

Petra Milhoffer

Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen

Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen
auf dem Weg in die Pubertät



Die Autorin

Petra Anna Milhoffer, Jg. 1946, Studium der Soziologie, Politik und Pädagogik in Frankfurt am Main und Berlin, Prof. Dr. rer.pol., seit 1974 an der Universität Bremen Assistenzprofessorin für Sozialisation und politische Bildung, seit 1996 dort Professorin für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften/Grundschulpädagogik, Lernbereich Sachunterricht. Emeritiert seit 2007.

Schwerpunkte in Forschung und Lehre:

Sozialisationsforschung, Frauenforschung, Familiensoziologie, vergleichende Schulforschung, Sexualpädagogik, Bibliothekspädagogik, integrativer Sachunterricht.

Die Studie

Bei dieser digitalen Ausgabe handelt es sich um eine geringfügig überarbeitete und aktualisierte Auflage der ersten Fassung mit dem Titel „Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Sie wurde von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in Köln gefördert und als Monografie 2000 im Juventa Verlag München publiziert.

Die gedruckte Auflage wurde nicht neu aufgelegt. Einen Titeldatensatz der Printfassung siehe Deutsche Nationalbibliothek. (<https://d-nb.info/9596963779>)4

Die Rechte der Printfassung (ISBN 3-7799-1376-4) sind an die Autorin übergegangen.

Auch die Digitalfassung ist urheberrechtlich geschützt. Über wissenschaftlich übliche, Zitierungen hinausgehende Bearbeitungen, z.B. Vervielfältigungen, Übersetzungen, Kopien von Text, Grafiken und Illustrationen sowie die Anwendung des Fragebogens sind mit Quellenangaben nach Rücksprache mit der Autorin unter milhoffer@uni-bremen.de bzw. der SuUB unter publizieren@suub.uni-bremen.de gestattet.

Aus dem Klappentext:

Eine gefühlsbejahende und normenkritische Sexualerziehung, kann zu einem wesentlichen Element antisexistischer "sozialer Praxis" werden, wenn sie Mädchen und Jungen die Ursachen dieser Differenz bewusst zu machen versteht und sie befähigt, im Umgang miteinander aktive Entscheidungen für oder gegen solche Lenkungen zu treffen. Um Kinder mit diesem Anliegen zu erreichen, müssen Informationen dafür vorliegen, **welche** Fragen Mädchen und Jungen im Übergang zur Pubertät beschäftigen, **wie** sie sich miteinander fühlen, **was** sie über ihren Körper, über Liebe und Sexualität wissen wollen und **wie** sie es wissen wollen.

Die vorliegende Studie gibt auf der Basis einer zweiphasigen teilstandardisierten Befragung von 460 Kindern aus 3. bis 6. Klassen Auskunft über die Selbsteinschätzung und das Körpergefühl von Mädchen und Jungen in der Altersspanne zwischen 8 und 14 Jahren. Sie zeigt, welche Einstellungen und welche Fragen Acht- bis Vierzehnjährige zum Thema Sexualität haben und wo sie ihr Wissen herbekommen. Sie liefert viele Hinweise darauf, wie Mädchen und Jungen ihr Miteinander erleben, was sie brauchen, um sich in der Schule wohl zu fühlen, wo ihre Schamgrenzen und wo ihre Vorbehalte gegenüber Körperkontakten liegen. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen wie Jungen sehr dankbar dafür sind, wenn sie in ihren Fragen zur Sexualität und in ihrem Bedürfnis nach Respekt ihrer Intimsphäre ernst genommen werden.

Insgesamt wird deutlich, wie kulturelle Herkunft, religiöse Einflüsse und die körperliche Entwicklung selbst die Einstellungen, Wünsche und Fragen von Kindern beeinflussen. Vor allem die qualitativen Interviews zeigen jedoch bereits bei den Jüngeren ein hohes Maß an "sexueller Vernunft". Das Problembewusstsein und die soziale Sensibilität der Mädchen und Jungen der Studie weisen einige alters- und kulturabhängige, jedoch kaum geschlechtsspezifische Differenzen auf. Die Kinder haben in ihren Klassen eine reflektierte Koedukation und eine Offenheit gegenüber sexuellen Fragen erlebt. Das hatte mit Sicherheit die vorgefundene soziale Reife wesentlich beeinflusst.

INHALT

Vorwort zur Digital- und zur Printfassung.....	6
0.1. Vorwort zur digitalen 2. Auflage (2024).....	6
0.2. Vorwort zur 1. Auflage (Print 2000).....	7
1. Ausgangslage und theoretischer Rahmen	10
1.1 Eine Studie in sexualpädagogischer Absicht	10
1.2 Merkmale psychosexueller Entwicklung in der Pubertät	12
1.2.1 Was ist Pubertät?.....	12
1.2.2 Latenzzeit oder Ausbildung der Intimsphäre?	16
1.2.3 Kinder lassen ihr Geschlecht nicht vor der Schultür	20
1.3 Sexualität und Geschlecht – blinde Flecke in der Kindheitsforschung?.....	22
2. Forschungsdesign der Studie	30
2.1 Ausgangsthesen und Vorgehensweise.....	30
2.2 Erste Phase: Die Fragebogenerhebung	33
2.2.1 Konzept und Vorgehen	33
2.2.2 Stichprobengröße und Demografie	36
2.3 Zweite Phase: Die Gruppeninterviews.....	38
2.3.1 Konzept und Vorgehen	38
2.3.2 Stichprobengröße und Demografie	38
2.3.3 Zitierweise der Interviews.....	38
2.4 Zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.....	39
3. Ergebnisse der Befragung	40
3.1 Selbstbild, Körpergefühl und Sozialerfahrungen	40
3.1.1 Werte im Selbstbild und Selbsteinschätzung.....	40
3.1.2 Einschätzung der Schulleistungen.....	45
3.1.3 Bewegung und Attraktivität – der Kern des Selbstbildes.....	46
3.1.4 Sich wohl fühlen im eigenen Geschlecht	54
3.1.5 Soziales Vertrauen und Umgang mit Kummer	57
3.1.6 Berufswünsche und Lebenspläne	62
3.1.7 Wünsche an die Schule und Wohlbefinden im Schulalltag.....	66
3.1.8 Einstellungen zueinander und Miteinander in der Schule	70
3.1.9 Hilfeverhalten untereinander	77
3.1.10 Verhalten bei Verpetztwerden	80
3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte.....	83
3.1.12 Verliebt sein und mehr.....	90
3.1.13 Sexuelle Neugier und Schamgrenzen.....	96

3.1.14	Einstellungen zu "Sex" in den Medien	101
3.1.15	Gewalterfahrungen mit Erwachsenen	105
3.1.16	Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen	109
3.2	<i>Fragen und Informationsquellen zur Sexualität</i>	115
3.2.1	Sexualität, ein Thema, das "unter die Haut geht"	115
3.2.2	Themen, die Acht- bis Vierzehnjährige beschäftigen	116
3.2.3	Informationsquellen für Sexualwissen.....	126
3.3	<i>Wünsche zur Sexualerziehung in der Schule</i>	141
3.3.1	Wie erleben Kinder das "Schulprogramm Sexualkunde"?	141
3.3.2	Wünsche an das Geschlecht der Lehrperson.....	146
3.3.3	Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen.....	150
3.3.4	Wünsche an den Einsatz von Medien	155
4.	Deutungen der Ergebnisse auf der Folie der Geschlechterforschung	159
4.1	<i>Rollenfixierung oder Individualität?</i>	159
4.2	<i>Entwicklungsbedingte Differenzen bei Mädchen und Jungen</i>	171
4.3	<i>Kulturelle Differenzen bei Kindern aus Migrantenfamilien</i>	175
4.3.1	Stellungnahme des Jugendbeauftragten der Islamische Föderation Bremen	184
5.	Merkmale bedürfnisgerechter Sexualerziehung	189
5.1	<i>Anlässe: Das alltägliche "erotische Chaos" in Schulen</i>	189
5.2	<i>Ziele: Gefühle bejahen – Normen hinterfragen</i>	191
5.3	<i>Leitlinien: Diskretion, Anschaulichkeit, methodische Vielfalt</i>	193
5.4	<i>Schwerpunkte: Information und Reflexion</i>	196
5.4.1	Die richtige Sprache finden	196
5.4.2	Medizinische und biologische Informationen.....	201
5.4.3	"Was heißt denn nun Liebe....?"	204
5.4.4	"...und was ist normal? "	215
5.4.5	Eltern einbeziehen	228
6.	Sexualerziehung ist SOZIALERZIEHUNG	231
7.	Anhang	233
7.1	<i>Literatur (verwendet und empfohlen, 2023 geringfügig ergänzt)</i>	234
7.2	<i>Tabellenverzeichnis der Gesamtstudie</i>	243
7.3	<i>Tabellenverzeichnis der Migrantenstudie</i>	250
7.4	<i>Fragebogen</i>	254

Vorwort zur Digital- und zur Printfassung

0.1. *Vorwort zur digitalen 2. Auflage (2024)*

Die gedruckte Fassung der vorliegenden Studie „Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät“ war bereits im Jahr 2000 bei Juventa erschienen.

Es handelte sich dabei um die theoretisch begründete Zusammenfassung von Forschungsergebnissen, die für einen Leitfaden „Sexualerziehung, die ankommt“ als sexualpädagogische Handreichung im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung erstellt worden war. Das Werk wurde nicht neu aufgelegt und ist seit längerer Zeit vergriffen. Die Nachfrage nach einzelnen Details der Studie sowie nach der methodischen Anlage und der empirischen Umsetzung der Fragestellungen ist jedoch immer noch groß.

Nach wie vor gibt es keine derart umfangreiche vergleichbare Befragung von Kindern im Grundschulalter. Die Untersuchung der Altersgruppe der 8-12 Jährigen erscheint aus schulischen Datenschutzgründen sowie Vorbehalten einiger Eltern als zu kompliziert und nicht umsetzbar.

Das von der (BZgA) Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts befürwortete und ko-finanzierte Projekt war damals realisierbar, weil mit dem „Damoklesschwert“ der damals noch nicht heilbaren übertragbaren Immunschwäche AIDS aufklärend umgegangen werden musste, dies auch, um sie vom Ruch der „Schwulenseuche“ zu befreien. Da das sexualpädagogische Klima im Land Bremen bereits in Grundschulen den nüchternen und sachlichen Zugang mit sexuellen Themen zuließ und entsprechende sexualpädagogische Leitlinien verfasst hatte, konnte das Projekt im Land Bremen realisiert werden.

Zweck der Studie war damals die Erstellung eines Leitfadens für eine ganzheitliche Sexualpädagogik. Sie sollte sich an Kinderfragen und Kinderbedürfnissen ausrichten und hatte dementsprechend von einer Befragung von Kindern auszugehen.

Wenn sich die Themenschwerpunkte der Sexualpädagogik nach 25 Jahren auch erheblich verschoben haben, so sind die Symptome und Folgeinfektionen von AIDS medizinisch beherrschbar, sexuelle Orientierungen gelten zunehmend auch juristisch zugestanden als gleichwertige Lebensformen, die diversen sexuellen Identitäten kommen weg von der klassisch-normativen Heterosexualität und bereits Kinder werden in ihrer Suche nach Geschlechtsidentität pädagogisch unterstützt.

Insgesamt ist die Enttabuisierung von Sexualität auch durch den heute selbstverständlichen Zugang zum Internet fortgeschritten, dennoch sind Kinder und Jugendliche vor sexuellen Übergriffen im privaten Raum und in geschlossenen Systemen nach wie vor nur unzureichend geschützt.

Ein Smartphone gehört mittlerweile zur „Grundausrüstung“ schon von Grundschulkindern, was einerseits die Kommunikation miteinander erleichtert. Andererseits sind Kin-

der damit meist ungeschützt sexuellen Attacken, Gewaltinszenierungen und Falschinformationen im Netz ausgeliefert, wie der aktuelle Bericht einer Grundschullektorin vom verstörenden „*Alltag im Klassen-Chat*“ aus ihren Grundschulklassen in einer niedersächsischen Grundschule. (vgl. Silke Müller, 2023) belegt. Zudem entwickelt sich Kinderpornografie im Netz international zunehmend zu einem kaum noch kontrollierbaren „Geschäftsmodell“ für Pädophilie und ihre kriminellen Zulieferer.

Kinder davor zu schützen, heißt ihnen eine Medienkompetenz im Umgang mit diesen Gefahren zu vermitteln, dabei dürfen die sexuellen Antriebskräfte hinter dem Geschehen nicht ausgespart werden. Nur eine umfassende Sexualaufklärung bereits im Kindergarten kann die Antwort sein. Die vorliegende Studie möchte dafür einige Grundlagen schaffen. Für praktische Unterstützung bei der schulischen und außerschulischen Aufklärungsarbeit ansprechbar sind Institutionen wie der Deutsche Kinderschutzbund, pro familia, Vereine zur Beratung bei Verdacht von sexuelle Übergriffen und Gewalt, sowie generell die Jugendämter der Kommunen und die Missbrauchsbeauftragten der Bundesländer. (Vgl. dazu eine Auflistung unter „Hilfen“ im Literaturverzeichnis 7.1.)

0.2. *Vorwort zur 1. Auflage (Print 2000)*

Empirische Studien zur psychosexuellen Entwicklung von Mädchen und Jungen im Übergang zur Pubertät sind rar. Welche Fragen Kinder in dieser Entwicklungsphase beschäftigen, wie sie sich in ihrem Körper und im Umgang miteinander fühlen, was sie über ihren Körper, über Liebe und Sexualität wissen wollen und wie sie es wissen wollen, darüber liegen wenig Forschungsergebnisse vor. Psychosexualität scheint über einen beträchtlichen Zeitraum in der entwicklungspsychologischen Forschung kaum Thema gewesen zu sein.

Zweifellos ist es schwierig, für die Erfassung von emotionalen Befindlichkeiten in dieser Altersgruppe verlässliche und treffsichere Messinstrumente zu entwickeln, (schließlich befinden sich Kinder in diesem Alter in der sogenannten "Latenzphase" und Liebe ist ein "Geheimgefühl"), zudem muss für die Befragung Minderjähriger die Zustimmung des Elternhauses gegeben sein. Das kann, besonders wenn es um Privates oder gar Intimes geht, zu einer ablehnenden Haltung der Eltern oder gar zu einem Verbot der Teilnahme ihrer Kinder führen und damit den Rücklauf von Ergebnissen sehr einschränken.

In der dem Buch zugrundeliegenden empirischen Studie mit dem Titel **Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl von Mädchen und Jungen in 3. - 6. Klassen** wurde der Weg gewählt, Kinder über ihre Schulklassen zu erreichen. Beteiligt haben sich Klassen, deren Lehrkräfte für Fragen der Koedukation, des sozialen Miteinanders und den schulischen Auftrag zu einer fächerübergreifenden Sexualerziehung sensibilisiert waren. Deshalb waren sie bereit, das handlungs- und subjektorientierte Forschungskonzept der Projektgruppe mitzutragen, welches beinhaltet, die Wünsche und Fragen von Kindern zum Ausgangspunkt von Sexualerziehung zu machen und sich mit ihnen darüber auszutauschen, um die richtige Sprache zu finden.

Dieses Vorgehen wurde von der Schulbehörde, von der Gesamtelternvertretung und von den Eltern der Kinder (bis auf vier Ausnahmen) akzeptiert. Da die Mädchen und Jungen sich von der Themenstellung und der Fragebogengestaltung (Titel "Was ich gerne mache und was ich mir von der Schule wünsche", Anhang 7.1.) und auch wegen der humorvollen Illustrationen von Imke Schwach sehr angesprochen fühlten, wurde trotz der Zusicherung absoluter Freiwilligkeit der Teilnahme ein fast völliger Rücklauf erreicht. Und auch für die zweite Phase des Vorhabens war es kein Problem, Gesprächsgruppen zu finden, um mit ihnen (geschlechtshomogen) die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zu diskutieren. Insgesamt haben sich – den Pretest eingerechnet – an der Studie etwa 500 Mädchen und Jungen beteiligt.

Konzipiert und durchgeführt wurde das Forschungsprojekt im Zeitraum zwischen 1995 und 1999 von der Autorin (Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht: Sozialwissenschaften an der Universität Bremen) gemeinsam mit Ulrike Krettmann (Diplom-Soziologin und Expertin für elektronische Datenverarbeitung mit statistischen Auswertungsprogrammen) und Andreas Gluszczyński (Lehrer und Sexualpädagoge mit dem Schwerpunkt sexualpädagogische Jungenarbeit), sowie mit Hilfe von zehn studentischen Hilfskräften und vielen unentgeltlich am Forschungs- und Aufbereitungsprozess beteiligten Erwachsenen und Kindern.

Auftraggeberin des Vorhabens war **die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA)** in Köln. Finanziert wurden über 30 Monate hinweg zwei Zweidrittel-Stellen, Honorar- und Verbrauchsmittel vom Bundesministerium für Familie, Jugend und Gesundheit. Verwaltet wurde das Drittmittelprojekt von der Universität Bremen.

Die Ergebnisse der Studie sollten der BZgA Hinweise für die Gestaltung sexualpädagogischer Aufklärungsmaterialien für die Zielgruppe der 8-14 Jährigen erbringen. Die aus den Daten gewonnenen sexualpädagogischen Handlungsempfehlungen (publiziert in einer Arbeitsmappe mit dem Titel "Sexualerziehung, die ankommt..." BZgA 1999b) wurden auf einer Fachtagung von einer Expert/innengruppe (Lehrer/innen, Eltern, einem Mitarbeiter von Pro Familia und Wissenschaftlerinnen) gegengelesen und überarbeitet.

Erreicht wurden fast alle Kinder in dem (in diesen Klassenstufen üblichen) Altersspektrum von 8 bis 14 Jahren. Die Anzahl der Mädchen und Jungen war – um niemanden ausschließen zu müssen – nicht ganz gleich. Besonders erfreulich war die Teilnahme fast aller Kinder aus den Migrantenfamilien. Das gestattete, mögliche Besonderheiten im Meinungsprofil dieser Gruppe zu untersuchen. Diese Ergebnisse liegen in einer von Andreas Gluszczyński verfassten Teilstudie vor (Gluszczyński in BZgA 1999a).

An dieser Stelle sei den beiden wissenschaftlichen Mitarbeitern und allen anderen an der Studie inhaltlich und organisatorisch beteiligten Erwachsenen und Kindern herzlich gedankt! Ohne ihre konstruktive, interessierte und kritische Mitarbeit und ohne die Bereitschaft, auch in den bei solchen Studien immer wieder auftretenden "Durststrecken" durchzuhalten, wäre das Ergebnis so nicht zustande gekommen.

Abschließend möchte ich die wegbereitende sexualpädagogische Arbeit des Bremer Lehrers Karl Plehn (1927-2020) für die Sexualerziehung würdigen. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer war Karl Plehn Fachberater für Sexualerziehung beim Senator für Bildung. Lange Zeit galt der von ihm mitverantwortete Bremer "Leitfaden für Sexualerziehung" (1984) auch in anderen Bundesländern als richtungsweisend. Mit Sicherheit hatte sein Engagement viel zu dem aufgeschlossenen sexualpädagogischen Klima in Bremen beigetragen. Für den "Allround-Pädagogen" (wie er sich in seinen Lebenserinnerungen nennt) gehörten zur Sexualerziehung selbstverständlich dazu:

"die unbefangene und ungetrübte Freude am Nacktsein, die lustvolle Entdeckung des eigenen Körpers und das von Angst und Schuldgefühlen freie Kennenlernen und Akzeptieren von Sexualität durch sexuelle Spiele im Kindesalter."¹

Karl Plehn nahm in seiner engagierten Arbeit mit jungen Menschen und in der Lehrpläne eine Vorreiterfunktion für eine gefühlsbejahende und normenkritische Sexualerziehung und für einen toleranten Ethikunterricht ein. Er war ein Anhänger der Freikörperkultur und verstand es, seinen Schülerinnen und Schülern auf sehr sensible und respektvolle Weise die Vorteile eines selbstverständlichen Umgangs mit Nacktheit in dafür akzeptierten Bereichen (FKK-Gelände, Sauna, Schulduschen etc.) nahe zu bringen.

"Am Schluss hatten sich alle zu der Einsicht durchgerungen, dass auch im Bereich des Sexuellen etwas nicht schon allein darum für alle Zeiten gut und richtig sein muss, 'weil es schon immer so war'.²

Stieß er schon damals von verschiedenen Seiten auf Widerstände, so ist heute diesen Erziehungszielen nach der Offenlegung dramatischer Fälle sexueller Kindesmisshandlung die "gesellschaftliche Unschuld" weitreichend genommen. Das mindert jedoch nicht ihre Bedeutung für die Entwicklung und die Praxis einer selbstbewussten Körperlichkeit, sofern die Freiwilligkeit der Teilnahme und Diskretion garantiert sind.

Karl Plehn

10. 6. 1927 – 17. 4. 2020

Wir ehemaligen Schüler und Schülerinnen trauern um unseren Klassenlehrer.

Lehrer zu sein war seine Berufung.

Karl Plehn war mit Engagement und Hingabe ein außergewöhnlicher Pädagoge. Durch sein Wirken war unsere Grundschulzeit, die schon viele Jahrzehnte zurückliegt, voller prägender und unvergesslicher Erlebnisse, die uns ein Leben lang begleitet haben.

In dankbarer Erinnerung:

Volker Ahrling, Michael Balzer, Lutz Böttcher, Jost Ehlers, Holle Gaber, Gabriele Hoff, Jürgen Kalbhenn, Peer Kuhn, Silvia Meissner, Frank Müller-Kostler, Brigitte Pühn, Hans-Joachim Schmöcker, Herfried Schrader, Michael Schulenberg, Hartmut Weber

¹ Plehn, Karl, 1994: Aufzeichnungen eines Allround-Pädagogen. Bremen, S. 161

² Plehn, a.a.O. S. 169

1. Ausgangslage und theoretischer Rahmen

1.1 Eine Studie in sexualpädagogischer Absicht

Bereits 1968 hatte die Kultusministerkonferenz in der damaligen Bundesrepublik Deutschland in ihrem "Beschluss der Kultusminister zur Sexualerziehung in den Schulen"³ Sexualerziehung zur gemeinsamen Aufgabe von Elternhaus und Schule erklärt. Die Ausführungsbestimmungen wurden den Bundesländern überlassen und dort in Richtlinien und Lehrplänen umgesetzt. Jedes Schulgesetz enthält mittlerweile einen Passus zur Sexualerziehung.

Nach zahlreichen zurückgewiesenen juristischen Einsprüchen von Eltern, die bis zum Europäischen Gerichtshof reichten, wurde die Behandlung des Themas zur Pflicht. Das hieß für Lehrkräfte, den Stoff in allen Schulstufen und Schultypen *kindgemäß, situativ, fächerübergreifend* und *nicht doktrinär* zu behandeln, d. h. ohne die Schamgrenzen und die Sexualmoral von Kindern und ihrer Eltern zu verletzen. Da kein eigenes Fach eingeplant wurde, blieb und bleibt die Behandlung des Themas in den weiterführenden Schulen in der Regel den Biologie-Lehrkräften vorbehalten. Sie bearbeiten seine biologischen und medizinischen Aspekte nach bestem Wissen und Gewissen. In der Grundschule wird das Thema häufig ganz ausgespart mit dem Argument, die Kinder seien dafür noch zu klein.

Schon Schulanfängerinnen und Schulanfänger zeigen demgegenüber ein großes Interesse an der "Materie" rund um Liebe, Zärtlichkeit und Sex. Zudem gibt es reichlich Negativanlässe und Katastrophenmeldungen, die schon junge Kinder betreffen und bewegen: Die Berichterstattung über AIDS geht an Kindern nicht vorbei, Erotikfilme gehören zum Standard im Spätabendprogramm des Fernsehens, Telefonnummern für Telefonsex laufen im Kabelprogramm mit, Vorfälle sexueller Gewalt und die Reaktionen der Justiz darauf gehen fast täglich durch die Medien. Möglicherweise in direkter Folge davon strotzt die Umgangssprache bereits sehr junger Kinder nur so vor sexuellen Themen, Schimpfwörtern und Provokationen.

Viele Lehrkräfte sind von der Notwendigkeit der Behandlung des Themas in der Schule überzeugt, fühlen sich allerdings mit der Umsetzung alleingelassen. Schließlich mangelt es trotz ausdrücklicher Empfehlung der Kultusminister bis heute an ausreichenden Qualifizierungsangeboten. Hinzu kommt die unterschiedlich weitreichende Behandlung des Themas in den Richtlinien und Lehrplänen der Bundesländer (BZgA 1996 und 1999a). Hinter solchen Varianzen stehen unterschiedlich weitreichende Auffassungen davon, was an diesem Thema als privat zu gelten habe und mit welcher moralischen Ausrichtung es zu vertreten sei.

³ Bekannt geworden als "Mettlacher Empfehlungen"

Mein Hauptproblem mit der Sexualkunde ist:

...Zeit und Raum von der Leitung zu bekommen. Problemfeldern sprachlich auf die Spur zu kommen.

...das Interesse an der Sache hinter der versteckenden Unsicherheit auf Seiten der Schüler/innen klar und deutlich zu erkennen.

.... ich habe Sexualerziehung noch nie unterrichtet (ich bin 'frische' Referendarin). Probleme, die ich sehe: Was nehme ich als Thema auf, was sind Grenzen (was will ich erreichen an Lernzielen?) Wie weit biologisch aufklären? Wie weit auf Gefühle und Ängste eingehen? Sexuellen Missbrauch ansprechen?

der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen – wie Mädchen gerecht werden?

... die Elternkritik, Widerstände gegen Inhalte (z.B. von Russlanddeutschen); sprachliche Äußerungen/Selbstdarstellungen von Jungens während des Unterrichts.

...ich komme mit den Schülern kaum noch ins Gespräch (das war mal anders). Der Unterricht ist auf die Vermittlung biologischer Fakten reduziert. Mädchen stellen keine Fragen, Jungen stellen provokative Fragen.

... das Vorwissen darüber, wie ich eine "angenehme, produktive" Sozialatmosphäre für das Thema "Sexualkunde" herstellen kann.

...ohne bisher Erfahrungen gemacht zu haben, stelle ich mir den Einstieg schwierig vor.

...innerhalb des Sexualunterrichts zu erkennen, dass ein Kind negative sexuelle Erfahrungen machen musste und diese Tatsache sensibel und im Sinne des Kindes aufzufangen.

... der unterschiedliche Entwicklungsstand (psychische Reife) meiner Schüler, die aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen, religiösen etc. familiären Umfeldern stammen. Der Ausländeranteil an unserer Schule ist über 40 %.

...die Albernheit der Kinder. Mein Halbwissen.

...ist der einstündige Biologieunterricht. Alternative: Unterricht im Projekt mit Kollegen zusammen, schwer umzusetzen wegen des Stundenplans.

....zu wenig ZEIT!

Quelle: Ergebnisse eines Schreibgesprächs mit LehrerInnen im März 2000

Seit den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts ist – wohl auch aus der Einsicht in die psychischen und physischen Gefährdungen von Kindern (Missbrauch, Aids, Gewalt) – in der Lehrplangestaltung ein Trend zu mehr Offenheit und Selbstverständlichkeit beim Thema zu verzeichnen. Zudem gibt es mittlerweile eine Vielzahl von brauchbaren Sachinformationen, Handreichungen und Ratgebern, die auch die emotionale und soziale Dimension von Sexualität einbeziehen.

Was davon allerdings in welcher Form Kindern im Übergang zur Pubertät, also der Altersgruppe der Acht- bis Vierzehnjährigen (d.h. Kindern, die sich in der Regel in 3. bis 6. Klassen befinden) angeboten werden kann und wie diese Informationen bei ihnen "ankommen", darüber besteht – wie auch das Schreibgespräch der Lehrer/innen zeigt – große Unsicherheit. Viele Erwachsene fühlen sich mit der heiklen Aufgabe der "Aufklärung" nach wie vor überfordert. Was kann Mädchen und Jungen zugemutet, was sollte ihnen "erspart" und welche Methodik sollte für die Sexualerziehung gewählt werden?

Sexualerziehung, der es ernst damit ist, an den Wünschen, Fragen und Einstellungen von Kindern zu Liebe, Sexualität und den Geschlechtsrollen anzusetzen, sollte nicht mit Vermutungen und Unterstellungen arbeiten, sondern sich vorab darüber informieren. Zweck der vorliegenden Studie war es insofern, Grundlagenwissen zur Selbstwahrnehmung, zum Sexualwissen und zum Körpergefühl acht- bis vierzehnjähriger Mädchen und Jungen, also bei Kindern auf dem Weg in die Geschlechtsreife, zu erheben. Ferner schien wissenswert, wo sich Kinder ihre Informationen über Sexualität holen, welche Einstellungen und welche Fragen sie zum Thema Sexualität haben und wo ihre Schamgrenzen liegen. Ausgehend von einem ganzheitlichen sexualpädagogischen Ansatz war schließlich interessant, wie Mädchen und Jungen das Miteinander in der Koedukation erleben und was sie allgemein brauchen, um sich in der Schule wohlfühlen.

1.2 *Merkmale psychosexueller Entwicklung in der Pubertät*

1.2.1 Was ist Pubertät?

Pubertät (eine aus dem Lateinischen abgeleitete Begriffskonstruktion aus *pubes* = Schamhaare und *pubertas* = Mannbarkeit), bezeichnet die Zeitspanne der körperlichen Geschlechtsreifung. Darüber, wie früh dieser Vorgang einsetzt und wie lange er dauert, gibt es unterschiedliche Auffassungen. Einigkeit besteht jedoch darüber, dass er sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts um etwa vier Jahre vorverlagert hat (Akzeleration). Amerikanischen Studien (McClintock/Herdt 1996; Herman-Giddens, Marcia E. u.a. 1997) zufolge kann die Geschlechtsreife bei Mädchen (aus der schwarzen Bevölkerung) vereinzelt schon mit acht Jahren beginnen. In der Regel setzt die Geschlechtsreife in der weißen Bevölkerung zwischen dem 9. und 13. Lebensjahr ein und geht zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr in die "Adoleszenz", d.h. das Erwachsenwerden über. Bei Mädchen beginnt die Geschlechtsreife zumeist zwei Jahre eher als bei Jungen (zwischen dem 9. und 11. Lebensjahr) und dauert etwa drei bis vier Jahre. Bei Jungen setzt sie zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr ein und dauert etwa vier bis fünf Jahre (vgl. dazu auch 4.2. Entwicklungsbedingte Differenzen).

Mit der vermehrten Ausschüttung von Hormonen (Östrogene bei Mädchen, Testosterone bei Jungen) verändert der Körper seine Konturen, die Haut produziert mehr Fett,

die körperlichen Geschlechtsorgane wachsen, verändern sich und bilden ihre Funktionen aus. Im "SEX-Lexikon" (Niemann 1995) wird das für Jugendliche so erklärt:

"Bei Mädchen bedeutet das: Die Brüste vergrößern sich, weil jetzt die Drüsen wachsen, in denen Milch für das Baby produziert werden kann. Scheide, Venuslippen und Kitzler werden größer. Unter den Achseln und um die Scheide wachsen Haare. Der Zyklus beginnt. Das heißt, in den Eierstöcken reift monatlich eine Eizelle und wandert nach dem Eisprung in die Gebärmutter. Dort wird gleichzeitig die Gebärmutter Schleimhaut aufgebaut, um ein befruchtetes Ei aufzunehmen. Wenn keine Schwangerschaft zustande kommt, werden Schleimhaut und Eizelle als Monatsblutung ausgeschieden. Beim Jungen bedeutet es: Die Hoden wachsen und beginnen Samenzellen zu produzieren. Das Glied wird länger und dicker. Der Junge kann jetzt einen Samenerguss haben und könnte ein Kind zeugen. Unter den Achseln, am Hodensack und über dem Schwanz, auf Wangen und Hals, auf Brust, Armen und Beinen wachsen Haare. Erwachsene Männer sind generell stärker behaart als Frauen, der Kehlkopf wächst, dadurch entsteht erst der Stimmbruch, dann wird die Stimme tiefer." ⁴

Die individuelle Entwicklungsspanne der Pubertät exakt einzugrenzen und zu prognostizieren ist nicht möglich. Von einer verfrühten Geschlechtsreife etwa ab dem 8. Lebensjahr sind Mädchen doppelt so häufig betroffen wie Jungen. Schon in 3. Klassen können sich pubertierende Mädchen befinden. Bei Mädchen kommt es zur verfrühten Brust- und Schamhaarbildung, bei Jungen zu vorzeitigem Peniswachstum, Schambehaarung und Stimmbruch. Die Störung führt typischerweise zu einem vorzeitigem Wachstumsschub, sodass die Kinder auch von der Körpergröße her älter wirken. Auch die psychosexuelle Entwicklung kann angesichts dieser verfrühten Reifung vorverlegt sein.

Die fehlende Abstimmung zwischen körperlicher und psychischer Entwicklung muss als ein erhöhtes Risiko für psychische Belastungen gesehen werden. Vorzeitiges Brustwachstum, verfrühtes Einsetzen der Menstruation oder vorzeitiger Stimmbruch bedürfen dringend psychologischer Begleitung.

Eltern und Lehrer/innen sollten daher ihre besondere Verantwortung für eine rechtzeitige Aufklärung erkennen, zumal die betroffenen Kinder aufgrund ihres Aussehens eher Kontakt zu Älteren bekommen.

