ich muss auch akzeptieren, dass der Eine oder die Andere andere Auffassungen hat, auch extrem andere Auffassungen hat, als ich. Das gilt für mich als Lehrer natürlich genauso. Und ich möchte euch einfach bitten, zerstört die sich hoffentlich gut entwickelnde Atmosphäre nicht dadurch, dass ihr anfangt hinterher mit Anderen, Außenstehenden, oder intern über diese oder jene Wortäußerung zu tratschen. Dann is´ zu. Dann können wa auch im Grunde genommen aufhören, dann kann ich euch ´n Film zeigen und sagen, ok, lernt das auswendig, dann mach´ ich französischen Unterricht.“

Die SchülerInnen, die bisher sehr ruhig waren, beginnen nach einer Sekunde der Stille laut zu lachen.

Herr T. mit erhobener, amüsierter Stimme: „Dann mach´ ich so ´n Unterricht wie in Frankreich.“

Fast alle sich im Bild befindenden SchülerInnen grinsen nun. Einige äußern laut: „Ach so!“ oder „Ah!“. Die Klasse beginnt sich zu unterhalten.

Herr T.: „Ich will jetzt nicht tiefer eingehen, was ihr verstanden habt oder interpretiert habt, aber“

Die SchülerInnen lachen teils noch und unterhalten sich laut.

Herr T. dreht sich nun einmal schwungvoll um die eigene Achse und sagt laut: „Ok.“

Die Klasse wird ruhiger und Herr T. teilt einen Zettel aus, welcher die Grundlage einer Gruppenarbeit zu den psychischen und physischen Veränderungen in der Pubertät ist³⁷¹. Nach der Gruppenarbeit begibt sich Herr T. vorne vor die Klasse und geht mit folgender Frage zum Thema Sexualität über.

³⁷⁰ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, (...) unverständliche Rede

³⁷¹ „Sehr vergeblich, Muß oft gestört werden, Total verändert, Ich fühle mich oft sehr ungerecht behandelt, fühle mich oft im Recht, unfair, launisch, schlecht. Bin manchmal wie ein kleines Kind,

Herr T.: „Was ist eurer Meinung nach der Unterschied zwischen Pubertät und Sexualität?“

Die SchülerInnen flüstern miteinander, ein Schüler fragt laut: „Hä?“

Hier beginnen einige SchülerInnen zu lachen.

Herr T.: „Gibt es einen Unterschied eurer Meinung nach zwischen Pubertät und Sexualität?“

Einige der im Bild befindlichen SchülerInnen tauschen fragende Blicke aus und grinsen.

Mehrere SchülerInnen melden sich, Herr T. ruft Eugen auf: „Ja, Sexualität entwickelt sich ja während der Pubertät auch. Also.“

Herr T.: „Ja, Merlin?“

Merlin: „Ja, das würd' ich auch sagen, in der Pubertät entstehen ja noch ganz andere Sachen, Sexualität ist ja im Prinzip etwas, was dann während Dieser auftritt.“

Während Merlin spricht, zieht sich Herr T. den Pullover, unter welchem er ein langärmeliges Hemd trägt, hoch: „Mh mh, Marie“

Marie (lachend): „Oh, he, ich hab' mich bloß grad' gewundert.“

Alle im Bild befindlichen SchülerInnen beginnen nun zu lachen oder zu grinsen. Eine Schülerin legt kurz den Kopf, mit dem Gesicht nach unten, auf den Tisch.

Herr T. mit humorvollem Unterton: „Ich hör' schon auf jetzt!“

Die Klasse lacht immer noch laut und anhaltend. Herr T. fasst sich nun an den Kopf, wobei er diesen auch nach unten senkt und mit der Hand die Augen abschirmt. Dann legt er seinen Pullover zur Seite und sagt grinsend: „Ich (...). Gut Leute.“

Während die SchülerInnen immer noch laut lachen: „Gehen wir `mal zum Inhaltlichen wieder über.“

Interpretation

Der Lehrer leitet das Thema Sexualaufklärung über die Thematisierung der Pubertät ein. Hierbei verbindet er soziale Aspekte der Pubertät mit den körperlichen Entwicklungen Jugendlicher in der Pubertät. Den Beitrag einer Schülerin nutzt er, um mit der Nennung des, auch in den Rahmenlehrplänen für die Berliner Schulen genannten Lernziels der Sprachfähigkeit, eine offene Gesprächsatmosphäre als positiv hervorzuheben. Implizit thematisiert er hiernach den Schutz der Scham-

trotzig, manchmal total ausgeflippt, neidisch, verschieden, mal so – mal so – mal anders, Ich kann mich nie entscheiden. Sehr traurig, gleich total verärgert. Ich finde alles langweilig, Nicht sehr freundlich, nichts macht mir Spaß, wählerisch, alles ist anders als vorher.

grenzen aller Beteiligten und gibt als Verhaltensregeln vor, das private Informationen nicht negativ wertend nach dem Unterricht diskutiert werden (tratschen) oder ins Internet getragen werden sollen. Der Lehrer rekurriert hier auf eine symbolische Ordnung, in welcher personenbezogene Informationen über Sexualität dem Bereich des besonders Schützenswerten zugeordnet werden. Insofern berücksichtigt der Lehrer, dass die Thematisierung von Sexualität im Schulunterricht innerhalb einer „Zwangsgruppe“³⁷² stattfindet in der nur bedingt von einem Vertrauensverhältnis ausgegangen werden kann und zeigt eine Schamgrenze im Umgang mit personenbezogenen Informationen über Sexualität auf. Anschließend wird die Fähigkeit, von der eigenen Meinung abweichende Auffassungen in der Sexualaufklärung tolerieren zu können, von Herr T. positiv hervorgehoben. Hiermit fordert der Lehrer Toleranz bezüglich der Diversität sexueller Moralvorstellungen ein. Schlussendlich setzt er als Konsequenzen einer Sexualaufklärung, in der Wortäußerungen der SchülerInnen durch die Peer-Group negativ bewertet werden, eine ausbleibende Unterrichtsbeteiligung. Als weitere drohende Konsequenz dieses Szenarios nennt er „französischen Unterricht“. Da das französische Schulsystem stark vom Frontalunterricht geprägt ist³⁷³ kann „französischer Unterricht“ als Synonym für Frontalunterricht verstanden werden.

Indem der Lehrer durch die Drohung das Verhalten der SchülerInnen als potentiell defizitär darstellt, hat die Drohung auch beschämendes Potential. Die eingangs verwendete symbolische Ordnung des gegenseitigem Respekts und der Toleranz wird hier von einer symbolischen Ordnung, in welcher der Lehrer seine Sanktionsmacht ausübt, abgelöst. Auf das hierauf ausbrechende Lachen der SchülerInnen formuliert der Lehrer, dass er als Konsequenz „so einen Unterricht wie in Frankreich machen würde“. Dies deutet darauf hin, dass die SchülerInnen die eigentliche Bezeichnung des drohenden Unterrichts als „französisch“ mit der Verwendung „französisch“ für Oralverkehr in Verbindung gebracht haben. Darauf, dass der Lehrer seine Aussage in eindeutiger Weise wiederholt, reagieren die SchülerInnen teils mit der Entgegnung „Ach so“ oder „Ah“, welche durch ihre Intonation ironisch wirken. Der Lehrer verwendet nun eine Andeutung und zeigt somit einen Schamausdruck, die allerdings auch einen ironischen Unterton hat. Denn indem er nur andeutet, dass er davon ausgeht, dass die SchülerInnen seine Formulierung mit einer Sexualpraktik assoziiert haben, und er hierauf „lieber nicht tiefer eingehen“ will, thematisiert er ja seine Formulierung als assoziierbar mit einer Oralverkehr und besetzt sie gleichzeitig mit Scham. Gleichzeitig verwendet er hierbei mit der Adressatendarstellung („was ihr verstanden oder interpretiert

³⁷² Vgl. Glück 2004, 297

³⁷³ Vgl. Schelle, Hollstein und Meister 2012, 105

habt“) einen weiteren Schamindikator.³⁷⁴ Diesem wird die Funktion zugeschrieben ein Schamthema auf Distanz zur sprechenden Person zu bringen.

Besonders für die mit einer pädagogischen Autoritätsmacht ausgestatten Lehrer ergibt sich ein „(...) besonderes Zugangs- zu und Zugriffs- bzw. Eingriffsprivileg auf sehr persönliche Bereiche ihrer Adressaten“.³⁷⁵ Diese Möglichkeit des Eingriffs tritt in der Sexuaufklärung auf Grund einer tradierten symbolischen Ordnung, in welcher Sexualität dem Bereich des Privaten zugeordnet wird, deutlich hervor. Fasst man symbolische Ordnungen als Symbolzusammenhänge, die „auf institutionalisierte soziale Handlungsweisen und Machtverhältnisse“³⁷⁶ verweisen, dann fußt das Schamdisplay des Lehrers hier auf einer symbolischen Ordnung, in welcher eine Sexualisierung des Verhältnisses Lehrer – Schülerin nicht zur Autoritätsmacht des Lehrers gehört, sondern von dieser ausgeschlossen werden soll.

Dass die Worte des Lehrers durch die SchülerInnen mit einem sexuellen Bedeutungsgehalt aufgeladen werden, ohne dass er dies intendiert hat, lässt sich auch als Sexualisierung bezeichnen.³⁷⁷ Insofern weist die Sequenz mit der Sexualisierung des Lehrers in der Öffentlichkeit des Klassenraums eine spezifische Form des Schamanlasses und auch der Ausübung von Beschämung auf. Denn für Lehrenden zählt es zu den formellen Regeln ihrer Profession, dass sie keine Sexualisierung ihres Verhältnisses zu den SchülerInnen vornehmen dürfen. Durch die ihnen gegebene Autoritätsmacht und Nähe zu Kindern und Jugendlichen erzeugt Schule institutionell Situationen, in denen sexuelle Gewalt durch Lehrende strukturell möglich ist.³⁷⁸ Daher stellt es für die Aufrechterhaltung symbolischen Kapitals von Lehrenden eine grundlegende Regel dar, eine Sexualisierung des LehrerSchülerInnen Verhältnisses in öffentlichen Settings zurückzuweisen. Wie schon in der Sequenz „Der Sex-Ed-Test“, kann die sexualitätsbezogene Beschämung des Lehrers durch die SchülerInnen als „Gegenangriff“ auf eine vorangegangene Beschämung interpretiert werden.³⁷⁹ Der Lehrer weist eine Sexualisierung seiner Person explizit durch die Umformulierung seines Wortbeitrages sowie die AdressatInnendarstellung zurück. Er verdeutlicht somit, dass er die Sexualisierung des Lehrer-SchülerInnen Verhältnisses ablehnt.

³⁷⁴ Vgl. Günther in Schröder 1999, 15

³⁷⁵ Utz 2011, 58

³⁷⁶ Dimbath 2008, 285

³⁷⁷ Vgl. American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls, 2010

³⁷⁸ Vgl. Utz 2011, 52f

³⁷⁹ Wie Wertenbruch und Röttger-Rössler in ihrer „Emotionsethnologischen Untersuchung zu Scham und Beschämung in der Schule“ (2011) mit Bezug auf Elison et al. herausarbeiten, ist eine Strategie mit Beschämung umzugehen, „der Angriff auf andere“ (vgl. ebd., 251).

Nach einer Gruppenarbeit geht Herr T. dazu über, die Begriffe Pubertät und Sexualität mit den SchülerInnen zu diskutieren. Herr T. beginnt, während der Schüler Sexualität definiert, seinen Pullover auszuziehen. Dies kann als Reaktion auf plötzlich einsetzendes Schwitzen, ähnlich wie das Lüften des Kragens, als mittelbare Schamreaktion des Lehrers interpretiert werden. Die Schülerin, welche er nun aufruft, stutzt kurz und verwendet mit Füllwörtern und einer Andeutung („Oh, he, ich hab mich bloß grad gewundert“) verbale Schamindikatoren. Indem sie andeutet, dass der Grund dafür, dass der Lehrer sich entkleidet auf Sexualität bezogen ist, nimmt sie eine Sexualisierung des Lehrers vor. Der Lehrer zeigt hierauf, indem er den Kopf und den Blick senkt, ein körperliches Schamdisplay, wobei er der Schülerin entgegnet, dass er ja „schon“ aufhöre. Auch hier verwendet der Lehrer wieder Ironie, da es sehr unwahrscheinlich ist, dass er intendierte sich weiter zu entkleiden. Im Interview erzählt er, dass es ihm wichtig sei, hier keine peinliche Situation entstehen zu lassen, sondern locker zu reagieren und die SchülerInnen hierdurch zum Nachdenken anzuregen. Der Lehrer verdeutlicht im Weiteren nochmals, dass er die Sexualisierung des Lehrer-SchülerInnen Verhältnisses ablehnt. Die Schülerin spielt zwar mit diesem Verbot, allerdings zeigt sie hierbei gleichzeitig auch Schamindikatoren indem sie die Sexualisierung nur andeutet. Die Mehrheit der SchülerInnen zeigt hier ein deutliches körperliches Schamdisplay. Den Lehrer als sexuelle Person zu repräsentieren kann somit als deutlicher Übertritt einer Schamgrenze der SchülerInnen und auch des Lehrers gelesen werden.