⁴ Niemann, Bernd, 1995: Das SEX-Lexikon. Mit Illustrationen von Ralf König. Hamburg, S. 109f

Auch die amerikanische Forschung wird für diese Problematik zunehmend sensibler:

From girls to women before they turn 10

Sexuality now awakens sooner than ever and Mother Nature is largely to blame. Are parents coping? Not very well...

An unprecedentedly large and thorough study -- of more than 17,000 girls across the United States -- found that the average age for the physical changes of puberty to begin is now 9 -- a full two years earlier than what had been considered normal since the 1960s. The study was conducted by Dr. Marcia Herman-Giddens of the School of Public Health at the University of North Carolina and published by the medical journal *Pediatrics* last year. It found that puberty begins at 8 for 15 per cent of white girls and 48 per cent of black girls. Her research, based on detailed reports from 225 pediatricians conducting routine physical examinations, found that 38 per cent of white girls and 77 per cent of black girls are growing breasts and/or pubic hair by the time they're 9. At 10, the percentages are 68 and 95. Previous studies, including the one by J. M. Tanner in Britain in 1969 that set the standard used by doctors and educators, determined that 11 was the average age for puberty to begin. "The [new] study strongly suggests that earlier puberty is a real phenomenon and this has important clinical, educational and social implications," Dr. Herman-Giddens wrote. "The consequences of otherwise immature children needing to cope with bodies that are maturing earlier need to be investigated." She urged that puberty classes, currently offered in Grade 5 in both Canada and the United States, begin at least two grades earlier, and that parents, doctors and the media stop skirting the issues of body changes and sexuality with their children. (Jane Gadd)

Quelle: The Globe and the Mail (Canada) vom 28.10.1998

Die Entwicklungsphase der Pubertät ist bei beiden Geschlechtern von starker Reizbarkeit und irrationalen Gefühlsausbrüchen begleitet. Dafür sind nicht nur hormonelle Veränderungen, sondern nach neueren Erkenntnissen auch neurophysiologische Wachstumsvorgänge im Gehirn selbst verantwortlich. So wurde in einer anderen amerikanischen Studie (Giedd u.a. 1999) die Gehirnentwicklung bei tausend Jugendlichen mithilfe der Magnetresonanz-Tomografie vor, während und nach der Pubertät gemessen. Die Forscher fanden heraus, dass das Gehirn des Menschen bis ins frühe Erwachsenenalter wächst und sich ausdifferenziert. Bis dahin sei der "präfrontale Cortex", ein wichtiges Steuerungszentrum im Großhirn für das Verhalten, noch nicht ausgereift. Erst in der Adoleszenz erhalten die Nervenbahnen, die für die Kontrolle von Emotionen und Aggressionen zuständig sind, allmählich ihre "Myelinhülle", eine Art Schutzmantel, der vor übermäßigen Reizen schützt und Reaktionen zu kontrollieren hilft. Die Nerven liegen daher in der Zeit der Geschlechtsreife im Wortsinn "blank".

Die erotischen Gefühle und Stimmungsschwankungen sind für Mädchen und Jungen in derartiger Intensität für sie selbst unbekannt. Sie erleben ihre Befindlichkeit bestimmt

von Wutausbrüchen, Schüchternheit und Rückzugsbedürfnissen. Sie sind sensibilisiert für Romantik, schreiben Gedichte, schwärmen für Filmstars, Sportler und andere beeindruckende Erwachsene und erleben die erogenen Zonen ihres Körpers neu, wenn ihnen die Selbsterkundung nicht als "schmutzig" oder gar "sündig" vermittelt wurde.

Auch das Gewahr werden eigener körperlicher Veränderungen kann für manche extrem gewöhnungsbedürftig sein. Mädchen leiden unter den körperlichen Begleiterscheinungen und dem sozialen Tabu der Menstruation und besonders die stärker entwickelten unter ihnen besuchen zunehmend widerwillig den gemeinsamen Sportunterricht. Jungen sind vom Stimmbruch belastet, fürchten sich vor unkontrollierten Erektionen und haben mit Körpergeruch zu kämpfen.

Beide Geschlechter orientieren sich schon zum Beginn der Geschlechtsreife stark an den gesellschaftlichen Vorgaben für das, was in ihrer Altersgruppe als "normal" und attraktiv gilt und leiden sehr darunter, wenn sie meinen, diesen Kriterien wegen unreiner Haut, körperlicher "Unförmigkeiten" und unpassender Kleidung nicht zu genügen. Sie sind sehr verletzlich gegenüber Abwertungen und Ablehnungen und verhüllen ihren Körper, soweit die Mode dies zulässt.

Seelische und körperliche Strebungen sind in diesem Alter besonders im Verhältnis zu den Eltern konfliktträchtig. Einerseits sehnen sich die Heranwachsenden nach Unabhängigkeit, leiden unter den als autoritär empfundenen Strukturen in Familie und Schule, andererseits fühlen sie sich bedroht von der Aussicht, die Kindheit mit der ihr eigenen Erfahrung von Geborgenheit und Wärme hinter sich lassen zu müssen.

Die eigene Stellung im sozialen Bezugsfeld (d. h. für die Jungen mehr die Gleichaltrigenclique, für die Mädchen mehr die "beste Freundin") wird zum wichtigsten Gradmesser des Selbstwerts. Gruppennormen können dazu führen, Grenzverletzungen mitzutragen, gleichzeitig wächst das moralische Empfinden und das Gerechtigkeitsbedürfnis. Mädchen und Jungen werden von der Frage nach dem Sinn des Lebens bewegt und ihre Sensibilität für die Umwelt, soziale Ungerechtigkeiten und Tierquälerei wächst. Viele entschließen sich, vegetarisch zu essen.

In 3. bis 6. Klassen findet sich das ganze Spektrum pubertärer Entwicklungsstadien. Und dieses Spektrum beeinflusst auch die Befindlichkeit der Kinder, die selbst körperlich "noch nicht so weit" sind. So kann es kommen, dass die kleinsten Jungen mit den flottesten Sprüchen und den anzüglichsten Bemerkungen überraschen und zarteste Drittklässlerinnen sich bereits Sorgen um ihre Figur machen.

1.2.2 Latenzzeit oder Ausbildung der Intimsphäre?

...ja, ähm wenn man jemand die Hose runterzieht, (...) , wenn man so, das ist ja so das untere so, von hier aus gesehen ist es ja so, privat irgendwie von einem so, besonders wenn die Hose, Unterhose, dann sieht man den Penis, den sehen die den ja und, und das ist ja eher privat von den meisten so, auf jeden Fall für mich ist das privat. (J. 3. Kl.)

Kinder sind Wesen aus Fleisch und Blut, Mädchen und Jungen sind vom Beginn ihrer Existenz an sexuelle Wesen (Milhoffer 1995b). Sowohl Hautkontakte, Nahrungsaufnahme, wie auch die Reinlichkeitserziehung sind mit sexuellen Reizen verbunden. Schon sehr junge Kinder können sexuell motivierte Spielvorlieben oder Abneigungen haben und ihre sexuellen Gefühle drücken sich zuweilen aggressiv, zuweilen zärtlich-schwärmerisch aus. Sie verlieben sich schon im Kindergarten in andere Kinder oder auch in erwachsene Bezugspersonen und Körpermerkmale anderer Menschen. Haare, Augen oder Brüste, eine Stimme oder bestimmte Tätigkeiten von Menschen können für sie von

erotischer Anziehungskraft sein. Sie erkunden ihre Möglichkeiten sexueller Erregung mit sich allein und untersuchen und erproben ihre Sexualität gemeinsam. Dies geschieht beispielsweise, wenn Mädchen genussvoll auf der Sofalehne ruckeln, wenn sie sich gegenseitig zärtlich die Haare kämmen, wenn Jungen ausprobieren, wer am weitesten pinkeln kann oder gemeinsam onanieren, wenn Mädchen und Jungen "Doktorspiele" machen und wenn sie körperliche Nähe bei Bewegungsspielen ("die Jungs die Mädchen - die Mädchen die Jungs"), bei Rempelen und Raufereien herbeiführen. Früh erwerben Kinder eine "sexuelle Kompetenz" (Carl/Zitlmann 1976), die durch die Erfahrung von Rollenzuordnungen für Frauen und Männer, durch das gegenseitige und eigene Erkunden des Körpers, durch die Darstellung von Sexualität im Umfeld des Kindes (Medien, Familie, Peer Group), und - leider häufiger als lange angenommen - durch mehr oder minder massive und andauernde sexuelle Übergriffe zustande kommt.

Nach Sigmund Freud wird die Phase der "infantilen Sexualität" von der sogenannten "Latenzzeit" abgelöst, bedingt durch den "Untergang des Ödipuskomplexes" und sich darstellend als eine Zeit verstärkter Orientierung nach außen und der Abschwächung elementarer sexueller Bedürfnisse der Kleinkindzeit. Um der Bestrafung zu entgehen, die für das (sündige) sexuelle Begehren des gegengeschlechtlichen Elternteils vermutet wird, werden nach Freud die Objektbesetzungen

"aufgegeben und durch Identifizierung ersetzt. Die ins Ich introjizierte Vater- oder Elternautorität bildet den Kern des Über-Ichs, welches vom Vater die Strenge entlehnt, sein Inzestverbot perpetuiert und so das Ich gegen die Wiederkehr der libidinösen Objektbesetzung versichert. Die

dem Ödipuskomplex zugehörigen libidinösen Strebungen werden zum Teil desexualisiert und sublimiert, was wahrscheinlich bei jeder Umsetzung in Identifizierung geschieht, zum Teil zielgehemmt und in zärtliche Regungen verwandelt. Der ganze Prozess hat einerseits das Genitale gerettet, die Gefahr des Verlustes von ihm abgewendet, andererseits es lahmgelegt, seine Funktion aufgehoben. Mit ihm setzt die Latenzzeit ein, die nun die Sexualentwicklung des Kindes unterbricht." ⁵

Wie einschlägige neuere Arbeiten zeigen (Schuhrke 1991, Baacke 1999), lässt die Neugier gegenüber sexuellen Vorgängen sowie die Bewegtheit durch Liebesgefühle in dieser Zeit nicht nach. Sie werden dem Kind mit Beginn des Einschulungsalters lediglich bewusster, es lernt sie besser zu verbergen, um sich der sozialen Kontrolle und moralischen Sanktionen zu entziehen.

Erste erotische Erfahrungen und körperliche Veränderungen werden deshalb nicht mehr von Erwachsenen wahrgenommen, weil sie zur "Geheimsache" werden. Da wird plötzlich das Badezimmer abgeschlossen oder eine einzelne Umkleidekabine im Schwimmbad oder im Kaufhaus verlangt. Und über erotische Erlebnisse wird zu Hause nicht gesprochen. Für den Sportunterricht ziehen sich manche Viertklässler/innen nicht mehr um, und im Schullandheim wird - wenn überhaupt - nur noch mit der Badehose geduscht. Das Unbehagen, sich mit seinem Körper und seinen Gefühlen einer anderen Kontrolle als der eigenen auszusetzen, wächst

- mit ersten Informationen über die körperlichen Anteile des sexuellen Begehrens und der Fortpflanzung;
- mit Veränderungen des Körpers, die die kindliche Identität infrage stellen;
- mit dem Erwachen genitaler Gefühlsregungen, die in das Ich-Gefühl integriert werden müssen;
- mit dem allmählichen Gewährwerden der Geschlechtsrolle in ihren geschlechtsspezifischen Varianten von Begehren und Begehrtwerden;
- mit den beunruhigenden und erregenden Phantasien über die sexuelle Betätigung von Erwachsenen im Umfeld der Kinder;
- mit der Botschaft, dass sich nur mit partnerorientierter heterosexueller Betätigung das "richtige" Tor zum Erwachsenensein öffnet;
- und mit dem Bewusstsein der Tabus, mit denen sexuelle Betätigung belegt ist bei dem gleichzeitigen Reiz, der von diesen Tabus ausgeht.

Neurophysiologische Forschungen aus den USA belegen (McClintock/Herdt 1996), dass die hormonelle Aktivität, die für das sexuelle Empfinden von Heranwachsenden

⁵ Freud, Sigmund, 1969: Der Untergang des Ödipuskomplexes. Gesammelte Werke. Frankfurt am Main Bd. XIII, 6. Aufl., S. 399

verantwortlich ist, bereits im Alter zwischen 6 und 8 Jahren beginnt und stellen damit die Parallelität von hormoneller und pubertärer Entwicklung in Frage.

Die Forscher führen den Beginn der sexuellen Neugier und erotischer Phantasien zurück auf die im Alter zwischen 6 und 11 wachsende Produktion von Adrenalin, einem Botenstoff, der erst später aufgespalten wird in die geschlechtsspezifisch dominierenden weiblichen (Östrogen) und männlichen (Testosteron) Sexualhormone. Wenn ein Kind 6 Jahre alt ist, ist der Adrenalin Spiegel noch relativ niedrig, bis zum Alter von 10 Jahren wächst er deutlich an. Für McClintock und Herdt befinden sich Sechsjährige daher bereits im "infancy stage of puberty". Erst im Alter von 10 gehe dieses Stadium in deutlicher geschlechtshormonell gesteuertes Erleben über, was im Rückblick von Erwachsenen dann auch genauer erinnert werde. Die Wahrnehmung der eigenen Sexualität setze demnach nicht erst mit der Zeugungs- und Gebärfähigkeit, der "Gonadarche" ein. Es sei ein neurobiologischer Vorgang, der als "Adrenarche" nicht nur die Entwicklung des sexuellen Begehrens, sondern auch die Kognition, die Gefühle, die Motivation und das Sozialverhalten beeinflusse.

Diese Auffassung mache einen Paradigmenwechsel in der Pubertätsforschung notwendig:

"These new data from sexual orientation research force a reevaluation of the social and health model of sexual development. No longer can the brain at puberty be treated as a black box, which is suddenly able to process sexual stimuli de novo at the time of gonadal change." ⁶

Über den endogenen Vorgängen der Geschlechtsreife darf freilich nicht vergessen werden, dass der psychische Umgang mit der eigenen Entwicklung sozialer Steuerung unterliegt. In einem kontinuierlichen Prozess "psychosexueller Sozialisation" sind Kinder direkten und indirekten Botschaften ausgesetzt, wie sie mit ihren Gefühlen und ihrem Körper umzugehen haben. Sie eignen sich diese Verhaltensregeln in einem Prozess "kognitiver Rekonstruktion", d. h. tätiger Verarbeitung, aktiv an.

Kleinere Kinder fühlen sich zwar von dem, was und wie ihnen die Implikationen sexueller Betätigung und Fortpflanzung vermittelt werden, noch nicht unmittelbar betroffen. Die eigenen Gefühle, auch wenn es sich um erotisch erregende handelt, werden nicht als etwas Sexuelles gedeutet. Eine erste Ahnung von dem Tabu, mit dem Sexualität belegt ist, entsteht jedoch bereits mit der Reinlichkeitserziehung, d.h. der Erziehung zur Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen. Verarbeitet werden müssen im Folgenden die negativen Bewertungen von sexueller Neugier, Spielereien am eigenen Körper, sogenannte "Doktorspielchen" mit anderen Kindern und die Regeln im Umgang mit Nacktheit. Nachdenklich macht Kinder auch, wenn ihre Fragen mit Kommentaren wie "Dafür bist du noch zu klein!" abgetan werden.

Gleichzeitig sind Kinder in Printmedien und elektronischen Medien, in Spielfilmen, in Computerspielen und in der Werbung bereits sehr früh mit vielfältigen Dimensionen

⁶ McClintock/Herdt, a.a.O. S. 183

von Sexualität befasst. Und zuweilen werden sie auch - mehr oder weniger beabsichtigt - Ohren- und Augenzeugen dessen, worüber ältere Geschwister sich unterhalten, und was im Elternschlafzimmer oder hinter anderen Türen geschieht. Das alles macht sie wissender als viele Erwachsene vermuten:

Little mystery remains in matters of intimacy

While adults argue over about the morality of abstinence, or the wisdom of handing out condoms to kids contemplating sex, a generation of American adolescents is moving beyond those debates. Talk of the birds and the bees is giving way to raps about AIDS and STDs - a popular acronym for sexually transmitted diseases that peppers the conversations of elementary and middle schoolers students long before high school. What emerges is a picture of a society in which popular culture is running a neck-and-neck race with biology. Children today are exposed to much more information about sex than ever before. It appears in their cartoons, movies and songs. At the same time, boys and girls are pushing the biological envelope, maturing earlier and growing larger thanks to better nutrition, medicine and pediatric care. The result is that long before high school, many adolescents are knowledgeable consumers of sexual terms and concepts. Many look like young men and women, and demand the same information that young men and women require for their sexual growth.

Tim Collie, Staff Writer. 12/1998. IN: Childhood's End. The New adolescence. (<http://www.sun-sentinel.com>)

Wenn Sexualität in den Medien und in den Gesprächen der Erwachsenen als etwas Schmutziges und Bedrohliches dargestellt wird, etwas, das mit Sensation und Gewalt, mit Schmerzen, Krankheiten und Tod in Verbindung steht, erzeugt dies Abwehr und Angst und wirft Fragen auf. In den für Kinder bestimmten Medien (Kinderbücher, Filme etc.) bekommen sie jedoch selten Antworten auf ihre Fragen. Selten geht Verliebtsein in der Kinderliteratur über schwärmerische Andeutungen hinaus, selten werden körperliche Veränderungen auf dem Weg zur Geschlechtsreife, wie Begleiterscheinungen der ersten Menstruation oder Ejakulation, detaillierter benannt, selten, wie aufregend es ist, den ersten BH anzuprobieren, wie sich ein Zungenkuss anfühlt oder die Erektion beim Anblick eines aufregenden Gegenübers.

Offensichtlich hat die Lebensenergie Sexualität ihre Doppelgesichtigkeit nach wie vor nicht verloren. Immer nachdrücklicher als *schönste* und *natürlichste* Sache der Welt dargestellt zu werden, hat sie nicht von dem Ruch des Anstößigen oder gar Abstoßenden aller Themen "unter der Gürtellinie" befreien können. Macht dieses Spannungsverhältnis einen großen Teil ihres Reizes aus, so erschwert es gleichzeitig die sachliche Verhandlung und das offene Gespräch. Insofern als es schon Erwachsenen untereinander schwer fällt, sich über ihre sexuellen Empfindungen, Bedürfnisse und Fragen zu verständigen, können die Barrieren gegenüber Kindern nicht geringer sein.

"Der Teenager, der heute Aufklärung über Sexualität sucht, findet sie überall: in der Schule, in Zeitschriften, auf dem Buchmarkt, bei den Eltern. Er hört und liest alles über biologische Funktionen, Aids-Prävention, Verhütung, schöne Gefühle, Spaß und Körperpflege, aber er ist offenbar mit diesem ganzen Wissensschatz nicht viel besser dran als frühere Generationen. Das Wesentliche kommt nicht zur Sprache."⁷

Kinder spüren deutlich, dass da etwas Interessantes und Aufregendes vor ihnen verborgen wird, etwas das sie von den "Großen" trennt. Mit wachsendem Alter sehen sie daher in Eltern und anderen Erwachsenen in ihrem Umfeld nicht mehr die bevorzugten Ansprechpartner für ihre Fragen. Indem sie ihre Intimsphäre entwickeln, schützen sie ihre Phantasien und Gefühlsregungen vor sozialer Kontrolle. Das macht sie einsam in der Verarbeitung ihrer Ängste und ihrer Unsicherheiten, wenn sie nicht die Chance haben, sich in geschützter Atmosphäre kundig zu machen und sich auszutauschen.

1.2.3 Kinder lassen ihr Geschlecht nicht vor der Schultür

... ja, das war mal in der Pause, da sag ich zu Svenja, Svenja du stinkst (lacht) und da kamen die ganzen Mädchen und denn sind die hergerannt und haben uns verdrescht (...) die holen den Besen in der Fünfminuten-Pause und verprügeln uns dann (...) heute hab ich das auch zu Svenja gesagt, da hat die 'n Seil in der Hand gehabt. Da hat die mich ausgepeitscht ... (J. 5. Kl.)

Wie dieses Statement eines Fünftklässlers zeigt, hat der Buchtitel "In der Schule tobt das Leben" von Hildburg Kagerer (1978) nicht an Bedeutung verloren. Viel davon bekommen Erwachsene allerdings gar nicht mit. Zwar haben Lehrkräfte tagtäglich mit jungen Menschen zu tun, kennen sie fast besser als deren Eltern und verfolgen ihre Entwicklung in jedem Schultyp und jeder Schulstufe über große Entwicklungsspannen hinweg.

Dennoch erleben sie nur Ausschnitte des Verhaltens und der Befindlichkeit der ihnen anvertrauten Mädchen und Jungen. Kinder verstecken sich - wie Lehrerinnen und Lehrer übrigens auch - im "Pflichtverband Schule" hinter der Maske der Schülerinnen/Schüler- (und Lehrerinnen/Lehrer-) rolle. Sie vermeiden es besser, sich mit ihren Gefühlen und

⁷ Sichtermann, Barbara, 1999: Sex ist komplex. Was hilft bei Pubertät? Ratgeber jedenfalls nicht. In: Die ZEIT 45/1999

Meinungen zu offenbaren, werden von ihnen doch Lern-, Intelligenz- und Fleißleistungen erwartet, die messbar sein sollen und als solche zum Kriterium ihres schulischen Fortschritts und damit ihrer Zukunftsperspektiven gemacht werden.

Was sie sonst noch umtreibt und irritiert als Menschen mit den Gravuren des ihnen zugeschriebenen Geschlechtes, mit ihrem nicht immer harmonischen familiären Erlebnishintergrund, mit einem ständig sich verändernden Körper, ihrem erwachenden Begehren und ihrem großen Bewegungsdrang ist selten ein eigenes Thema von Unterricht.

Nichtsdestoweniger fordert diese Tatsache Lehrerinnen und Lehrer ständig zu pädagogisch überlegten "Maßnahmen", zu Motivierung und Disziplinierung heraus, und zwar besonders dann, wenn den Mädchen und Jungen die Maske des interessierten Lernwessens zu eng wird, wenn sie sie ablegen und ihre Gefühle spontan offenbaren. Das kommt dann meist als "Unterrichtsstörung" an und führt zu Maßregelungen, die an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigehen.

Kinder geben weder ihren Körper noch ihre persönliche erotisch-sexuelle Biografie an der Schulgarderobe ab: Der Wunsch nach Nähe, der Wunsch zu gefallen und geliebt zu werden, Sehnsucht und Eifersucht, Neid und Rivalität, die Angst, anders zu sein, zum Gespött gemacht, entblößt oder ausgegrenzt zu werden, d.h. nicht "normal" zu sein, sind vom ersten Schultag an Ausdrucksformen des Hegelschen "Kampfes um Anerkennung" im Lernhaus Schule (Hegel 1999). Gleiche Voraussetzungen und Chancen vorausgesetzt, werden Kinder hier in ein Konkurrenzverhältnis zueinander gebracht.

Das soziale Miteinander in der Schule veranlasst junge Menschen verschiedenen Geschlechts und verschiedener sozialer und kultureller Herkunft nicht nur, Wissen anzusammeln und nach Lernerfolgen zu streben, sondern auch um Freundschaften zu werben, sich körperliche und emotionale "Kicks" zu verschaffen, das Aussehen zu vergleichen, Kräfte zu messen, sich voneinander abzugrenzen und gar Fronten zu bilden.

Schon in den ersten beiden Klassen spielt die gleich- und gegengeschlechtliche erotische Anziehungskraft und das kindspezifische Sexualerleben in Form von drängender sexueller Neugier, Schwärmerei und dem Wunsch nach körperlicher Nähe eine handlungsleitende Rolle im Miteinander von Mädchen und Jungen.

Da Zärtlichkeit im Schulalltag stärker tabuisiert ist als Gewalt, verbergen sich hinter vielen ruppigen Körperkontakten gegenteilige Bedürfnisse.

Im Übergang zur Pubertät sind Kinder dann mit der zusätzlichen Aufgabe konfrontiert,

"sich selbst neu begreifen zu müssen: Ihre kindliche Rolle als Junge oder als Mädchen wird nun erotisch eingefärbt, die Gleichaltrigen des anderen Geschlechts werden unter dem neuen Aspekt des potentiellen Partners für sexuelle Aktivitäten interessant, der Selbstwert wird in nicht geringem Maße von der eigenen sexuellen Attraktivität abhängig gemacht. Dabei spielt der gesellschaftliche Druck zur Heterosexualität als dem 'Normalen' sicherlich genauso eine Rolle wie das Bedürfnis der Heranwachsenden,

gerade in diesem (auch lustversprechenden) Bereich die Erfahrungsfelder der Älteren zu erobern." ⁸

All dies wurde in den gängigen Konzepten der Sexualpädagogik lange ignoriert. Sexualkunde galt als etwas "für später". Sie sollte Wegemarkierungen abstecken, sobald der junge Erwachsene mit vollzogener Geschlechtsreife die Gratwanderung zwischen Luststreben und sozialer Verantwortung anzutreten haben würde.

Bei solchen mehr norm- als gefühlsorientierten Lernzielen wurde übersehen, dass Kinder von Geburt an ein Sexualleben haben, welches mit gezielten Fragen an ihren und den "anderen" Körper sowie mit wachsender Aufmerksamkeit und Irritation gegenüber dem merkwürdigen und zum Teil aus ihrer Sicht abstoßenden Tun der Erwachsenen verbunden ist. Und was sie da so beschäftigt, geben sie nicht an der Schulgarderobe ab.

Wenn der richtige Ton im Umgang mit Kindern getroffen werden soll, muss ihr Ringen um ihre Geschlechtsidentität und die erwachenden sexuellen Gefühle im Übergang zur Pubertät ernst genommen werden. Der Dynamik, die sich daraus im Schulalltag ergibt, die Sprengkraft zu nehmen, heißt, sie zum Thema zu machen.

1.3 Sexualität und Geschlecht – blinde Flecke in der Kindheitsforschung?

Sexuelle Sozialisation bezeichnet einen Vorgang und gleichzeitig die Resultate der sozialen Zuschreibungen zur (weiblichen) Gebärfunktion und (männlichen) Zeugungsfunktion auf die sexuelle Körper- und Sinneswahrnehmung. Die Ausbildung der Geschlechtsidentität ist eng mit den gesellschaftlichen Vorgaben zum Umgang mit der eigenen Sexualität verknüpft. Soziale Vorgaben verregeln biologische Dispositionen, die Einstellungen zum eigenen Gefühlsleben sind immer schon Resultat sozialer Praxis.

Wie entsprechende Bestandsaufnahmen zeigen, wird in der Erziehungswissenschaft und der Entwicklungspsychologie zwar viel zum Geschlechtsrollenerwerb geforscht, der Anteil der *sexuellen Sozialisation* daran aber häufig ignoriert ⁹. Eine Literaturrecherche zum Titelstichwort *psychosexuelle Entwicklung* im Online-Katalog des Gemeinsamen Bibliotheksverbundes ¹⁰ offenbart zwischen 1973 und 1989 eine breite Forschungslücke. Und wenn der Suchbegriff *sexuelle Sozialisation* eingegeben wird, erscheinen nur insgesamt 17 Titel, diese zumeist aus den 90er Jahren (u.a. Tillmann 1992; Herdt 1994;

⁸ Tillmann, Klaus Jürgen, 1992: Jugend weiblich - Jugend männlich. Opladen, S.25

⁹ Eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Positionen und den Stellenwert des Gleichstellungsgrundsatzes darin bietet die Expertise von Gerhard Glück (1998) für die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Köln. (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 9)

¹⁰ Gemeinsamer Bibliotheksverbund <http://www.gso.gbv.de>

Schledt 1997; Schmidt 1998; Stein-Hilbers 2000). Erst allmählich scheint sich durchzusetzen, dass frau/man bei der Analyse des Geschlechtsrollenerwerbs an der Sexualität nicht vorbeikommt. Auch eine Recherche in der "CD-Bildung"¹¹, einer einschlägigen Datenbank für erziehungswissenschaftliche Literatur weist erst seit 1990 27 Titel zu dem Stichwort auf, zumeist allerdings verknüpft mit dem Negativanlass *sexuelle Gewalt* bzw. auch mit *Homosexualität*, d.h. mit einer Orientierung, die gegen das Stigma des Anormalen kämpfen muss. Die Bedeutung der sexuellen Sozialisation für eine gesunde psychische Entwicklung und das körperliche Arrangement der Individuen mit den (dem biologischen Geschlecht zugeschriebenen) sozialen Rollen scheint keine breite Forschungsneugier hervorgerufen zu haben.

Vergleichbar desinteressiert zeigte sich die Erziehungswissenschaft an Fragen der *geschlechtsspezifischen Sozialisation*, bis die Frauenforschung dazu eigene Konzepte vorlegte. Erst in den achtziger Jahren gelang es ihr in Deutschland, sich mit ihren rollenkritischen Sozialisations-, Interaktions- und Literaturanalysen (Hagemann-White 1984; Enders-Drägässer/Fuchs 1989) Anerkennung zu verschaffen. Erst dann wurde in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einer "Kommission Frauenforschung" zugestimmt.

Auf dem Prüfstand stand damit, dass im "main stream" der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung häufig abstrakt von "der Kindheit", "dem Kind" und "dem Jugendlichen" gesprochen wird (Geulen (Hg.) 1989; Deutsches Jugendinstitut 1992; Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung 1993; Behnken/Jaumann 1995; Zinnecker/Silbereisen 1996; Baacke 1999.)

Selbst wenn die Anlage der Studien es beinhaltet, nach dem Geschlecht zu differenzieren, wird im Titel davon abstrahiert (Krappmann/Oswald "Alltag der Schulkinder" 1995) bzw. die männliche Form gewählt (vgl. Petillon 1993: "Das Sozialleben des Schulanfängers"). Die Autoren beschreiben die Vorgänge der Abgrenzung, Distanz, Hilfeleistungen und Bevormundungen zwischen Mädchen und Jungen, ohne diese auf ihre Rolle für die sexuelle Identitätsbildung von Kindern zu befragen und ohne auf die pädagogische Chance von normenkritischer Sexualerziehung für ein entspannteres Miteinander einzugehen.

Ulf Preuss-Lausitz (1993), ein Kritiker geschlechtsspezifischer Stereotypisierung im empirischen Design der (feministischen) Koedukationsforschung kommt qua Fragestellung nicht umhin, die "Geschlechterdifferenz" zu berücksichtigen. Mit der "Körpersozialisation" (S. 172) und der "Entdeckung der Sinne" (S. 169) stößt er auch auf die Sexualität von Kindern (S. 182). Sinnlichkeit und Sexualität werden also berücksichtigt – vor der Analyse der Verhaltenslenkung von Mädchen und Jungen durch die geschlechtsspezifischen Formierung sexueller Leiblichkeit (sexuelle Sozialisation) wird haltgemacht.

Walter J. Schraml (1999), ein einschlägiger Autor der "Einführung in die Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen", greift die sexuelle Sozialisation von

¹¹ Erziehungswissenschaftliche Datenbank des DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, FIS Bildung Koordinierungsstelle)

Kindern zwar auf, verfällt aber in alte Klischees, wenn er die "Hingabebereitschaft" des Mädchens als Voraussetzung "für den befriedigenden Vollzug des Sexualaktes" (S. 194) benennt.

Der 1999 verstorbene Kindheitsforscher Dieter Baacke hatte demgegenüber früher realisiert, dass mit dem Tabu der Kindersexualität aufgeräumt und das Geschlecht von Kindern berücksichtigt werden müsse.

Auch in der überarbeiteten Neuausgabe von "Die 6-12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters" (Baacke 1995) wird "Geschlechtsneugier und Erotik" (S. 222ff) bei Kindern als handlungsleitendes Faktum bestätigt, ohne zu differenzieren. Zwar wird darauf hingewiesen, dass bei Freud die Sexualität des Mädchens nicht genügend berücksichtigt worden sei, bei den Beispielen des Autors für sexuelles Empfinden von Kindern steht jedoch wieder ein Junge im Mittelpunkt. Wie sich die Lenkung des sexuellen Empfindens auf den Geschlechtsrollenerwerb beider Geschlechter auswirkt, wird nicht weiter verfolgt. So, wie um die Einführung der Kategorie Geschlecht in der Erziehungswissenschaft lange gerungen werden musste, steht heute noch die Akzeptanz von Sexualität als verhaltenslenkendem Faktor außerhalb klinisch-therapeutischer Fragestellungen weitgehend aus. Sollte Sexualität in der Erziehungswissenschaft (trotz der theoretischen Akzeptanz von Kindersexualität) nach wie vor mit dem Ruch des Anstößigen behaftet sein?

Ulrike Schmauch wurde beispielsweise noch 1993 in psychoanalytischen Fallseminaren damit konfrontiert, dass ihr empirisches Material zur Analyse des "Körperselbst" von Kindern "eigentlich nicht stubenrein und seriös genug war, um wissenschaftlicher Anerkennung würdig zu sein."¹²

Und auch die Koedukationsforschung, die das Geschlechterverhältnis und geschlechtsspezifische Verhaltensbesonderheiten zum Thema macht, nimmt meist keinen systematischen Bezug zur Psychosexualität (vgl. dazu z. B. Hempel 1996, Hoffmann 1997), es sei denn, es ginge um den Aufweis sexueller Gewalt (Enders-Drägässer/Fuchs 1989) oder um die Darstellung katholischer Sittenargumente gegen die Koedukation (wie z.B. bei Arolt in: Faulstich-Wieland, 1987, S. 34f).

Den angeführten Studien ist gemeinsam: Wenn das Geschlecht nicht ausgeblendet wird, wird doch der Körper übersehen; werden der Körper und seine Sinne nicht ausgeblendet, wird doch die Sexualität nicht gesehen; wird die Sexualität gesehen, wird ihre geschlechtsspezifische Formierung durch Rollenzuweisungen und Maßregelungen nicht weiter hinterfragt. Die sozialisationstheoretische Herausforderung, die mit der Wechselwirkung von körperlich-sexuellen Dispositionen des Menschen und deren sozialer Normierung gegeben ist, wird weder in den Grundlagendisziplinen (Sexualwissenschaft, Sexualpädagogik und Sozialisationsforschung) noch in den erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Koedukation (z.B. Hempel 1996; Kaiser 1997) zureichend berücksichtigt. Erziehungswissenschaft, Sozialisationsforschung und Sexualforschung arbeiten getreu der Vorgaben wissenschaftlicher Arbeitsteilung ihrer

¹² Schmauch, Ulrike: Kindheit und Geschlecht. Basel/Frankfurt/Mn. 1993, S. VI (Vorwort)

Disziplinen nebeneinander her, so als ob das Geschlecht in seiner Zeugungs- und Gebärfunktion nichts mit Sexualität zu tun hätte und als ob nicht diverse Rechts- und Glaubensnormen sich um die gesellschaftliche "Kanalisation" sexueller Bedürfnisse drehten. (Milhoffer 1994)

Dies gilt umgekehrt auch für die Sexualforschung. Auch hier ist eine konsequent sozialpsychologische Betrachtungsweise mit wenigen Ausnahmen noch nicht verankert (Düring/Hauch 1995).

Zu den Veränderungen der Sexualität weiblicher und männlicher Jugendlicher im Zuge der gesellschaftlichen Liberalisierung hat es seit den siebziger Jahren in Deutschland eine ganze Reihe von Bestandsaufnahmen gegeben¹³. Unterschiede in den Meinungen und Haltungen der Geschlechter wurden dabei konstatiert (schließlich gilt es mittlerweile als "empirischer Kunstfehler", nicht nach dem Geschlecht zu differenzieren), ihre psychosexuelle *Gewordenheit* im Rahmen der gegebenen Geschlechterhierarchie (Lange u.a. 1993) wurde jedoch kaum weiter verfolgt (vgl. Klusmann/Kurrat 1993; kritisch dazu: Eichentopf 1989; Milhoffer 1994). Geschlechtsbezogene Sozialisations Spuren werden nicht als sexuell verhaltensrelevant gesehen, konstatierte Unterschiede daher auch nicht weiter im Hinblick auf die Formierung des Sexualverhaltens ausgelotet.

Ausnahmen von der Regel haben immer ein einschlägiges Motiv, d.h. sie kommen qua Erkenntniszielen (Psychoanalyse, Feminismus, Sexualforschung, Queer Studies) und/oder erkenntnistheoretischem Hintergrund (Konstruktivismus) nicht umhin, *sex* und *gender* dialektisch zu verschränken und ihre Entwicklung bis zur Kindheit oder zumindest bis in die Adoleszenz zurückzuverfolgen

- so Vertreter der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie (Brocher 1971; Borneman 1988; Reiche 1992; Mertens 1991 und 1995),
- so die feministische Kritik an der Psychoanalyse (Hagemann-White 1984 1988 u. 1993; Flaake/King 1992; Schmauch 1993; Düring 1993),
- so Homosexuelle, Bisexuelle und Transsexuelle, denen es um die gesellschaftliche und juristische Akzeptanz ihrer Orientierung geht (Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen 1993),
- so die konstruktivistische Geschlechterforschung der neunziger Jahre.

Der konstruktivistische Ansatz der Identitätsbildung durch "soziale Praktiken" (Bilden 1991, Lindemann 1993, Dormagen 1994, Maihofer 1995, Dölling 1995; Alfermann 1996, Stein-Hilbers 2000) versieht seit Beginn der neunziger Jahre den "blinden Fleck" Sexualität zunehmend profilierter mit Inhalt. Die Geschlechtsidentität wird nicht mehr allein der sozialen Seite des Geschlechts (gender) zugeschlagen und Sexualität nicht

¹³ Ein Überblick zur Forschung zum Bereich Jugendsexualität seit 1990 findet sich bei Schmidt/Schetsche 1998.

mehr lediglich als biologisches Faktum (sex) gedeutet. Der 'weibliche' wie der 'männliche' Körper gilt hier in seiner sexuellen Leiblichkeit als *soziales Konstrukt*, er ist

"das (mehr oder weniger bewusste) Ergebnis eines fortwährenden disziplinierenden und formierenden Körpertrainings/-stylings, eines langwierigen Einübens spezifisch 'weiblich' oder 'männlich' geltender Gesten (...), eines körperlichen Habitus (...) und vieler scheinbarer Kleinigkeiten an körperlichen Modellierungen, Akzentuierungen und Stilisierungen" (Maihofer 1995, S.97).

Wenn das Geschlecht *insgesamt* eine "*historisch bestimmte Denk-, Gefühls- und Körperpraxis*" ist (Maihofer 1995), muss auch der emotionale Niederschlag der Zweigeschlechtlichkeit bis in die Wahrnehmung des sexuellen Begehrens sozial bedingt sein (Alfermann 1996).

Besonders bündig wird der konstruktivistische Ansatz des "doing gender", d.h. des Entstehens der Geschlechtsidentität in "sozialen Praktiken" (Bilden 1991) von Irene Dölling (1995) erläutert. Erst die Sedimentierung des Selektionsmechanismus, der sich dem "Bimorphismus" (Zweigeschlechtlichkeit) verpflichtet fühlt, bringe nach Dölling "das eigentümliche Phänomen des 'natürlichen Geschlechts', das Phänomen des 'ewig Weiblichen' und des 'wahren (wilden) Mannes' hervor(...)" ¹⁴ Erst mit der Integration konstruktivistischer Ansätze in die Frauenforschung habe diese sich

eine angemessenere theoretische Basis für die von ihr intendierte Kritik der Naturalisierungseffekte symbolischer Geschlechterordnungen geschaffen, als dies mit der ursprünglichen sex - gender - Unterscheidung der Fall war. Mit dem ethnomethodologischen Konzept des 'doing gender' kann zudem de- und rekonstruiert werden, wie Akteure interagierend kulturelle Konstrukte von 'Männlichkeit' und 'Weiblichkeit' für die ordnende 'Be-Deutung' und damit auch Konstituierung von Wirklichkeit einsetzen. Da dies immer kontext- und situationsabhängig geschieht - die handelnden Männer und Frauen also nicht einfach die kollektiven Muster repetieren - generiert diese Perspektive weitere De-Naturalisierungseffekte: Nicht nur können konkrete Vorgänge des 'gendering' in ihrer vielfach dimensionierten Prozesshaftigkeit de- und rekonstruiert werden, in den Blick kommen auch Orte und Zusammenhänge, die 'ungendered' sind bzw. in denen die Geschlechterdifferenz zurückgenommen ist." (ebd.)

Das Verhältnis zu den Sexualfunktionen des eigenen Körpers und den damit verbundenen Gefühlen sind folglich kulturell, sozial und individuell kodiert (Mertens 1991 und 1995).

¹⁴ Dölling, Irene: Das Veralten der Frauenforschung. In: Monika Stein (Hg.): FrauenPRISMA, 2. Ausgabe. Potsdam 1995, S. 12

Im Kern von Geschlechtsrollenstereotypen bzw. kulturellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit stehen jeweils

"Annahmen über Emotionalität und emotionale Expressivität, die über die Erwartungen der an Interaktionen beteiligten als 'Gefühlsregungen' (...) an Kinder, Jugendliche, Erwachsene herangetragen werden". (Bilden 1991, S. 285)

Im Kontext der vorliegenden Studie ist auf diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund interessant, wie schon in der Früherziehung von Mädchen und Jungen auf das Faktum des sexuellen Begehrens reagiert wird. Schon 1984 hatte der 6. Jugendbericht der Bundesregierung "Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen"¹⁵ anhand empirischer Studien zur sexuellen Sozialisation von Mädchen herausgearbeitet, dass das vergleichsweise vorsichtige, defensive Sozialverhalten von Mädchen seine Wurzeln in der frühen Erfahrung hat, dass ihr Körper zu sexuellen Attacken herausfordert und deshalb vor (sexuellen) Angriffen geschützt werden muss. Für Jungen war demgegenüber herausgefunden worden, dass auf den nackten Körper von Jungen aufmerksamer und humorvoller reagiert, ihrem Bewegungsbedürfnis stärker Rechnung getragen und Aggressionen eher toleriert wurden.

Neben solchen Weichenstellungen für ein im Resultat als "typisch" gedeuteten geschlechtsspezifischen Verhalten gibt es viele Bereiche, in denen sich Selbstbewusstsein und Verhaltensmerkmale von Mädchen und Jungen nicht unterscheiden (Milhoffer in BZgA 1999a). Wie Menschen mit ihrem biologischen Geschlecht umgehen, zeigt eine breite Varianz, an dessen Polen extrem "männliches" und extrem "weibliches" Verhalten stehen kann. Dabei handelt es sich um kürzelhafte Attribute dessen, was dem biologischen Geschlecht zugeschrieben wird, was in der individuellen Praxis aber so gut wie nie mit ihm deckungsgleich ist.

So gibt es im sexuellen wie auch im sozialen Bereich viel geschlechtsspezifisch wahrgenommenes, aber kaum geschlechtstypisches (d.h. vorab verallgemeinerbar dem biologischen Geschlecht zuschreibbares) Handeln (Schmidt/Schetsche 1998, S. 29).

Insofern steht auch in der Frauenforschung auf dem Prüfstand, Sexualität in ihrer patriarchalischen Herrschaftsstruktur (des Handelns versus Erduldens) zur *zentralen Determinante* der Identitätsentwicklung zu erklären, wie dies in früheren radikalfeministischen Positionen (Dworkin 1987; MacKinnon 1982; Benjamin 1988 und Pagenstecher 1993) geschah. Hier wurde die soziale Kategorie Geschlecht mit sexueller Unterworfenheit gleichgesetzt. Geschlechtsspezifische Verhaltenslenkung vollziehe sich danach vornehmlich über die Zuschreibung, Subjekt bzw. Objekt sexuellen Begehrens zu sein.

¹⁵ Sechster Jugendbericht der Bundesregierung. Bundestagsdrucksache Nr. 10/1007 1984

Wenn diese Zuweisung auch nicht unterschlagen werden darf, da sie zweifelsfrei die egalitäre Kommunikation zwischen den Geschlechtern behindert, so erwies sich im Fortgang des Diskurses als theoretisch (und auch zwischenmenschlich-praktisch) kontraproduktiv, den Verhaltensspielraum von Menschen vorab auf diesen Aspekt ihrer Existenz einzuengen.

Ob und warum Einstellungen und Verhaltensweisen von Männern und Frauen sich eher ähneln oder eher unterscheiden und inwieweit dies von der Geschlechterhierarchie beeinflusst ist, ist eine je *empirisch* zu klärende Frage (vgl. dazu Hagemann-White 1984, Alfermann 1996; Schmidt/Schetsche 1998).

Insofern ist sowohl unter sozialisationstheoretischer wie auch unter sexualpädagogischer Perspektive ein Forschungsansatz angebracht, der an der Analyse individueller Biographien ansetzt, diese nach ihren sozial-kulturellen Determinanten befragt und anschließend ermittelt, ob eine Differenzierung nach dem Geschlecht zusätzliche Hinweise auf Unterschiede erbringt.

Bei der zugrundeliegenden empirischen Studie zur Selbstwahrnehmung und zum Körpergefühl von Mädchen und Jungen zwischen acht und vierzehn Jahren, zu ihrem Sexualwissen und zu ihren Wünschen an die Sexualerziehung in der Schule wurden dementsprechend Annahmen zur sozialen Kodierung individueller Haltungen in das Untersuchungsdesign einbezogen.

Ferner wurde nicht erst in der Auswertung der Daten nach dem Geschlecht differenziert, sondern die Einstellungen der Geschlechter zu sich selbst und zueinander wurden in die Befragung aufgenommen.

Aus den Erkenntnissen zum Körpergefühl der Mädchen und Jungen, zu ihren sexuellen Phantasien, ihren Schamgrenzen und ihren Fragen zur Sexualität sollten wiederum Hinweise für einen möglichen Zusammenhang von sozial-kulturellen, entwicklungspsychologischen und geschlechtsbezogenen Bestimmungsmerkmalen ermittelt werden.

Dafür wurde ein kindgerechter Fragebogen mit 51 Items gestaltet. Original siehe unter 7.4. im Anhang.

Was ich gerne mache und
was ich mir von der Schule wünsche:

[Streng geheim !]

1.

Ich bin ein Mädchen 1

Ich bin ein Junge 2

2. Aus welchem Land kommen Deine
Eltern:

Mutter aus: Vater aus:

3. In welcher Klasse bist Du?

Ich bin in Klasse:



2. Forschungsdesign der Studie

2.1 Ausgangsthesen und Vorgehensweise

Die Familie und zunehmend auch der Kindergarten sind für Kinder Lebenswelten, die starken Einfluss auf die Herausbildung ihrer Geschlechtsidentität und der daran geknüpften Rollenvorgaben haben. Nach Alfermann (1996) bedeutet der Begriff der Rolle,

"dass eine Position existiert, an deren Inhaber/Inhaberin bestimmte Erwartungen, die Rollenerwartungen gerichtet werden. (...) Die Geschlechterrolle ist immer zugeschrieben, sie ist zudem zeitlich und universal immer vorhanden" (S. 31)

Schon früh erleben Kinder mehr oder weniger starke Signale im Hinblick auf ein rollenkonformes Verhalten. Bereits in der Interaktion von Erwachsenen mit dem Säugling werden Zuschreibungen von *stark, munter, aktiv - schwach, zart, feingliedrig* je nach unterstelltem Geschlecht vorgenommen (Bilden 1991, S. 284).

Aus konstruktivistischer Sicht (Bilden 1991, Alfermann 1996; v. Foerster 1999; Meuser 1998; Villa, 2000) übernehmen Kinder die für ihr Geschlecht bedeutsamen Verhaltensnormen nicht passiv, sondern gestalten ihre Geschlechtsrolle aktiv aus. Ihre Inhalte werden von Seiten der Kinder mit eigenen Deutungszuweisungen versehen, denn soziale Interaktion setzt immer eigenständige Entscheidungen für oder gegen Verhaltenserwartungen an das handelnde Individuum voraus. In diese Entscheidungen sind die je gegebenen Körpererfahrungen, die emotionale Befindlichkeit, das Wissensniveau eines Menschen und gruppendynamische Prozesse einbezogen. Daher kann die Geschlechtsrolle

"je nach Kontext mehr oder weniger stark hervortreten" (Alfermann 1996, S. 31)

Der Wechsel in den Schulalltag bedeutet einen aufregenden Schritt in die Selbständigkeit. Kinder sind sich in diesem Alter ihrer Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht bewusst und sind nun gefordert, mit Kindern und Erwachsenen außerhalb ihres vertrauten sozialen Nahfeldes zu interagieren. Dies erfolgt

"in permanenten Versuchen, die ständig stattfindenden Vorgänge in ihrer Umgebung zu ordnen, mit Sinn zu versehen, vorhersehbar zu machen und sich in einer Weise in sie einzufügen, dass befriedigende Zustände erreicht werden." (Krappmann/Oswald 1995, S. 17f).

In die Konzeption der Studie gingen insofern Hypothesen zu der Frage ein, ob und wie sich das Sozialverhalten von Kindern durch ein selbstbewusstes und sicheres Verhältnis zum Körper und seiner Geschlechtlichkeit beeinflussen lässt.

Es sind Annahmen, die durch empirische Ergebnisse der Koedukationsforschung¹⁶ und der sexuellen Entwicklungspsychologie¹⁷ belegbar sind, aber auch durch langjährige schulpraktische Erfahrungen von Lehrkräften mit Mädchen und Jungen dieser Altersgruppe angestoßen wurden.

Die Annahmen:

☞ Die Erfahrungen mit dem eigenen Körper und seiner Sexualität sowie der Umgang mit Sexualität im Wahrnehmungsbereich von Mädchen und Jungen spielen eine wesentliche Rolle für ihren Umgang mit ihrer Geschlechtlichkeit und ihre Persönlichkeitsentwicklung.

☞ Körperliche Sicherheit und ein gutes Körpergefühl sind bei Kindern beeinflussbar durch einen körperbejahenden Umgang miteinander, durch das Ernstnehmen kindlicher sexueller Neugier, durch die Aufklärung über (sexuelle) Körperfunktionen und durch die Thematisierung von Problemlagen sexueller Kommunikation.

☞ Sich im eigenen Körper wohlfühlen ist eine wichtige Bedingung konstruktiven Sozialverhaltens. Dies kann Aggressionen und Diskriminierungen untereinander und zwischen den Geschlechtern verhindern oder wenigstens einschränken.

☞ Sexualerziehung, verstanden als geschlechtsreflektierende Sozialerziehung, kann Körpersicherheit fördern und Aggressionsbereitschaft vermindern.

☞ Inwiefern Informationen über den Körper und über Sexualität akzeptiert, gewünscht, ertragen oder abgelehnt werden, unterscheidet sich bei Kindern nach dem Geschlecht, nach dem Alter und nach den in der Familie und im sozialen Umfeld herrschenden Erziehungsnormen.

☞ Nur wenn die Schamgrenzen von Kindern bei den Kooperations- und Präsentationsformen zum Thema Liebe und Sexualität berücksichtigt werden, wird der Unterricht auf ihr Interesse stoßen und werden (kognitive, soziale und emotionale) Lernerfolge möglich sein.

¹⁶ Z.B. bei Enders-Drägässer/Fuchs 1993, Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995

¹⁷ Hagemann-White 1984, Borneman 1988, Mertens 1991/1995, Schmauch 1993, Düring 1993, Flaake/King 1992)

Eine forschungsleitende Beobachtung war, dass sich Mädchen und Jungen bereits in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit in ihrer Selbstwahrnehmung entsprechend der ihnen unterstellten Geschlechtsstereotype von "Männlichkeit" und "Weiblichkeit" unterscheiden und dass sich dies auf ihr Sozialverhalten in gemischtgeschlechtlichen Gruppen auswirkt. Das Sozialverhalten in gemischtgeschlechtlichen Gruppen dürfte infolgedessen durch das Erleben des eigenen Körpers und der sich verändernden Sexualität im Übergang zur Pubertät bestimmt sein. Es werden insofern Zusammenhänge vermutet zwischen dem "Selbstkonzept"¹⁸ von Kindern, ihrem Sexualwissen, ihrem körperlichen Befinden und ihrer sozialen Sensibilität. Daraus ergibt sich die Folgerung, dass sich eine kontinuierliche, antisexistische, informationsreiche und methodisch differenzierte Sexualerziehung positiv auf das Selbstkonzept und auf ein integratives Sozialverhalten beider Geschlechter auswirken kann. Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, inwieweit sich die geschlechtsstereotypen Bilder des eigenen und anderen Geschlechts bei Mädchen und Jungen reproduzieren, und ob die Zugehörigkeit zum männlichen oder weiblichen Geschlecht Auswirkungen auf die Einschätzung der eigenen Person und die Verhaltensweisen von anderen hat. Darüber hinaus sollten die Wünsche und Vorstellungen der Mädchen und Jungen zu Inhalten, Anlässen und Methoden der Sexualerziehung bekannt sein, da eine Sexualerziehung (in ihrer Definition als geschlechtsreflektierende Sozialerziehung) nur wirksam ist, wenn an den Fragen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen angesetzt wird.

Das Forschungsdesign der Studie ist deskriptiv. Es wird keine experimentelle Situation geschaffen, sondern es geht um die Erhebung von Daten im "sozialen Feld" (Kromrey 1994, S. 57). Es sind Annäherungen an die Realität beabsichtigt, ohne in die Gefahr zu geraten, Realität damit zu "konstruieren". Schließlich sollen anwendungsorientierte Informationen zur Verfügung gestellt werden. Der vor allem für die Erziehungswissenschaft bedeutsame Ansatz der Handlungs- oder Aktionsforschung (Kromrey 1994, Posch/Altrichter 1998) beinhaltet für das Vorgehen insofern

"einerseits die Trennung zwischen Wissenschaftlern und Beforschten (zwischen Forschungssubjekten und -objekten) aufzuheben und andererseits die Forschungstätigkeit unmittelbar in die Alltagspraxis der Beteiligten einzubinden, um diese gemeinsam zu verändern."
(Kromrey 1994, S. 430 ff)

Es wurde daher nicht bei der Überprüfung der Meinungen der Kinder auf mögliche kulturelle, geschlechts- und altersbedingte Unterschiede hin belassen, son-

¹⁸ Zum Begriff des Selbstkonzepts vgl. Horstkemper, Marianne., 1995 Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München, 3. Aufl. sowie Philipp, S. H., 1979 (Hg.): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart

dem Kinder und auch ihre Lehrkräfte wurden in einer zweiten Untersuchungsphase zu Stellungnahmen zu den in der Befragung der ersten Untersuchungsphase erhaltenen Meinungsbildern angeregt.

Die Studie wurde zwischen 1995 und 1998 durchgeführt. Datengrundlage sind die Ergebnisse der zweiphasigen Befragung von insgesamt rund 500 Schülerinnen und Schülern aus dritten bis achten Klassen (Grundschulen, Orientierungsstufen¹⁹, Gesamtschulen).

Einer schriftlichen Befragung mit einem teilstandardisierten *Fragebogen* (Anhang 7.4) in 3. – 6. Klassen folgten in der zweiten Phase *Gruppeninterviews* in geschlechtshomogener Gruppierung, in die auch interessierte Mädchen und Jungen aus 8. Klassen einbezogen waren, die als Sechstklässler an der Studie teilgenommen hatten und nun wissen wollten, was dabei herausgekommen war.

2.2 Erste Phase: Die Fragebogenerhebung

...weiß wirklich niemand, dass ich das hier geschrieben habe? Dann schreib ich jetzt mal was ganz Säuisches. (M 4. Kl.)

2.2.1 Konzept und Vorgehen

Bestehende Kontakte zu Lehrerinnen und Lehrern, die ein großes Interesse an Fragen der Koedukation und der Sexualerziehung haben, kamen bei der Auswahl der zur Teilnahme bereiten Klassen zugute. Eine kleine Begleiterhebung unter diesen Lehrerinnen/Lehrern zeigte, dass sie aus ihrer Sicht weder in ihrer Aus- noch Fortbildung zufriedenstellende Informationen über Bedingungen und Formen von schulischer Sexualerziehung bekommen hatten. Dennoch waren sie durchgängig der Meinung, Sexualerziehung habe in der Schule einen wichtigen Platz, käme dem sozialen Klima in koedukativen Klassen zugute und könne daher nicht früh genug beginnen. Der damit verbundenen pädagogischen Herausforderung kämen sie, so gut sie könnten, nach. Die zur Befragung bereiten Schülerinnen/Schüler gaben entsprechend fast alle (außer einigen Seiteneinsteigern) an, in der Schule schon einmal "Sexualkunde" gehabt zu haben.

¹⁹ Das Bremer Schulsystem ist horizontal gegliedert. Die Orientierungsstufe ist "die für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Eingangsstufe der Sekundarstufe I. Sie umfasst die Jahrgangsstufen 5 und 6." (Bremisches Schulgesetz § 19 Abs. 1, 1994). Danach kann in ein Schulzentrum der Sekundarstufe I oder in ein Gymnasium gewechselt werden. Die Bremer Gesamtschulen haben eine integrierte Orientierungsstufe.

Um die Befragung in den Schulklassen durchführen zu können, waren verschiedene vorbereitende Schritte nötig. Nach der grundsätzlichen Genehmigung durch die Kommission für Lehrplanung des Ministeriums wurde das Vorhaben einer Prüfung durch den Datenschutzbeauftragten unterzogen. Nachdem auch der Zentralelternbeirat das Vorhaben genehmigt und unterstützt hatte, erfolgte die Information der Elternbeiräte der einzelnen Schulen sowie der Eltern der ausgewählten Klassen. Letztere erhielten über die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer ein Informationsschreiben über Zielsetzung und Methode der Befragung. Bereits vor Projektbeginn war eine Vorfassung des eingesetzten Fragebogens in einem Pretest an städtischen Schulen (N = 80) erprobt worden. Diese Erstfassung wurde durch die Forschungsgruppe hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und ihres Umfangs überarbeitet und im DIN A 4-Format gedruckt. Der Fragebogen (Anhang 7.4) umfasste mit Unterpunkten 63 Fragen. Er wurde mit einem unverfänglichen Titel ("Was ich gerne mache und was ich mir von der Schule wünsche") und dem Hinweis auf strikte Anonymität ("Streng Geheim") versehen (siehe vorn S.30). Es wurden demografische Hintergrunddaten zur Charakterisierung der familiären Lebenssituation der Kinder (soweit mit dem Datenschutz vereinbar) erhoben, es wurden Fragen zu den Sozialbeziehungen in und außerhalb der Schule, zur Selbstwahrnehmung, zur Geschlechtsidentität, zum Sexualwissen, zu ihren Schamgrenzen und ihrem Körpergefühl gestellt. Darüber hinaus wurden die Kinder nach ihren Wünschen hinsichtlich der Koedukation im Unterricht und im Schulalltag befragt. Nachdem die Lehrerinnen/Lehrer den Klassenraum verlassen hatten, erläuterte ein(e) Mitarbeiter(in) der Forschungsgruppe mit wenigen Worten das Anliegen der Befragung (siehe Kasten S. 36). Für eventuelle Verständnisfragen seitens der Schülerinnen/Schüler verblieb das Mitglied der Forschungsgruppe als Ansprechpartner während der gesamten Zeit im Klassenraum.

Die Kinder waren mit großem Interesse bei der Sache. Sie füllten den Fragebogen in einer Zeitspanne von 35 bis 70 Minuten aus, und gaben auf die letzte Frage (FB 50) **"Wie war diese Arbeit für Dich ?"** mit großer Mehrheit (73 %) an, sie *leicht* und/oder *spannend* gefunden zu haben.

Zwar mag das Ausfüllen innerhalb des Klassenverbandes in einigen Fällen dazu geführt haben, dass sich Kinder an den Antworten ihrer Tischnachbarn orientierten. Allerdings nahmen sie in der Mehrzahl die Bitte sehr ernst, sich nicht zu unterhalten und wirklich die eigene Meinung zu formulieren. Nur in Einzelfällen ist davon auszugehen, dass die Kinder Verständnis- und Artikulationsprobleme hatten, die auch durch weitergehende mündliche Erläuterungen nicht ausgeräumt werden konnten.

Das breite Interesse an den einzelnen Fragen und die konzentrierte Arbeitshaltung (auch der Kinder mit anderer Muttersprache) lässt auf ein hohes Verständnissniveau der Kinder und eine große Authentizität der Ergebnisse schließen.

Gesprächsleitfaden zur Erläuterung des Vorhabens bei den Kindern:

Liebe Kinder!

Heute wenden wir, - das sind Menschen, die an der Planung und Gestaltung von Schule und Unterricht arbeiten -, uns mit einer Riesenbitte an Euch! Aus Euren Spielen in den Pausen wissen wir, dass Ihr eigentlich ganz gerne mal solche Fragezettel beantwortet, in denen es etwas anzukreuzen gibt. Deshalb ist die Aufgabe hier für Euch vielleicht sogar ganz spannend, selbst wenn die Sache auf den ersten Blick sehr umfangreich erscheinen mag. Bitte nehmt Euch einmal die Zeit und die Geduld dafür, die Fragen schriftlich zu beantworten. Wir möchten etwas darüber erfahren, was Ihr gerne macht und mögt, was Ihr für Fragen habt, und was Ihr Euch von der Schule noch wünscht, außer vielleicht, dass die Ferien länger wären und dass es mehr Hitzefrei gäbe. Wenn Ihr ehrlich antwortet, so helft Ihr uns dabei, den Unterricht so zu machen, dass er Euch besser gefällt und Ihr helft uns, etwas für Euer Wohlfühlen in der Schule zu tun. Wenn Euch eine Frage aber zu dumm oder zu unangenehm ist, braucht Ihr nicht zu antworten. Dann macht einfach einen Strich.

Ganz wichtig ist noch Folgendes: Diese Aufgabe hier ist kein Test oder eine Klassenarbeit! Weder gibt es dafür eine Note noch darf Eure Lehrerin Eure Antworten auf dem Fragebogen lesen. Schreibt also auf keinen Fall Euren Namen auf das Deckblatt oder woanders hin, denn die Befragung ist anonym. So nennt man das. Wichtig ist beim Ausfüllen daher auch, dass Ihr nicht guckt, was Eure Klassenkameradinnen und -kameraden schreiben. Ihr dürft Euch auch nicht über die einzelnen Fragen miteinander unterhalten. Falls Ihr eine Verständnisfrage habt, bittet Ihr die anwesende Mitarbeiterin oder den anwesenden Mitarbeiter um Erklärung auf dem leeren Fragebogen, den sie/er vor sich liegen hat. Denkt nicht lange über Eure Antworten nach sondern schreibt das, was Euch einfällt. Damit es gelesen werden kann, schreibt bitte einigermaßen deutlich. Wenn Ihr Fehler macht, ist das diesmal nicht schlimm. Hauptsache, Eure Schrift ist einigermaßen leserlich. Zum Schluss tut Ihr den Fragebogen in den beigelegten Briefumschlag und klebt den gut zu. Als Dank für Eure Arbeit gibt es einen Aufkleber oder einen Malstift. Geöffnet werden die Briefumschläge dann erst von Leuten außerhalb der Schule, die nicht Eure Namen wissen, sondern Eure Meinungen auswerten wollen. Das sind Leute, die Euch persönlich gar nicht kennen. Noch etwas: die kleinen Zahlen neben den Kästchen haben für Euer Ausfüllen des Fragebogens überhaupt keine Bedeutung. Sie stellen auch keine Noten oder Bewertungen dar, wie Ihr vielleicht annehmen könntet. Sie sind vielmehr wichtig für den Computer, um die einzelnen Antworten voneinander unterscheiden zu können. Ihr braucht beim Ausfüllen auf diese kleinen Zahlen also überhaupt nicht zu achten.

Und nun viel Spaß beim Ausfüllen!

Für die elektronische Auswertung (Software SPSS PC+) wurden mittels einer dafür erstellten Kodierliste zunächst die geschlossenen Antworten der Fragebögen numerisch kodiert. Da es sich bei den Fragen des Fragebogens zu einem erheblichen Teil um offene Fragen handelte, wurden alle offenen Antworten erfasst und strukturiert. Gleiche oder ähnliche Ausprägungen wurden in einem weiteren Arbeitsschritt zu Kategorien zusammengefasst. Das Kategoriensystem wurde in gemeinsamen Interpretationsleistungen entwickelt, wobei zum einen die Reduzierung von Komplexität, zum anderen der Erhalt aller wichtigen Informationen Entscheidungsgrundlage war.

Hinweis: Die Nummerierung der Tabellen im vorliegenden Text erfolgt nicht in aufsteigender Abfolge sondern entspricht um der Zuordenbarkeit willen der Nummerierung der Fragen im Fragebogen (siehe Anhang 7.4). Das Tabellenverzeichnis der Gesamtbefragung ist zu finden unter Anhang 7.2 und das der Teilstudie zu den Statements der Kinder aus Migrantenfamilien unter Anhang 7.3).

2.2.2 Stichprobengröße und Demografie

Auswahl und -größe der Stichprobe

In der ersten Phase (1995-1996) wurden 341 Kinder verschiedener städtischer Grundschulen und Orientierungsstufen in einer norddeutschen Großstadt um das Ausfüllen des teilstandardisierten Fragebogens (Anhang 7.4) gebeten. Die Teilnahme erfolgte unter der nachdrücklichen Zusicherung absoluter Freiwilligkeit. Lehrer/Lehrerinnen der Kinder waren während der Befragung nicht im Klassenraum. Da lediglich vier Kinder auf Wunsch der Eltern die Teilnahme verweigerten, wurden insgesamt 337 Kinder, d.h. nahezu 100 % der Mädchen und Jungen der ausgewählten Klassen erreicht. Die geringe Anzahl von Verweigerungen ist auch auf die positive Einstellung der Lehrerinnen/Lehrer und das zustimmende Votum der Elternvertretungen zurückzuführen.

Schultypen und Klassen

Einbezogen wurden 18 Schulklassen an insgesamt 10 Schulen in verschiedenen (auch sozial belasteten) Bremer Stadtteilen. Dies waren im Einzelnen: vier 3. Klassen (Grundschule), fünf 4. Klassen (Grundschule), vier 5. Klassen, (2 aus Orientierungsstufen, 2 aus Gesamtschulen) und fünf 6. Klassen (2 aus Orientierungsstufen, 3 aus Gesamtschulen). Beteiligt waren 15 Lehrerinnen und 3 Lehrer.

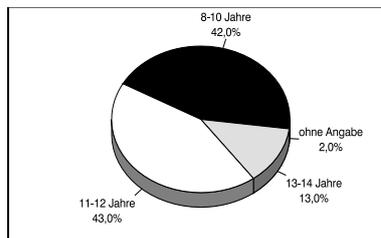
Geschlecht der Kinder

An der Befragung haben 147 Mädchen und 190 Jungen teilgenommen. Damit setzt sich die Gruppe zu 56 % aus Jungen und zu 44 % aus Mädchen zusammen. Da niemand ausgeschlossen werden sollte, wurden diese Zahlen trotz der Ungleichheit zur Vergleichsgrundlage gemacht.