„Sexualspiele“³⁸⁰

Im Zuge der Thematisierung von Sexualität in der ersten Doppelstunde Sexualaufklärung der 9d bei Herrn T. kommt der Lehrer auf frühkindliche Sexualität zu sprechen.

Herr T.: „Was versteht man allgemein unter Sexualspielen, bei Kindern?“

Die SchülerInnen beginnen sich, teils lachend, miteinander zu unterhalten, meldet sich aber nicht.

Herr T.: „Ich möchte euch sprachfähig machen.“

Lukas meldet sich.

Herr T.: „Das ist auch etwas, was man versuchen sollte (...) in der“

Die SchülerInnen unterhalten sich nun lauter miteinander.

³⁸⁰ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: = fortgesetzte Rede nach einer Unterbrechung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

Magda und Janine zeigen auf.

Herr T.: „Janine.“

Janine, während sie sich in die Haare greift: „Das sind jetzt vielleicht nicht Sexualspiele, aber vielleicht Vater, Mutter, Kind. Oder wenn, oder Doktorspiele oder so was. Also das die gerade so anfangen damit.“

Karl zeigt nun auch auf.

Herr T. zu Janine: „Ja.“

Herr T.: „Das heißt also, Sexualität setzt schon vorher ein.“

Herr T. legt einen Zettel auf den Tisch, an welchem Gregor sitzt.

= „Liest Du mal hier oben vor?“

Gregor: „Also: Die Sexualität des Kindes unterscheidet sich in Vielem von der Sexualität des Erwachsenen und des Jugendlichen. Kennzeichen der frühkindlichen Sexualität: Sie ist nur auf die eigene Person gerichtet. Sie ist“

Herr T.: „Kurze Pause, warte mal. Nicht so schnell. Kindliche Sexualität, frühkindliche Sexualität ist nur auf die eigene Person gerichtet. (.) Weiter?“

Gregor: „Sie ist nur (.) auf Lustgewinn gerichtet, nicht auf Fortpflanzung.“

Herr T.: „Klar.“

Vereinzelt Lachen der SchülerInnen ist zu hören.

Gregor: „Sie steht nur zum Teil mit den Geschlechtsorganen in Verbindung. Lustvoll ist für das Kleinkind auch das Saugen und das Lutschen sowie das zurück halten oder abgeben des Kots.“

Gregor guckt hier abwartend nach oben, zu Herrn T.

In der Klasse herrscht für eine Sekunde bewegungslose Stille. Dann setzt vereinzelt lautes Würgen, Lachen und sowie die Ausrufe „Oh!“ und „Äh!“ ein.

Der Lehrer sammelt den Zettel wieder ein und wendet sich nach einigen Sekunden an die sich laut unterhaltende Klasse: „Hat den jemand von euch. Oder war den jemand von euch schon mal dabei, als ein Kleinkind gewickelt wurde?“

Klasse „Ja“

Herr T. mit nachdrücklicher Stimme: „Bei einem Jungen? Hast Du da irgendwas gesehen?“

Vereinzelt Lachen.

Kerstin: „Ok, also. Er ist jetzt ein knappes Jahr. Und ähm. Und er. (Auflachen) Er greift sich da auch immer unten rein, und ähm (...)“

Herr T.: „Also kleine Kinder, wenn die gewickelt werden, ob Mädchen oder Junge, fassen häufig an die Geschlechtsteile. Es ist die Frage, ob es 'n Lustgewinn vermittelt. Äh, früher war es so, dass die Kinder dann eins auf die Finger bekommen haben. Das ist pfui. Also als ich jung war. Jetzt hoffe ich, dass es nicht mehr so ist. Wir seh'n auch bei kleinen Kindern, bei Jungen, das Sexualität, äh, Baby, das kindliche, das Babyglied sich auch versteifen kann. Das ist doch ein Ausdruck von Sexualität. Das ist ja auch der Grund. Jungs haben in einem bestimmten Alter viel mehr Probleme nackt baden zu gehen. Wenn bei Jungs da oben was abläuft, sieht man das sofort. Bei Mädchen bleibt das da oben drin. Ok, Sexualität beginnt mit der Geburt. Das Saugen kann genauso mit Sexualität, also mit Lust verbunden sein.“

Lukas beginnt laut lachend zu würgen.

Herr T.: „Ich glaube wir kommen in so 'n Bereich mit den Aussagen hinein, dass was Frau Blumenthal versucht also zu erforschen. Wie ist, also Sexualekundeunterricht. Also was läuft emotional bei euch ab.“

Der Lehrer beginnt über Sexualeforschung zu sprechen, die Klasse hört ruhig zu. Danach geht der Lehrer zu einer Gruppenarbeit über.

Interpretation

Herr T. thematisiert kindliche Sexualität in der Sexualeaufklärung indem er danach fragt, was unter Sexualespielen bei Kindern verstanden wird. Als sich niemand meldet, sondern sich die SchülerInnen, teils lachend, miteinander unterhalten, rekurriert Herr T. auf sein, zu Beginn der Sexualeaufklärung genanntes Lernziel, die SchülerInnen „sprachfähig zu machen“. Dieser Rekurs kann dem Lehrer angesichts der ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung dazu dienen, die Legitimität der Beantwortung der Frage durch die SchülerInnen hervorzuheben. Setzt man die ausbleibende Beantwortung der Frage als schambedingt, kann der Appell des Lehrer an die SchülerInnen als Versuch gesehen werden, hier sexualitätsbezogene Scham abzubauen, indem das Sprechen über Sexualität als durch den Unterricht zu erwerbende Kompetenz legitimiert wird.

Nachdem sich eine Schülerin zu kindlicher Sexualität geäußert hat, stellt Herr T. fest, dass Sexualität schon vor der Pubertät einsetzt und verteilt einen Text, welcher kindliche Sexualität genauer beschreibt. Wie durch den Lehrer zu Beginn der Sexualeaufklärung angekündigt, werden somit konkrete fachliche Inhalte über Sexualität vermittelt. Der Text differenziert, wie es auch in der Sexualpädagogik üblich ist, zwischen dem Fortpflanzung und dem Lustaspekt von Sexualität und verdeutlicht, dass ein Lustgewinn für das Kleinkind auch Oral sowie durch die Manipulation von Fäkalien hergestellt werden kann. Dass die SchülerInnen hier

mit dem Lachen und Würgen typische Ausdrucksindikatoren für Scham und Ekel zeigen³⁸¹, kann darauf hinweisen, dass der Bezug von Lust auf Fäkalien, die herkömmlich eher mit Ekel besetzt sind, eine Ekel- und Schamgrenze darstellen. Der Lehrer geht hierauf nicht ein, sondern thematisiert das Auftreten von Erektionen bei Kleinkindern. Mit dem Verweis auf das Wickeln von Kleinkindern hält er sich zunächst im Allgemeinen. Mit der Formulierung „da“ verwendet er eine Andeutung. Beide sprachlichen Aspekte können als Schamindikatoren gesetzt werden, oder aber auch als eine Inszenierungstechnik von Unterricht, bei welcher die SchülerInnen über eine Abstraktion selber auf das eigentliche Unterrichtsthema des Vorkommens von Erektionen bei Kleinkindern kommen sollen. Die nun antwortende Schülerin verwendet mit „da reingreifen“ neben Füllwörtern eine ähnliche sprachliche Andeutung der Genitalien, wie sie der Lehrer zuvor verwendet hat.³⁸² Die Sequenz sättigt zunächst die bereits aufgestellte These, dass Lehrende und SchülerInnen sich in ihrem sprachlichen Schamausdruck im Unterrichtsgespräch gleichen.

Der Lehrer expliziert die Aussagen der Schülerin indem er kommentiert, dass sich Mädchen wie Jungen beim Wickeln an die Geschlechtsteile greifen. Insofern bietet der Lehrer nun genauere Begriffe an. Hiernach geht er auf die Tabuisierung kindlicher Sexualität ein, wobei er sich gegen die Restriktion kindlicher Sexualität ausspricht. Als er erneut auf den Zusammenhang kindlichen Lustempfindens mit dem Saugen eingeht, bringt ein Schüler erneut mit lautem Würgen eine Ekelreaktion hervor. Eventuell wird hier als Ekelgrenze die Sexualisierung des Verhältnisses von Mutter und Kind aufgeführt. Der Lehrer geht auf den Affektausdruck indirekt ein, indem er auf die anwesende Forscherin und das vorliegende Forschungsprojekt zu Emotionen in der Sexualaufklärung verweist. Die AdressatInnendarstellung zählt zu den sprachlichen Schamindikatoren.³⁸³ Sie kann hier darauf verweisen, dass auch der Lehrer eine Sexualisierung des Mutter-Kind Verhältnisses mit Scham besetzt beziehungsweise in dieser Situation ein Schamausdruck des Lehrers auftritt, da frühkindliche Sexualität als Thema üblicherweise in der Sexualaufklärung ausgespart wird und passende weiterführende Informationen hier nicht vorliegen. Das Auftreten sprachlicher Schamdisplays des Lehrers kann eventuell auch in einer Wechselwirkung mit dem Ausdruck von Scham und Ekel durch die SchülerInnen stehen. Aus dieser Perspektive gleicht sich hier der verbale Schamausdruck von SchülerInnen und Lehrendem erneut an.

³⁸¹ Vgl. Upmann/Holodynski 2002, 6

³⁸² „Ok also. Er ist jetzt ein knappes Jahr. Und ähm. Und er. (Auflachen) Er greift sich da auch immer unten rein, und ähm. (...)“

³⁸³ Vgl. Schröder 1999, 15

Folgende Sequenz stammt aus der ersten Stunde eines Sexuaufklärungsworkshops, der von den hierfür geschulten Schülerinnen der Klassenstufe 12, Carmen, Stella und Kira, mit der 9d durchgeführt wird. Die 33 SchülerInnen sitzen in einem großen Sitzkreis, der den gesamten Raum umfasst, zusammen. Es wird mit zwei Kameras über Kreuz gefilmt.³⁸⁵ Die Workshop Leiterinnen haben das Alphabet in großen Buchstaben an die Tafel angeschrieben.

„Mach es doch bitte weg“

Stella: „Und wir ham´ jetzt zum Einstieg das Alphabet an die Tafel geschrieben um mal zu wissen, ob ihr das könnt. Nein. Also das ist dafür, dass ihr jetzt alle nach vorne kommt und bitte ohne euch zu melden (...) Und schreibt einfach alles zu jeden Buchstaben an, was Euch zum Thema Liebe, Sex, ähm, ja. Also einfach alles was euch dazu einfällt zum Thema Liebe, Sexualität, Geschlechtsverkehr etc. Ihr müsst euch in keinster Weise irgendwie um die Wortwahl kümmern. Wir reden dann auch nicht mit euren Lehrern, es geht auch nicht darum, wer was anschreibt, es ist uns total egal. Wir wollen einfach wissen wo euer. Schreibt ruhig ehrlich. Ihr müsst jetzt nicht nur Händchen halten schreiben, wenn ihr genau wisst was Sex ist. Damit wir wissen ungefähr auf was für `nem Standard ihr seid, wie ihr redet über so was und ja. Deswegen einfach aufstehen und anschreiben bitte.“
Die SchülerInnen beginnen sich lebhaft zu unterhalten.

Carmen: „Ihr könnt mehrere Sachen pro Buchstaben schreiben, also vielleicht etwas kleiner schreiben.“

Stella: „Ja genau. Ihr könnt so viele Sachen zu einem Buchstaben schreiben wie ihr wollt.“

Als erstes stehen sieben Mädchen auf und schreiben Begriffe an die Tafel. Die anderen SchülerInnen unterhalten sich laut.

Carmen: „Es geht auch darum, ihr könnt ruhig alle aufstehen. Nicht, dass nur fünf Leute aus der Klasse das machen (...) Ihr werdet alle irgendwas haben, was euch dazu einfällt. (.) Und es gibt zu jedem Buchstaben was.“

Ein weiteres Mädchen steht auf und schreibt etwas an.

Stella: „Fällt Euch noch mehr ein? Auch die, die noch nichts angeschrieben haben?“

Die Klasse unterhält sich nun etwas leiser miteinander. Eines der Mädchen, welches bereits etwas angeschrieben hat, steht, mit ihrer Sitznachbarin redend, erneut auf.

³⁸⁴ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

³⁸⁵ Mit den Leiterinnen des Workshops konnte auf Grund ihrer Abiturprüfungen kein Interview geführt werden.

Carmen, an den vorderen Teil des Sitzkreises gewandt, indem auch die Jungen sitzen: „So. Ich glaub´ euch fällt auch noch was dazu ein, oder?“

Stella: „Ich hab´ gerade von jemandem Kamasutra gehört.“

Fünf der Mädchen, die bereits etwas angeschrieben haben, sowie zwei Jungen begeben sich zur Tafel.

Die Jungen, die zu viert vor der Tafel sitzen unterhalten sich lachend, bis sie schlussendlich auch aufstehen um etwas anzuschreiben. Die Klasse unterhält sich laut, es wird viel gelacht und einige weitere SchülerInnen schreiben etwas an.

Stella zu Lukas, Jan und Michael, die gerade von der Tafel zurücktreten: „Ich glaub´ keinem von euch das ihr nichts mit F wisst.“

Michael schreibt bei F ficken an und begibt sich wieder auf seinen Sitzplatz.