Alter der Kinder

Befragt wurden Mädchen und Jungen aus dritten bis sechsten Klassen. Das waren 190 Jungen und 147 Mädchen zwischen gerade noch acht (3 Kinder) und gerade schon 14 Jahren (3 Kinder). Im Folgenden wird von der in 3. bis 6. Klassen üblichen Altersspanne zwischen 8 und 14 Jahren gesprochen. Für die Differenzierung der Auswertung nach Altersgruppen wurden die 8 bis 10-jährigen (63M; 78J), die 11- bis 12-jährigen (64M, 82J) sowie die 13-14-jährigen (16M, 27J) Kinder zusammengefasst. Da 7 Kinder die Altersangabe verweigerten, konnten diese nicht altersbezogen berücksichtigt werden.

Tab. 4a: Altersverteilung der Kinder in Prozent*)



Familiale Wohnsituation

70 % der Kinder leben nach ihren Angaben in einer "vollständigen Familie", 16 % bei der *Mutter*, 7 % *mal da, mal da* und 2 % beim *Vater*. (FB 6 Tab. 6)

Geschwisterzahl

74 % der Mädchen und Jungen gaben an, ein oder mehrere Geschwister zu haben. Knapp ein Viertel wächst folglich als Einzelkind auf.

Nationale Herkunft der Eltern

Bei 59 % (198) der Kinder sind beide Elternteile deutscher Herkunft, bei knapp einem Viertel (31 Mädchen und 43 Jungen) kommen beide Eltern aus einem anderen Land, 13 % (43) kommen aus binationalen, d.h. in dieser Definition aus deutsch/ausländischen Elternhäusern, 5 % (18) machten keine Angabe. (Tab. 1M und 2M). Knapp die Hälfte der Kinder mit Eltern aus anderen Ländern geben als Heimatort der Eltern Länder des islamischen Kulturkreises an. Die anderen Kinder nennen die Länder Russland und Polen als Herkunftsort. Bei Letzteren handelt es sich überwiegend um Kinder aus Aussiedlerfamilien.

* Die Nummerierung der Tabellen erfolgt analog zur Nummerierung der Fragen im Fragebogen (Anhang 7.4).

2.3 *Zweite Phase: Die Gruppeninterviews*

2.3.1 Konzept und Vorgehen

Im Sinne des Konzepts einer "subjektorientierten Handlungsforschung" (vgl. Kromrey 1994, Posch/Altrichter 1998) sollten Kinder gleichen Alters zum Nachdenken über das Meinungsbild ihrer Altersgenossinnen und -genossen und damit letztlich zur Reflexion über ihre eigenen Meinungen angeregt werden. In der zweiten Untersuchungsphase (ab März 1997) wurden daher Mädchen und Jungen der entsprechenden Altersgruppen und Klassen zu Gruppengesprächen in geschlechtshomogenen Gruppen eingeladen. Sie wurden gebeten, zu dem Meinungsspektrum der anderen Kinder ihrer Alters- und Klassenstufen Stellung nehmen und ihre eigene Meinung zur Sexualerziehung in der Schule formulieren. Beabsichtigt war damit, Interpretationslücken zu schließen, Mehrdeutigkeiten von Ergebnissen zu beseitigen und Kindern Gelegenheit zu geben, ihre eigene Meinung mündlich zu formulieren und zu erläutern.

2.3.2 Stichprobengröße und Demografie

Bei den Gruppengesprächen wurden 71 Mädchen und 59 Jungen aus 3., 4., 5., 6., 7. und 8. Klassen erreicht. In geschlechtsgetrennten Gruppen (insgesamt 16) wurden sie von Interviewer/innen ihres Geschlechts um eine Stellungnahme zu den Ergebnissen der schriftlichen Befragung gebeten. Darüber hinaus wurden sie zu ihren Fragen zur Liebe und Sexualität und zu ihren Erfahrungen im Umgang mit diesem Thema in der Schule befragt. Wegen der Freiwilligkeit der Teilnahme außerhalb der Unterrichtszeit schwankte die Gruppengröße hier zwischen 4 und 10 Teilnehmerinnen/Teilnehmern. Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Die thematische Zuordnung der Kinderäußerungen erfolgte analog zu der für die Auswertung der schriftlichen Befragung entwickelten Struktur. Diese Struktur lässt sich im Kapitel 3 dieses Bandes (3.1 Psychische Dispositionen, Körpergefühl und Sozialerfahrungen der Mädchen und Jungen; 3.2 Fragen und Informationsquellen zur Sexualität; 3.3 Wünsche der Kinder an die Sexualerziehung in der Schule) nachvollziehen.

2.3.3 Zitierweise der Interviews

Die Zitate der Kinder aus den offenen Fragen des Fragebogens und aus den Interviews der zweiten Phase sind wörtlich. Zum Teil sind sie mit der Klassenzugehörigkeit (bei den Gruppeninterviews), zum Teil mit der Altersangabe (bei der Fragebogenerhebung, soweit beantwortet) gekennzeichnet. Dies hängt mit den unterschiedlichen Auswertungsmodi der qualitativen Statements aus den offenen Fragen des Fragebogens (hier Alter und Geschlecht), der Gruppeninterviews (hier Klasse und Geschlecht) der zweiten Erhebungsphase zusammen. Wegen des Datenschutzes und aufgrund der Transkription mündlicher Interviews war es nicht möglich, Alter und nationale Zugehörigkeit der Kinder hier so präzise wie in der schriftlichen Befragung zu erfassen.

Die wörtlichen Statements der Kinder der Studie sind im Unterschied zu Zitaten aus der Literatur immer *kursiv* gesetzt. *M.* ist die Abkürzung für Mädchen, *J.* die Abkürzung für Junge. *Kl.* = Klasse, *J.* = Jahre. Die Statements der Kinder beanspruchen keinen Anspruch auf Repräsentativität. In ihrer Lebhaftigkeit und Treffsicherheit stellen sie jedoch "das Fleisch in der sonst eher trockenen Suppe der Empirie" dar. Unter dem Aspekt der Handlungsforschung haben die Kinder bei der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen sich sicherlich einige eigene Fragen beantworten können.

Wenn im Folgenden über die psychischen Dispositionen von Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät berichtet wird, über ihre Meinungen, Einstellungen und Wünsche, so sind die Ergebnisse dieser Studie die Grundlage dafür. Selbstverständlich können diese Daten für sich genommen keine Repräsentativität beanspruchen, sondern befinden sich eher in der "Zone der Zufälligkeiten". Allerdings finden sich die Trends der Äußerungen in einigen anderen Kinder- und Jugendstudien (Tillmann 1992, Düring 1993, Preuss-Lausitz 1993, Petillon 1993, Krappmann/Oswald 1995, Horstkemper 1995, Baacke 1999) wieder. Das verschafft ihrer Aussagekraft eine solidere Basis. Insofern lassen sich aus der Analyse des Meinungsprofils dieser insgesamt 467 Mädchen und Jungen der Hauptstudie (sowie der 80 Kinder aus dem Pretest) einige wichtige Hinweise auf die Einstellungen und Wünsche von Mädchen und Jungen zwischen 8 und 14 Jahren in einer Großstadt gewinnen. Interessant war schließlich, dass die Stichprobe der Fragebogenerhebung zu etwa einem Drittel aus Mädchen (N = 31) und Jungen (N = 43) aus *Migrantenfamilien* bestand, deren Meinungsprofil bisher so noch nicht erforscht worden war (vgl. dazu in diesem Band 4.3 Kulturelle Differenzen von Kindern aus Migrantenfamilien, S. 167-180) sowie Gluszczyński, A. in BZgA (Hg.) 1999a).

2.4 Zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

Die relativ geringe Größe der Untersuchungseinheit, dabei der Beteiligung vieler Gesamtschulklassen, der positiven Einstellung der Lehrerinnen/Lehrer zur Studie und die sexualpädagogischen Unterrichtserfahrungen der erreichten Kinder schränken die Verallgemeinerbarkeit der Befragungsergebnisse zwar ein.

Gleichwohl haben die Resultate eine eigene Aussagekraft: Das große Interesse, das Wissensniveau, die soziale Sensibilität der Kinder und das geringe Ausmaß an Geschlechtsstereotypen in den Kinderäußerungen belegen, dass eine offene Einstellung zur Sexualerziehung ihres Erziehungsumfeldes und eine kooperative Unterrichtsgestaltung ihre "Sexualkompetenz" (Zitelmann/Carl 1976) und ein geschlechtssensibles Sozialverhalten positiv beeinflussen können.

3. Ergebnisse der Befragung

3.1 *Selbstbild, Körpergefühl und Sozialerfahrungen*

Die psychische Befindlichkeit von Kindern lässt sich recht treffend mit dem besonders von Horstkemper (1995) verwendeten Begriff „Selbstkonzept“ kennzeichnen. Ihr Selbstkonzept beinhaltet in einer etwas erweiterten Definition, wie ihre Selbstwahrnehmung und ihre Selbstwertschätzung sind. Grundlagen und Ausformungen dafür sind, welches Verhältnis sie zu ihrem biologischen Geschlecht und ihrer Körpergestalt haben, wie sie ihre Schulleistungen einschätzen, wie sie mit ihrem Aussehen und ihren Gefühlen zurechtkommen, an wen sie sich wenden können, wenn sie Kummer haben, was sie für Lebenspläne und Hobbys haben, schließlich auch, wie sie sich in der Schule fühlen, wie sie sich in Konfliktsituationen verhalten und was sie an der Schule aussetzen haben. Prägend für das Selbstwertgefühl von Kindern ist weiterhin, wie sie gelernt haben, mit Sexualität umzugehen und auf welche Körpererfahrungen sie zurückblicken müssen. Diese reichen von selbstverständlicher Nähe und Zärtlichkeit bis hin zu Gewalterfahrungen und sexuellen Übergriffen. Dies sollte mit den betreffenden Items empirisch aufgefächert werden.

3.1.1 Werte im Selbstbild und Selbsteinschätzung

...weil Jungen besser sind, Jungen sind,
Jungen sind cool! (J. 3. Kl.)

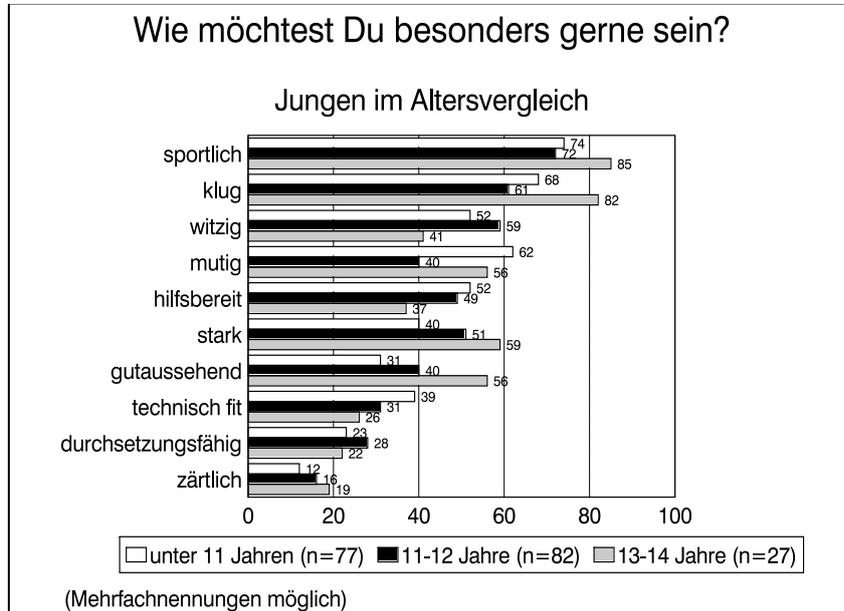
Auf die Frage "**Wie möchtest Du besonders gerne sein?**" (FB 7 Tab. 7a und 7b, S. 42) hatten die Kinder die Möglichkeit, aus mehreren Vorgaben sozial akzeptierter Eigenschaften die fünf für sie selbst wichtigsten auszusuchen.

Sowohl von den Mädchen als auch von den Jungen werden die Eigenschaften *klug*, *sportlich*, *hilfsbereit*, *mutig* und *gutaussehend* am häufigsten als zu ihrem Wunschselbst gehörig gewählt, wenn auch, wie die Grafiken (7a, 7b) zeigen, zum Teil in unterschiedlicher Rangfolge.

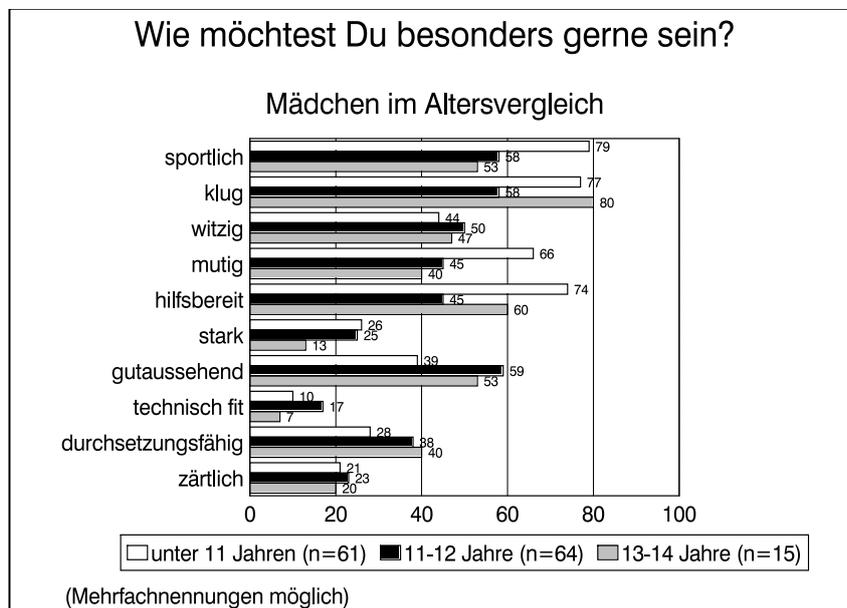
Auffällige Differenzen im Wunschbild ergeben sich – im Einklang mit den bestehenden Stereotypen - bei den Merkmalen *zärtlich*, das von den Mädchen häufiger genannt wurde, so wie *stark*, das von Jungen sehr viel häufiger angekreuzt wurde.

Dies gilt auch für das Merkmal *technisch fit*. Während 13 % der Mädchen sich wünschen, *technisch fit* zu sein, wurde der Wunsch nach dieser Eigenschaft von 34 % der Jungen geäußert.

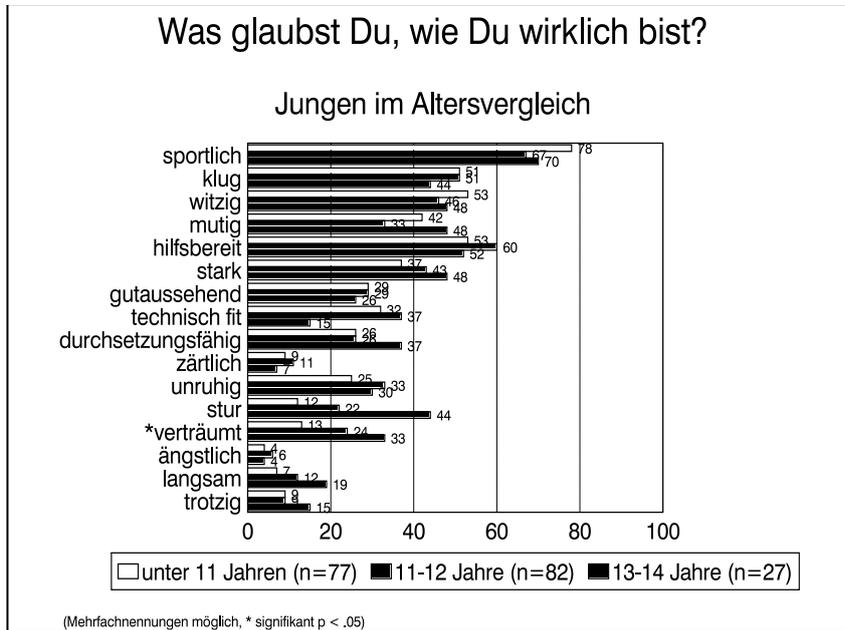
Tab. 7a: Wunschselbst von Jungen im Altersvergleich



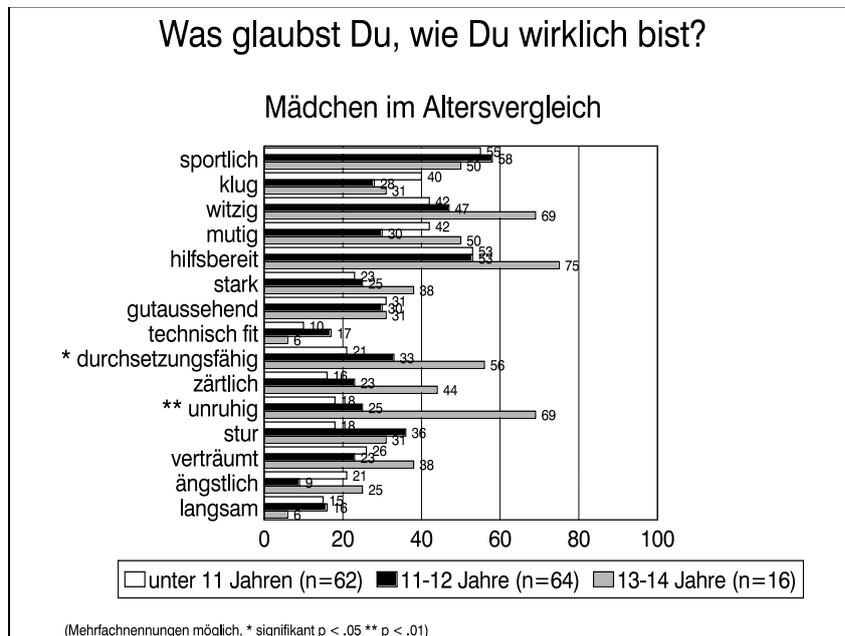
Tab. 7b: Wunschselbst von Mädchen im Altersvergleich



Tab. 8a: Wirklichkeitsselbst von Jungen im Altersvergleich



Tab. 8b: Wirklichkeitsselbst von Mädchen im Altersvergleich



Das Merkmal *technisch fit* scheint für deutsche Jungen im Übrigen noch wichtiger zu sein als für Jungen anderer Nationalität und anderer Muttersprache (zumeist Kinder aus türkischen oder Aussiedlerfamilien)²⁰. Von diesen wurden etwas häufiger die Items *stark* und *mutig* gewählt (Tab. 7Ma u. 7Mb; Tab. 8Ma u. 8Mb n.z.) Dies könnte ein Hinweis darauf sein, wie anstrengend bereits für Kinder das Leben in einer Gesellschaft ist, die die Anwesenheit von Ausländern nach wie vor eher duldet als begrüßt.

Mehr Mädchen als Jungen wären gerne *durchsetzungsfähig*, möglicherweise ein Indiz für ihr Bewusstsein dafür, sich lauter als Jungen zu Wort melden zu müssen, um gehört zu werden. Von türkischen Mädchen wurde als wünschenswerte Eigenschaft statt *durchsetzungsfähig* wiederum häufiger *mutig* und *stark* gewählt. Wahrscheinlich ist ihnen der Begriff *durchsetzungsfähig* nicht so geläufig wie deutschen Kindern. Für nichtdeutsche Mädchen gilt offensichtlich, aufgrund erfahrener bzw. erwarteter Diskriminierungen mehr noch als deutsche Mädchen auf Stärke und Mut angewiesen zu sein.

Wenn es nun, wie in der im Fragebogen folgenden Frage (FB 8 Tab. 8a und 8b, S. 43) "**Was glaubst Du wie Du wirklich bist?**" darum geht, seine wirklichen Eigenschaften einzuschätzen, zeigen sich einige geschlechtsbezogene Differenzen zwischen dem Wunschselbst und der Selbstwahrnehmung der Kinder, die nachdenklich stimmen. Besonders auffällig ist die Diskrepanz zwischen dem Wunsch der Mädchen *klug* zu sein und ihrer Einschätzung, tatsächlich *klug* zu sein. So gaben zwar mit 68 % genauso viele Mädchen wie Jungen den Wunsch an, *klug* sein zu wollen, nur 34 % der befragten Mädchen im Gegensatz zu 51 % der Jungen halten sich jedoch auch für *klug*. *Klug* zu sein ist ein Wert, der entsprechend unserer Verfassung und unserem Menschenbild als vom Geschlecht unabhängig gilt. Zudem haben Mädchen, wie entsprechende Statistiken zeigen, im Durchschnitt bessere Schulnoten, bleiben seltener sitzen und werden seltener auf Sonderschulen überwiesen. Dennoch zeigen Mädchen, wenn nicht das Gefühl geringerer intellektueller Kompetenz so doch einen Habitus der Bescheidenheit und eine größere Bereitschaft zu nüchterner Selbstkritik.

Wenn *ängstlich* und *zärtlich* von signifikant mehr Mädchen als Jungen als an sich wahrgenommene Eigenschaft angegeben wurde, verweist dies darauf, wie schwer es eher Jungen nach wie vor fällt, gute Gefühle auszudrücken sowie auch, Ängste und Schwächen zuzugeben.

Das Wunschbild der Mädchen und Jungen der Studie weicht des Weiteren wenig voneinander ab. Die mit Abstand am häufigsten gewählten Eigenschaften sind bei Mädchen wie Jungen *sportlich*, gefolgt von *klug*, *witzig*, *mutig* und *hilfsbereit*. Und auch *gut aussehend* stellt für beide Geschlechter einen wichtigen Wert dar.

²⁰ Die Daten der Tabellen der „Migrantenstudie“ (Anhang 7.3) sofern im Buch nicht vorhanden, sind erfragbar bei der Autorin unter milhoffer@uni-bremen.de

Lediglich die Wunscheigenschaften *stark* und *technisch fit* werden häufiger von Jungen angekreuzt, wobei viele Jungen bei *technisch fit* im Einklang mit ihrer Begeisterung für den Fußball zumeist an Balltechniken denken²¹. Insgesamt zwar wenige Kinder, doch mehr Mädchen als Jungen, wünschen sich mit zunehmendem Alter häufiger, *zärtlich* zu sein. Auch wird der Wunsch, *durchsetzungsfähig* zu sein häufiger von Mädchen geäußert. Anlässlich der Konfrontation mit diesem Ergebnis in den späteren Gesprächen wurde von Mädchen dieser Altersgruppe bestätigt, dass sie sich lauter zu Wort melden zu müssen, um gehört zu werden. Mädchen wie Jungen anderer Nationalitäten (insbesondere der Türkei) markierten häufiger als deutsche Kinder zudem *mutig* und *stark*, insofern darf der Erfahrung jenes Viertklässlers Glauben geschenkt werden:

na ja, da beim Jugendzentrum, (...) ich will ja keine Ausländer beschimpfen, aber die Türkenmädchen, wenn die sich gut fühlen, dann greifen die auch an (J. 4. Kl.).

Die Selbsteinschätzung der Kinder auf die Frage "**Was glaubst Du, wie Du wirklich bist?**" (FB 8) weicht hinsichtlich der von ihnen bevorzugten Merkmale von ihrem Wunschbild zwar nicht wesentlich ab. Dabei gibt es jedoch altersdifferenziert zwei gewichtige Ausnahmen: Vor allem für die 13 - 14 jährigen Mädchen nimmt die Bedeutung von *Hilfsbereitschaft* in ihrer Selbstwahrnehmung erheblich zu, sie schätzen sich demgegenüber weniger häufig als die Jungen als *klug* ein. Dies verweist darauf, dass sich das insgesamt etwas höhere Maß an Bereitschaft zur Selbstkritik bei den Mädchen mit zunehmender Pubertät weiter verstärkt. Die Stellungnahmen der Kinder in der zweiten Untersuchungsphase vertieften diese Deutung. Selbst so anerkennende Stellungnahmen von einzelnen Jungen wie

ich weiß nicht, die Mädchen sind klüger als die Jungen, deswegen gewinnen die immer (J. 11 J.),

Mädchen sind immer schneller und ich und meine Freunde wollen auch mal erster sein (J. 10 J.),

befreien Mädchen folglich nicht von der Sorge, sie könnten sich blamieren. Ihre große Sorge ist,

wenn manche was Falsches sagen, sagen manche Jungs: oh, wie dämlich (M. 11 J.).

Solch auffällig fragiles Selbstbewusstsein könnte erklären, warum vor allem die älteren Mädchen sich häufiger eher negativ bewertete Eigenschaften, wie *ängstlich* und *unruhig* zuschreiben, während die Jungen sich häufiger schlicht als *stur* bezeichnen.

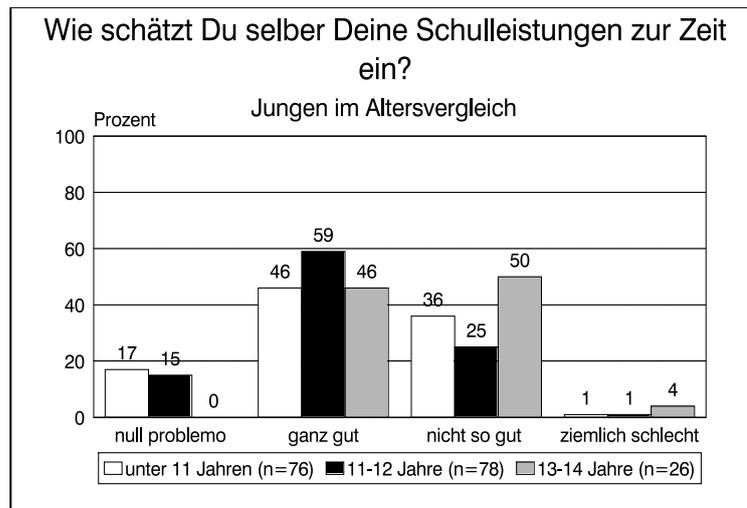
Für eine an Gleichstellung und Stärkung des Selbstwertgefühls orientierte Koedukation besteht entsprechender pädagogischer Handlungsbedarf.

²¹ Diese wurde in den Gruppeninterviews der zweiten Phase klar.

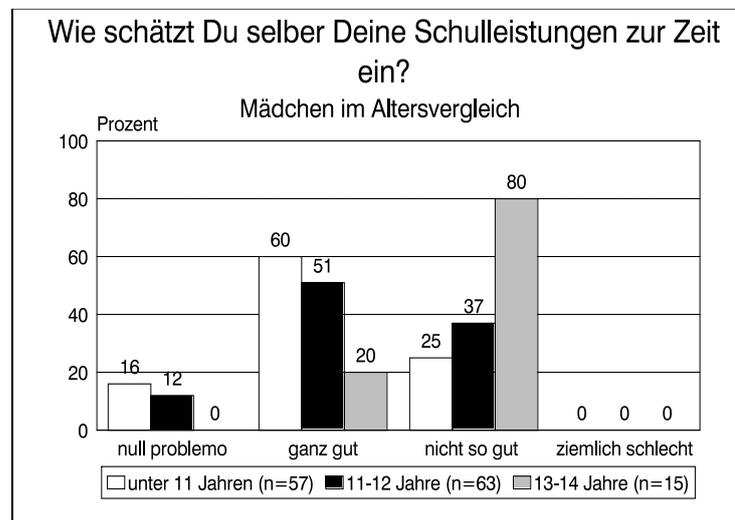
3.1.2 Einschätzung der Schulleistungen

Ein weiterer Indikator für das Selbstwertgefühl von Kindern ist die Selbsteinschätzung ihrer Schulleistungen. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bei der Frage "**Wie schätzt Du selber Deine Schulleistungen zur Zeit ein?**" (FB 14 Tab 14 a und Tab 14b) reichten von *null problemo*, *total gut* über *ganz gut* und *nicht so gut* bis zu *eigentlich ziemlich schlecht*.

Tab. 14a: Einschätzung der eigenen Schulleistungen von Jungen im Altersvergleich



Tab. 14b: Einschätzung der eigenen Schulleistungen von Mädchen im Altersvergleich



Mädchen und Jungen unterscheiden sich insgesamt in der Selbsteinschätzung ihrer Schulleistungen kaum. Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler schätzten ihre Leistungen erfreulicherweise als *problemlos* bzw. *ganz gut* ein, ein Drittel beurteilte seine Leistungen demgegenüber als *nicht so gut* bis *ziemlich schlecht*.

Das Bild stellt sich etwas anders dar, wenn nach dem Alter differenziert wird. Dann tritt (mit Vorbehalt der geringen Zahlen!!) ein weiterer Trend zur kritischeren (und darin wahrscheinlich realistischeren) Selbsteinschätzung von Mädchen zutage: Fast alle (80 %) der 13-14-jährigen Mädchen gegenüber 50 % der älteren Jungen schätzen ihre Schulleistungen als *nicht so gut* ein.

Dabei sind 13-14-jährige Mädchen und Jungen dieser Studie für sechste Klassen im Grunde zu alt, d.h. sie wurden entweder zurückgestellt oder als Seiteneinsteiger hinuntergestuft, weil ihre Leistungen nicht dem Klassenniveau entsprochen hatten. Das gilt für die Mädchen wie für Jungen gleichermaßen, wird von ihnen jedoch offensichtlich unterschiedlich kritisch gesehen.

3.1.3 Bewegung und Attraktivität – der Kern des Selbstbildes

.....*Sport ist doch das Beste!* (M. 6. Kl.)

Sportlich zu sein ist für Mädchen wie für Jungen im Alter zwischen 8 und 14 Jahren nicht nur ein integraler Bestandteil ihres Wunschbildes von sich selbst sondern auch Bestandteil ihrer Selbsteinschätzung (vgl. 3.1.1. Werte im Selbstbild und Selbsteinschätzung). Auch an anderen Stellen der Befragung bestätigte sich die immense Bedeutung von Bewegung für ein gutes Körpergefühl. Beide Geschlechter fühlen sich am besten, wenn sie mit ihrem Körper oder wenigstens mit ihren Händen agieren können.

Dies spiegelt sich auch in der Frage nach dem schulischen Lieblingsfach. Trotz der körperbezogenen Hänseleien, über die manche der entwickelteren Mädchen im koedukativen Sportunterricht zu klagen haben, wird auch von den älteren Mädchen der Sport als *Lieblingsfach* genannt. Alle anderen Fächer, außer bei beiden Geschlechtern die Mathematik (!) und bei Mädchen die Kunst rangieren gegenüber dem Sportunterricht "unter ferner liefen" auf der Beliebtheitsskala (FB 13 Tab. 13 a und 13b n.z.).

Sportliche Bewegung scheint - selbst wenn frau/man nach einer Sportstunde oder nach der Hofpause völlig ausgepowert sind - im Gegensatz zum Stillsitzen, Aufpassen und Tests schreiben, als keine anstrengende Leistung empfunden zu werden.

Und auch bei den **Wünschen an die Schule** (FB 15 Tab. 15 a und 15b, S. 67) führt die Aussage *mehr Sportunterricht* dementsprechend die Hitliste an. Denn:

man kann sich beim Sport bewegen, muss nicht stillsitzen (M. 4. Kl.),

Sport ist leichter, da geht es um Laufen, Schnelligkeit haben, elastisch sein (J. 3. Kl.),

das muss man nicht lernen, weil man das schon kennt (J. 6. Kl.),

im Sport schreibt man keine Tests (J. 5. Kl.).

Körperliche Betätigung steht nach Lage der Dinge vor allem bei den jüngeren Mädchen und Jungen im Mittelpunkt bestätigender Selbsterfahrung. Stillsitzen wird demgegenüber in den anderen Fächern schon für sich genommen als Gräuel empfunden

man sitzt nur da und hört zu, kriegt was erzählt. Man mag das also nicht nur deshalb nicht, weil man es nicht kann! (J. 4. Kl.).

Es erstaunt daher nicht, wenn auch in den Antworten auf die Frage nach den **Liebblingsbeschäftigungen auf dem Schulhof** (FB 20 Tab. 20a und 20b, S. 49) Bewegung wieder weit oben rangiert, bei den Jungen vor allem die Ballspiele.

Das mit zunehmendem Alter etwas abnehmende - wenn auch immer noch recht starke - Interesse der Mädchen am Ballspielen hängt sicherlich damit zusammen, dass der Ball von Mädchen nicht selten als unangenehmes Wurfgeschoss erlebt wird.

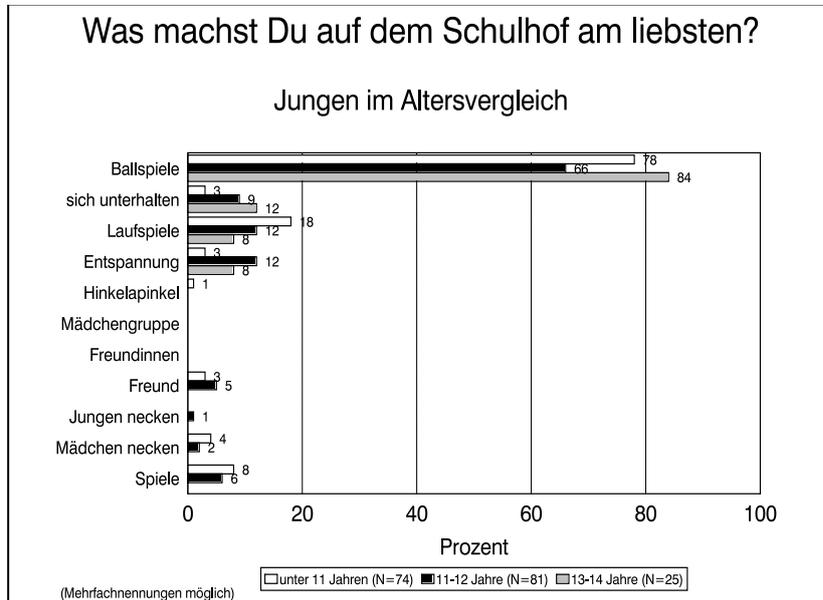
Zum anderen werden sie von den Jungen gerade bei diesem Spiel häufig ausgegrenzt, weil ihnen keine Wurftechnik zugetraut wird (Vgl. auch 3.1.8. Einstellungen zueinander...). Die Antworten auf die Frage, welche **Sportarten im Sportunterricht** besonders gefallen (FB 19 Tab. 19f -19j n.z.) verweisen gleichwohl doch auf ein recht großes Interesse der Mädchen am Ballspielen.

Weitere wichtige Rückschlüsse auf die körper- und bewegungszentrierte Selbstwahrnehmung von Kindern lassen auch die bevorzugten Freizeitaktivitäten von Jungen und Mädchen zu:

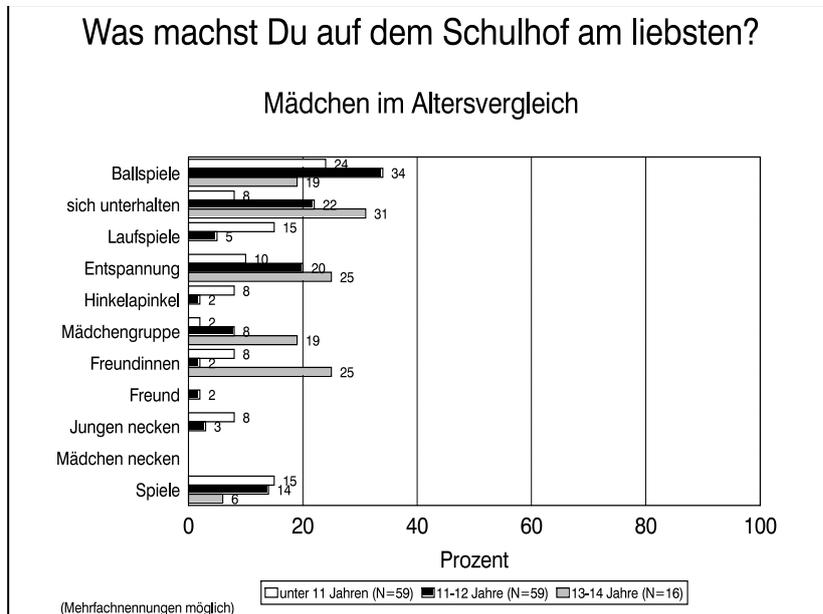
Bei den **Liebblingsbeschäftigungen in der Freizeit** (FB 10, Tab. 10a und 10b, S. 50) stehen Bewegungsspiele (*Ballspielen, Schwimmen, Radfahren*) bei beiden Geschlechtern an vorderer Stelle.

Von Jungen werden auch hier weitaus am häufigsten *Ballspiele*, gefolgt von *Schwimmen* und *Radfahren* genannt. Die Aktivitäten der Mädchen verteilen sich gleichmäßiger auf Tätigkeiten sowohl im Innen- wie im Außenbereich, wobei jedoch auch für sie körperliche Betätigungen wie das *Schwimmen*, das *Radfahren* und *Ballspielen* eine große Bedeutung haben.

Tab. 20a: Bevorzugte Aktivitäten von Jungen auf dem Schulhof im Altersvergleich

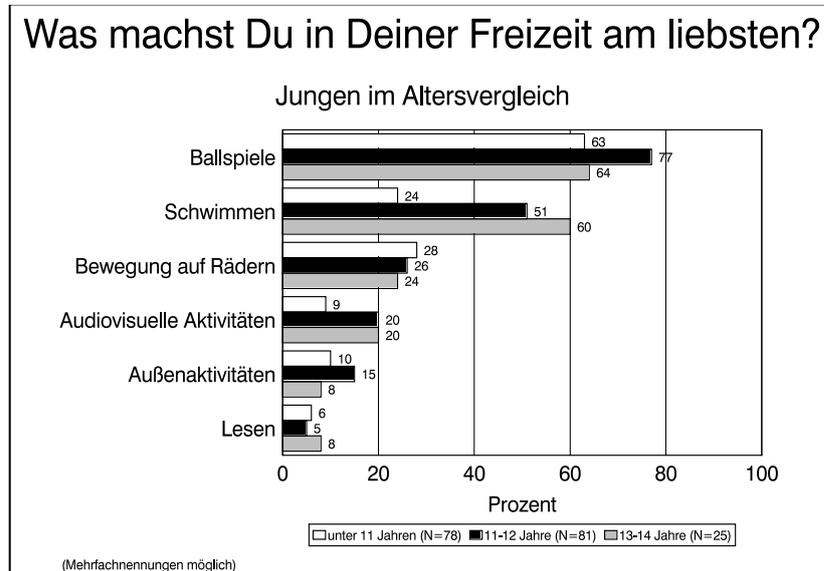


Tab. 20b: Bevorzugte Aktivitäten von Mädchen auf dem Schulhof im Altersvergleich



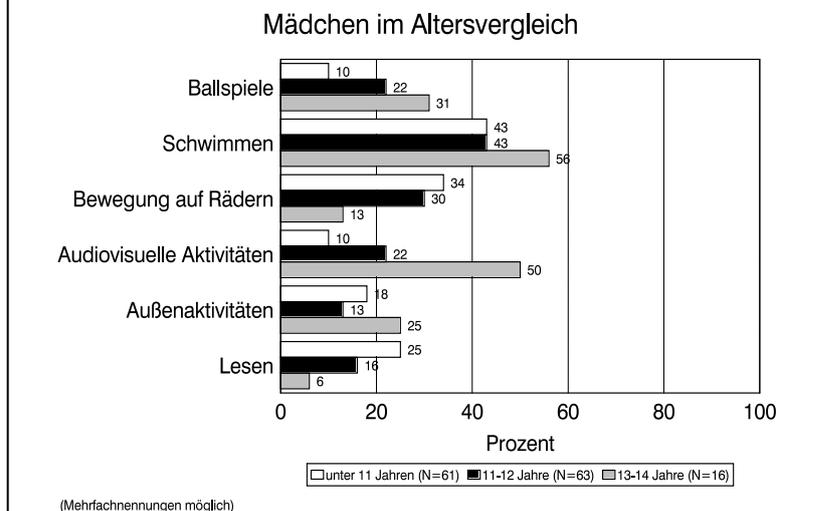
Anmerkung: "Hinkelapinkel" ist ein Hüpfspiel auf gepflastertem Boden mit einem flachen Stein.

Tab. 10a: Bevorzugte Freizeitaktivitäten von Jungen im Altersvergleich



Tab. 10b: Bevorzugte Freizeitaktivitäten von Mädchen im Altersvergleich

Was machst Du in Deiner Freizeit am liebsten?



Fernsehen und Computerspiele werden dagegen weniger häufig favorisiert. Sie werden eher beiläufig genutzt, wenn nichts Besseres "angesagt" ist. Entgegen älterer Studien zur Mediennutzung (Glogauer 1995) sind Fernsehen, Kassettenhören, Computerspiele und Lesen zwar häufige Tätigkeiten. Sie gehören jedoch nicht zu den ausgewiesenen Lieblingsbeschäftigungen der Kinder dieser Altersgruppen und passivieren bzw. isolieren medienaktive Kinder auch nicht. Dies bestätigen andere Studien (vgl. z.B. Fromme 1999).

Wenn folglich das Ich-Gefühl dieser Mädchen und Jungen sich vorwiegend über Bewegung und sportliche Fitness definiert, so verweist dies auf den herausragenden Stellenwert von Bewegung und Sportlichkeit von Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät.

Neben Bewegung in jeder Form ist die äußere Attraktivität ein wichtiges Mittel der "Selbstinszenierung" schon in dieser Altersgruppe. Die in den Gruppeninterviews der zweiten Phase formulierten Wünsche an das eigene Aussehen sind im hohen Maß von gleichgeschlechtlichen Schönheitsidealen bestimmt. Dabei wurde zu Beginn der Jahrtausendwende schon von Dritt- und Viertklässlern auf Filmstars wie Pamela Anderson oder Arnold Schwarzenegger angespielt.

Lediglich ein Fünftel der befragten Kinder - unabhängig vom Geschlecht und vom Alter - sind mit ihrem Aussehen zufrieden (FB 36 Tab. 36a u. 36b, S. 52). Hinter der Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen steht entweder das Gefühl, mit den Normen übereinzustimmen

fast alles ist bei mir vollkommen" (M. 3. Kl.),

oder, sich um Normen einfach nicht zu kümmern

manche Kinder wollen einfach nur so aussehen, wie sie sind, nicht wie ein Star (M 3. Kl.).

Die Mehrheit der befragten Kinder (80 %) haben Probleme mit ihrem Körper. Während Jungen häufiger gerne *größer und stärker* wären, wünschen Mädchen sich schon in diesem Alter eine schlankere Figur. Zwei Drittel der befragten 13 – 14-jährigen Mädchen haben zudem offensichtlich ein Körperproblem, über das sie nicht sprechen mögen, wenn sie ankreuzen *da gibt es noch etwas, das ich nicht sagen mag*. Als mögliche "Problemzonen" bei den Mädchen vermuteten schon Drittklässler im späteren Gespräch erotisch bedeutsame Merkmale:

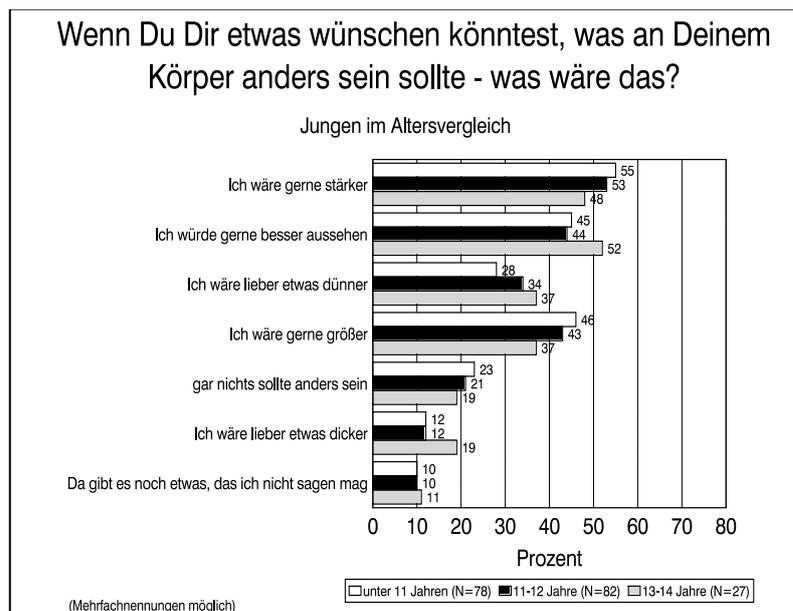
eyh, da sind wohl die Hüften (J. 3. Kl.), nicht so'n dicken Popo (J. 3. Kl.),

mehr sexy (J. 3. Kl.), die wollen den besten Body haben (J. 5. Kl.).

Aufgrund der zunehmenden viralen Bedeutung von diversen „Social Media“ wächst die Marktmacht auf Kleidung und Kosmetik der sogenannten InfluencerInnen“. Dies wurde von der Universität Rostock auf Anregung der Stiftung MaLisa (Maria Furtwängler und Tochter) in der Untersuchung einschlägiger YouTube-Kanäle 2019 herausgefunden.

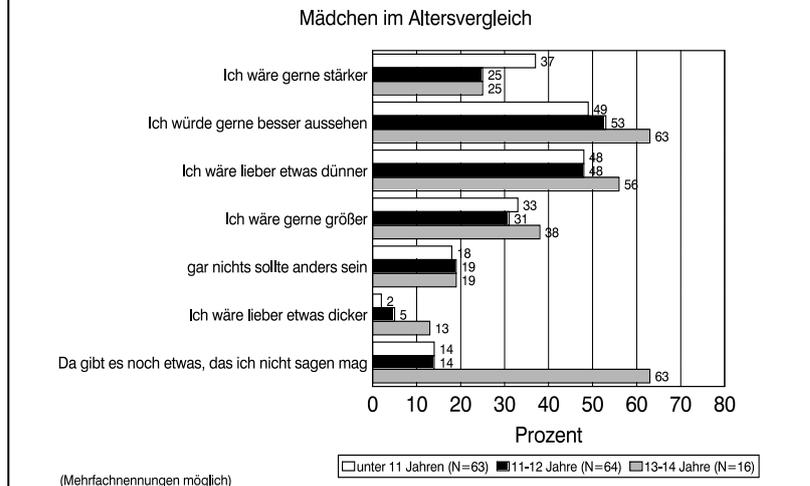
(<http://www.maria-furtwaengler.de/engagement>).

Tab. 36a: Zufriedenheit mit dem Aussehen und Veränderungswünsche von Jungen im Altersvergleich



Tab. 36b: Zufriedenheit mit dem Aussehen und Veränderungswünsche von Mädchen im Altersvergleich

Wenn Du Dir etwas wünschen könntest, was an Deinem Körper anders sein sollte - was wäre das?



Von der Werbung kreierte Schönheitsideale schlagen im weiblichen Selbstbild offenbar voll durch, denn auch die Mädchen unterstellen Probleme mit sexueller Attraktivität bei ihren Geschlechtsgenossinnen:

die schämen sich, weil sie dünner sein wollen (M. 4. Kl.),

die sind vielleicht verliebt oder so? (M. 4. Kl.),

die wollen wahrscheinlich nen bisschen weiblicher aussehen (M. 8. Kl.).

Und auch Jungen fürchten, dass ihnen ihr Aussehen zum Bindungsnachteil gereichen könnte,

wenn so mit Pickeln, dann kriegt man keine Freundin (J. 6. Kl.),

und wissen genau, (wie die Anmerkung eines Sechstklässlers zu abfälligen Kommentaren über Schönheitsmängel in seiner Gesprächsgruppe zeigt), wie sehr Betroffene darunter zu leiden haben

Gott sei dank ist der fette Karsten heute nicht hier! (J. 6. Kl.).

Zu einem guten Aussehen gehört für viele Jugendliche in Deutschland zunehmend die teure Kleidung. Viele Mädchen und Jungen haben ein sehr ausgeprägtes Markenbewusstsein und verwenden eine Menge psychischer Energie und Taschengeld auf ein modisches Outfit.

Lisa (13) steht mit ihren Modeträumen sicherlich nicht allein da:

"Ich bin schon gespannt auf die Gesichter von meinen Freundinnen, wenn sie mich nach den sechs Wochen Ferien wiedersehen. Ich habe nämlich jetzt Locken, weil ich mir in den Ferien eine Dauerwelle habe machen lassen. Ich glaube, das steht mir besser, und weil es eine Bio-Dauerwelle ist, gehen die Haare auch nicht kaputt. Am ersten Schultag ziehe ich die Sachen an, die die anderen noch nicht kennen. Ich schaue immer, was die anderen anhaben nach den Ferien. Mein T-Shirt gehört eigentlich meiner Schwester. Die Hose auch. Sie hat viele Markenklamotten, deshalb leihe ich mir oft was von ihr!"

Quelle: Jetzt. Jugendbeilage der Süddeutschen Zeitung Nr. 38 Sept. 97)

Rivalitäten, Neid und Missgunst und in der Konsequenz sogar Gewalttätigkeiten (wie "Abziehen" und "Abzocken") sind die bitteren Folgen dieser Selbstdarstellung.

Mädchen wie Jungen messen sich in ihrem Selbstbild auf dem Weg in die Pubertät in häufig selbstquälerischer Weise an den von der Modeindustrie und den Medien diktierten Schönheitsidealen. Das gilt für die markengerechte Kleidung wie auch für die Figur. Der Prozentsatz an Essstörungen, Magersucht und Bulimie hat bei Mädchen und auch bei Jungen sehr zugenommen. So ist es ein deutliches Warnsignal, wenn selbst die zartesten und hübschesten Neun- und Zehnjährigen in den Gruppengesprächen bestätigen, dass sie *dünn*er sein und *besser aussehen* wollen.

Das ist eine sehr ernste Herausforderung für eine *Ich-stärkende* und *gesundheitsfördernde* Pädagogik. Dasselbe gilt für das von der Studie ermittelte starke *Bewegungsbedürfnis* von Kindern. Theoretisch begründet und praktisch umgesetzt wird der fruchtbare Zusammenhang von Bewegung und Lernen zwar seit langem in der Kinesiologie (Hannaforde 1997), in der Feldenkrais-Methode (Shelhav-Silberbusch 1999), in der Montessori- und in der Gestaltpädagogik (Burow 1998; Reichel 1999). Im "normalen" Schulleben findet diese Erkenntnis nicht die angemessene Berücksichtigung. Wenn Lernverweigerungen verhindert und bei beiden Geschlechtern die Schulzufriedenheit gesteigert werden soll, müsste bedeutend mehr Wert darauf gelegt werden, Lernen mit Bewegung (Vopel 1999) zu verknüpfen und Kindern Gelegenheit für körperliches Ausagieren und sportliche Betätigungen zu bieten.

3.1.4 Sich wohl fühlen im eigenen Geschlecht

...für die Mädchen gibt's bessere Sachen zum Anziehen (M.13 J.)

Ein wichtiger Bestandteil für ein gutes Ichgefühl ist das „Sich wohl fühlen“ im eigenen Körper und die Identifikation mit der Geschlechtszugehörigkeit. Den Antworten auf die Frage **"Wenn Du es Dir aussuchen könntest, wärest Du dann lieber ein Mädchen oder ein Junge?"**(FB 32 Tab 32a und 32b, S. 56) zufolge fühlt sich die Mehrheit der Kinder in ihrem Geschlecht zu Hause. Trotz mancherlei Kritik an sich selbst wäre ein Geschlechtswechsel für die meisten Kinder jedoch undenkbar. 18 % (12) der Mädchen und nur 6 % (10) der zur Stellungnahme bereiten Jungen äußern, lieber dem anderen Geschlecht angehören zu wollen. Wenn überhaupt, sind es die jüngeren Mädchen, die sich dies vorstellen könnten. Sie begründen dies im Gespräch mit sozialen und körperlichen Vorteilen wie

Jungen würden mich dann öfter Fußballspielen lassen (M. 9 J.),

ich wäre dann stärker (M. 10 J.),

genau, man traut sich mehr, also als Junge behandeln einen die Eltern auch so'n bisschen anders und vielleicht sagt man mal dann 'Arschloch' oder 'fick dich' (M. 11 J.),

denn Jungen können keine Kinder kriegen. Das tut bestimmt sehr weh, deswegen (M. 12 J.),

ja, man hätte die Tage nicht (M. 11 J.).

Die große Mehrheit der Kinder fühlt sich jedoch in „ihrer Haut“ als Mädchen und Jungen wohl. Positive Seiten beinhalten aus Mädchensicht etwa

ein Mädchen zu sein ist aufregender als ein Junge zu sein (M. 11 J.),

aus Jungensicht

ein Junge zu sein macht mehr Spaß (J. 10 J.).

Das wird noch mit der kritischen Abgrenzung vom anderen Geschlecht wie *Mädchen sind doof, bescheuert, petzen* etc. und *Jungen sind doof, albern, streiten* etc. unterstrichen. Auch physiologische Aspekte werden für das Wohlfühlen im eigenen Geschlecht angeführt, so von den Jungen etwa der Vorteil, an den Baum pinkeln zu können und keine Geburtsschmerzen haben zu müssen bzw. von Mädchen, Brüste gut zu finden und Behaarung nicht zu mögen

man hat dann keine Brüste und dann kriegen die überall Haare (M. 13 J.).

Zudem wird vor allem von Mädchen das andere Geschlecht mit sozialen Verhaltensweisen und Merkmalen identifiziert, die nicht erstrebenswert erscheinen

die Jungen nerven mich oft, das will ich nicht selber machen (M. 11 J.),

Jungen werden von anderen eher geärgert, wenn sie weinen (M. 11 J.),

weil ich lange Haare habe und für Jungen finde ich das doof (M. 10 J.),

ja mal ne Fahrradtour mit 'ner Freundin oder Picknick oder so, und das machen die Jungs nicht so (M. 13 J.),

für die Mädchen gibt's bessere Sachen zum Anziehen (M.13 J.).

Und von manchen Kindern wird die Ablehnung eines Geschlechtswechsels (genauso wie in den Begründungen in der schriftlichen Befragung) mit der Bindung an ihre soziale und materielle Umgebung begründet

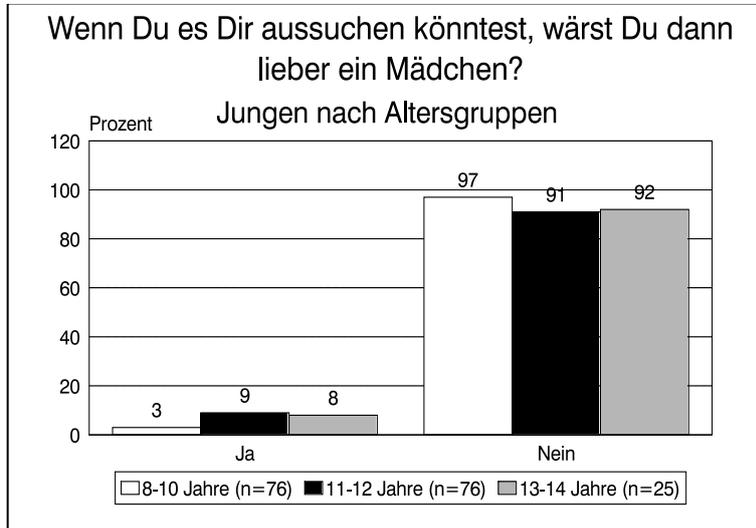
dann hätte ich nicht so gute Freunde, wie ich sie jetzt habe (M. 11 J.),

weil ich wahrscheinlich nicht mehr mit meinem Freund zusammen wäre (M. 12 J.),

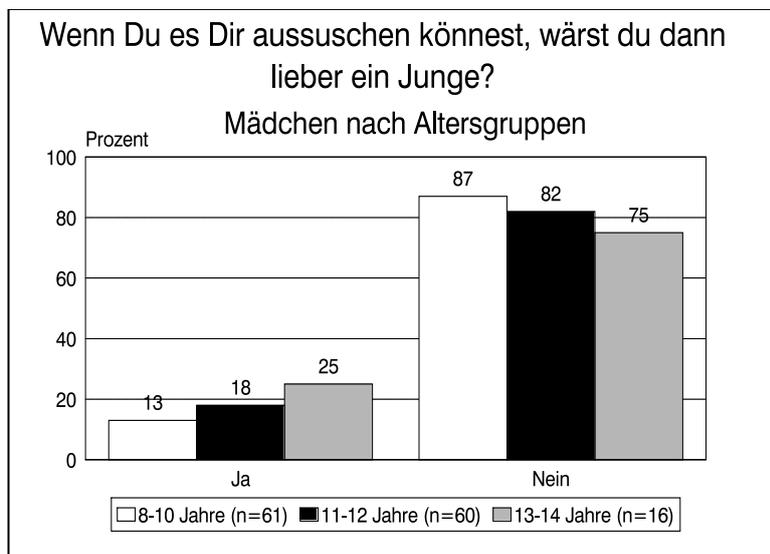
weil ich dann meine eigenen Sachen nicht mehr habe (M. 11 J.).

Es scheint, dass *das Zuhausesein* im eigenen Geschlecht von den individuell vermuteten bzw. wahrgenommenen Nachteilen des anderen Geschlechts bestimmt wird. Die Statements werfen jedoch auch ein Licht darauf, wie sehr diese Haltungen von Stereotypen geprägt sind. Und dies gilt offensichtlich mehr für Jungen als für Mädchen.

Tab. 32a: Wunsch nach Geschlechtswechsel bei Jungen im Altersvergleich



Tab. 32b: Wunsch nach Geschlechtswechsel bei Mädchen im Altersvergleich



Die Antworten der Kinder zeigen insgesamt, dass bei ihnen klare Vorstellungen davon herrschen, was Frausein bzw. Mannsein in dieser Gesellschaft ausmacht. Kritisch und mitfühlend setzen sie sich mit den Benachteiligungen auseinander, die sie aufgrund der geschlechtlichen Zugehörigkeit vermuten und erleben. Sie scheinen individuell sehr klare Orientierungen für die Formung ihrer Identität zu suchen und durchschauen schon in diesem Alter die rollenspezifischen Vor- und Nachteile des zugeschriebenen Geschlechts.

3.1.5 Soziales Vertrauen und Umgang mit Kummer

...meiner Mutter kann ich nichts erzählen, die erzählt das gleich ihrer Freundin weiter! (M. 5. Kl.)

Zum positiven Selbstkonzept eines Kindes und damit zu seinem Wohlbefinden gehört es, belastende Gefühle artikulieren zu können, sich aufgehoben fühlen und ein Vertrauensverhältnis zu anderen Menschen aufzubauen. Um selbst soziale Kompetenzen, d.h. Vertrauen, Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit entwickeln zu können, ist es wichtig, solches im Umgang miteinander zu erfahren. Das beinhaltet zu wissen, an wen man sich mit Sorgen, Nöten, Traurigkeit oder nach Schockerlebnissen wenden kann, und sicher zu sein, dass anvertraute Geheimnisse diskret behandelt und nicht herumerzählt werden.

Hinweise auf entsprechende Erfahrungen der Kinder sollte die Frage: **"Wenn Du mal Kummer hast, gibt es dann jemand, mit dem Du darüber sprechen kannst?"** (FB 11 Tab. 11a und Tab. 11b, S. 59) erbringen. Die Frage war offen formuliert. Zudem konnten die Kinder die Antwortvorgaben *ich habe keinen* oder *ich brauche keinen* wählen.

Der Anteil von Jungen und Mädchen, die als Ansprechpartner die Eltern oder die Mutter nennen können, beläuft sich auf jeweils rund 20%. Von einzelnen Kindern wurden auch *Tiere, Kuschtiere, der Psychotherapeut*, von einem Mädchen das *Tagebuch* als Vertrauenspartner benannt.

Mädchen suchen und finden in ihrer Lebenswelt offensichtlich leichter Ansprechpartner als Jungen, denn ein recht großer Anteil der Jungen äußerte auf die Frage nach möglichen Ansprechpartnern für Kummer, *keinen zu haben* (12 %) oder gar *keinen zu brauchen* (20 %).

Viele Mädchen und Jungen verweisen auf die Mutter, die Eltern, Freundinnen und Freunde als Vertrauenspersonen, *wenn man mal Kummer hat*. Dabei wird einem gleichgeschlechtlichen Gegenüber der Vorzug gegeben.

Die sehr geringe Anzahl, die in dem *Vater* einen expliziten *Ansprechpartner* bei

Kummer sieht, spiegelt die Alltagserfahrung der Kinder mit der klassischen Rollenaufteilung wider, die Frauen eher den sozialen Part zuschreibt und Männern eine bedingungslose Präsenz im Berufsleben und der Männerwelt abverlangt. Auch wenn *Eltern* genannt werden, dürfte damit dann eher die *Mutter* gemeint sein. Offenbar erfahren Kinder ihre Väter selten als Menschen, von denen Einfühlbarkeit und emotionales Vertrauen erwartet werden kann. Bei dem großen Bedürfnis nach gleichgeschlechtlichen Ansprechpartnern, wie es an anderen Stellen der Studie zum Ausdruck kam, ist das vor allem für die Jungen ein Problem. (Anm.: Dieser Trend scheint sich seit der Jahrtausendwende mit zunehmender Akzeptanz von Vätern in der Kleinkindbetreuung zu verändern.)

Bedenklich stimmt ferner, wenn Lehrerinnen oder Lehrer bei der Frage 11a keine Erwähnung finden. Ihre Vertrauenswürdigkeit wird (wohl aus bitteren Erfahrungen) häufig eher kritisch beurteilt

die Lehrerin hat sich da mal hingesetzt, das hab ich vom Freund, der dort in die Klasse geht, gehört, und sie hat gesagt, die Jungen sind doch eh nur doof (J. 4. Kl.).

Mit zunehmendem Alter verlagern sich die Adressaten persönlicher Probleme aus dem Familienkreis heraus nach außen. Bei Mädchen werden die Freundinnen sehr, bei Jungen die Freunde *etwas* wichtiger

dass sie immer zu mir stehen (M. 11.J.), sie ist immer für einen da (M. 12 J.),

weil ich dem alles anvertrauen kann (J. 11.J.), weil der immer zu mir hält (J. 12 J.).

Keinesfalls für alle Mädchen und Jungen ist selbstverständlich, sich an jemanden wenden zu können oder dies überhaupt zu wollen. So geben knapp ein Viertel der Jungen gegenüber allerdings nur einem Zehntel der Mädchen an, für ihren Kummer sehr selten *jemanden* zu brauchen.

ich brauch manchmal jemanden und sonst brauch ich eigentlich nie jemand, aber manchmal brauch ich einen..... (J. 8. Kl.).

Die späteren Deutungen von Mädchen zeigen, wie Männlichkeitsstereotype wirken und wie Verhaltenszuschreibungen unter den Geschlechtern erfolgen

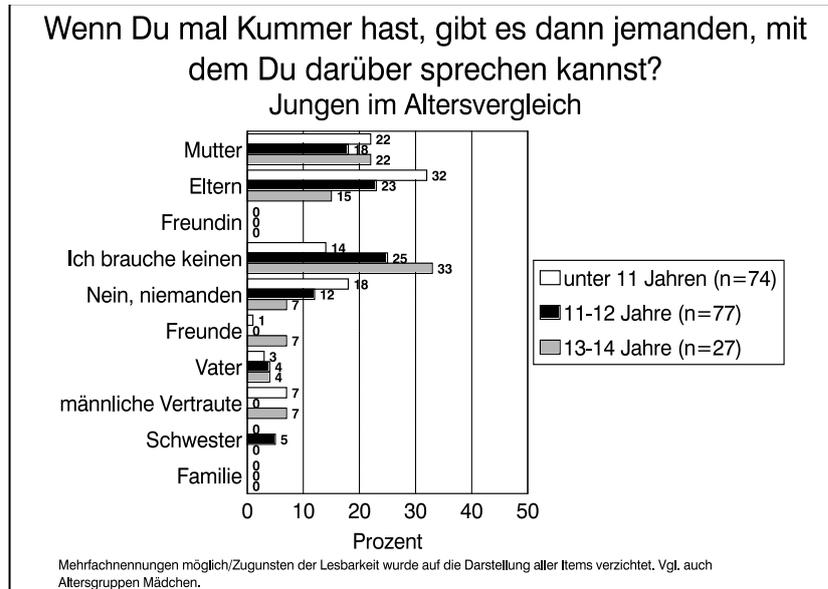
wenn der mal weint, dann sagt das Mädchen zum Beispiel, du heulst ja auch und nicht nur die Mädchen! (M. 3. Kl.),

die möchten immer, dass die denken, ich bin stark, ich heul nie und verstecken sich immer wenn die heulen. (M. 3. Kl.),

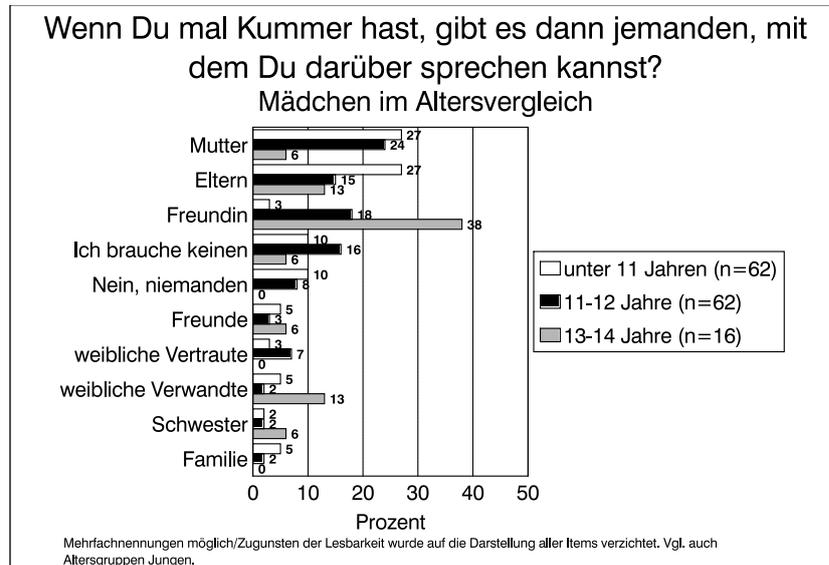
weil sie hart sein wollen, kräftig, stark und cool (J. 4. Kl.),

die wollen vielleicht cool sein? (M. 5. Kl.).