Jan fügt bei F noch „Fotzenschleim“ hinzu. Einige SchülerInnen rufen laut „Oh!“ oder „Äh!“ aus und eine Schülerin ruft laut seinen Namen. Jerome kneift die Augen zusammen und guckt nach unten. Die neben ihm sitzende Schülerin verzieht das Gesicht und hält sich die Hand vor die Augen. Auch Michael, Lukas und Merlin, bei denen Jan sitzt, halten sich die Hände vor die Augen. Während Michael seinen Kopf hierbei nur kurz lachend abwendet, legen Lukas und Merlin leicht zeitverzögert ihr gesamtes Gesicht in die Hände und beugen ihre Oberkörper so vor, dass ihre Gesichter auf den Knien liegen. So verweilen sie einige Sekunden. Paul, welcher zwischen Merlin, Lukas und Michael sitzt, wendet sich nur kurz ab, wobei er sich die Hand vor den Mund hält und Lukas, der sich mittlerweile vorgebeugt hat, auf den Rücken haut.

Stella: „Also mit D, mit N.“

Carmen: „Mit C mit D“

Stella: „Mit C kommt selten was, aber mit T, mit D. Und mit U fällt Euch doch was ein.“

Eine Schülerin steht auf und schreibt Urologe an.

Stella: „Ja, super. Schreibt das an.“

Die SchülerInnen lachen laut, Kerstin hält sich die Hand vor das Gesicht.

Stella: „Also wenn Euch nichts mehr einfällt“

Jan und zwei Mädchen stehen auf und schreiben weitere Wörter an. Jan schreibt hierbei „Tittenfick“ an, worauf Lukas laut aufschreit und erneut sein Gesicht in seinen, auf den Knien liegenden, Händen verbirgt. Merlin nimmt wieder mit kurzer Verzögerung die gleiche Pose ein wie Lukas, wobei er sich in Lukas Richtung dreht. Michael wendet lachend den Kopf ab und hält sich die Hand vor die Augen, als er sieht was Jan angeschrieben hat. Paul verweilt als einziger auf der Jungengruppe aufrecht und schlägt Lukas wieder sanft auf den Rücken, als dieser sich vorbeugt.

Amanda ruft von hinten: „Mach´ doch einfach das „fick“ weg, dann ist es nicht ganz so niveaulos.“

Eine weitere Schülerin: „Ja, Amanda hat recht.“

Jan begibt sich wieder auf seinen Platz und sagt kurz etwas in Richtung der Mädchen.

Amanda ruft Jans Namen: „Jan! Mach es doch bitte weg.“

Jan beginnt nun eine kurze Unterhaltung mit Paul, in welche sich auch Michael, Lukas und Merlin einschalten. Nun steht Jan noch einmal auf und schreibt „Cum Shot“ an. Als er sich lachend wieder hinsetzt halten sich Michael, Jan, Lukas und Merlin lachend die Hände vor die Augen, eine Schülerin ruft seinen Namen und macht eine fragende Geste.

Interpretation

Die Workshopleiterin betont bei der Erklärung der Arbeitsaufgabe, dass jegliche Begriffe zugelassen sind und dass die Beiträge nicht auf einzelne Personen zurückgeführt werden oder die Lehrer über den Ablauf des Tests erfahren. Dies kann dem Abbau sexualitätsbezogener Scham beim Sprechen über Sexualität dienen, da einzelne SchülerInnen aus dem Fokus einer negativen Bewertung gerückt werden, wenn sie sich am Test beteiligen. Die Workshopleiterin, die selber Schülerin ist, nennt als hemmende Instanz aber nicht, wie Herr T. in der Sequenz „Französischer Unterricht“, die anderen SchülerInnen, sondern die Lehrenden. Dies kann auch so gelesen werden, dass die Workshopleiterin sich hier, durch die Markierung einer Differenz gegenüber den Lehrenden, trotz ihrer leitenden Funktion als Schülerin verortet. Als zunächst eine Gruppe von Mädchen zur Tafel geht, ermuntert Carmen, eine weitere Leiterin des Workshops, auch die anderen SchülerInnen aufzustehen und etwas anzuschreiben. Dass die SchülerInnen in dem Workshop von Beginn an eine regen Unterrichtsbeteiligung zeigen, kann neben dieser und einiger nachfolgender Aufforderungen, sich zu beteiligen, auch auf den Wegfall einer evaluativen Funktion der Workshopleiterinnen zurückgeführt werden.

Der Beitrag „Fotzenschleim“ von Jan, der zusammen mit Michael, Paul, Lukas und Merlin vor der Tafel sitzt, löst deutliche Ekel- sowie Schamreaktionen unter den SchülerInnen aus. Einige SchülerInnen schreien laut auf und verziehen ihre Gesichter. Die deutlichen affektiven Reaktionen auf dem Begriff „Fotzenschleim“ lassen sich darauf zurückführen, dass die Sekrete der Vagina mit „Schleim“ durch einen Begriff bezeichnet werden, der umgangssprachlich negativ, nämlich mit Ekel konnotiert ist. Mit „Fotzen“ wird hierüber hinaus auf ein Symbole weiblicher Sexualität referiert, welches tradiert selten direkt benannt werden und außerdem mit dieser Bezeichnung stark abgewertet werden.³⁸⁶

Die Psychologen Power und Dalglish gehen von einem Zusammenhang von Schuld, Scham und Ekel aus, da Schuld, Scham wie Ekel die Funktion haben, als

³⁸⁶ Vgl. Sanyal 2009

negativ bewertete Reize emotional zurück zu weisen.³⁸⁷ Allerdings impliziert Scham, ungleich Ekel, ein Moment unwillkürlicher Selbstbeschuldigung. Insofern ist hervorzuheben, dass neben der Blickabwendung und dem Verdecken der Augen einiger SchülerInnen vor allem Jans Sitznachbarn - Lukas und Merlin - durch das Verdecken ihre Gesichter deutliche körperliche Schamreaktionen zeigen und sich hierbei stark aneinander angleichen.³⁸⁸ Das gerade bei Jans Sitznachbarn eine deutliche Schamreaktion beobachtbar ist, verweist darauf, dass die Jungen nicht nur zufällig zusammensitzen, sondern es sich hier um eine Interaktion innerhalb einer geschlechtshomogenen Gruppe handelt, bei welcher auch Aspekte des doing gender, in diesem Falle also der performativen Aufführung von Männlichkeit, verhandelt werden.³⁸⁹ Der deutliche Schamausdruck von Jans Sitznachbar kann als Fremdscham, durch welchen sie den Übertritt einer Schamgrenze durch Jan markieren und sich von ihm distanzieren, gewertet werden.

Auf die Ermunterung der Workshopleiterin zu einer weiteren Beteiligung an dem Test reagieren drei SchülerInnen, wobei auf Jans zweiten Beitrag „Titten-fick“³⁹⁰ ein weiteres deutliches Schamdisplay durch Lukas, welches Merlin erneut übernimmt, erfolgt. Bei dem Begriff „Titte“ handelt es sich um die niederdeutsche Form von Zitze.³⁹¹ Der Begriff bezeichnet hier die weibliche Brust, in dieser Funktion wird ihm eine abwertende Konnotation zugeschrieben. Mit „fick“ wird ein vulgäres Synonym für Geschlechtsverkehr hieran angeschlossen. In dieser Situation schlägt eine Schülerin vor, dass Jan das „fick“ wegwischt, wobei sie den Beitrag als hierdurch nicht „ganz so niveaulos“ bezeichnet. Hiermit äußert sie zunächst Kritik an dem Begriff. Da sie vorschlägt „Titten“ ohne den Zusatz „fick“ stehen zu lassen, schwingt mit, dass die vulgäre Bezeichnung weiblicher Körperteile ohne den Verweis auf sexuelle Aktivitäten sozial eher akzeptabel ist. Eine weitere Schülerin stimmt ihr zu, wobei Jan sich jedoch, ohne seinen Beitrag zu verändern, wieder auf seinen Platz begibt. Auch der nun nachgeschobenen Bitte der Schülerin, dass Jan seinen Beitrag verändert und somit die von ihr gesetzte Schamgrenze wahrt, kommt Jan nicht nach.

Aus der Bourdieuschen Perspektive der Konstruktion einer binären Geschlechterordnung, in welcher das Männliche dem Weiblichen überordnet wird³⁹², kann die anschließende Interaktion wie folgt interpretiert werden. Das Jan sich

³⁸⁷ Vgl. Power/Dalgleish 1997, 256

³⁸⁸ Dieses Phänomen wird in der Emotionstheorie auch als emotionale Übertragung – emotional contagion – beschrieben (vgl. Hatfield et al. 1993).

³⁸⁹ Vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005, 41

³⁹⁰ Mit dem Begriff wird eine Sexualpraktik bezeichnet, bei dem der Penis zwischen den Brüsten gerieben wird.

³⁹¹ Vgl. Duden 1999, 3914

³⁹² Vgl. Bourdieu 2005, 18

kurz mit seinen Sitznachbarn austauscht, um dann den Begriff „Cum Shot“ sowie später den Begriff „Deep Throat“ hinzuzufügen, verweist darauf, dass gerade die wiederholte Markierung einer Schamgrenze durch die Schülerin das Potential der Situation, durch die Beiträge im Rahmen des Sex-ABCs Männlichkeit aufzuführen, verstärkt. Dass Jans Sitznachbarn zunächst Schamreaktionen zeigen und sich dann jedoch, nachdem auch die Schülerinnen eine Schamgrenze markieren, flüsternd mit ihm austauschen und er hierauf weitere Begriffe anschreibt, lässt sich folgendermaßen interpretieren. Jan erfährt keine anhaltende soziale Ausgrenzung innerhalb der Jungengruppe. Vielmehr kann er sich durch seine Beiträge sogar als Wortführer distinguieren. Insofern kann Jan nach einem Aushandlungsprozess in der Peer-Group, wie schon die Schüler in der Sexualaufklärung bei Frau A. in der Sequenz „Der Sex-Ed-Test“, das übertreten sexueller Schamgrenzen zur Akkumulation symbolischen Kapitals innerhalb der Jungengruppe nutzen.

Wie in der Sequenz „Der Sex-Ed-Test“ gezeigt wurde, nutzen die männlichen Akteure in der schulischen Sexualaufklärung die Nennung schambesetzter sexueller Begriffe zur sozial Distinktion. Dass ein solches Distinktionspotential für die männlichen, nicht für die weiblichen AkteurInnen besteht, lässt sich auf die genannte symbolische Ordnung zurückführen, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität binär gegenüber gestellt und symbolisch übergeordnet wird³⁹³. Der hier durch den Schüler verwendeten Begriffe „Tittenfick“, „Cum Shot“ und „Deep Throat“ verdeutlichen in dem vorliegenden Kontext, in welchem der Schüler und die Workshopleiterin von einer heterosexuellen Konstellation ausgehen, dass die Herstellung eines Subjekt-Objektverhältnisses impliziter Bestandteil der hierarchisierenden Binarität von Männlicher und weiblicher Sexualität ist.

„Hauptsache erniedrigend“³⁹⁴

Stella, kauend: „Mit D fällt niemandem was ein? Mit N auch nicht? (.) Ihr dürft essen und trinken so viel ihr wollt.“

Jan steht wieder auf und schreibt bei D „Deep Throat“ an. Paul, Lukas und Merlin, die ihm zuschauen, wenden, laut lachend, die Gesichter von Jan ab und sich einander zu. Hierbei halten sie sich die Hände

³⁹³ Der Prozess der Naturalisierung der sozialen Ordnung der Geschlechter basiert Bourdieu zufolge auf der Eingliederung von mit ihnen zusammenhängenden Konzepten in ein System homologer Gegensätze, welches eine Hierarchie des Männlichen über das Weibliche beinhaltet (vgl. Bourdieu 2005, 18).

³⁹⁴ Folgende Transkriptionszeichen werden verwendet: Betonung, (.) Innehalten oder Pausieren im Redefluss, (...) unverständliche Rede

vor die Augen. Auch Michael hält sich die Hand vor die Augen und senkt den Kopf, verbleibt allerdings in einer aufrechten Körperhaltung.

Stella: „Ok. Ähm. (...) Jetzt komm‘ wir nämlich zu dem, für die Anderen lustigen Teil, zumindest wenn ihr Euch. Ihr erklärt jetzt mal die Begriffe die ihr angeschrieben habt.“³⁹⁵

Aus dem Klassenraum kommt lautes Lachen und Stöhnen. Paul und Lukas schlagen sich lachend ab.

Stella: „Das muss nicht immer der machen, der es angeschrieben hat. Das wäre schön. Aber. Wir können es ja nicht nachprüfen, wer was angeschrieben hat, deswegen ist es eigentlich egal. Nur dass für alle klar ist. Ich weiß nicht, ob alle wissen, was Kamasutra ist.

Die SchülerInnen unterhalten sich laut miteinander.

Stella: „Ähm. Analverkehr. Wer kann das erklären?“

David: „Ja. Geschlechtsverkehr durch den Anus.“

David grinst und einige der SchülerInnen lachen.

Stella: „Beziehung muss man glaub‘ ich nicht erklären. „Blow Job“ bitte.“

Einige SchülerInnen lachen.

Jan: „Ja, äh, blasen.“

Es ist vereinzelt Lachen zu hören.

Stella: „Ja.“

Jan: „Oralverkehr. Mundsex.“

Die abgebildeten SchülerInnen lachen laut auf oder grinsen. Paul, Lukas und Merlin halten die Augen mit ihren Händen verdeckt. Michael sitzt aufrecht und zeigt nun auch auf.

Jan: „Also.“

Stella: „Ist es denn auch ‘n Blow Job, wenn ich ‘ne Frau oral befriedige?“

Jan: „Ja, ne. Nur den Schwanz“

Stella: „Ja, das heißt, Oralverkehr beim Mann, aber von wem ausgeführt ist egal. Ob’s ‘ne Frau oder Mann macht. (.) Cum Shot.“

Jan zeigt als einziger langsam auf.

³⁹⁵ Insgesamt wurden die Begriffe Analverkehr, Beziehung, Cum Shot, Deep Throat, Erregung, Ficken/ Fotzenschleim, Geschlechtsverkehr, Hymen/ HIV, Infizieren, Jungfräulichkeit, Kamasutra, Liebe, Masturbieren, Oral, Orgasmus, Pille/Petting, Queer (Beitrag einer Workshop Leiterin), Schwangerschaft/ Sperma, Tittenfick, Urologe, Vergewaltigung, Wichsen, X-Chromosom und Y-Chromosom (beides Beiträge einer Workshop Leiterin) angeschrieben.

Stelle lehnt sich nun etwas nach hinten, verschränkt einen Arm vor der Brust und greift sich mit der Hand ans Kinn: „Ganz kurz, wie viele Pornos hast Du in Deinem Leben gesehen? Ich bin wirklich beeindruckt von deinem Vokabular.“

Bis auf Pierre, den französischen Austauschschüler, lachen oder grinsen hier alle abgebildeten SchülerInnen.

Jan: „Äh. Na, naja. Wenn“

Lukas und Paul tauschen sich kurz flüsternd aus, Lukas lacht laut und schrill auf und krümmt sich, das Gesicht verdeckend, zusammen. Auch Merlin und Michael wenden ihre Blicke von Jan ab und halten sich nun die Hände vor das Gesicht und die Köpfe gesenkt.

Jan: „Also, wenn der Mann abspritzt. Aber ich glaub das ist egal wohin, oder?“

Stella, mit ironischem Unterton: „Ich glaub‘ Gesicht oder Brüste, aber ich glaub es ist relativ egal wohin, hauptsache erniedrigend.“

Hier beginnen einige SchülerInnen zu lachen. Merlin, Lukas und Paul halten sich immer noch die Hände vor die Augen.

Stella: „Ok. Deep Throat.“

Erneut beginnen einige SchülerInnen zu lachen und sich zu unterhalten. Merlin schüttelt, die Augen immer noch verdeckend, den Kopf. Paul hält sich die eine Hand vor die Augen und lässt die andere Hand seitlich gegen Lukas Bein schlagen, welcher, halb lachend, halb kreischend, sich ebenfalls die Hand vor die Augen hält. Auch Michael, welcher sich als einziger der Jungengruppe zwischenzeitlich wieder Jan zugewandt hat, senkt erneut den Kopf und hält sich die Hände vor das Gesicht.

Jan, lachend: „Ja. Das ist halt, ähm. Beim Oralverkehr. Und ähm, halt Deep Throat heißt ja übersetzt“

Lukas ruft, schrill lachend, den Kopf weiter gesenkt haltend: „Das heißt gar nichts!“

Auch weitere SchülerInnen lachen hier. Merlin, welcher sich mittlerweile, ebenso wie Lukas, mit gesenktem Kopf nach vorne gebeugt hat, richtet sich wieder auf und zieht sich hierbei den Pullover nach oben über Mund und Nase.

Jan wendet sich Lukas zu: „Doch, das heißt übersetzt „tief Hals“. So wenn der Mann versucht so weit wie er kann seinen Penis in den Mund von der Frau zu stecken.“

Lukas verweilt mit vorgebeugtem Oberkörper, den Kopf auf die Knie gesenkt. Merlin nimmt, den Pullover immer noch über den Mund gezogen, die gleiche Pose ein. Michael, welcher als einziger aus der Jungengruppe noch zu Jan schaut, senkt nun wieder den Kopf und greift sich dabei an selbigen.

Stella: „Kann nicht auch die Frau versuchen den Schwanz vom Mann so weit wie möglich in den Mund zu nehmen?“

Jan: „Jaa. Das ist ja. Dasselbe“

Hierauf geht ein allgemeines Lachen durch die Klasse und die Jungengruppe um Jan nimmt wieder eine offenere Haltung ein. Die Workshop Leiterin sagt „Ok.“ und geht zum nächsten Begriff über.

Interpretation

Bei der nun folgenden Auswertung des Sex-ABCs, bei welcher die SchülerInnen die soeben angeschriebenen Begriffe erläutern, lachen einige SchülerInnen bei der Definition von Analverkehr und „Blow Job“. Dies kann der Bewältigung eines Schamerlebens dienen.³⁹⁶

Als die Workshopleiterin zu C – „Cum Shot“ gelangt, fragt sie Jan mit erhobener Stimme, wie viele Pornos er schon in seinem Leben gesehen hat. Die Nachfrage lässt sich darauf zurückführen, dass Jan mit „Cum Shot“, „Tittenfick“ und „Deep Throat“³⁹⁷ Sexualpraktiken, welche unter anderem als wiederkehrende Elemente in der Mainstream Pornographie auftreten, angeschrieben hat. Hieran schließt sie an, dass sie von Jans Beitrag beeindruckt sei. Durch ihre zurückweichende Körperhaltung und die Intonation der vorangegangenen Frage wirkt dieses „Lob“ jedoch ironisch.

Dass Jan auf die Bemerkung der Workshopleiterin nicht eingeht, sondern weiter mit der Definition von „Cum Shot“ verfährt, kann als Schamvermeidungsstrategie vor dem Hintergrund einer negativen Evaluierung seiner Beiträge durch die Workshopleiterin interpretiert werden. Als rhetorische Frage verstanden, bedarf es eventuell aber auch keiner Antwort. Vielmehr hat die Workshopleiterin Jans Wortschatz symbolisch im Bereich der Pornographie verortet und durch das ironische Lob negativ bewertet.

Eine Schülerin zeigt, als Jan zur Definition ansetzt, mit einem spitzen Lachen eine Ekelreaktion.³⁹⁸ Jan formuliert nun allgemein, dass „Cum Shot“ bedeute, dass „der Mann abspritzt“ und schließt fragend an, dass es egal sei wohin. Bei dem Verb „abspritzen“ handelt es sich auch um eine umgangssprachliche Bezeichnung für ejakulieren. Da Jan „Cum Shot“ zu einer Ejakulation verallgemeinert und den Teil der Definition, der „Cum Shot“ als Sexualpraktik von der Ejakulation differenziert, nicht selber vorträgt, sondern sich hierzu an die Workshopleiterin wendet, zeigt Jan hier ein Schamdisplay.

Die Workshopleiterin Stella beantwortet Jans Frage, indem sie „Cum Shot“ als Ejakulation auf Gesicht oder Brüste definiert. Hiermit geht die Workshopleiterin von einer heterosexuellen Interaktion aus. Indem sie außerdem ironisch kommentiert, dass es egal sei, wohin ejakuliert würde und die Hauptsache sei,

³⁹⁶ Vgl. Tiedemann 2007, 6, 73

³⁹⁷ Beim „deep throaten“ wird der Penis über den Mund in die Speiseröhre hineinbewegt.

³⁹⁸ Vgl. Upmann/Holodyski 2002, 6

dass dies erniedrigend sei, setzt sie „Cum Shot“ als Sexualpraktik, durch die Beschämung von Männern gegenüber Frauen ausgeübt wird. Indem sie die Sexualpraktik mit einem ironischen Unterton als erniedrigend definiert, wertet sie sexuelle Erniedrigung negativ. Da die Workshopleiterin Jan bezüglich seines, von ihr vermuteten, erhöhten Pornokonsums vor der Klasse exponiert, bricht sie die Regel der Arbeitsaufgabe, die angeschriebenen Begriffe nicht in Verbindung mit den SchülerInnen zusetzen. Dies kann so gelesen werden, dass die Workshopleiterin hier Beschämung nutzt, um den Beitrag von potentiell beschämenden Begriffen zu begrenzen. Insofern verwendet sie hier sexualitätsbezogene Beschämung als Erziehungsmittel. Das hier einige SchülerInnen zu lachen beginnen, kann darauf zurückgeführt werden, dass die Workshopleiterin Jan exponiert hat und die SchülerInnen nun über Jan lachen. Insofern würde Jans Beitrag, da die Workshopleiterin mit sexualitätsbezogener Beschämung reagiert, sein symbolisches Kapital in der Klasse schmälern.

Jan zeigt hiernach bei dem Versuch „Deep Throat“ zu definieren mit Füllwörtern und Stottern vermehrte verbale und sprachliche Schamindikatoren. Indem Lukas mit schriller Stimme in die Klasse ruft, dass „es“ - also „Deep Throat“ - gar nichts heiße, schwingt mit, dass der Schüler auf die Sexualpraktik im Klassenforum nicht näher eingehen möchte. Solche sogenannten „Schweigebereiche“ weisen auf Tabus hin, welche vor allem im sexuellen Bereich oftmals schambedingt sind.³⁹⁹ Jan setzt Lukas entgegen, dass sich „Deep Throat“ als „Tief Hals“ definieren lässt. Insofern übernimmt Jan die Tabuisierung von Lukas nicht, sondern versucht den Begriff durch eine direkte Übersetzung ins Deutsche zu definieren. Indem er ausführt, dass hier der Mann seinen Penis so tief wie er kann in den Hals der Frau steckt, bedient er sich einer androzentrischen, also von der Aktivität des Mannes aus gedachten, Darstellung der Sexualpraktik. Da Frauen hierbei objektiviert werden, kann eine solche Darstellung von Sexualpraktiken beschämenden Charakter für weibliche Personen haben. Indem die Workshopleiterin hier nachfragt, ob nicht auch die Frau aktiv bei dieser Sexualpraktik sein könnte, stellt sie die, der Darstellung der Sexualpraktik durch den Schüler implizite symbolische Ordnung von Mann/aktiv versus Frau/passiv zur Disposition.

Die, die Entgegnung der Workshopleiterin trivialisierende Reaktion des Schülers verweist darauf, dass eine androzentrische Perspektive auf Sexualpraktiken hier als selbstverständlich erfasst wird und nicht auf der Ebene reflexiven Wissens angesiedelt ist. Bourdieu geht davon aus, dass das Machtverhältnis zwischen Männern und Frauen durch seine Naturalisierung unsichtbar gemacht

³⁹⁹ Schröder unterscheidet verbale und non-verbale Tabus. Die für die vorliegenden Betrachtungen relevanten verbalen Tabus sind „(...) einerseits Themen, über die nicht bzw. nur in etikettierter Form kommuniziert werden soll sowie andererseits sprachliche Ausdrücke, die vermieden werden sollen“ (Schröder 1999, 1f).

wird, und sich gerade die Macht der männlichen Ordnung in dem Umstand niederschlägt, dass sie keiner Rechtfertigung bedarf⁴⁰⁰. Diese Ordnung wird von der Workshopleiterin hier spontan aufgegriffen und in ihr Gegenteil verkehrt, wobei sie, indem sie sich fragend an den Schüler wendet, diesen in den Prozess mit einbindet. Insofern kann die Szene so interpretiert werden, dass die objektivierende und hiermit potentiell beschämende Darstellung weiblicher Sexualität durch den Abgleich mit einer alternative symbolischen Ordnung dekonstruiert wird. Die Sequenz verdeutlicht, dass Beschämung nicht nur mit erneuter Beschämung begrenzt werden kann, sondern auch durch alternative Konstruktionen, die ein ganzheitlicheres Bild des Verhältnisses von sexueller Aktivität beziehungsweise Passivität und Geschlecht wiederspiegeln. Jan beteiligt sich im weiteren Verlauf des Tests aktiv an der Auswertung.

Abschließende Thesen

Im Rahmen des Fallvergleiches wurde das Datenmaterial der Sexualaufklärung bei Herrn T. auf Sequenzen untersucht, in denen der Lehrende sexualitätsbezogener Beschämung ausübt. Dies ließ sich für den Sexualaufklärungsunterricht bei Herrn T. nicht feststellen. Vielmehr zeigt die Dateninterpretation, dass die SchülerInnen in der Sexualaufklärung an die sexualitätsbezogene Scham des Lehrers appellieren. Eine ähnliche Dynamik zeigt auch die Sexualaufklärung bei Frau A. in der Sequenz „Der Sex-Ed-Test“. In beiden Fällen öffnen die Lehrenden einen Raum, in welchem auch tabuisierte Themen besprochen werden und die SchülerInnen in ihrer Sprachfähigkeit über Sexualität gefördert werden sollen. Der Appell an die sexuelle Scham der Lehrenden erfolgt in „Der Sex-Ed-Test“ und in „Sexualspiele“, nachdem die Lehrenden mit Disziplinarmaßnahmen gedroht haben. Insofern lässt sich der Appell an sexualitätsbezogene Scham Lehrender durch SchülerInnen in der Sexualaufklärung auch als „Gegenangriff“ auf Beschämung konzipieren, durch welche SchülerInnen das Machtverhältnis zwischen ihnen und den Lehrenden regulieren.⁴⁰¹ Zur Differenzierung der symbolischen Ordnungen, auf deren Grundlage die SchülerInnen Beschämung gegen die Lehrenden ausüben, wird das abschließende Kapitel dienen.