Tab. 11a: Mögliche Ansprechpartner von Jungen bei Kummer im Altersvergleich



Tab. 11b: Mögliche Ansprechpartner von Mädchen bei Kummer im Altersvergleich



Dass eine vergleichsweise große Anzahl der Kinder (mehr Jungen als Mädchen) angeben, niemanden zu haben, dem sie sich anvertrauen könnten, stimmt bedenklich, zumal wenn von den Jungen im Gespräch später sogar vermutet wird, dass sie mit Bestrafungen rechnen müssen, wenn sie den Grund ihres Kummers "beichten"

*die haben was Blödes gemacht und haben ein schlechtes Gewissen.
(J. 5. Kl.).*

Vor allem ältere Mädchen scheinen demgegenüber eher an Probleme mit ihrem Körper (vgl. 2.2. Körper und Bewegung...) zu denken,

da ist was mit ihrem Body, was sie nicht verraten mag (M. 6. Kl.),

an nicht erwiderte Freundschaft, oder auch an Gewalterfahrungen,

*wenn man dann mal so'n Pech hat und man wurde dann mal vergewaltigt,
und dann traut man sich das ja irgendwie nicht zu sagen, oder? (M. 12 J.),*

*mir wäre das peinlich.... da ist man erstmal total fertig und dann sagt man
das nicht. (M 12 J.).*

Obwohl ihnen ihre Opferrolle bewusst ist, sind derartige Erlebnisse für Mädchen schambesetzt. Dabei bestünde gerade hier großer Beratungsbedarf, fühlen sich Mädchen doch von den "Schattenseiten" von Sexualität bedroht und verunsichert, wie auch ihr großes Informationsbedürfnis zu Risiken von sexueller Betätigung zeigt (vgl. 3.2.2. Themen, die Kinder beschäftigen). Die Befragung zeigt: Nicht für

alle Kinder und nicht bei allen Fragen sind Eltern selbstverständliche Ansprechpartner für Kummer. Jungen sind häufiger als Mädchen mit der Notwendigkeit konfrontiert, mit ihren schlechten Gefühlen und Erlebnissen alleine fertig zu werden. Auch die große Distanz von Mädchen und Jungen gegenüber den eigenen Lehrkräften als Vertrauenspersonen ist ernst zu nehmen. Wenn auch außerhalb der Familie gleichgeschlechtliche Vorbilder fehlen, besteht die Gefahr, dass der Verzicht auf diese empathischen Fähigkeiten in das Selbstkonzept integriert wird. In der Konsequenz sollten in Schulen Vertrauenslehrer/innen für diese Aufgabe geschult, und besonders im Interesse der Jungen gleichgeschlechtliche Ansprechpartner auch außerhalb der regulären Schulzeit zur Verfügung stehen.

Eine anonyme Telefonsprechstunde könnte in der Schule eingerichtet werden. Über Beratungseinrichtungen könnte mit Hilfe von Plakaten informiert werden, damit sich Kinder bei belastenden Erfahrungen diskreten Rat und Hilfe holen können :Das geht z.B. beim örtlichen Kinderschutzbund, bei Beratungsstellen der Kirchen. Ferner über die Seite <https://www.wendepunkt-ev.de/> sowie über das Sorgentelefon "**Nummer gegen Kummer**" **0800-111 0 333**, das Hilfetelefon Sexueller Missbrauch [0800 22 55 530](https://www.08002255530.de/) oder die [Nummer gegen Kummer 116 111](https://www.nummer-gegen-kummer.de/) (Das Angebot wird ständig online ergänzt).

3.1.6 Berufswünsche und Lebenspläne

... ich will erstmal Karriere machen, also so erstmal meine Lehre beenden (M. 12. J.)

Zwar hat die eine Hälfte der Kinder auf die Frage "**Weißt Du schon, was Du mal werden willst?**" (FB 9 Tab. 9a und 9b, S. 62) noch gar keine Vorstellung davon, was sie später einmal werden möchten, die andere Hälfte äußert dagegen Berufswünsche in großer Vielfalt. Aus ihren Berufsideen lassen sich weitergehende Schlussfolgerungen für die Selbstwahrnehmung und die Lebenspläne der Kinder ziehen. Insgesamt am häufigsten wurden Tätigkeiten aus den Bereichen Sport, Theater/Film, Fahren und Fliegen, Erziehung/Pflege/Medizin und Tierpflege genannt.

In den Berufswünschen der jüngeren Kinder zwischen 8 und 11 Jahren spiegeln sich die für dieses Alter noch typischen Erlebnisbedürfnisse und Träume. Ihre Pläne sind noch weniger durch fundierte Kenntnisse als durch individuelle Neigungen, die sich aus ihrer Spielwelt und den Medien ergeben, bestimmt, ferner durch Wünsche nach Erlebnisreichtum und Selbstdarstellung. Traum und Wirklichkeit vermischen sich hier noch stark. Zwar gibt es auch schon unter den jüngeren Mädchen viele, die (tier-) pflegerische Berufe wählen, viele wollen jedoch so wie ihre männlichen Geschlechtsgenossen ins Showgeschäft, sie wollen Popstar oder Schauspieler*in werden. Ein großer Teil der Jungen möchte Fußballstar werden, zudem Grenzen überschreiten als "Pilot" oder "Kapitän".

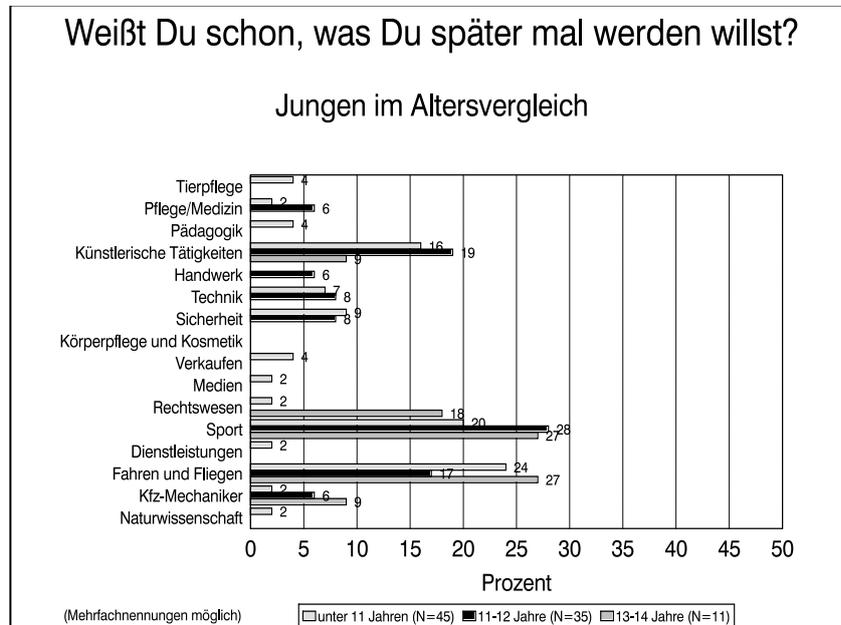
Der Reiz dieser Pläne nimmt bei den älteren Kindern ab. Das Berufsbild der Mädchen gewinnt dabei realistischere Züge gegenüber dem der gleichaltrigen Jungen: So festigt sich bei den älteren Mädchen der Wunsch, in einem pflegerischen, vor allem tierpflegerischen oder pädagogischen Beruf tätig zu werden, während viele der Jungen weiterhin davon träumen, möglichst als Spitzensportler ihr Geld zu verdienen.

Obwohl bei beiden Geschlechtern sowohl Sportlichkeit wie Hilfsbereitschaft als wesentlicher Bestandteil ihres Wunschbildes von sich selbst und ihrer Neigungen hervorstach, integrieren dennoch die Mädchen ihr Bewegungsbedürfnis weit seltener in ihre Lebenspläne als die Jungen. Jungen leiten demgegenüber aus ihrer Überzeugung, *hilfsbereit* zu sein, sehr selten einen entsprechenden Berufswunsch im pflegerischen oder pädagogischen Bereich ab (vgl. dazu auch 4.1. Rollenfixierung oder Individualität?).

In solch geschlechtsspezifisch eingegrenzten Lebensplänen spiegelt sich eine gesellschaftliche Realität, die nach wie vor von dem Vorbild der "Segmentierung

der Berufswelt" (Rabe-Kleberg 1987; Bredemeier de Diego/ Fischer/ Krieger 1995) in Frauen- und Männerzuständigkeiten gekennzeichnet ist.

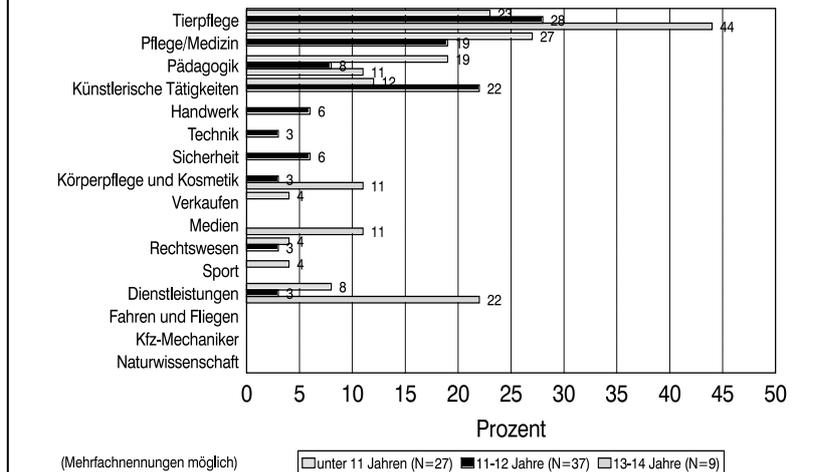
Tab. 9a: Berufswünsche von Jungen nach Tätigkeitsgruppen im Altersvergleich



Tab. 9b: Berufswünsche von Mädchen nach Tätigkeitsgruppen im Altersvergleich

Weißt Du schon, was Du später mal werden willst?

Mädchen im Altersvergleich



Diese Aufteilung macht es für Jungen nicht selbstverständlich, die spätere Familienverantwortung mit ihrer Frau zu teilen. Für viele Mädchen stellt dagegen Kinder zu haben und für andere zu sorgen eine Potenz dar, die in dieser Weise in der Phantasie von Jungen nicht präsent ist. Viele Mädchen denken in ihrem Berufswunsch oft schon seine "Familienverträglichkeit" mit, d.h. die Vereinbarkeit von Kinderbetreuungs- und Erwerbsarbeit. Hatten sich die Kinder der Befragung an anderer Stelle von der traditionellen Rollenverteilung schon weitgehend gelöst – z.B. äußern Mädchen wie Jungen mehrheitlich die (fast gleich) feste Überzeugung, dass **Haushaltsführung und Kinderbetreuung** von beiden verantwortlich erledigt werden könne! (FB 35 Tab. 35a und 35b, S. 214) – so bleibt diese Kompetenz in den Berufswünschen von Jungen ausgeblendet. Hierbei spielen auch die Zukunftserwartungen von Eltern für die Berufschancen ihrer Kinder eine große Rolle. Vor allem Mütter sind eher zurückhaltend, wenn sich die Tochter für einen technischen Beruf interessiert, weniger, weil sie das ihren Töchtern nicht zutrauen würden, sondern, weil sie ahnen, dass ihre Töchter es in solchen Männerdomänen nicht leicht haben würden. Ebenso haben Jungen mit skeptischen, wenn nicht ablehnenden Reaktionen zu rechnen, sollten sie ihrerseits einen als "typisch weiblich" angesehenen Beruf anstreben wie etwa den des Geburtshelfers, Kindergärtners oder Grundschullehrers. Verantwortlich für die Geschlechtsspezifik der Orientierung ist sicherlich auch der Mangel an alternativen Vorbildern in den Medien, die berufliche Zuständigkeit von Frauen für Kleinkinder und auch der Einfluss individueller Erfahrungen in der Familie. Immerhin fällt auf, dass Mädchen zunehmend selbstbewusster anstreben, in statushöheren Berufen zu arbeiten. So gibt es bei den älteren Mädchen der Studie zwar noch

häufig den Berufswunsch der *Krankenschwester*, ein größerer Teil dieser Mädchen plant jedoch, *Ärztin* oder *Tierärztin* zu werden.

Und es gibt es auch einzelne Mädchen, die ganz andere Pläne haben. Sie wollen Weltreisen machen, gemeinsam ein Hotel führen oder Meeresbiologin werden,

weil man dann im Meer herumforscht und taucht (M. 12 J.).

Kinder sind in solchen Lebensmodellen erstmal nicht vorgesehen sind, denn

Kinder machen alles dreckig und nerven (M. 13 J.).

Freiheit und Abenteuer, naturwissenschaftliche und technische Interessen – einst klare Männerdomänen, gelangen zunehmend auch in den Planungshorizont junger Frauen. Die Themen der Frauenbewegung und entsprechender Schulprojekte der letzten Jahrzehnte, sich als Frau in rollenunübliche Bereiche hineinzuwagen (z.B. der „Girls Day“ zur Förderung naturwissenschaftlicher und technischer Orientierungen), scheinen insofern nicht ganz wirkungslos geblieben zu sein.

Gleichwohl zeigt die deutliche Polarisierung im Meinungsbild der Mädchen und Jungen (S. 62 und S. 160 allgemein), dass hier erheblicher Handlungsbedarf für eine an Gleichstellung orientierte Pädagogik liegt.

3.1.7 Wünsche an die Schule und Wohlbefinden im Schulalltag

...ich finde es gemütlich, wenn unsere Lehrerin nicht mit uns schimpft, wenn alle zusammen sitzen und wenn mal die Jungs bei den Mädchen auf dem Schoß sitzen! (M. 10 J.)

Zwar scheint für Jungen wie für Mädchen vor allem Bewegung für ihr Wohlfühl wichtig zu sein, genauso wichtig ist im Schulalltag jedoch ein gemütliches "Ambiente", Ruhe zu haben und die Möglichkeit, sich voneinander zurückziehen zu können.

Auf die Frage "**Was würdest Du Dir für Deine Schule besonders wünschen?**" (FB 15, Tab. 15a und 15b, S. 67) folgt gleich nach dem großen Wunsch nach *mehr Sportunterricht* der Wunsch nach *gemütlichen Pausenräumen*. Und etwa ein Drittel der Mädchen bzw. ein Viertel der Jungen wünschen sich einen *eigenen Mädchenraum* bzw. *Jungenraum*, damit sie auch *mal unter sich* sein können. In dem mit wachsendem Alter stärkeren Wunsch nach jüngeren Lehrerinnen/Lehrern spiegeln sich die Probleme der Schulgeneration der Jahrtausendwende mit dem Durchschnittsalter der Kollegien jenseits der Fünfzig.

Wenn die Mädchen und Jungen beschreiben, wann sie es in ihrer Klasse **mal so richtig gemütlich** finden (FB 31, Tab. 31a und 31b, S. 66), werden vor allem von den Mädchen feierliche Situationen und Unterrichtsrituale (wie *Geburtstag feiern* und *vorgelesen bekommen*) genannt. Zudem besteht bei ihnen ein (von den Jungen in diesem Maß nicht geteiltes) Bedürfnis nach Ruhe und Harmonie.

Fast jedes Kind beschreibt konkrete Situationen, wann es in seiner Klasse oder in der Schule *mal so richtig gemütlich* ist.

Wenn fachbezogene **Unterrichtssituationen** für das Wohlbefinden genannt werden, sind es solche, in denen die Kinder frei arbeiten können (*bei Freiarbeit (M. 12 J.)*), sich unterhalten dürfen, (*wenn man Klassenlabern hat (M. 12 J.)*), kreativ sein (*wenn wir basteln (M. 10 J.)*), *beim Malen (J. 9 J.)* *Nadelarbeit (M. 10 J.)* und sich bewegen (*in der Sportstunde (M. 10 J.)*; *wenn wir einen Ausflug machen (J. 10 J.)*) dürfen.

Positiv erlebt werden, wie die Aussprache über die Ergebnisse in der 2. Phase zeigen:

Harmonie

wenn unsere Lehrerin nicht mit uns schimpft (M. 10 J.),

wenn alle zusammen sitzen und wenn mal die Jungs bei den Mädchen auf dem Schoß sitzen (M. 12 J.).

Freundliche Verhaltensweisen der Mitschülerinnen und Mitschüler

*wenn die Jungs mal wieder witzig sind (M. 12 J.),
wenn die Mädchen nicht zickig sind (M.12 J.).*

Wenn gefeiert wird

*beim Geburtstag, da dürfen wir uns in die Kuschelecke setzen (M. 11 J.),
vor Weihnachten, wenn Kerzen angezündet werden (J. 10 J.).*

Vorgelesen bekommen möglichst bei angezündeter Kerze und leiser Musik

*wenn unsere Lehrerin uns Bravo vorliest (J. 12 J.),
wenn unser Lehrerin etwas vorliest und wir die Kissen holen dürfen (M. 11 J.),*

Spiele spielen

wenn Spielstunde ist (M. 10 J.).

Essen und Trinken

*wenn wir einen Kreis machen und es gibt auch was zu Naschen (M. 12 J.),
wenn wir alle zusammen frühstücken (M. 12 J.).*

Ruhe scheint für viele Kinder sehr wichtig zu sein

*wenn es ganz ruhig ist in der Klasse (J. 12 J.), wenn alle endlich mal so richtig
ihre Schnauze halten (J. 12 J.), wenn ich allein in der Klasse bin (J. 12 J.)*

eine geringere Anzahl Kinder in der Klasse/ kleinere Gruppengrößen

*wenn nicht so viele in der Klasse sind (J. 11 J.), wenn alle außer ein paar
netten raus sind (M. 12 J.).*

Von andern wird eine mehr oder minder grundsätzliche **Distanz** zur Schule geäußert. So freut sich ein beträchtlicher Teil der Kinder über die **Abwesenheit** von Lehrkräften und schätzt die Pausen

*wenn die Lehrerin aus der Klasse geht (J. 10 J.), wenn Hofpause ist (M. 9 J.), in
Fünf-Minuten-Pausen ohne Lehrer (J. 11 J.),*

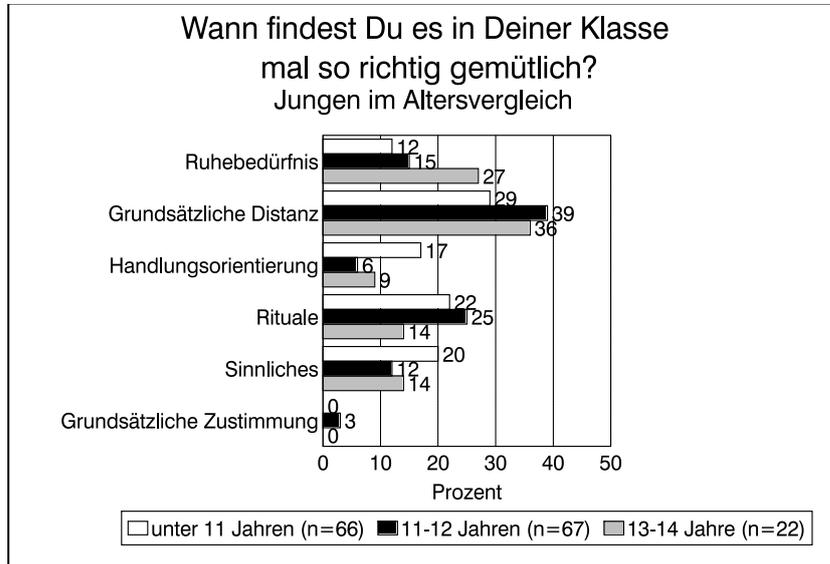
oder bevorzugt für sein Wohlbefinden, keinem Leistungsdruck ausgesetzt zu sein bzw. sogar ganz schulfrei zu haben

Hitzefrei (J. 10 J.), wenn wir keinen Unterricht haben (M. 11 J.).

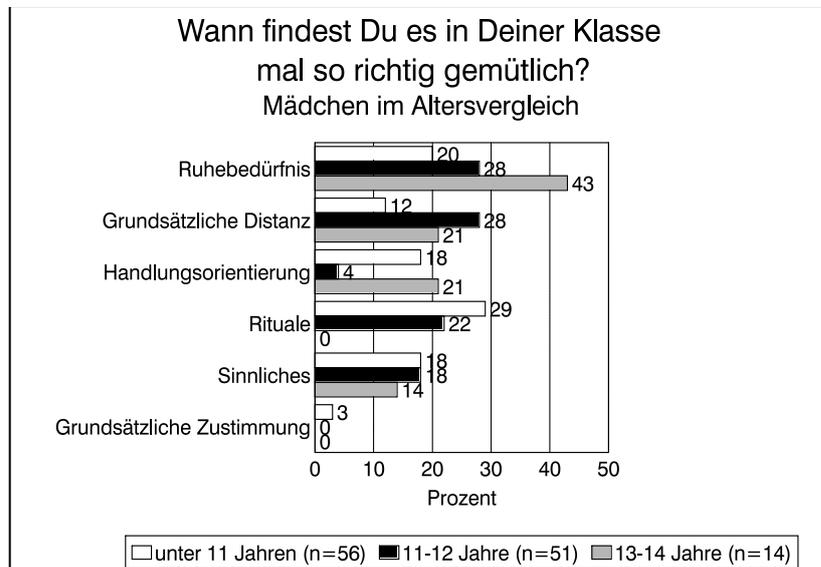
Das heißt, nicht wenige Kinder fühlen sich in ihrer Klasse unter gar keinen Umständen wohl

überhaupt nicht (M. 12 J.) / nie (J. 9 J.) / gar nicht (M. 10 J.).

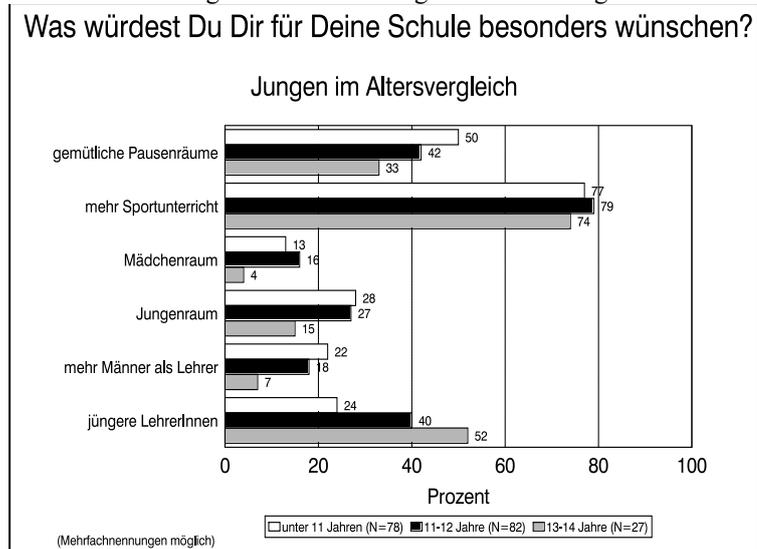
Tab. 31a: Bedingungen für das Wohlbefinden in der Klasse aus Sicht der Jungen im Altersvergleich



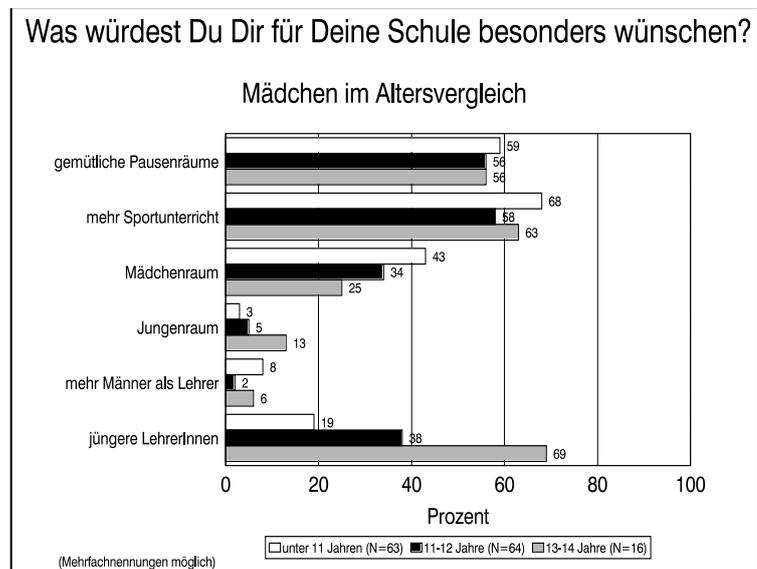
Tab. 31b: Bedingungen für das Wohlbefinden in der Klasse aus Sicht der Mädchen im Altersvergleich



Tab. 15a: Schulveränderungswünsche von Jungen im Altersvergleich



Tab. 15b: Schulveränderungswünsche von Mädchen im Altersvergleich



Grundsätzliche Distanz wird, wie die Verteilung in Tab. 31a (S. 66) zeigt, weit häufiger von Jungen vertreten, und da vor allem in der Gruppe der 11-12-Jährigen. Diese Altersgruppe hat erfahrungsgemäß mit dem Wechsel ihrer sozialen Bezugsgruppe nach der Grundschule Probleme, da sie nun häufig mit fremden Kindern zusammen kommt. So mag es für Jungen schwer zu verkraften sein, wenn ihnen die gleichaltrigen Mädchen über den Kopf wachsen (vgl. 4.2 Entwicklungsbedingte Differenzen...) zusätzlich erhöht die hormonelle Umstellung in der Pubertät ihren Bewegungsdrang und erschwert die Konzentration (vgl. 1.2.1. Was ist Pubertät?).

Die klaren Vorstellungen der Kinder zeigen: Mädchen und Jungen wollen sich auch in der Klasse als ganze Menschen akzeptiert und gemocht fühlen. Jungen sind auch wegen des als störend empfundenen Bewegungsdranges skeptischer, ob das gelingen kann.

Wichtiger als eine ästhetische Raumgestaltung sind für Kinder nach Lage der Dinge sozial-atmosphärische, handlungsbezogene und kommunikative Gegebenheiten. (vgl. Tab. 15a und 15b) Beide Geschlechter danken es ihren Lehrkräften sehr, wenn alle ihre Sinne angesprochen werden und wenn ihren Grundbedürfnissen (Bewegung, Entspannung, Ruhe, Harmonie, Sich zurückziehen können, Essen und Trinken, mit den Händen etwas tun wollen) Rechnung getragen wird. Das kann das Sozialklima verbessern und das Miteinander entspannen.

3.1.8 Einstellungen zueinander und Miteinander in der Schule

...die meisten Jungs aus unserer Klasse sind voll sexy! (M. 12 J.)

Mädchen und Jungen wurden als "Experten ihrer selbst" gebeten, ihre Einstellungen zum anderen und auch zum eigenen Geschlecht in Worte zu fassen. Sie sollten zudem berichten, was sie gerne miteinander machen. In der zweiten Erhebungsphase sollten altersgleiche Kinder dann über diese Meinungen gemeinsam nachdenken. Gefragt war das Erleben des eigenen und des anderen Geschlechts im Unterricht sowie im Miteinander in den Pausen und auf dem Schulhof. Bei den Fragen "**Gibt es was, das Dich an den Mädchen/Jungen in Deiner Klasse besonders nervt?**" (FB 26/26a o. Tab.) und "**Was findest Du an Mädchen/Jungen gut?**" (FB 27/27a o. Tab.) handelte es sich um offene Fragen. Wegen der Komplexität der Antworten wurde auf eine tabellarische Übersicht verzichtet.

Am häufigsten wurde auf diese Fragen lapidar mit *nichts* oder mit *alles* geantwortet. Zu 28 % wurde von Mädchen, zu 25 % von Jungen geantwortet, an den *Mädchen* ihrer Klasse nerve sie *nichts*. Mit dem eigenen Geschlecht sind Jungen scheinbar zufriedener: 43 % der Jungenstatements gegenüber 15 % der Mädchenstatements entfallen bei der Frage, was sie an den *Jungen* nerve, auf die Antwort *nichts*. Umgekehrt danach gefragt, was sie an den Mädchen bzw. Jungen in ihrer Klasse *gut* finden, (Frage 26 a und 27 a, o. Tab.) ist der Anteil der kritischen Äußerungen größer. 30 % der Mädchen- und Jungenäußerungen entfallen hier auf die radikale Antwort *gar nichts finde ich gut*.

Zu ausführlicheren Kommentaren zu den beiden Frageversionen ist nur ein kleiner Prozentsatz der Kinder bereit. Die positiven Äußerungen lassen sich unter Freundlichkeit (*wir streiten uns nie*), gutes Miteinander (*man kann prima mit ihnen spielen*) und Hilfsbereitschaft (*wenn ich etwas nicht verstehe, helfen sie mir*) zusammenfassen. 22 % der Äußerungen entfallen bei den Mädchen auf *Freundlichkeit* als positive Eigenschaft von Jungen. Demgegenüber geben nur 16 % der Jungen *Freundlichkeit* als positive Eigenschaft ihrer männlichen Geschlechtsgenossen an. In der Häufigkeit der Begründungen dafür, was an Mädchen und Jungen *nerve*, stehen die *körperlichen Übergriffe von Jungen* an erster Stelle. Sie stellen für 21 % der Mädchen und auch für 12 % der Jungen selbst ein Problem dar. Umgekehrt findet allerdings auch ein gewisser Anteil von Jungen (9 %) die Mädchen *gewalttätig*.

In der fast durchgängigen Tendenz, das andere Geschlecht kritischer als das eigene zu beurteilen, gibt es bei beiden Geschlechtern jedoch Ausnahmen: Dass Jungen *eingebildet* sind, wird häufiger von Jungen geäußert (12 %) als von Mädchen (4 %). Entsprechend finden mehr Mädchen (15 %) als Jungen (5 %), dass ihre Geschlechtsgenossinnen sich ausgrenzend verhalten und *angeberisch* sind,

dass sie manchmal so tuscheln und einen einfach ausschließen (M. 4. Kl.).

Angeberei wird offenbar eher als Konkurrenzproblem unter gleichgeschlechtlichen Kindern erlebt.

Im Einklang mit anderen Forschungsergebnissen zum eher sozialintegrativen Verhalten von Mädchen bewerten sich Mädchen untereinander hinsichtlich *Hilfsbereitschaft*, *Zusammenarbeit* und *gutes Miteinander* mit 27 % in der Tendenz etwas häufiger positiv als die Jungen untereinander mit 17 % .

Auch die erotische Anziehungskraft spielt in diesem Alter schon eine erhebliche Rolle. 12 % der Jungen benennen die *Attraktivität* der Mädchen als sympathiefördernd

schöne Figur, schönes Gesicht, schöne Haare (J. 10 J.),

weil Mädchen gut aussehen (J. 12 J.).

Von Mädchen wird die erotische Anziehungskraft von Jungen zwar auch, aber nicht in dieser Häufigkeit geäußert

ich find zusammen lernen gut, weil ich voll auf Jungens stehe (M. 12. J.).

Gelobt wird von Mädchen an Mädchen

dass sie mir immer helfen, bei schwierigen Aufgaben und anderen Sachen (M. 10 J.),

dass wir fast immer zusammen reden und zusammenhalten und zusammen spielen (M. 12 J.)

und gelobt wird von Mädchen an Jungen

dass sie uns manchmal etwas ausleihen (M. 12 J.),

sie sind großzügig und hilfsbereit (M. 12 J.).

Gelobt wird von Jungen an Jungen

sie machen jeden Scheiß mit und sind nett (J. 12 J.)

und gelobt wird von Jungen an Mädchen:

wenn ich etwas nicht verstehe, helfen sie mir (J. 11 J.).

Unterrichtsstörungen werden von beiden Geschlechtern negativ bewertet und gegen beide Geschlechter als Kritik erhoben

sie (die Jungen) reden einfach in den Unterricht rein (M. 9 J.),

manche (Mädchen) reden so viel, und dann können ich und andere Kinder sich nicht konzentrieren (M. 10 J.),

sie (die Mädchen) reden im Unterricht (J. 10 J.).

Insgesamt gibt es sowohl in der Häufigkeit als auch in der Vielfalt nur ganz wenige Kritikpunkte, die von Mädchen und Jungen **nur** gegen das *andere* Geschlecht erhoben würden. Dazu gehört aus Jungensicht, dass

Mädchen bevorzugt werden (J. 12 J.),

sie immer Recht kriegen (J. 12 J.),

sie immer nur Jungs aufschreibt, wenn die Mädchen auch toben (J. 11 J.),

sie immer petzen (J. 9 J.).

Aus Mädchensicht, dass

Jungen laut sind (M. 10 J.)

und sich gegenseitig zu Störungen aufstacheln

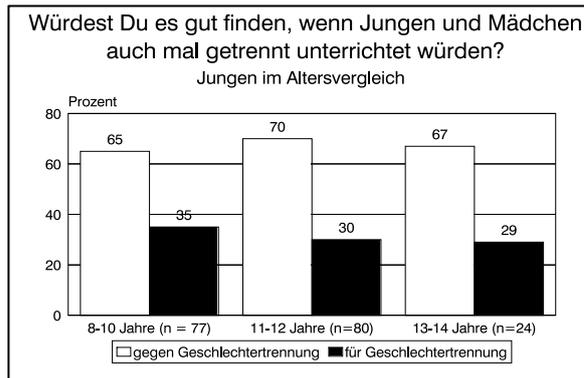
wenn alle Jungen zusammen sind, sind sie alle große Idioten! (M. 11 J.).