Die Sequenz „Das Sex-ABC“ sättigt die fallübergreifende Hauptthese, dass Lehrende in der Sexualaufklärung Beschämung als Erziehungsmittel verwenden. In der Sequenz wird eine symbolische Ordnung, in welcher den Workshopleiterinnen keine evaluierende Funktion zukommt, dadurch überlagert, dass eine

⁴⁰⁰ Vgl. Bourdieu 2005, 21

⁴⁰¹ Vgl. Elison et al. in Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 251

Workshopleiterin eben diese Funktion einnimmt. Die Workshopleiterin begegnet dem Beitrag eines Schülers, in welchem weibliche Sexualität abwertend dargestellt wird, indem sie ihn im Klassenforum negativ wertend kommentiert. Dieses Vorgehen kann so interpretiert werden, dass sie Beschämung verwendet, um abwertende Unterrichtsbeiträge einzugrenzen.

Die aus den Fällen eins bis drei generierte zweite These kann anhand des vierten Falls gesättigt werden. Die Sequenz „Das Sex-ABC“ weist eine verminderte Unterrichtsbeteiligung auf, indem der Schüler nach der sexualitätsbezogenen Beschämung durch die Workshopleiterin deutliche verbale Schamindikatoren zeigt und die Beantwortung der an ihn gerichtete Frage an die Workshopleiterin abgibt. Das eine verminderte, jedoch keine ausbleibende Unterrichtsbeteiligung auftritt, kann darauf zurückgeführt werden, dass der Workshopleiterin als Schülerin der Oberstufe eine Evaluationsfunktion nicht in dem gleichen Maß wie einem Lehrenden zukommt und sie auch keine vergleichbare Sanktionsmacht beansprucht. Im Fallvergleich verfügen Lehrende somit stärker als die Workshopleiterinnen über Sanktionsmacht qua sexualitätsbezogener Beschämung, da in den Sequenzen „Das Selbstbefriedigungsquiz“ und „Das erste Mal“ bei Frau A. und Frau B. die Unterrichtsbeteiligung der betroffenen SchülerInnen zunächst vollständig ausbleibt. Fallübergreifend kann somit gezeigt werden, dass besonders sexualitätsbezogene Beschämung durch Lehrende auf Grund ihrer Sanktionsmacht situativ zu einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung und sozialen Exklusion der betreffenden SchülerInnen führt. Herr T. reflektiert die Sequenzen in denen er durch die Schülerin sexualisiert wurde nicht im Zusammenhang mit Scham oder Beschämung, sondern mit Peinlichkeit.⁴⁰² Somit wird die fallübergreifende dritte These gesättigt, dass Scham und Beschämung grundlegend die Unterrichtsdynamik der Sexualaufklärung bestimmen, wobei dies jedoch von den AkteurInnen nicht als solches benannt wird. Auf Grund der niedrigen Sichtbarkeit von Scham⁴⁰³ lässt sich schlussfolgern, dass sich ein Wissen über die Dynamik von Scham und Beschämung der Reflexion pädagogischen Handelns in der Sexualaufklärung entzieht.

⁴⁰² Mit den Leiterinnen des Workshops konnte auf Grund ihrer Abiturprüfungen kein Interview geführt werden.

⁴⁰³ Der Begriff „low-visibility-shame“ stammt von Scheff (1988, 1990) und wird auf Seite 13f erläutert.

4. Feldspezifische Regeln des Ausdrucks von Scham und der Ausübung von Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung

Im ersten Kapitel der vorliegenden Studie wurde der Ausdruck von Scham unter Bezug auf die Habitus Theorie Bourdieus als Anerkennung symbolischer Ordnungen durch eine Inferioritätsgeste theoretisiert. Der Habitus Theorie zufolge werden soziale Strukturen und Herrschaftsverhältnisse nicht durch explizite Normen und Gesetze, sondern auf Grundlage symbolischer Ordnungen, welche qua mimetischer Prozesse inkorporiert und somatisiert werden re-/produziert. Die „körperliche Empfindung“ der Scham und ihre „Symptome“ „Erröten, Sprechhemmungen, Ungeschicklichkeit, Zittern“ sind nach Bourdieu Formen des Ausdrucks der Anerkennung sozialer Ordnungen.⁴⁰⁴ Als Funktion des Schamausdrucks in der Habitus Theorie ergibt sich somit die Aufrechterhaltung symbolischen Kapitals, welches Bourdieu auch als soziale Anerkennung beschreibt.⁴⁰⁵

Bourdieu geht davon aus, dass die AkteurInnen in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Feldern (wie etwa der Schule) ihre soziale Position nach feldspezifischen Regeln, anhand der Akkumulation von Kapitalien umkämpfen. Spezifisch für den Schamausdruck als Strategie der Aufrechterhaltung symbolischen Kapitals ist, dass mit ihm Inferioritätsgefühle einhergehen. Dem Ausdruck von Scham kommt also die Funktion der Sicherung symbolischen Kapitals qua des Ausdrucks von, zumindest situativer, sozialer Unterordnung zu.

Im Abschnitt „Was ist pädagogische Ethnographie?“ des zweiten Kapitels wurde argumentiert, dass auf Grund des pädagogischen Gegenstands und der Notwendigkeit der Reflexion des fachlichen Vorwissens ethnographisch forschender ErziehungswissenschaftlerInnen pädagogische Ethnographien dezidiert als solche auszuweisen sind. Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Arbeit die im Folgenden herausgearbeiteten symbolischen Ordnungen von Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung ausdrücklich als Gegenstände pädagogischer Reflexion zur Verfügung.

⁴⁰⁴ Bourdieu 2001, 217

⁴⁰⁵ Vgl. ebd. 309f

4.1 Feldspezifische Regeln Lehrender und ihre impliziten symbolischen Ordnungen

Die vorliegende Studie zeigt im Fallvergleich, dass dem pädagogischen Handeln Lehrender in der schulischen Sexualaufklärung der Sekundarstufe I keine einheitlichen symbolischen Ordnungen zu Grunde liegen. Vielmehr kann von einer Diversität symbolischer Ordnungen in der schulischen Sexualaufklärung gesprochen werden.

In den Unterrichtsinhalten von Herrn O. im Fall eins bildet sich eine negative Perspektive auf Jugendsexualität und Jugendschwangerschaft ab. Beschämung wird hier verwendet, um sexuelle Orientierungen und Sexualpraktiken heteronormativ einzuschränken. Der zweite Fall, Sexualaufklärung bei Frau A., zeichnet sich seitens der Lehrerin durch eine positive, auf Enttabuisierung ausgerichtete Perspektive auf Jugendsexualität aus. Beschämung wird hier eingesetzt um Unterrichtsdisziplin herzustellen. In den Unterrichtsinhalten des dritten Falls, Sexualaufklärung bei Frau B., bildet sich ein Spannungsverhältnis zwischen zwei symbolischen Ordnungen ab. Zunächst tabuisiert die Lehrerin Kinder- und Jugendsexualität, wobei soziale Aspekte von Sexualität stärker schambesetzt werden als biologische Aspekte. Im weiteren Unterrichtsverlauf thematisiert die Lehrerin soziale Aspekte von Jugendsexualität. Hierbei wird über die Konkretisierung von Verhütung anhand einer anwesenden Schülerin Beschämung ausgeübt. Der vierte Fall ist zu differenzieren in die Unterrichtsinhalte der Sexualaufklärung der 9a bei Herrn T. und in einen, von Schülerinnen der Klassenstufe 12 durchgeführten Workshop. Der Lehrer bezieht sich eingangs auf eine symbolische Ordnung, in welcher Sexualaufklärung von gegenseitigem Respekt und Toleranz geprägt ist. Dies überlagert sich mit einer symbolischen Ordnung, in welcher der Lehrer seine Sanktionsmacht ausübt. Im Workshop wird Beschämung durch die Workshopleiterin eingesetzt um Beiträgen eines Schülers, welche weibliche Sexualität abwerten, zu begegnen.

Im Fallvergleich zeigt die vorliegende Studie, dass sexuelle Orientierungen und Identitäten in ihrer Diversität, von einer aktiven Abwertung durch den Lehrer im ersten Fall bis zur thematischen Marginalisierung in den Fällen zwei bis vier, nicht systematisch in die schulische Sexualaufklärung eingebettet sind. Im Interview argumentiert Herr T., ebenso wie Frau B., dass das Thema Homosexualität aus Zeitgründen nicht in die Sexualaufklärung aufgenommen wurde. Auch thematisieren Herr T. und Frau B. kritisch, dass Homophobie im Schulalltag häufig vorkommt. Frau A. erwähnt in einer Situation im Unterricht, dass Homosexualität ein Persönlichkeitsrecht ist, ohne jedoch weiter auf die Thematik einzugehen. Auch Frau A. gibt für das Ausbleiben einer Thematisierung von Homosexualität mangelnde Zeit an. Insgesamt kann das Feld der schulischen

Sexualaufklärung für die vorliegende Studie als heteronormativ bezeichnet werden. Alleine der von den Schülerinnen der Jahrgangsstufe 12 durchgeführte Workshop hob sich dadurch von der Sexualaufklärung bei den Lehrenden ab, dass die Workshopleiterinnen im Verlauf des Workshops homosexuelle Beziehungen wiederholt thematisierten und im Sex-ABC den Begriff „Queer“ erklärten. Weiterführend ergibt sich die Frage, in wie fern die sich fallübergreifend, bis auf wenige Situationen, durchziehende heteronormative Eingrenzung der schulischen Sexualaufklärung seitens der SchülerInnen wie Lehrenden schambedingt ist. Da mit der vorliegenden Studie eine Interpretation des körperlich oder sprachlich beobachtbaren Schamausdrucks vorgenommen wurde, müsste diese Frage im Rahmen einer weiteren Studie eruiert werden.

Als feldspezifische Regel Lehrender zeigt die vorliegende Studie, dass Lehrende, wenn sie Beschämung als Erziehungsmittel nutzen, dies pädagogisch nicht als solches reflektieren. Die These der niedrigen Sichtbarkeit von Scham kann daher mit der vorliegenden Studie auf die Ausübung von Beschämung übertragen werden. Das Beschämung zwar ausgeübt, aber weder von den SchülerInnen noch von den Lehrenden als solche benannt wird, kann darauf zurückgeführt werden, dass Scham als Zeichen von Schwäche in westlichen Kulturen tendenziell verborgen wird⁴⁰⁶ und Beschämung nicht als probates Erziehungsmittel gesetzt wird.⁴⁰⁷

Die vorliegende Studie zeigt fallübergreifend, dass Lehrende in der schulischen Sexualaufklärung eine Thematisierung ihrer eigenen Sexualität vermeiden. Als feldspezifische Regel kann hieraus abgeleitet werden, dass die Thematisierung der Sexualität Lehrender in der Sexualaufklärung ihrer sozialen Anerkennung als Lehrende abträglich ist. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Thematisierung der eigenen Sexualität allgemein dem Bereich des Privaten zugeordnet wird. Die formale Regel der Schule, dass Lehrenden Autoritätsmacht über die SchülerInnen zugeschrieben wird, diese eine Sexualisierung ihrer Beziehung zu den SchülerInnen jedoch ausschließt, dürfte die Prekarität der Thematisierung der eigenen Sexualität für Lehrende noch verstärken. Deutlich wird dies in der Sequenz „Französischer Unterricht“, in welcher Herr T. auf eine Sexualisierung seiner Person mit einem Schamdisplay reagiert. Aber auch die schambedingte Vermeidung der Benennung von Lehrern als Tätergruppe in der Sequenz „Sportsfest“, die ausbleibende Thematisierung des Appells an sexualitätsbezogenen Scham der Lehrerin durch die Schüler in der Sequenz „Der Sex-Ed-Test“ oder die Vermeidung des Unterrichtsthemas Sexualität in der Sequenz „Schenk mir ein Liebkosewort“ lässt sich darauf zurückführen, dass eine

⁴⁰⁶ Vgl. Scheff 1988, 1990

⁴⁰⁷ Vgl. Quinn 2005

Thematisierung der Sexualität Lehrender im Feld Schule für diese einen Verlust symbolischen Kapitals bedeutet. Die vorliegenden Sequenzen zeigen, dass sich aus dieser formellen Regel für Lehrende, ihre eigene Sexualität nicht zu thematisieren und ihr Verhältnis zu den SchülerInnen nicht zu sexualisieren, eine spezifische Strategie für die SchülerInnen ergibt, dass Machtverhältnis zwischen ihnen und den Lehrenden zu regulieren.

4.2 Feldspezifische Regeln der SchülerInnen und ihre impliziten symbolischen Ordnungen

Auf Grund der feldspezifischen Regel, dass Lehrende in der Schule ihre eigene Sexualität zurücknehmen, kann SchülerInnen in der Sexualaufklärung sexualitätsbezogene Beschämung Lehrender als „Gegenangriff“ auf Beschämung durch die Lehrenden dienen. Die symbolischen Ordnungen, auf deren Grundlage die SchülerInnen Beschämung gegen die Lehrenden ausüben, können wie folgt differenziert werden. In der Konstellation Schüler-Lehrerin im Fall der Sexualaufklärung der 8b bei Frau A. beziehen sich die Schüler in ihrem Appell an die sexuelle Scham der Lehrerin auf eine symbolische Ordnung, in welcher die alleinige Existenz weiblicher sexueller Lust beziehungsweise die Thematisierung von Sexualität der Lehrerin gegenüber die Grundlage der Beschämung ist. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Szene, in welcher der Schüler „Du Fotze!“ laut in den Klassenraum ruft, aber auch durch die Nachfragen der Schüler an die Lehrerin, ob sie wirklich die mit dem Test verbundenen sexuellen Wörter hören wolle.⁴⁰⁸ Dagegen findet in der Konstellation Schülerin-Lehrer, im Fall der Sexualaufklärung bei Herrn T., die Sexualisierung des Lehrers im spielerischen Ton auf Grundlage einer symbolischen Ordnung statt, in der männliche Sexualität als tendenziell übergriffig dargestellt wird. Die Schülerin legt hierbei eine Handlung des Lehrers als sexuell aus, worauf der Lehrer ein deutliches Schamdisplay zeigt. Gemeinsam ist beiden Lehrenden, denen gegenüber sexualitätsbezogene Beschämung ausgeübt wird, dass sie tabuisierte Themen, wie beispielsweise Selbstbefriedigung oder frühkindliche Sexualität aufgreifen und Raum für selbständige Unterrichtsbeiträge der SchülerInnen zu Sexualität öffnen. Gegenüber den beiden Lehrenden Herrn O. und Frau B., die keinen oder nur einen begrenzten Raum für selbständige Beiträge der SchülerInnen zu Sexualität öffnen, üben die SchülerInnen keine sexualitätsbezogene Beschämung aus. Da die Lehrenden Herr O. und Frau B. Sexualität im ersten Fall restringieren und in beiden Fällen deutlich mit Scham besetzen, ergibt sich für eine weitere Studie die Forschungsfrage, ob der

⁴⁰⁸ Siehe Sequenz „Der Sex-Ed-Test“

Ausdruck sexualitätsbezogener Scham den Lehrenden auch als Schutz davor dient, sexualisiert zu werden oder als sexuelle an SchülerInnen interessiert wahrgenommen zu werden.

Die Studie zeigt anhand der Sequenzen „Der Sex-Ed-Test“ und „Das Sex-ABC“ dass bei Unterrichtsaufgaben, bei denen sich die SchülerInnen „frei“ ausdrücken können, eine aktive Überschreitung von Schamgrenzen ausschließlich durch Schüler bezüglich weiblicher Sexualität ausgeübt wird. Dies kann so interpretiert werden, dass die Schüler die Überschreitung von Schamgrenzen in der Sexualaufklärung zur Akkumulation symbolischen Kapitals nutzen, während sich diese Möglichkeit der Kapitalakkumulation innerhalb der Peer-Group für die Mädchen am vorliegenden Datenmaterial nicht zeigen lässt. Der Verwendung abwertender Begriffe bezüglich weiblicher Sexualität durch Jungen kann, im Sinne der performativen Aufführung von Differenz, die Funktion zugeschrieben werden, die Geschlechtsidentität der jeweiligen Akteure im heteronormativen Feld hervorzuheben und hierdurch symbolisches Kapital zu akkumulieren. Die beinahe ausbleibende Unterrichtsbeteiligung der Mädchen in den Fällen eins und zwei, die geschlechtsspezifischen Reaktionen auf die Frage nach Selbstbefriedigung im Fall zwei, sowie die Bitte der Wahrung einer Schamgrenze durch zwei Schülerinnen im Fall vier hingegen verweisen darauf, dass die Akkumulation symbolischen Kapitals für Schülerinnen im Feld Schule stärker über den Ausdruck sexualitätsbezogener Scham verläuft. Die sich fallübergreifend wiederholenden Strategien der Schüler, sich durch die Abwertung weiblicher Sexualität in der Sexualaufklärung sozial zu distinguieren, kann darauf zurückgeführt werden, dass sexualitätsbezogene Scham hier in einer sozialen Ordnung fungiert, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität über eine Tabuisierung weiblicher sexuelle Lust übergeordnet wird. Dies stimmt mit der zweiten These der vorliegenden Studie überein, dass sexualitätsbezogene Beschämung situativ zu einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung und sozialen Exklusion der betreffenden SchülerInnen führt. Denn wenn Schülerinnen innerhalb eines Geschlechterarrangements agieren, in welchem neben Homo- Trans- und Intersexualität vor allem weibliche Sexualität gegenüber männlicher Sexualität tabuisiert und abgewertet wird, kann die geringer Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen in der Sexualaufklärung als Strategie der Schamvermeidung gelesen werden. Eine auf Gleichstellung ausgerichtete schulische Sexualaufklärung sieht sich somit vor die Herausforderung gestellt, Strategien zu finden um die tradierte stärkere Restriktion und Abwertung selbstbestimmter, nicht auf Fortpflanzung eingeschränkter weiblicher Sexualität sowie LGBT-Themen als Bildungsthemen verhandelbar zu machen.

Ausblick

Der Soziologe Neckel arbeitet in seinem Buch „Status und Scham“ (1999) unter dem Bezug auf die soziale Schichtung in Deutschland heraus, dass der Schamausdruck durch seine Inferioritätskomponente ein Indikator der gesellschaftlichen Statusverteilung ist.⁴⁰⁹ Für die, in der Studie teils deutlich hervortretende, stärkere Sozialisation weiblicher sexueller Scham lässt sich daher sagen, dass sie ein Teilaspekt der gesellschaftlichen Ungleichheit der Geschlechter ist. Eva Illouz verweist in „Warum Liebe weh tut“ (2011) auf die unterschiedlichen Strategien männlicher und weiblicher AkteurInnen, im sexuellen Feld einen Statusgewinn zu verzeichnen. Hierbei geht sie, anschließend an Bourdieus Begriff der symbolischen Herrschaft von einer „emotionalen Herrschaft“ aus, um emotionale Aspekte heterosexueller Paarbildungsstrategien zu konzeptualisieren.

„Emotionale Herrschaft wird dann ausgeübt, wenn eine Seite eher fähig ist, die emotionale Interaktion zu kontrollieren, weil sie distanzierter ist sowie über ein größeres Potential verfügt, selbst auszuwählen und die Wahl der anderen Seite zu beschränken“.⁴¹⁰

Als Gegenstand einer Längsschnittstudie bietet sich an zu untersuchen, ob und inwiefern die durch Illouz beschriebenen „emotionalen Herrschaft“ von Männern über Frauen innerhalb heterosexueller Paarbildung im Erwachsenenalter mit der gezeigten stärkeren Sozialisation weiblicher sexueller Scham zusammenhängt.

Als pädagogische Ethnographie soll diese Studie der Diskussion über schulische Sexualaufklärung dienen. Eine Auseinandersetzung über pädagogische Konsequenzen, welche in der Formulierung von Grundsätzen einer „schambewussten Sexualaufklärung“ mündet, haben Blumenthal/Damrow im Rahmen der 2015 erscheinenden Publikation „Vorschläge für eine „schambewusste Sexualaufklärung“ in der Sekundarstufe I“ erarbeitet.

⁴⁰⁹ Vgl. Neckel 1991

⁴¹⁰ Illouz 2011, 198f

Zusammenfassung

Die vorliegende Ethnographie stellt einen Theoriebeitrag zur sozialregulativen Funktion des Schamaffekts in der gymnasialen Sexualaufklärung im Rahmen des Biologieunterrichts bereit. Eine Ethnographie des Schamaffekts in der schulischen Sexualaufklärung liegt bisher im deutschsprachigen Raum nicht vor.

Das erste der vier Kapitel der Arbeit dient der transdisziplinären Theoretisierung von Scham. Unter Bezug auf den Ansatz der „low-visibility-shame“ von Thomas Scheff (1988, 1990) sowie den emotionstheoretischen Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ von Engelen et al. (2009), wird Scham als Affekt in Bourdieus Habitus­theorie (1997, 2001) verortet. Die Erlebenskomponente von Scham wird für die vorliegende Studie als die Einnahme einer Außenperspektive auf das Selbst, in welcher das Selbst negativ evaluiert wird, definiert.⁴¹¹ Da im Laufe des ersten Feldaufenthalts zwar wiederkehrende verbale und körperliche Schamindikatoren, jedoch keine Thematisierung von Scham seitens der SchülerInnen und Lehrenden festgestellt wurden, stützt sich die Dateninterpretation auf Scheffs Ansatz der „low-visibility shame“.⁴¹² Scheff setzt Scham als kulturübergreifenden, basalen Affekt hinsichtlich der Regulation des menschlichen Sozialverhaltens, welcher jedoch im Alltag eine niedrige Sichtbarkeit aufweist. Unter Bezug auf die Arbeiten von Lewis fasst er unter „low-visibility shame“ das Auftreten von Schamindikatoren, wobei jedoch Scham nicht als solche konzeptualisiert beziehungsweise nicht benannt wird.⁴¹³ Die niedrige Sichtbarkeit von Scham führt Scheff darauf zurück, dass Scham in „westlichen Kulturen“ als Zeichen von Schwäche gesetzt wird. Scheff geht davon aus, dass die ausbleibende Konzeptualisierung von Scham und das Verbergen von Scham weiteres Schamerleben perpetuieren.⁴¹⁴

Um die Differenzierung zwischen konzeptualisierter und nicht-konzeptualisierter Scham emotionstheoretisch einzuordnen wurde der Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ von Engelen et al. (2009) zur Theoriebildung herangezogen. In diesem Ansatz werden Emotionen als konzeptualisierte Sinnesem-

⁴¹¹ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401, vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, vgl. Holodynski/Kronast 2009

⁴¹² Vgl. Scheff 1988, 395; Scheff 1990, 284

⁴¹³ Vgl. Scheff 1988, 395

⁴¹⁴ Vgl. ebd., 405

pfindungen, die Begriffen wie Freude, Ekel oder Scham zugeordnet werden, von Gefühlen abgegrenzt. Gefühle bezeichnen solche Sinnesempfindungen, bei denen ein formales Objekt vorliegt, aber eine Konzeptualisierung ausbleibt.⁴¹⁵ Um für die vorliegenden Interpretationen zunächst offen zu lassen, ob die beobachteten Schamindikatoren von den AkteurInnen als Scham konzeptualisiert werden oder nicht, wird Scham in der vorliegenden Studie unter dem Oberbegriff des Affekts untersucht, welcher Emotion und Gefühl subsumiert.

Im Laufe des ersten Interpretationsdurchgangs durch das Material formierte sich die Forschungsfrage, welche sozialen Praktiken im Kontext des Ausdrucks von Scham aufgeführt werden und welche symbolischen Ordnungen diesen Praktiken zugrunde liegen. Einen wiederkehrenden Anlass des Ausdrucks von Scham in den vorliegenden Sequenzen stellt die Praxis der Beschämung dar. Beschämung wird im Abschnitt „Abgrenzung von Scham gegenüber Beschämung, Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit“ des ersten Kapitels als soziale Praxis definiert, bei welcher eine Ausgrenzung oder Abwertung einzelner Personen oder Personengruppen stattfindet.⁴¹⁶

Um die Dynamik von Scham im Kontext sozialen Handelns in Institutionen zu theoretisieren, wird die Bedeutung des Schamausdrucks innerhalb der Habitus­theorie Bourdieus verortet. Somit kann auch der Affektbezug innerhalb der Habitus­theorie, welcher als unsystematisch kritisiert wird, in der vorliegenden Arbeit analysiert werden.⁴¹⁷ Hierzu werden im ersten Kapitel, Abschnitt „Affekte in der Habitus­theorie“ grundlegende Aspekte der Bourdieuschen Habitus­theorie unter der Prämisse ihres Affektbezugs erläutert. Es wird herausgearbeitet, dass Bourdieu die Begriffe Affekt, Emotion und Gefühl wenig systematisch verwendet und nicht weiter vertieft. Nach Bourdieu sind habitualisierte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata Tiefenstrukturen, welche im Sozialisationsprozess erworben und in den Körper eingeschrieben werden. Als eine solche Tiefenstruktur werden im anschließenden Abschnitt „Bezug von Emotions- und Habitus­theorie“, in Auseinandersetzung mit dem Ansatz „Shame in the habitus“ von Probyn (2004), auch das Erleben und der Ausdruck des Schamaffekts konzeptualisiert.

Im Abschnitt „Der Ausdruck von Scham als Strategie im Kampf um symbolisches Kapital“ wird die bisherige Verortung des Schamaffekts als Tiefenstruktur des Habitus in Bourdieus Habitus­theorie auf den Kapital- und Feldbegriff Bourdieus bezogen. Der Ausdruck von Scham wird zusammenfassend als Kommunikation sozialer Konformität durch eine Inferioritätsgeste theoretisiert, welche auf die Aufrechterhaltung symbolischen Kapitals zielt. Als Aufgabe des

⁴¹⁵ Vgl. Engelen et al. 2009, 33

⁴¹⁶ Vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 245

⁴¹⁷ Vgl. Probyn 2004, 231f, vgl. Brumlik 2009, vgl. Reay 2004

Interpretationsteils der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus dieser transdisziplinären Verortung von Scham, die dem Ausdruck von Scham und der Ausübung von Beschämung impliziten symbolischen Ordnungen herauszuarbeiten. Weiter werden die hiermit zusammenhängenden feldspezifischen Regeln des Umgangs mit Scham und Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung eruiert und als Gegenstände pädagogische Reflexion zur Verfügung gestellt.