Manche Mädchen erleben den gemeinsamen Unterricht aufgrund solcher Störungen zuweilen als starke Belastung

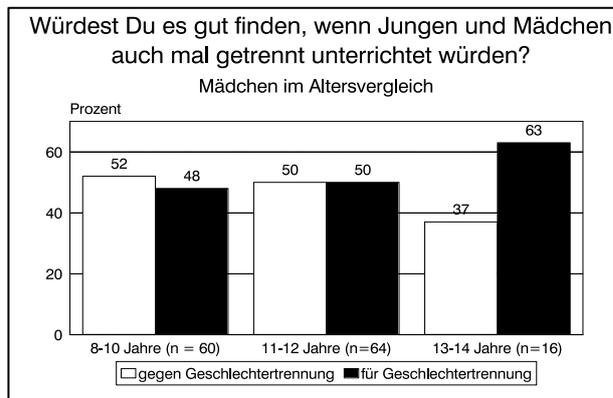
weil die Jungs bei uns viel lauter sind als die Mädchen und wir dann so lange für etwas brauchen, dass gar keine Zeit mehr zu einem Spiel ist (M. 9 J.)

und können sich daher gut vorstellen, auch einmal Ruhe voreinander zu haben. Das wird in Tab. 17 a u. 17b an den Wünschen von mehr Mädchen als Jungen nach *eigenen Mädchen- und Jungenräumen* und auch nach *geschlechtsgetrennten Unterrichtsphasen* deutlich:

Tab. 17a: Wunsch nach phasenweise geschlechtshomogenem Unterricht bei Jungen im Altersvergleich



Tab. 17b: Wunsch nach phasenweise geschlechtshomogenem Unterricht bei Mädchen im Altersvergleich



Etwa ein Drittel aller Mädchen würde auf diese Frage einen Unterricht in getrennten Gruppen bevorzugen. Vor allem Kinder aus Elternhäusern mit strengeren religiös-kultureller Traditionen sprechen sich für *eigene Räume* aus (zu den Gründen vgl. auch 4.3. Kulturelle Differenzen...), vor allem, wenn es um die "Sexualkunde" geht (vgl. 3.3.3 Wünsche..., Tab. 40a und 40b, S.144; Tab 40Ma und 40Mb, S. 145). Hier wünschen sich erheblich mehr Mädchen als Jungen, *auch mal geschlechtsgetrennt* unterrichtet zu werden. Aber auch bei den Jungen wächst mit dem Alter der Anteil derer, die für eine Trennung votieren.

Das Spektrum *gemeinsamer* Pausenaktivitäten der Kinder umfasst nach ihren Aussagen eine Vielzahl friedlicher Bewegungsspiele und Entspannungsformen, *wie herumgehen und sich von den Lehrern erholen, die frische Luft genießen*; die Kommunikation mit anderen Kindern (*mit Freunden labern, über alles reden*). Mädchen wie Jungen bevorzugen entsprechend ihrem Körpergefühl Spiele, bei denen sie sich bewegen können (vgl. 3.1.3 Bewegung und Attraktivität..., Tab. 20a und 20b, S. 49). Dabei wird eher von den jüngeren Kindern, hier besonders Jungen, geschlechtsgetrenntes Spielen bevorzugt (FB 20 Tab. 20aa und 20ab, S. 73). Andererseits ist (trotz aller Risiken) bei vielen Kindern das gegenseitige Necken beliebt. Bei einigen wird es sogar als eine Lieblingsbeschäftigung auf dem Schulhof angegeben (*z.B. Jungs necken macht Spaß, ich ärger gerne Mädchen*). Körperliches Kontaktbedürfnis wirkt schließlich weniger verdächtig, wenn es vom Gegenüber auch als *Ärgern* gedeutet werden kann.....

Mädchen ihrerseits würden häufiger mit Jungen spielen wollen, wie die Tabelle 20ab (S. 73) zeigt, kommen allerdings mit dem ruppigen Spielverhalten vieler Jungen nicht klar, da dies die Gefahr von Verletzungen in sich birgt. Die Übergänge von spielerischen Rangeleien zu schmerzhaften Übergriffen sind tatsächlich fließend, zumal viele Jungen gegenseitiges Schubsen *nicht schlimm* (wie z.B. beim Ballspielen) oder gar *witzig* empfinden (vgl. 3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte). Aber auch hier ist die Kommunikation nicht spannungsfrei. So klagen ein Fünftel der Mädchen und auch einige Jungen darüber, dass Jungen sich

so oft prügeln, immer gleich zuhauen

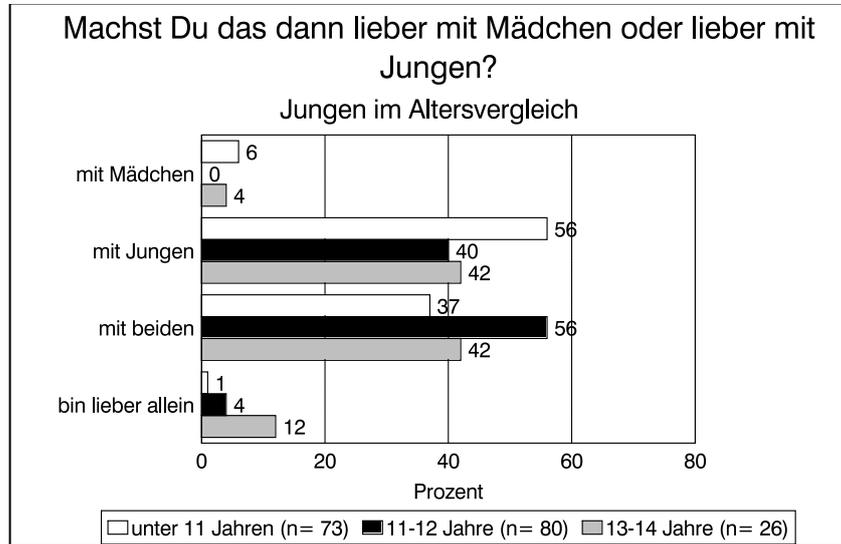
den Mädchen den Rock hochziehen (M. 9 J.).

Aus diesem Grund verbringt ein recht großer Teil der Mädchen die Pause lieber nur unter sich, was wiederum bei den Jungen Anlass zur Kritik gibt

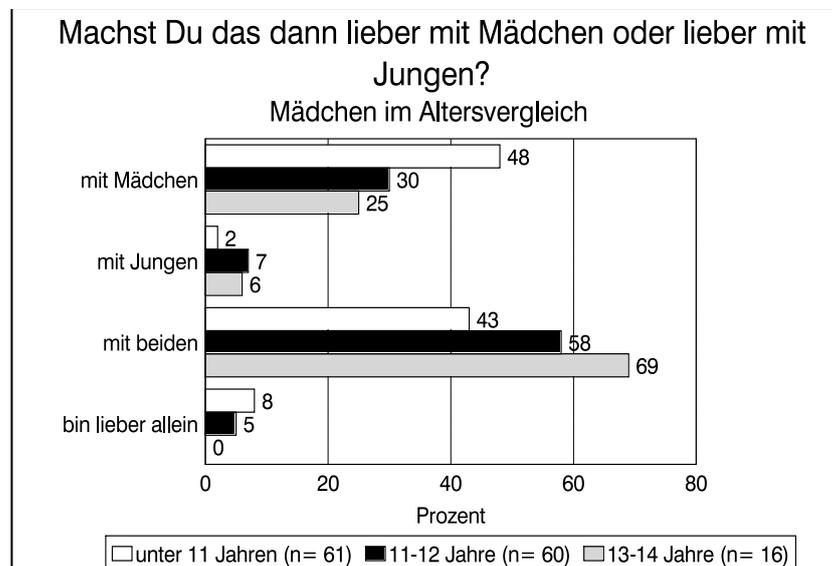
ja, und wenn wir mal fragen, wollt ihr mitspielen oder dürfen wir mitspielen, sagen die (...) neeeeeiin, wir wollen alleine spielen, verpisst euch, wir wollen nur Mädchen spielen! (J. 5. Kl.).

Für die Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Interaktionen in der Schule (S. 73) sind die unterschiedlichen 'Spiel- und Aggressionskulturen' der Geschlechter verantwortlich. Kommentare von Mädchen zur Solidarität mit ihrem Geschlecht waren etwa *ich helfe dem Mädchen (M. 3. Kl.)*, *Mädchen halten zusammen (M. 5. Kl.)*, und *Jungen können sich schließlich besser wehren (M. 4. Kl.)*. Vor allem die Jungen ziehen es vor, ihre Spiele (vor allem Ballspielen steht da im Vordergrund) allein zu spielen. Zum einen gilt Fußball als "Männersache", wo es auch mal härter ran geht, zum andern wird Mädchen unterstellt, keine Balltechnik zu haben, d.h. nicht *technisch fit* (vgl. 3.1.1. Werte im Selbstbild...) zu sein.

Tab. 20aa: Bevorzugtes Geschlecht bei Pausenaktivitäten von Jungen im Altersvergleich



Tab. 20 ab: Bevorzugtes Geschlecht bei Pausenaktivitäten von Mädchen im Altersvergleich



Sofern Jungen im Alltag Gelegenheit haben, von ihren Vorurteilen gegenüber Mädchen abzurücken, sparen sie nicht mit Anerkennung

ja, ich war in andere Schule, früher, in der sechsten Klasse und in der fünften, da konnten die Mädchen zum Beispiel nicht so gut Basketball spielen oder so. Aber die hier sind ganz wie Jungs so, aber Mädchen (J. 13 J.).

also in unserer Klasse können die Mädchen gut Fußball spielen (J. 13 J.)

wir haben sogar eine, die spielt im Verein! (J. 13 J.)

Wie auch in den Gruppeninterviews der zweiten Untersuchungsphase deutlich wurde, ist es für eine positive Bewertung anderer Kinder vor allem wichtig, ob man sich aufeinander verlassen kann. Was sie *gut* aneinander finden wird von Kindern - unabhängig vom Geschlecht - weitgehend danach bewertet, ob sie Freundlichkeit und Hilfe von anderen erfahren, ob sich verlässliche Freundschaften gestalten lassen, ob sie miteinander spielen können bzw. ob sie sich voneinander gestört fühlen müssen.

Insgesamt gibt es in der Häufigkeit und Vielfalt der Aussagen nur wenige Kritikpunkte, die von Mädchen und Jungen ausschließlich gegen das andere Geschlecht erhoben würden. Die auffällige *Solidarisierung mit dem eigenen Geschlecht* wie auch die Tatsache, dass sich die Mädchen selbst häufiger für *hilfsbereit* halten (27 %) als ihnen dies von den Jungen (9 %) zugestanden wird, zeugt jedoch von einigem Konfliktpotential in koedukativen Klassen.

Zeitweilige "Verschnaufpausen" der Geschlechter voneinander in abgegrenzten Räumen sind daher genauso wichtig wie fach- und themengebundenen Ausnahmen (z.B. in Sport, Musik, "Sexualkunde") von dem gemeinsamen Unterricht

weil Jungs auch andere Sportarten lieber als Mädchen spielen (J. 9 J.),

nur in Musik. Die Jungen verarschen da immer alle. Ihnen ist es zu peinlich mitzusingen (M. 12 J.),

bei einigen Fächern, wie Musik z.B. klappt es, glaub' ich, nur mit Mädchen besser! Die meisten Jungen haben keine Lust zu singen und grölen rum. Die Mädchen haben schon Lust zu singen (M. 11 J.).

Ausschließlich geschlechtsgetrennten Unterricht fänden die Kinder jedoch *einfach nicht gut* oder *langweilig*. Dabei spielen offensichtlich auch erotische Gefühle eine Rolle

wenn man z. B. einen Jungen liebt, dann will man ja nicht getrennt sein (M.11 J.).

Wohl auch deshalb möchten die Mädchen und Jungen - trotz aller Reibereien und Vorbehalte - das tägliche Miteinander in der Schule nicht missen.

3.1.9 Hilfeverhalten untereinander

...ich lasse sie einfach, weil Jungens doof sind. (M. 4. Kl.)

Vor allem die älteren Mädchen hatten sich von der Tendenz her etwas häufiger als *hilfsbereit* eingeschätzt als die Jungen (vgl. 3.1.1. Werte im Selbstbild ...). Allerdings kommt die Hilfsbereitschaft dabei eher dem eigenen Geschlecht zugute (vgl. 3.1.8. Einstellungen zum Miteinander...). An anderer Stelle der Studie waren bewusst aufeinander folgend zur Vertiefung dieser Frage drei Szenarien vorgestellt worden, in denen das Hilfeverhalten unter Kindern bei Auseinandersetzungen gefragt war. Es sollte erfasst werden, ob und wie eingegriffen wird und inwieweit das Geschlecht der an den Szenarien Beteiligten Einfluss auf die Art der Hilfsbereitschaft hat. Die Fragen hießen

"Drei Jungen halten ein Mädchen fest und schubsen es. Was tust Du?" (FB 24 Tab. 24a und 24b, S. 77), **"Drei Mädchen reißen an einem Jungen herum. Was tust Du?"** (FB 24a Tab. 24aa und 24ab) und **"Zwei Jungen schlagen auf einen Jungen ein. Was tust du?"** (FB 25 Tab 25a und 25b, S. 76).

Die Kinder konnten bei diesen Fragen ihr Verhalten frei beschreiben. Das Spektrum der geäußerten Meinungen umfasste Aussagen, die folgendermaßen kategorisiert wurden. In der angegebenen Reihenfolge traten sie abnehmend häufig auf:

Unter der Kategorie **Allgemeine Hilfestellung** wurden Aussagen von Kindern zusammengefasst, die ein nicht weiter präzisiertes Hilfsangebot an das betroffene Opfer richteten, wie z.B. *ich würde ihr sofort helfen*.

Die Kategorie **Lehrer/Lehrerin holen** (*Hilfe holen, die Lehrerin holen*) sprach für sich selbst. Vor allem jüngere Kinder wählten diesen Weg.

Die Kategorie **Sprachlicher Appell** beinhaltet Aussagen wie *ich gehe hin und sage, lasst sie doch in Ruhe*.

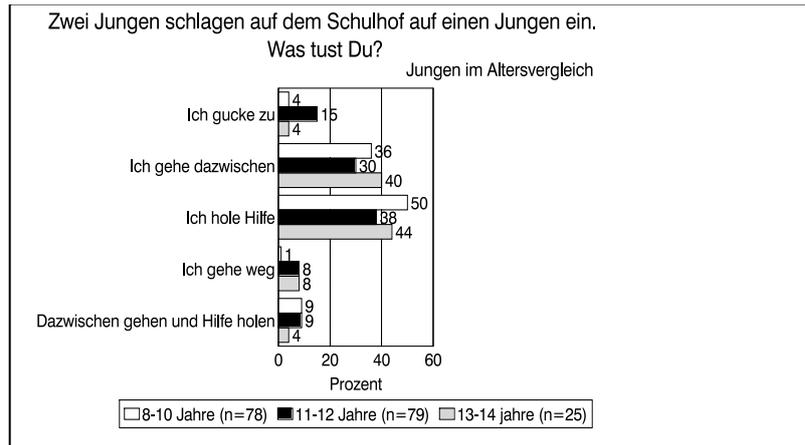
Der **Appell an die Gerechtigkeit** umfasst Kommentare, die die "Ungerechtigkeit" dieser Situation kommentieren, etwa dass *drei Jungen gegen ein Mädchen fies* sei.

Unter **Ignoranz** fiel, wenn die Zuschauenden sagten *ich mache gar nichts*.

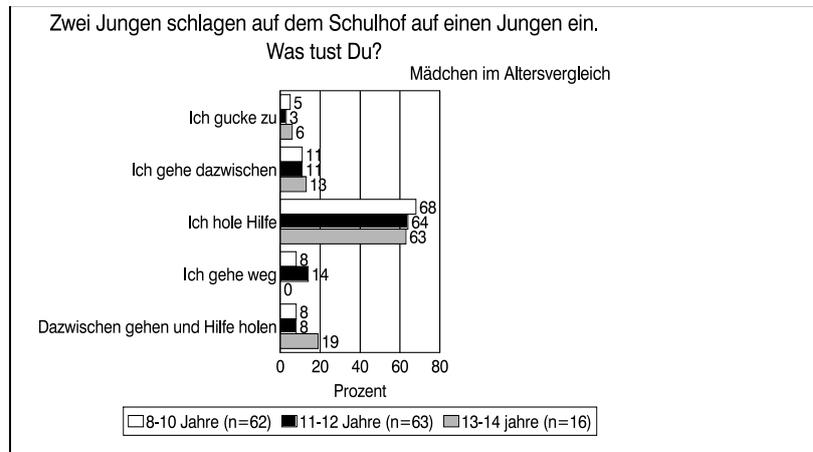
Als **aggressionsverstärkendes Verhalten** wurde z.B. die Anfeuerung der beteiligten Kinder verstanden: *ich sage: macht weiter*.

Das Meinungsspektrum in der Variante von Jungen als Opfer (Tab. 25a und 25b, S. 76) zeigt: Die Bereitschaft zu Hilfeleistung (*allgemeine Hilfestellung, Lehrerin oder Lehrer holen, sprachlicher Appell*) nimmt sowohl bei Mädchen wie bei Jungen den größten Anteil ein. Wenn das Verhalten nach dem Geschlecht differenziert wird, ergeben sich allerdings einige Trends, die sich in anderen Stellungnahmen bestätigt hatten.

Tab. 25a: Reaktionen von Jungen bei Jungen als Opfer im Altersvergleich

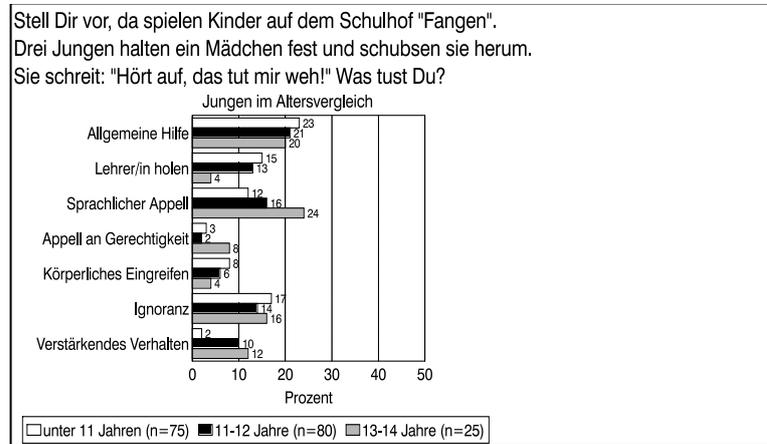


Tab. 25b: Reaktionen von Mädchen bei Jungen als Opfer im Altersvergleich

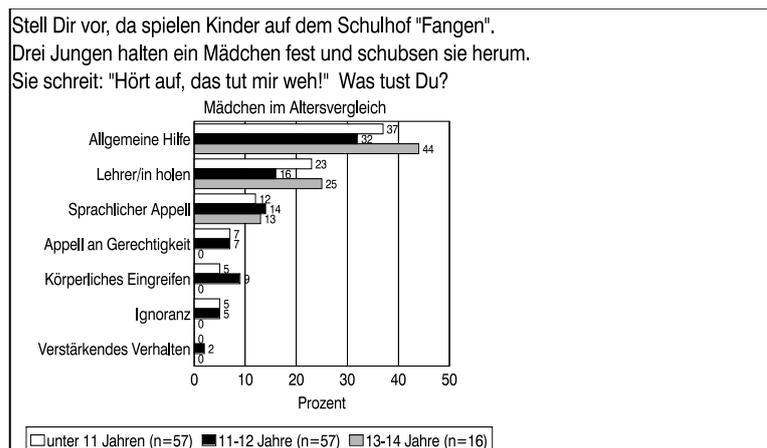


Die Tabellen belegen, dass Mädchen sich seltener *mit ihrem Körper* in die Konfliktschlichtung einbringen würden als Jungen. Ihre *grundsätzliche Hilfsbereitschaft* ist jedoch anders als bei den Jungen nicht an das Geschlecht der Konfliktparteien gebunden, wie ein Vergleich mit den Tabellen 24a und 24b (S. 77) zeigt.

Tab. 24a: Reaktionen von Jungen bei Mädchen als Opfer von Jungen im Altersvergleich



Tab. 24b: Reaktionen von Mädchen bei Mädchen als Opfer von Jungen im Altersvergleich



Auffällig ist, eine gewisse Anzahl (16 %) von Jungen gibt an, sich *ignorant* zu verhalten, wenn Mädchen bedroht sind.

Dies bestätigt zum einen die an anderer Stelle (3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte, S. 81f) aufgefundene Haltung von Jungen, körperliche Übergriffe unter Kindern wie *schubsen* und *sich gegenseitig festhalten* weniger tragisch zu finden. Zum andern könnte für die Zurückhaltung der Jungen die Sorge verantwortlich sein, nicht als *verliebt* gelten zu wollen. Und Solidarisierungen mit dem anderen Geschlecht werden in der männlichen Peer Group häufig als mangelnde Geschlechtsloyalität (vgl. 4.1 Rollenfixierungen oder Individualität? S. 151ff) interpretiert. Das kann die Anerkennung in der Freundesclique sehr belasten.

3.1.10 Verhalten bei Verpetztwerden

...die Mädchen sind auch so, wenn die uns ärgern, wir sagen nichts, aber wenn wir die mal ärgern, dann petzen die sofort (J. 5. Kl.)

Zur Klärung, wie Mädchen und Jungen auf Handlungen anderer Kinder reagieren, die sie für ungerecht bzw. gemein halten, enthielt der Fragebogen zwei Szenarien, in denen einmal ein **Mädchen (Tina) von einem Jungen (Frank)** (FB 28 Tab. 28a und Tab 28b, S. 79) und das andere Mal ein **Junge (Jan) von einem Mädchen (Anna)** (FB 29 Tab. 29a und Tab. 29b, S. 80) wegen einer unerlaubten Handlung während des Unterrichts (*einen Comic unter der Bank lesen, Game Boy spielen*) verpetzt wird. Die Kinder waren aufgefordert, zu beschreiben, was ihrer Meinung nach das *verpetzte* Kind jeweils tun würde.

Die große Vielfalt ihrer Antworten wurde kategorisiert in

offensive Reaktionen wie: *Schlagen, Schimpfen, sich Rächen, Ärgern, die Beziehung aufkündigen und Ignorieren etc.*,

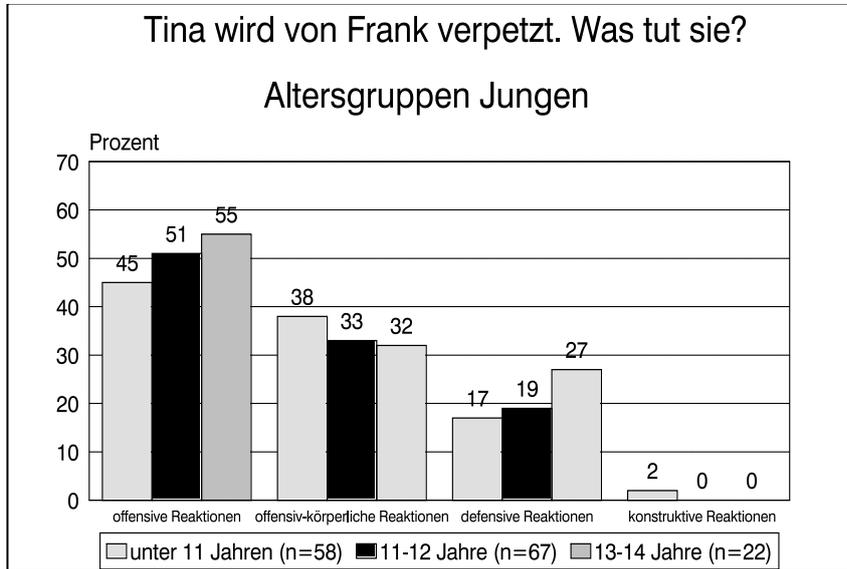
defensive Reaktionen wie: *mit dem Spiel aufhören, sich selbst ärgern, die Tat abstreiten, Schuldgefühle haben und/oder mit dem Anderen reden.*

Rache allgemein als Handlung im Sinne von Revanche, aber ohne Körpergewalt, beinhaltete Äußerungen wie: *sie verpetzt ihn auch, sie zahlt es ihm heim, sie spielt ihm einen Streich*. Diese Reaktion nimmt einen recht großen Prozentsatz der Nennungen aus Mädchen- und Jungensicht bei "Tina" als der Verratenen ein. Demgegenüber fällt eine deutlichere Unterstellung von *körperlich-aggressiver* Reaktion bei dem verratenen "Jan" auf. Von Mädchen wie auch von Jungen wird vermutet, dass eher "Jan" sich "mit Händen und Füßen" zu Wehr setzen würde. Entsprechend fällt die Geschlechtsspezifität bei der Zuschreibung *defensiver* Reaktionen aus: Während "Tina" aus Mädchensicht zu 33 % und aus Jungensicht zu 21 % defensiv reagiert, wird "Jan" ein defensives Verhalten nur von 17 % der Mädchen und 12 % der Jungen unterstellt.

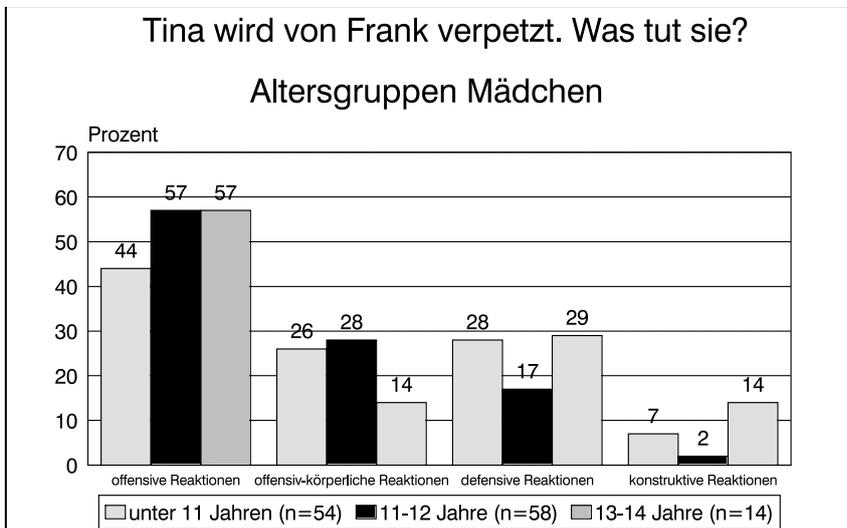
Von beiden Geschlechtern wird also häufiger dem Jungen unterstellt, handgreiflich zu werden. Bei Mädchen wird demgegenüber eher vermutet, sich mit anderen Mitteln zu rächen (*sie zahlt es ihm heim, sie verpetzt ihn auch*), die Tatsache zu ignorieren (*sie tut, als hätte sie's nicht gemerkt*) oder gar den Konflikt konstruktiv (*sie spricht mit ihm*) zu lösen.

Diese Dispositionen bestätigen sich in anderen Beobachtungen (vgl. 3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte Tab. 22a und 22b, S. 84). Auffällig ist weiterhin, dass die Jungen den Mädchen häufiger als die Mädchen selbst ihrem Geschlecht unterstellen, sich körperlich-offensiv zu rächen.

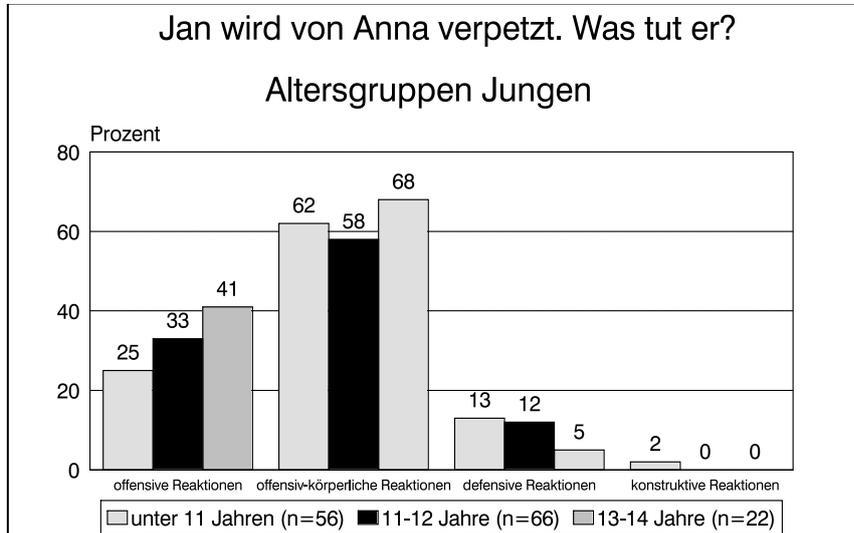
Tab. 28a: Reaktion eines Mädchens auf Verpetztwerden von einem Jungen aus Sicht von Jungen im Altersvergleich



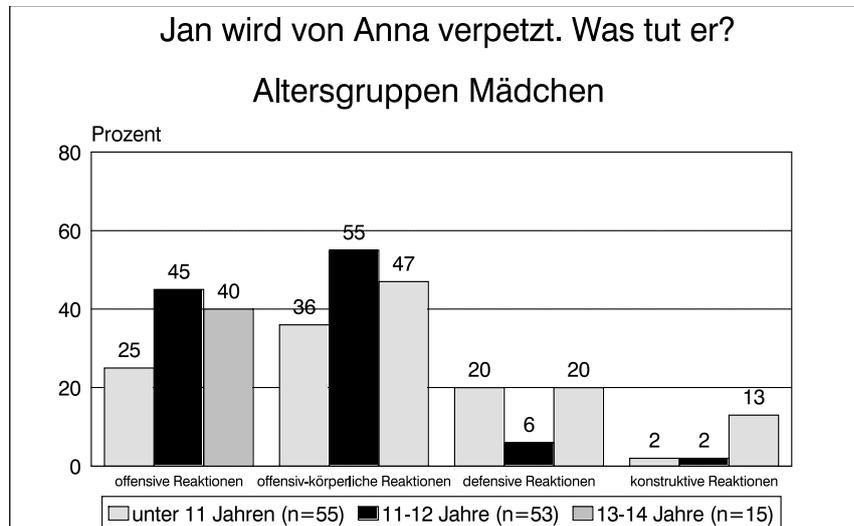
Tab. 28b: Reaktion eines Mädchen auf Verpetztwerden von einem Jungen aus Sicht von Mädchen im Altersvergleich



Tab. 29a: Reaktion eines Jungen auf Verpetztwerden von einem Mädchen aus Sicht von Jungen im Altersvergleich



Tab. 29b: Reaktion eines Jungen auf Verpetztwerden von einem Mädchen aus Sicht von Mädchen im Altersvergleich



Da die befragten Mädchen und Jungen nicht nach ihrer eigenen Reaktion gefragt worden waren, sondern sich in andere Kinder hineinversetzen sollten, mag ihr Antwortverhalten eher die gängigen Vorannahmen vom zurückgenommenen, sozialintegrativen, auf Hilfe angewiesenen weiblichen Geschlecht spiegeln als eine tatsächliche Reaktionsbereitschaft. Es bestätigt sich jedoch an anderen Stellen (vgl. 3.1.8 Einstellungen zueinander...; 3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte...; 4.1 Rollenfixierung oder Individualität?), dass Mädchen körperliche Auseinandersetzungen - vor allem mit dem anderen Geschlecht - scheuen und eher dazu neigen, sich davon fernzuhalten. Dies folgt aus einer sexuellen Sozialisation, die vielfältige warnende Botschaften über die Gefährdungen des weiblichen Körpers beinhaltet.

3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte

...so'n bisschen schubsen macht nichts, aber wenn die auf den Boden knallt, das ist fies (M. 4. Kl.)

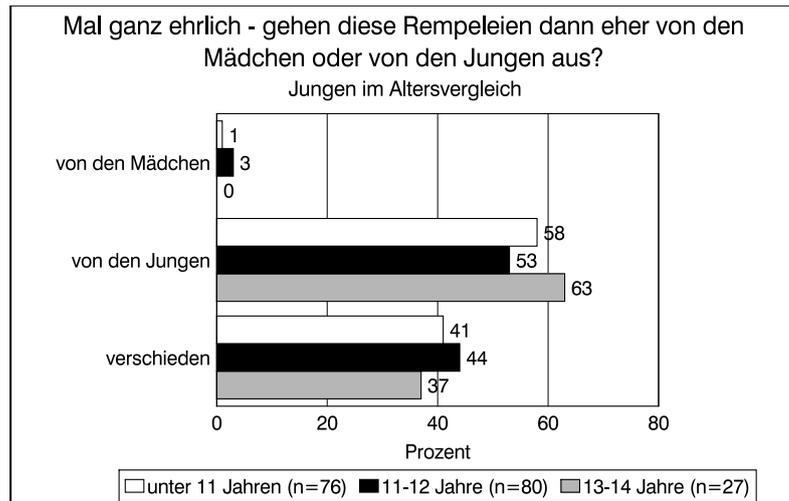
Kinder sind von Geburt an Wesen mit dem Wunsch nach zärtlichen Berührungen und körperlicher Wärme. Sichtbar wird dies darin, wie sie sich in Sofaecken zusammendrängen und wie sie sich in großen Klumpen auf dem Schulhof balgen. Beliebt sind auch Fang-, Versteck-, Such- und Pfänderspiele, in denen schon von der Spielregel her körperliche Nähe zwischen den Geschlechtern gefordert und gestattet ist. Sehr verbreitet ist auf dem Schulhof das Fang-Spiel "Die Jungs - die Mädchen" bzw. "Die Mädchen - die Jungs", in dem sich die gefangenen Spielpartner häufig nur durch Küssen und Küssenlassen befreien können.