Im zweiten Kapitel „Methodologie“ erfolgt zunächst eine Darstellung methodologischer Aspekte des Forschungsinteresses sowie die Standortbestimmung der Studie als „fokussierte pädagogische Ethnographie“. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt auf der sozialregulativen Funktion des verbalen und körperlichen Ausdrucks von Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Der Schamausdruck wird empirisch erfasst, indem die im ersten Kapitel, Abschnitt „Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham“, dargelegten Schamindikatoren durch die Teilnehmende Beobachtung der Sexualaufklärung in vier gymnasialen Klassen der Sekundarstufe I erhoben werden. Da Scham oftmals nicht als solche benannt wird, wurde über den qualitativen Forschungsansatz der Ethnographie Zugang zum sozialen Kontext und hiermit auch zum impliziten Affektwissen der AkteurInnen hergestellt.⁴¹⁸

Im Kapitel 2.1 „Erhebungsverfahren“ werden Feld und Fall der Studie definiert, der Umfang der Datenbasis dargestellt und die Methoden der Teilnehmenden Beobachtung, Gruppendiskussionen und ExpertInneninterviews anwendungsbezogen erläutert. Unter dem Reflexionsgebot der Ethnographie werden hiernach, neben ethischen und erkenntnistheoretischen Aspekten der Datenerhebung, die Kontaktaufnahme, der erster Feldzugang und die Aushandlung der Erhebungsformen mit den Beforschten reflektiert. Das Feld der vorliegenden Studie ist die Sexualaufklärung in Berliner Biologieklassen der gymnasialen Sekundarstufe I. Als Fälle der vorliegenden Studie wird die sozialregulative Funktion von Scham und Beschämung im genannten Feld anhand von vier Klassen, welche durch das Geschlecht und Alter der Lehrenden kontrastiert werden, untersucht. Die Lehrenden sind in zwei Fällen männlich, in zwei Fällen weiblich, hiervon sind jeweils ein Lehrer sowie eine Lehrerin unter 50 Jahre alt. Im ersten Fall wurde mittels Feldnotizen, im zweiten Fall mittels Audioaufnahme und im dritten und vierten Fall videogestützt erhoben. Die „Vergleichbarkeit divergierender Datensorten“ wird in dem gleichnamigen Abschnitt im Unterkapitel 2.2 „Auswertungsverfahren“ diskutiert. In diesem Unterkapitel wird außerdem das Auswertungsverfahren der „Grounded Theory Methodology“ erläutert. Die vorliegende Studie zielt auf die Generierung gegenstandsverankerter Theorie (Grounded Theory).

⁴¹⁸ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401

Im dritten Kapitel werden die Thesen der Studie anhand von vierzehn Sequenzen aus vier Fällen der Dynamik von Scham und Beschämung in der Sexu-
 aufklärung der Sekundarstufe I entfaltet. Im ersten Fall der Studie, „Scham und
 Beschämung in der Sexu- aufklärung der 8a bei Herrn O.“, werden die sechs
 Sequenzen „There are only two sex groups“, „On heat“, „Self-Control“, „Sports-
 fest“, „Spanish Fly“, „One area of touch“ und „Other parts of the body“ darge-
 stellt. Aus der Dateninterpretation des ersten Falls werden zusammenfassend drei
 Schlüsse abgeleitet. Erstens wird Beschämung in der Sexu- aufklärung durch den
 Lehrer als Erziehungsmittel eingesetzt, welches auf die Restriktion sexueller
 Aktivität im Jugendalter, sexueller Orientierungen und Sexualpraktiken sowie die
 Festigung einer binären Geschlechterordnung zielt. Da die Sequenzen eine
 symbolische Ordnung implizieren, welche weibliche Sexualität gegenüber männ-
 licher Sexualität abwertet und/oder auf der Ausgrenzung von lesbischen, schwu-
 len, bisexuellen sowie Trans-* und Inter-* (LSBTI) Lebensweisen beruht, wird
 der Sexu- aufklärungsunterricht bei Herrn O. als „heteronormatives Feld“ kon-
 zeptualisiert. Zweitens zeigen die Sequenzen, dass die Verwendung beschämen-
 der Szenarien durch den Lehrer die aktive Unterrichtsbeteiligung der Schüler-
 Innen schmälert. Der Sexu- aufklärungsunterricht weist in den vorliegenden Se-
 quenzen eine fast ausbleibende aktive Unterrichtsbeteiligung auf. Seitens Herrn
 O. tritt ein Schamausdruck wiederholt in Form von Andeutungen bezüglich se-
 xueller Lust und Sex auf. Wenn SchülerInnen einen Unterrichtsbeitrag leisten,
 nähert sich die Verwendung sprachlicher und verbaler Schamindikatoren an die
 des Lehrers an. Durch die SchülerInnen tritt der Schamausdruck vor allem in
 Form des Schweigens auf. Drittens weist der Ausdruck von Scham und Beschä-
 mung, im Scheffsches Sinne der seltenen Konzeptualisierung und der Vermei-
 dung der Benennung von Scham in westlichen Kulturen, eine niedrige Sichtbar-
 keit auf. Scham und Beschämung werden weder im Unterricht, noch durch den
 Lehrer im Interview oder durch die SchülerInnen in den Gruppendiskussionen
 thematisiert.

Für den zweiten Fall, Scham und Beschämung in der Sexu- aufklärung der
 8b bei Frau A., werden zwei Sequenzen präsentiert, „Der Sex-Ed-Test“ und „Das
 Selbstbefriedigungs-Quiz“. Die Sequenzen sind auf Grund der Länge der Trans-
 kripte in drei, beziehungsweise zwei Szene gegliedert. „Der Sex-Ed-Test“ besteht
 aus den Szenen „Die Herausforderung“, „Fotze und Schwanz“ und „Test bestan-
 den?!“. Die Sequenz „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ ist in die Szenen „Wer hat’s
 denn noch nie gemacht?“ und „Was tut man da?“ gegliedert.

Der aus dem ersten Fall abgeleitete Schluss, dass Lehrende in der Sexu- auf-
 klärung Beschämung als Erziehungsmittel verwenden, lässt sich durch den zwei-
 ten Fall zu einer ersten These verdichten. Anders als Herr O. verwendet Frau A.
 Beschämung nicht zur Restriktion sexueller Praktiken und Orientierungen, son-

dern mit dem Ziel der Enttabuisierung von Sexualität und um Unterrichtsdisziplin herzustellen. Frau A. verwendet hierbei sexualitätsbezogene Beschämung als Disziplinarmittel. Die, in beiden Sequenzen auftretende, stärkere Unterrichtsbeteiligung der Schüler gegenüber einer beinahe ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen, kann auf das Zusammenspiel zweier symbolischen Ordnungen zurückgeführt werden. Einerseits thematisiert die Lehrerin Sexualität im Zeichen der Enttabuisierung, andererseits wird das Thema Sexualität als Disziplinarmittel genutzt. Da die Lehrerin als formelle Bedingung der Sexualaufklärung vorgibt, dass die SchülerInnen alles sagen können was sie wollen, ergibt sich für die Schüler eine spezifische Strategie der Gegenwehr gegen Beschämung durch die Lehrerin. Auf der Grundlage einer symbolischen Ordnung, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität übergeordnet wird, verwenden die Schüler Begriffe die weibliche Sexualität abwerten, als „Gegenangriff“ auf die Lehrerin.

Der aus dem ersten Fall abgeleitete zweite Schluss, dass die durch den Lehrenden ausgeübte Beschämung die aktive Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert, lässt sich anhand des zweiten Falls zu einer zweiten These verdichten. Die Szene „Die Herausforderung“ zeigt, dass auf Sexualität bezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung vermindert, während die SchülerInnen sich nach dem Appell an ihren, vermeintlich defizitären, psychosozialen Entwicklungsstand laut weiter unterhalten. Als zweite These ergibt sich hieraus, dass durch Lehrende ausgeübte Beschämung, wenn sie auf Sexualität bezogen ist, die Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert. Die Interpretation der Szene „Was tut man da?“ legt dar, dass sexualitätsbezogene Beschämung eines Schülers durch die Lehrerin zur sozialen Exklusion des Schülers durch die Peer-Group und einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung führt.

Als dritter Schluss des ersten Falls wurde mit Bezug auf Scheff (1988, 1990) formuliert, dass neben dem Ausdruck von Scham auch die Ausübung von Beschämung in westlichen Kulturen eine niedrige Sichtbarkeit aufweist. Dieser Schluss kann anhand des zweiten Falls zu einer These verdichtet werden. Die Sequenzen „Der Sex-Ed-Test“ und „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ zeigen in ihrer Gesamtheit, dass, wenn Scham und Beschämung die Unterrichtsdynamik grundlegend bestimmen, dies durch die AkteurInnen weder im Unterricht noch in den Gruppendiskussionen oder dem Interview als solches benannt wird.

Für den dritten Fall „Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung der 7c bei Frau B.“ liegen die Sequenzen „Schenk mir ein Liebkosewort“ und „Das erste Mal“ vor. Letztere Sequenz sättigt die Hauptthese, dass Lehrende in der Sexualaufklärung Beschämung als Erziehungsmittel verwenden. Die Lehrerin verwendet Beschämung in Form der Exponierung des Sexuallebens einer Schülerin, um über die Konkretisierung des Unterrichtsgegenstands Verhütungsmittel

eine „korrekte“ Beantwortung ihrer Frage zu forcieren. Da die Lehrerin die Schülerin als sexuell aktiv in der Klasse exponiert, nachdem diese dem Leistungsanspruch der Lehrerin nicht entsprochen hat, weist die Sequenz eine Spannung zwischen den symbolischen Ordnungen der Tabuisierung und der Normalisierung von Jugendsexualität auf.

Die zweite fallübergreifende These, dass durch Lehrende ausgeübte sexualitätsbezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert, kann anhand der Sequenz „Das erste Mal“ gesättigt werden. Nach dem Übertritt einer sexualitätsbezogenen Schamgrenze durch die Lehrerin bleibt die Unterrichtsbeteiligung der exponierten Schülerin aus. Da die MitschülerInnen nach der Exponierung der Schülerin lachen, kann von einer, zumindest situativen sozialen Exklusion der Schülerin ausgegangen werden. Das sich SchülerInnen nach einer sexualitätsbezogenen Beschämung durch die Lehrkraft nicht mehr am Unterricht beteiligen, wurde auch schon in den Sequenzen „One area of touch“ und „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ dargestellt. Die dritte These, dass Scham und Beschämung grundlegend die Unterrichtsdynamik der Sexualaufklärung beeinflussen, wobei Scham und Beschämung, im Scheffschen Sinne der seltenen Konzeptualisierung und der Vermeidung der Benennung von Scham in westlichen Kulturen eine niedrige Sichtbarkeit auf, lässt sich anhand der „Das erste Mal“ und dem Interview mit der Lehrerin sättigen. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Lehrerin die Schamreaktionen der Schülerin nicht als solche wahrgenommen hat. Die Lehrerin zeigt bei der Reflexion über die Sequenz im Interview deutliche somatische Schamindikatoren und reflektiert ihr Vorgehen kritisch. Beschämung wird von der Lehrerin hiermit selber nicht als solche repräsentiert und auch nicht als probat vertreten. Die Sequenz verweist darauf, dass Beschämung als Erziehungsmittel durch seine niedrige Sichtbarkeit einer pädagogischen Reflexion nur schwer zugänglich ist.

Anhand der drei Sequenzen „Französischer Unterricht“, „Sexualspiele“ und „Das Sex-ABC“ des vierten Falls „Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung der 9d bei Herrn T.“, werden abschließend drei fallübergreifende Thesen formuliert. Im abschließenden vierten Kapitel „Feldspezifische Regeln des Ausdruck von Scham und der Ausübung von Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung“ wird die, aus der komparativen Interpretation der Dynamik von Scham und Beschämung in vier Fällen der Sexualaufklärung entwickelte Grounded Theory anhand der Konzeptualisierung von Scham innerhalb der Habitustheorie ausdifferenziert. Der Theoriebeitrag der vorliegenden Arbeit besteht somit, neben den am Ende des dritten Kapitels entfalteten drei Thesen, in der Ausarbeitung feldspezifischer Regeln des Ausdrucks von Scham und der Ausübung von Beschämung und den ihnen impliziten symbolischen Ordnungen in der Sexualaufklärung der Sekundarstufe I. Als durch die Lehrenden hervor-

gebrachte symbolische Ordnungen zeigt die vorliegende Studie im Fallvergleich, dass der Beschämung als Erziehungsmittel diverse symbolische Ordnungen zugrunde liegen, welche von der Restriktion von Jugendsexualität bis zu deren Enttabuisierung reichen. Insgesamt kann das Feld der schulischen Sexualaufklärung für die vorliegende Studie, auf Grund der fallübergreifend starken Marginalisierung von Gleichstellungsthemen und sexueller Diversität, als heteronormativ bezeichnet werden.

Als feldspezifische Regel Lehrender zeigt die vorliegende Studie, dass Lehrende, wenn sie Beschämung als Erziehungsmittel nutzen, dies pädagogisch nicht reflektieren. Scheffs These der niedrigen Sichtbarkeit von Scham (1988, 1990) kann daher mit der vorliegenden Studie auf die Ausübung von Beschämung übertragen werden. Dass Beschämung zwar ausgeübt, aber weder von den SchülerInnen noch von den Lehrenden als solche benannt wird, kann zunächst auf Scheffs These zurückgeführt werden, dass Scham weiteres Schamerleben begünstigt und daher tendenziell verborgen wird. Auch Quinns These, dass Beschämung von westlichen Erziehenden nicht als probates Erziehungsmittel gesetzt wird (2005), kann als Erklärungsmodell der niedrigen Sichtbarkeit von Beschämung als Erziehungsmittel herangezogen werden. Als weitere feldspezifische Regel Lehrender zeigt die vorliegende Studie fallübergreifend, dass Lehrende in der schulischen Sexualaufklärung eine Thematisierung ihrer eigenen Sexualität vermeiden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Thematisierung der eigenen Sexualität allgemein dem Bereich des Privaten zugeordnet wird. Die formale Regel der Schule, dass Lehrenden Autoritätsmacht über die SchülerInnen zugeschrieben wird, diese eine Sexualisierung ihrer Beziehung zu den SchülerInnen jedoch ausschließt, dürfte die Prekarität der Thematisierung der eigenen Sexualität für Lehrende aber noch verstärken.

Auf Grund der feldspezifischen Regel, dass Lehrende in der Schule ihre eigene Sexualität zurücknehmen, kann SchülerInnen in der Sexualaufklärung sexualitätsbezogene Beschämung Lehrender als „Gegenangriff“ auf Beschämung durch die Lehrenden dienen. Dies zeigt die vorliegende Studie aber nur bei den beiden Lehrenden Frau A. und Herrn T., die mit Selbstbefriedigung oder frühkindlicher Sexualität tabuisierte Themen besprechen und gleichzeitig die SchülerInnen auffordern, selbständige Unterrichtsbeiträge zu leisten. Da Herr O. und Frau B. Sexualität im ersten Fall restringieren und in beiden Fällen deutlich mit Scham besetzen, ergibt sich die Forschungsfrage, ob der Ausdruck sexualitätsbezogener Scham den Lehrenden in einer eher restriktiven Sexualaufklärung auch als Schutz davor dient, sexualisiert zu werden oder als sexuell an SchülerInnen interessiert wahrgenommen zu werden. Diese Frage müsste im Rahmen eines weiteren Forschungsprojekts eruiert werden.

Als Regeln des Ausdrucks von Scham und der Ausübung von Beschämung im Unterricht zeigt die vorliegende Studie fallübergreifend, dass im Unterricht eine aktive Überschreitung von Schamgrenzen ausschließlich durch Schüler bezüglich weiblicher Sexualität ausgeübt wird. Dies kann so interpretiert werden, dass die Schüler die Überschreitung von Schamgrenzen in der Sexualaufklärung zur Akkumulation symbolischen Kapitals nutzen während sich diese Möglichkeit der Kapitalakkumulation innerhalb der Peer-Group für die Mädchen am vorliegenden Datenmaterial nicht zeigen lässt. Die Sequenzen „Der Sex-Ed-Test“ und „Das Sex-ABC“ zeigen, dass die Verwendung abwertender Begriffe bezüglich weiblicher Sexualität dazu dient, die männliche Geschlechtsidentität der jeweiligen Akteure im heteronormativen Feld hervorzuheben. Diese, sich fallübergreifend wiederholenden Strategie der Schüler, kann darauf zurückgeführt werden, dass sexualitätsbezogene Scham hier in einer sozialen Ordnung fungiert, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität über eine Tabuisierung weiblicher sexuelle Lust übergeordnet wird.

Hinsichtlich einer Auseinandersetzung über pädagogische Konsequenzen der vorliegenden Studie haben Blumenthal/Damrow den 2015 erscheinenden Artikel „Vorschläge für eine „schambewusste Sexualaufklärung“ in der Sekundarstufe I“ erarbeitet.

Literatur

- Abele, A. (1995): Stimmung und Leistung. Lehr- und Forschungstexte Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls (2010): Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls. PDF-Datei. Im Internet <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf> (Zugriff 23.11.2012)
- Andrologen.info (2004): Erektile Dysfunktion. Erweiterte therapeutische Optionen beleben das Geschäft mit der Lust. In: andrologen.info. Zeitschrift für Männerheilkunde. 2. Jahrgang, 25-28
- Audehm, K. (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familien-rituals. Bielefeld: Transcript
- Becker-Schmidt, R. (2000): Frauenforschung, Geschlechterforschung, Geschlechterverhältnissforschung. In: R. Becker-Schmidt, G.-A. Knapp (Hrsg.): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag, 14-28
- Bittner, M. (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2005a): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2005b): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: M. Steinrück: Schriften zu Politik & Kultur 1. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg: VSA-Verlag
- Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Zweite Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Brumlik, M. (2009): Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus. In: B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich, L. Wigger (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2.,

- durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Budde, J., Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: V. King, K. Flaake, (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag, 37-53
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung - Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung. Köln: BZgA
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-jährigen und ihren Eltern. Aktueller Schwerpunkt Migration. Köln: BZgA
- Davies, J., Spencer, D. (2010): Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience. Stanford, California: Stanford University Press
- Dimbath, O. (2008): Symbolische Ordnungen In: H. Willems (Hrsg.): Lehr-(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 269-287
- Dölling, I. (2011): Pierre Bourdieus Praxeologie – Anregungen für eine kritische Gesellschaftsanalyse. Vortrag in der Klasse für Sozial- und Geisteswissenschaften, 10. Februar 2011. Leibniz Online 09/2011. Zeitschrift der Leibniz-Sozietät e. V. Im Internet: http://www.leibniz-sozietat.de/journal/archive/09_11/Dölling.pdf (Zugriff 23.11.2012)
- Dudenreaktion (1999): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. 9. Tach - Vida. Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion (Hrsg.). 3. Vollständig neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim et al.: Dudenverlag
- Engelen, E.-M., Markowitsch, H.J., von Scheve, C. von, Röttger-Rössler, B., Stephan, A., Holodynski, M. & Vandekerckhove, M. (2009): Emotions as Bio-cultural Processes: Disciplinary debates and an interdisciplinary outlook. In: B. Röttger-Rössler, H.J. Markowitsch (Hrsg.): Emotions as Bio-cultural Processes. New York: Springer, 23-53
- Flaake, K. (2001): Körper, Sexualität und Geschlecht - Studien zur Adoleszenz junger Frauen. Mainz: Psychosozial-Verlag
- Friebertshäuser, B. (2003): Dichte Beschreibung. In: R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich, 33-35
- Friebertshäuser, B., Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, 301-322

- Fuge, M. (2008): Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II der Berliner Schule, für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik, Geschichte/Sozialkunde, Latein, Psychologie. Landesinstitut für Schule und Medien (Hrsg.). 2.Auflage. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber
- Glück, G. (2004): Schulische Sexualerziehung gedeiht nur an den Rändern des Systems: Die freie "AG Sexpäd" für die Sekundarstufe I. In: S. Timmermanns, E. Tuider, U. Sielert (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München: Juventa Verlag, 295-307
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., Rapson, R.L. (1993): Emotional contagion. Current Directions in Psychological Sciences 2, 96-99
- Hennessey, R.: (2000) Profit and Pleasure: Sexual Identities in Late Capitalism. U.S.A.: Routledge
- Hilgers, M. (2006): Scham: Gesichter eines Affekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hoeken, H. (2001): Anecdotal, statistical and causal evidence: their perceived and actual persuasiveness. Argumentation. Volume 15, Number 4, 425 - 437
- Holodynski, M., Kronast, S. (2009): Shame and Pride: Invisible Emotions in Classroom Research. In: B. Röttger-Rössler, H.J. Markowitsch (Hrsg.): Emotions as Bio-cultural Processes. New York: Springer
- Hünersdorf, B., Müller, B., Maeder, Ch. (2008): Ethnographie der Pädagogik: eine Einführung. In: B. Hünersdorf, Ch. Maeder, B. Müller (Hrsg.). Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 11-25
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, 281-300
- Jagose, A. (1996): Queer Theory. Melbourne: University of Melbourne Press
- Klesse, Ch. (2007): Heteronormativität und qualitative Forschung. Methodische Überlegungen. In: J. Hartmann, Ch. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche & Kristina Hackmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-45
- Kloiber A. (2002): Sexueller Missbrauch an Jungen. Epidemiologie - Erleben - Bewältigung. Eine quantitative und qualitative Untersuchung. Heidelberg: Asanger

- Knoblauch H. (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *sozialersinn*, 1/2001, 123-141
- Landweer, H. (1999): Scham und Macht: phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls. Tübingen: Mohr Siebeck
- Laquer, T. (1992): *Making Sex. Body and Gender from Greeks to Freud*. Cambridge, Massachusetts et al.: Harvard University Press
- Lautmann, R. (2008): Gesellschaftliche Normen der Sexualität. In: R.-B. Schmidt, U. Sielert (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim, München: Juventa
- Lewis, H. B. (1971): *Shame and guilt in Neurosis*. New York: International Universities Press
- Lüders, Ch. (2006): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In H.-H. Krüger, W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Auflage, überarbeitet und aktualisiert. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137-148
- Madden, R. (2010): *Being Ethnographic. A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. Los Angeles, London, New Dehli: Sage
- Marks, S. (2007): *Scham - die tabuisierte Emotion*. Düsseldorf: Patmos
- Maxim, S. (2009): *Wissen und Geschlecht: Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik*. Bielefeld: Transcript
- Meuser, M., Nagel, U. (2010): Experteninterviews. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Mikos, L, Hoffmann, D., Winter, R (2009): *Mediennutzung, Identität und Identifikation. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Neckel, S. (1991): *Status und Scham: zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 277-302
- Nowotny, H. (1981): *Women in Public Life in Austria*. In *Access to Power: Cross-National Studies of Women and Elites*. C. Fuchs Epstein, R. Laub Coser (Hrsg.). London: George Allen & Unwin
- Power, M., Dalgleish, T. (1997): *Cognition and Emotion from Order to Disorder*. Hove: Psychology Press
- Probyn, E. (2004): *Shame in the Habitus*. In: L. Adkins, B. Skeggs (Hrsg.): *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell
- Quinn, N. (2005): *Universals of Childrearing*. In: *Anthropological Theory*, December 5, 477-516

- Reay, D. (2004): Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. In: L. Adkins, B. Skeggs (Hrsg.): *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell
- Röttger-Rössler, B., Markowitsch H.J. (2009): Introduction. In ders. Hrsg.: *Emotions as Bio-cultural Processes*. New York: Springer
- Sanyal, M. (2009): *Vulva- die Enthüllung des unsichtbaren Geschlechts*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach
- Scheff, T. J. (1988): Shame and Conformity: The Deference Emotion System. In: *American Social Review*, Vol. 53, No.3, 395-406
- Scheff, T. J. (1990): Socialization of emotions: pride and shame as causal agents. In Theodore D. Kemper (Hrsg.) *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. Albany: State University of New York Press, 281-304
- Schelle, C., Hollstein, O., Meister, N. (2012): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag
- Schröder, H.: (1999): Semiotisch-rhetorische Aspekte von Sprachtabus. In: *Erikoiskielet ja käännösteröia. VAKKI:n julkaisut, N:o 25*, Vaasa
- Seidler, G. H. (1995): *Der Blick des Anderen: eine Analyse der Scham*. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse
- Seidman, S. (2010): *The social construction of sexuality*. Second Edition. New York: W. W. Norton & Company
- Singer, M. (2010): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: R. Becker, B. Kortendiek (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Teil I, B*, 292-301
- Tiedemann, J. (2007): *Die intersubjektive Natur der Scham*. Univ. Diss., Freie Universität Berlin
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., Volkmann, V. (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: G. Mey, K. Murck: *Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 353-380
- Unruh, T., Petersen, S. (2011): *Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis*. Buxtehude: Aol Verlag
- Upmann, K., Holodynski, M. (2002): *Manual zur ausdrucksgetützten Emotionskodierung (EMOS)*. Unveröffentlichtes Manual. Münster: Universität, Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung
- Utz, R. (2011): „Total Institutions“, „Greedy Institutions“. Verhaltensstruktur und Situation des sexuellen Missbrauchs. In: M. Baldus, R. Utz (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen. Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Voß, H.-J. (2011): *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit*. Stuttgart: Schmetterling-Verlag

- Wagenknecht, P. (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, J. (Hrsg.): Heteronormativität : Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-34
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wagner-Willi, M. (2007): Rituelle Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht. In: Wulf, Ch. et al.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57-90
- Wagner-Willi, M. (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: B. Hünersdorf, Ch. Maeder, B. Müller (Hrsg.): Ethnographie in der Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa Verlag, 221-231
- Wertenbruch, M., Röttger-Rössler, B. (2011): Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 14 (2), 241-257
- WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010): Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Feder Center for Health Education, BZgA: Köln
- Wulf, Ch. (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: Transcript Verlag
- Woods, D., Fassnacht, C. (2010). Transana v2.42. <http://www.transana.org>. Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: I. Behnken, O. Jaumann (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 21-38
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ausgabe 03, 381-400