Da Gewalt weniger tabuisiert ist als Zärtlichkeit, verbirgt sich hinter vielen körperlichen Annäherungen, Knuffereien und Schubereien der schlichte Wunsch nach gefühlter Nähe und Wärme. Aber auch weil Bewegung und Sportlichkeit so wichtig für Acht- bis Vierzehnjährige sind, gehören mehr oder weniger beabsichtigte Berührungen zum alltäglichen Miteinander. Wer sich bewegt, kann auch irgendwo anstoßen. Nicht immer sind also Aggressionen oder gar Rachebedürfnisse das Motiv, wenn es zu Rangeleien kommt. Allerdings kann sich ein harmloses oder zufälliges Schubsen oder ein böses Wort schnell zu einer massiven Schlägerei entwickeln, wenn das betroffene Gegenüber sich dadurch angegriffen fühlt

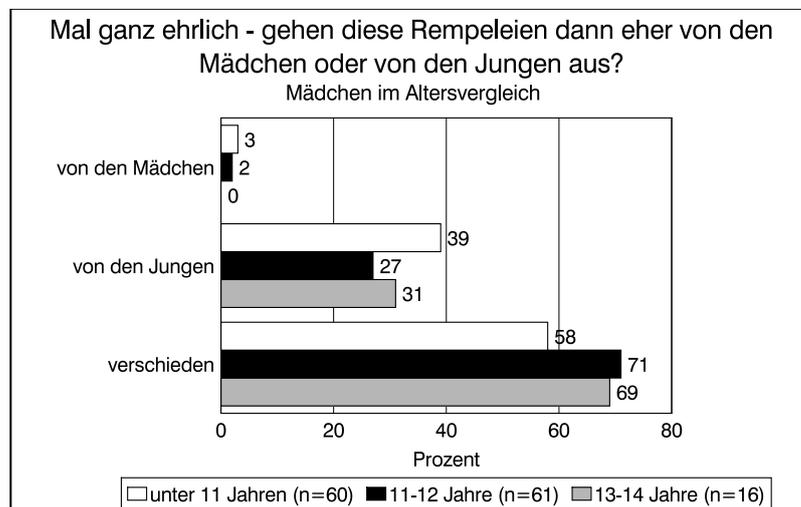
wir haben einen Jungen, der wird dann ganz rot und es gab schon eine Sache, da wurde der so wütend, dass er 'nen Stuhl genommen hat und nach dem Jungen geschmissen hat (M. 3. Kl.).

Derart aus der Fassung zu geraten oder 'auszurasten' scheint häufiger Jungen als Mädchen zu betreffen. Von dieser Erfahrung zeugt auch die Einschätzung, wer auf den Schulhöfen mit Rempelen anfängt:

Tab. 21aa: Einschätzung der Geschlechtsspezifik der Initiative bei Rempelen aus Sicht der Jungen im Altersvergleich



Tab. 21ab: Einschätzung der Geschlechtsspezifik der Initiative bei Rempelen aus Sicht der Mädchen im Altersvergleich



Mädchen wie Jungen sind sich darüber einig: Rempelen kommen zwar nicht häufig, doch auch nicht selten auf dem Schulhof und auf dem Schulweg vor:

also bei uns auf dem Schulhof, da gibt es mindestens drei bis fünf Prügeleien im Monat (J. 4. Kl.)

und körperliche Attacken gehen nach ihrer Meinung häufiger von Jungen aus

man nimmt ihm den Ball weg, gleich tritt er einen in den Hintern (J. 4. Kl.), weil die rempeln sich gegenseitig an und toben auch mehr auf dem Schulhof (J. 3. Kl.), die Jungen schlagen immer, sind auf Krawall aus (M. 6. Kl.).

Wie Alltagsbeobachtungen auf Schulhöfen und die Studien zum Gewaltverhalten von Kindern zeigen, sind Jungen weit häufiger in solche Auseinandersetzungen verwickelt und sie spielen sich eher unter Gleichgeschlechtlichen ab. Auch die Mädchen der Studie sehen Mädchen insgesamt seltener als Angreifende. Dennoch unterstellen sie ihrem eigenen Geschlecht häufiger die Initiative bei Rempelen, als die Jungen selbst es tun (FB 21a Tab. 21aa und 21ab, S. 82).

Erstaunt bemerkt später eine Drittklässlerin dazu

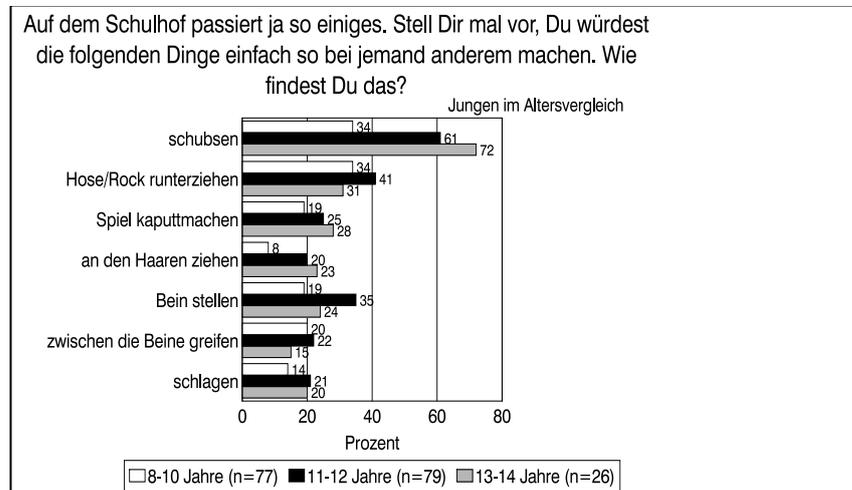
die Mädchen meinen das ja selber ! Da sind die wirklich ehrlich! (J. 3. Kl.).

Körperliche Attacken von Mädchenseite werden von den Jungen wohl deshalb weniger wahrgenommen, weil sich diese seltener gegen Jungen richten und weil Jungen in ihren Spielen stärker auf ihre Geschlechtsgruppe bezogen sind. Andererseits mag es mit der Sorge der Unterlegenheit und der Unterstellung einer geringeren "Schlaghemmung" zusammenhängen, wenn Mädchen körperliche Auseinandersetzungen mit Jungen meiden. Und tatsächlich zeigen Jungen eher Gleichmut gegenüber nicht eindeutig als gewalttätig bzw. aggressiv bewerteten Körperkontakten (vgl. FB 22 Tab. 22a u. 22b, S. 84), wie z.B. beim *Schubsen*

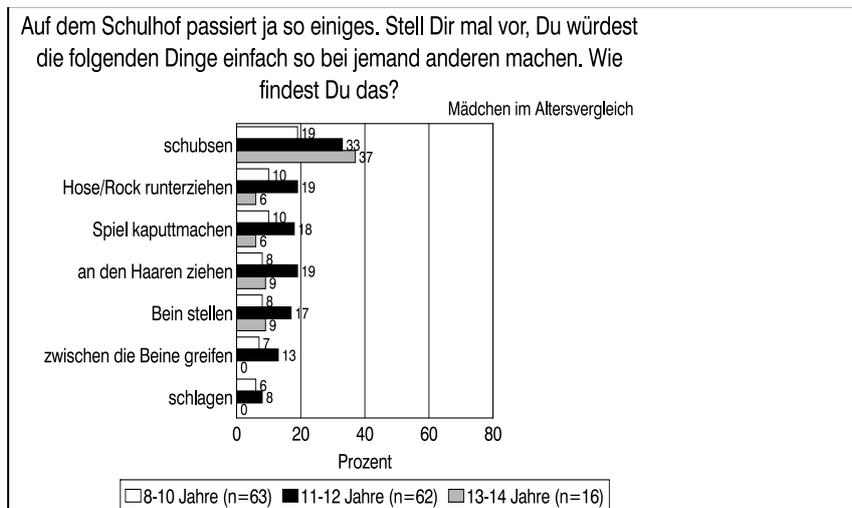
also, wenn du ihn nicht doll schubst, ist's nicht so schlimm! (J. 4. Kl.), das kommt ja auch beim Fußball vor (J.4. Kl.), kommt drauf an, wie, ne, nicht dass der sich dann so fett auf die Fresse legt oder so! (J. 8. Kl.).

Auch an anderer Stelle der Befragung (vgl. dazu 3.1.10 Verhalten bei Verpetztwerden, S. 79ff) war den Jungen - von Mädchenseite wie von Jungenseite - bedeutend häufiger unterstellt worden, mit Körperkraft zu reagieren. Mädchen rächen sich (auch nach Meinung der Jungen) eher verbal, *die rufen Wichser, Blödmann, Arschloch, Verräter (J. 3. Kl.)*, sie ignorieren das Verhalten des Jungen oder bemühen sich gar um eine konstruktive Lösung wie *die redet mit dem und erklärt, warum sie das gemacht hat (M. 5. Kl.)*.

Tab. 22a: Als *witzig/macht nichts* bewertete Übergriffe aus der Täterperspektive von Jungen nach Häufigkeit und Alter



Tab. 22b: Als *witzig/macht nichts* bewertete Übergriffe aus der Täterperspektive von Mädchen nach Häufigkeit und Alter



Zwar unterschieden auch die Mädchen in den späteren Gruppengesprächen zwischen als unangenehm empfundenen bzw. einigermaßen akzeptablen Rempelen. Dabei machten sie sich häufiger Gedanken über die möglichen Folgen

und wenn er jetzt hinfällt und die Nase blutet? (M. 3. Kl.),

erst lacht man, und dann bereut man das! (M. 4. Kl.)

Sie belegen damit, dass sie die Schmerzgrenzen des Gegenübers in die Bewertung ihres Handelns bewusster einbeziehen. Jungen haben demgegenüber weniger Vorbehalte, sich mit ihrem Körper in Auseinandersetzungen einzubringen. Sie erleben auch heftige Körperkontakte weniger bedrohlich als Mädchen und sie kalkulieren die Folgen ihrer Impulsivität seltener ein.

In einem Gruppengespräch in einer 3. Klasse artikulierten die Kinder deutlich geschlechtsspezifische Verhaltensstrategien bei Konflikten und wussten die Gründe dafür selbst zu benennen:

Jonas: *Jungen gehen voll in die Gefahr rein.*

Anne: *Ich hab Angst, jemand doll wehzutun oder selbst was abzukriegen.*

Jan: *Wenn man unten liegt, kann man ja nicht einfach so aufhören, da sitzt ja einer auf dir drauf!*

Tim: *Mädchen tun einfach so cool, sie hauen sich nicht, aber sie reden dann so gemein über die anderen, und das tut auch doll im Herz weh.*

Lisa: *Jungen wollen so cool sein, sie zeigen zwar ihre Wut, aber wenn sie mal Angst haben oder traurig sind, dann tun sie obercool.*

Quelle: Menzel, A./ Milhoffer, P.: "Die paar Raufereien..." oder: Gewalt in der Schule hat ein Geschlecht. In: Valtin, R. /Portmann, R.(Hg.) 1995, Gewalt und Aggression, S. 55

Eine kritische Bewertung im Umgang der Kinder miteinander spielen **sexualisierte Körperkontakte** wie *Hose/Rock runterziehen* oder gar *zwischen die Beine greifen*. Solches Tun wird zwar von der großen Mehrzahl der Kinder als *fies* bewertet. Für manche von ihnen scheint es dennoch einen gewissen Reiz zu haben, wie die Tabellen 22a und 22b (S.84) zeigen. Mehr als ein Drittel vor allem der jüngeren Jungen und auch eine kleinere Anzahl jüngerer Mädchen scheint es *witzig* zu finden oder mit *macht nichts* zu bewerten, wenn sie jemandem die Hose/Rock runter ziehen mit Begründungen wie

wenn man die Hose runterzieht, tut ja nicht weh (J. 3. Kl.).

Genauere Erläuterungen warum solches Handeln *witzig* gefunden wird, verweisen darauf, welchen Reiz dies hat, und benennen die Grenzen, innerhalb deren es noch akzeptabel ist

man sieht dann das Untere (M. 3. Kl.),

er wird ausgelacht und das find ich witzig (J. 3. Kl.)

mein bester Freund darf das machen, der rächt sich dann mit Totkitzeln (J. 3. Kl.),

wenn der das gewusst hat und nicht abgehauen ist und was da drunter hat, dann find ich das eigentlich gar nicht so schlimm (M. 5. Kl.).

Zudem gelten diese Übergriffe als Handlungen, die sich zur Beschämung und Entblößung eignen, denn

ohne Hose steht der in der Gegend rum und guckt erst mal doof (J. 3. Kl.).

In der *Opfer-Variante* der Frage "**Und jetzt stell Dir mal vor, das macht jemand anders bei Dir?**" (FB 23 Tab. 23a und 23b) geht insofern das Verständnis für sexualisierte Übergriffe dieser Art bei beiden Geschlechtern gegen Null. Bei der an anderer Stelle erfragten Meinung zu körperlichen Übergriffen wie *abküssen, antatschen, befummeln* und *festhalten* ; Frage: "**Wie findest du das, wenn Kinder (FB 46 Tab 46a und 46b, S. 87) bzw. wenn Erwachsene (FB 47 Tab 47a u. 47b) einfach so Folgendes mit dir machen?**") zeigen sich nur minimale geschlechtsspezifische Unterschiede der Toleranz.

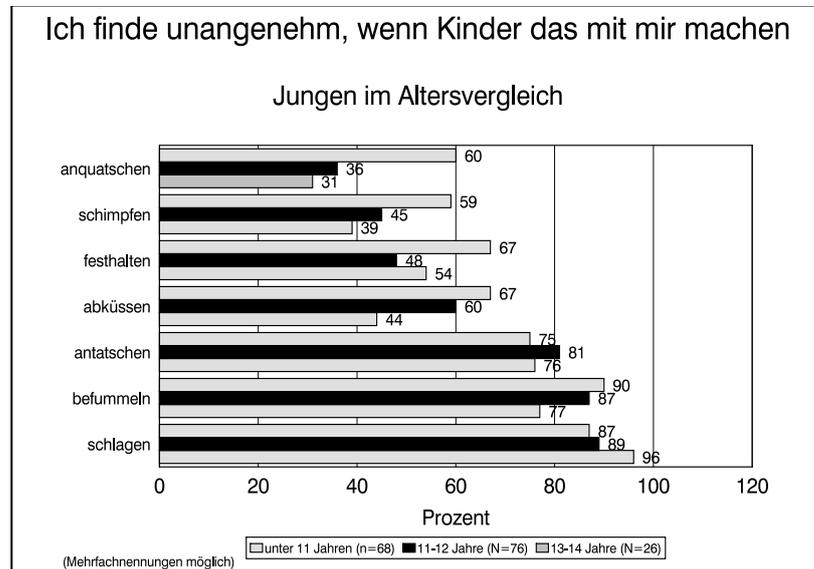
Allerdings wird deutlich danach unterschieden, ob diese Übergriffe von anderen Kindern oder ob sie von Erwachsenen ausgehen. (vgl. 3.1.16. Verdacht auf Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen).

Mädchen versuchen Konflikte eher verbal und konstruktiv in den Griff zu bekommen. Sie ergreifen seltener die Initiative bei körperlichen Auseinandersetzungen, wenn auch nach ihrer eigenen Meinung nicht so selten, wie ihnen das von den Jungen unterstellt wird. Solange keine Eskalationen zu befürchten sind bzw. die Kräfteverhältnisse "stimmen", sind sie ihrer Meinung nach aktiver als die Jungen ihnen das zutrauen.

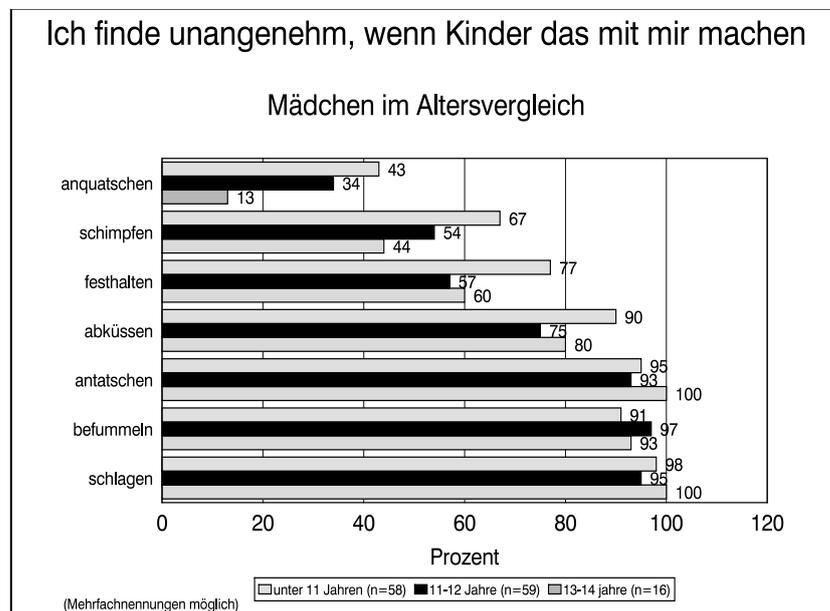
Ihr aktiver Anteil an Rempelen wird von Jungen (und Lehrkräften) jedoch weniger wahrgenommen, erstens, weil diese sich weniger gegen Jungen richten, zweitens, weil solche Handlungen nicht zum Klischee von Weiblichkeit passen, drittens, weil sich die Jungen in ihren Aktivitäten häufiger auf die gleichgeschlechtliche Gruppe konzentrieren und das körperliche Aggressionspotential von Mädchen daher nicht wahrnehmen.

Die Befragungsergebnisse zu den Körpergrenzen zeigen, dass sich die Mädchen und Jungen insgesamt darin nicht sehr unterscheiden. Beide haben Spaß an Berührungen und Rangeleien, beide wissen allerdings, dass Grenzen eingehalten werden müssen. Diese Grenzen scheinen bei Mädchen jedoch enger gesteckt zu sein als bei Jungen.

Tab. 46a: Als unangenehm bewertete Übergriffe von Kindern aus Sicht von Jungen im Altersvergleich



Tab. 46b: Als unangenehm bewertete Übergriffe von Kindern aus Sicht von Mädchen im Altersvergleich



Welches Maß an körperlicher Nähe Kinder in der Schule bejahen, lässt sich auch an ihrer Einstellung zur **gemischten Zimmerbelegung** und zum **gemischtem Duschen im Schullandheim** (FB 18 Tab. 18a, 18c, Tab. 18b, 18d) ablesen. Für das *gemeinsame* Duschen können sich Kinder zwar kaum "erwärmen" (vgl. auch 3.1.13 Sexuelle Neugier und Schamgrenzen). Mehr als ein Drittel der Mädchen und knapp die Hälfte der Jungen haben jedoch nichts gegen *gemeinsame Schlafräume* einzuwenden. Mit wachsendem Alter nimmt die Akzeptanz dafür bei beiden Geschlechtern noch leicht zu. Solche Aufgeschlossenheit bestätigt die Vorteile des selbstverständlichen koedukativen Miteinanders. Für eine geringere Anzahl (häufiger Mädchen) sind explizite Bedürfnisäußerungen dieser Art mit wachsendem Alter dennoch überlagert von Vorbehalten. Die Erziehung der Mädchen zum vorsichtigeren Umgang mit ihrem Körper betreffend Nacktheit, körperliche Nähe, sowie unter als Anmache empfundenen Kontakten unter Gleichaltrigen und Älteren mag dafür maßgeblich sein. Mittlerweile liegen viele Erfahrungsberichte und Handreichungen für eine gefühlsbejahende und prosoziale gemischte Mädchen- und Jungenarbeit vor (Glücks/Ottomeier-Glücks 1996, Pfister/Valtin (Hg.) 1993, Jackstell/Orywahl 1993, Kaiser (Hg.) 1997, Lambrecht-Koch/Striepe 1998, Krebel (Hg.) 1998). Die Berichte bestätigen, dass das schulische Miteinander der Geschlechter gelingen kann, wenn Mädchen dazu ermutigt werden, ihre Körperkraft auszutesten, sinnliche Bedürfnisse offensiver zu artikulieren, Handlungsspielräume zu verteidigen und sich gegen körperliche Übergriffe und "Anmache" klar zur Wehr zu setzen. Jungen lernen dabei, zärtliche Impulse direkter zum Ausdruck zu bringen, gewaltbereiten Unmut zu zügeln, sich verbal und nicht körperlich zu wehren und Empathie für die Folgen des eigenen Handelns zu entwickeln. Eine kontinuierliche anlassbezogene sexuelle Aufklärung spielt dafür eine wesentliche Rolle. Seit der Jahrtausendwende markiert der gendersensible Ansatz für sexuell diverse Identitäten gezieltere Zwischentöne und fordert diese auch juristisch ein.²²

3.1.12 Verliebt sein und mehr...

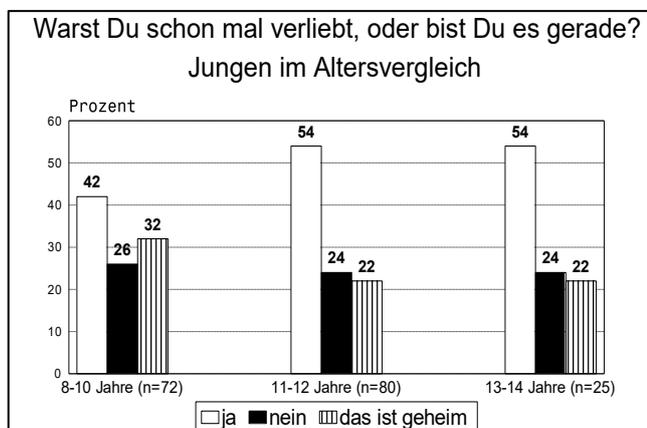
..auf meinem Geburtstag haben wir auch, ähm, Flaschendrehen gemacht, mit Küssen und Umarmen und so (M. 4. Kl.)

Schon vor der Pubertät und verstärkt mit dem Hineinwachsen in die Geschlechtsreife ist das Verhältnis der Kinder zueinander von erotischen Empfindungen), von sexuellen Spielchen und von "Probearbeitungen" für eine spätere hetero- oder auch homosexuelle Paarbindung bestimmt. (Vgl. dazu die Kindergedichte auf S. 110).

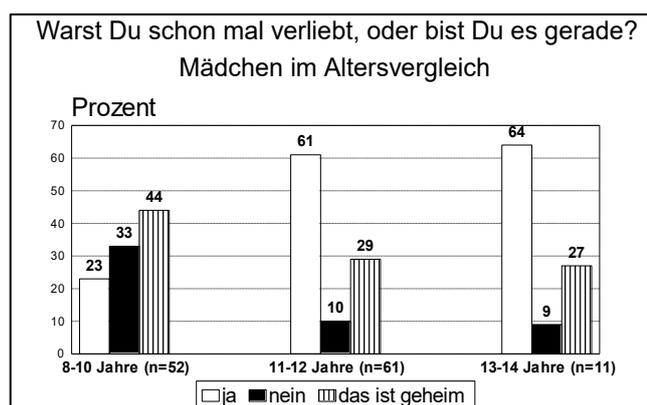
Die Antworten der Mädchen und Jungen auf die Frage "**Warst Du schon mal verliebt?**" (FB 33, Tab. 33a und 33b, S. 89) belegen es: Verliebt sein spielt schon in der Erlebniswelt von jüngeren Kindern eine wichtige Rolle.

²² Vgl. dazu <https://de.wikipedia.org/wiki/LGBTQ> (LGBTQ engl. für lesbian, gay, bi, trans, queer)

Tab. 33a: Verliebtsein von Jungen im Altersvergleich



Tab. 33b: Verliebtsein von Mädchen im Altersvergleich



Zuneigung kann also schon vor der Pubertät über freundschaftliche Gefühle hinausgehen, die sich aufs andere und auf das eigene Geschlecht richten kann. 47 % der Mädchen und 51 % der Jungen kennen den Zustand der Verliebtheit, wobei die Angaben in den Altersgruppen variieren.

Wie die Tabellen belegen, erhöht sich der Anteil des gegenwärtigen und früheren Verliebtseins mit dem Alter. Der Wunsch, es *geheim* halten zu wollen, nimmt dabei geringfügig ab. Bereits 35 % der jüngeren Kinder bejahen, *verliebt* (gewesen) zu sein. Als *Geheimnis* betrachten es 34 % der Kinder aus diesen Klassenstufen. Spannend ist das offenere Bekenntnis der 8-10 jährigen Jungen zu diesem Gefühl. Mädchen in dieser Altersgruppe halten es häufiger geheim. Unter den Kindern aus den 5. und 6. Klassenstufen geben dann bereits im Schnitt 63 % an, schon einmal verliebt gewesen zu sein. Sie blicken wohl über

einen mit dem Alter gewachsenen "Erfahrungsschatz" zurück, sind in ihrer geschlechtlichen Entwicklung fortgeschrittener und gehen mit Gefühlen dieser Art souveräner um.

Verliebt zu sein scheint insgesamt plötzlich und mit großer Kraft zu entstehen. Mädchen und Jungen fühlen sich vom Gegenüber ihrer Wahl magnetisch angezogen

man hat plötzlich irgendwie so ein anderes Gefühl und man schaut sie immer an (J. 4. Kl.),

ja, dass man erstens immer an den denkt und zweitens dann, auch wenn das gar nicht bewusst ist, immer neben dem sitzen will (M. 4. Kl.),

das erste Mal, wo ich verliebt war, hing mir die Zunge aus 'n Gesicht (J. 4. Kl.),

man hat irgendwie so ein anderes Gefühl, man hat so einen Herzschlag (...) ja, weil sie so schön aussieht (J. 4. Kl.),

und empfinden tiefe Sympathie, die sie freilich von dem, was sie über Erwachsenenerotik wissen, abgrenzen

wenn man an den denkt, wenn man sich dann freut und so (M. 3. Kl.),

ja, ich bin verliebt in A. und an der gefällt mir so gut, dass sie immer so freundlich ist und meistens auch sehr aufrichtig, kameradschaftlich. Wir sehen uns täglich in der Schule, also es ist noch genauso wie seit dem 2. Schuljahr (J. 4. Kl.),

weil der äh in meiner Klasse, weil wenn der in der Klasse ist, muss ich immer jeden Tag in die Schule gehen und immer gucken, den angucken. Aber ich find, ähm Bauchkribbeln gibt's eigentlich nicht so (M. 4. Kl.).

Anderen ist auch körperliche Erregung und "Bauchkribbeln" schon vertraut

wenn ich jetzt ein Mädchen seh, also ein schönes, wird man voll heiß irgendwie, kriegt man voll die Wärme (J. 7. Kl.),

das kribbelt so'n bisschen im Bauch, wenn man sich verknallt hat (M. 12 J.)

und auch das Küssen oder "Knutschen" scheint nicht unbekannt zu sein

also ab dritte, nein vierte Klasse wusste ich schon, wie man küsst (J. 13 J.),

manchmal stehn die dann auch da hinten hinterm Pavillon und dann (kichert) dann knutschen die da rum (M. 12 J.).

Schon die jüngeren Mädchen und Jungen "erproben" viele der ihnen bekannten (mediale) Elemente der zumeist (hetero-)sexuellen Beziehungskultur in der Erwachsenenwelt und träumen sich ihr eigenes Liebesglück zurecht

also da gehen wir immer zu so einer Hütte und da denken wir immer nach. (...) Ob wir beide verliebt sind, ob wir, ähm, heiraten wollen, ob wir Kinder haben wollen, alles schon so voraus und bis jetzt klappt alles (...). Das geht schon ein Jahr! (J. 10. J.).

Sie träumen und schwärmen bereits vom Zustand des Verliebtseins als *sich verloben, miteinander gehen* und *Liebe auf den ersten Blick* in einer Entwicklungsphase, in der mit solchen Umgangsformen kaum Bedürfnisse nach expliziter sexueller Intimität korrespondieren. Zungenküsse empfinden die meisten als *voll ekelig*, d.h. als etwas, wofür sie sich noch zu jung fühlen.

Eine Liebes-Geschichte

„Es war einmal ein Mädchen, das hieß Vanessa. Eines Abends geht Vanessa ins Bett. Sie träumt von Daniel El-Ela, weil sie sich in ihn verliebt hat, sogar sehr. Dass sie und Daniel auf einer Schaukel sitzen im Park. Auf einmal wird es Daniel kalt. Er legt sich auf Vanessas Schulter und Vanessa wird es ganz wabbelig und sie hat Schmetterlinge im Bauch. Dann kommt Daniel etwas näher und Daniel küsst Vanessa und sie küsst ihn. Oh, sieht das schön aus und so romantisch! Danach fragt Vanessa: "Willst du bei mir schlafen? Du kannst mit im Bett schlafen." Daniel sagt: "Ja, Vanessa ich schlaf bei dir, OK." Nun gehen sie nach Hause. Plötzlich wacht Vanessa auf und sagt: "Schade, aber es war nur ein Traum!" (Mädchen, 4. Klasse)

Ihre Zuneigung drücken sie durch "Liebesgaben", solidarisches Verhalten und symbolische Gesten aus

er hat mir schon 'ne Tüte Haribo und Toffifee und ganz viel geschenkt! (M. 5. Kl.),

und die Tiefe der Zuneigung wird auch daran gemessen, wer die beeindruckendsten Geschenke macht

also, ich hab meiner Freundin jetzt vorgestern hab ich ihr erstmal Parfüm geschenkt, Moschus Wild Love, dann hab ich ihr gestern noch 'n Ring geschenkt, echt Silber, ... so drück ich meine Liebe aus ... (J. 5. Kl.),

ich hab meiner Freundin zu Weihnachten richtige goldene Ohringe geschenkt für 120 Mark (J. 5. Kl.).

Liebesbriefchen werden verfasst, sobald Mädchen und Jungen des Schreibens kundig sind. Sie dienen der Sympathieerkundung und sollen die "Kontaktanbahnung" erleichtern, erfordern aber auch Mut. Welche Lehrerin oder welcher Lehrer hat nicht schon einmal ein "Kassiber" gefunden mit dem Inhalt "Liebst Du mich?" oder "Willst Du mit mir heute ins Kino gehen? Kreuze an: Ja oder nein. Deine/Dein...". Peinlich wird es, wenn andere Kinder das Briefchen abfangen und den Absender der Öffentlichkeit preisgeben. Denn die Peer Group wacht eifersüchtig über "emotionale Grenzgänger", umso mehr, seit die sozialen Medien (wie Facebook etc.) die Kontakthanbahnung dominieren.

wenn man mal mit einem Mädchen spielt, dann sagen sie sofort, ja du bist verliebt in die und so ... ei, ei, ei, was seh' ich da, ein verliebtes Ehepaar! Solche Sprüche dann immer (J. 3. Kl.)

dann schließen die einen auch aus und so. Das finde ich gar nicht gut (J. 3. Kl.).

Auch deshalb erfahren Mädchen die Zuneigung ihrer "Verehrer" eher verschlüsselt

weiß nicht, der hat mich irgendwie so komisch angeguckt, hat viel öfter was gesagt. Also nicht irgendwie "ich hab dich lieb", sondern was ganz anderes (M. 9 J.).

Einerseits wird Liebe in diesem Alter als "Geheimsache" behandelt, andererseits braucht es für die Anbahnung einer "Beziehung" doch die Hilfe von anderen. Dann wird über die Zuneigung hinter vorgehaltener Hand gesprochen, es werden Andeutungen gemacht und Handynummern weitergegeben.

Nähere Begegnungen zwischen "Verliebten" finden bei jüngeren Kindern jedoch fast ausschließlich in größeren Gruppen statt, sind also eingebunden in ein größeres Beziehungsgeflecht (Geburtstagsfeiern, gemeinsame Kinobesuche etc.).

Auch bittere Gefühle sind Kindern nicht fremd. Wenn eine Liebe zu Ende geht, hat das gelegentlich sogar gewalttätige Formen, wie das folgende Gespräch unter Viertklässlern in den Gruppeninterviews zeigt.

J1: Ich hatte mal eine Freundin, also eine Exfreundin, und dann hab ich ne neue gefunden und dann wollte sie immer mit mir sprechen und am Ende hab ich ihr eine runtergehauen und hab gesagt: ja, tschüss!

J2: Man haut keine Mädchen!

J3: Du Doofi, du Depp, du haust Mädchen?

J 4: Du Mädchenquäler!

J1: Ja, weil, ähm, das war ja meine Exfreundin und die hat mich immer genervt und da hab ich ihr eine runtergehauen und dann hab ich gesagt Schlussi!

Mit zunehmender sexueller Zentrierung von Liebesgefühlen in der Pubertät nimmt die rein spielerische Erprobung und die Zuträgerfunktion der peers für Liebesbotschaften ab, Das Gefühl wird akzeptierter. Mädchen und Jungen fällt es nun leichter zuzugeben, schon einmal verliebt gewesen oder es aktuell zu sein und sie tauschen sich gern mit Freundinnen und Freunden über entsprechende Erlebnisse aus.

wir waren im Zeltlager (...) na zumindest am letzten Abend (...) kommt sie an und legt ihren Arm um mich (...) na ja, OK so gehn wir um'n See, also die ganze Gruppe ging (...) das war herrlich (J. 13. J.),

in O. im Zeltlager, da haben B. und ich einmal eine Nacht bei den Jungen geschlafen, habt ihr das mitgekriegt..... weißt du noch wo T. reingekommen ist ... ja, lasst uns mal ne Kissenschlacht machen! (M. 11 J.).

Dabei wird zuweilen mächtig übertrieben

und mein Freund hat schon mal geknutscht, Zungenkuss, der ist neun Jahre alt (J. 4. Kl.),

also das ist ein Freund von mir, der kam mit 'nem Fahrrad an, hab ich erstmal ihn begrüßt und alles, und dann hat er mir gesagt, ich bin mit der und der zusammen, und dann hab ich gesagt, ja und wie läuft 's? Er sagt, ja die hab ich gestern gebockt. Da hab ich gesagt bist du bescheuert? Du bist doch viel zu jung und alles! (J. 5. Kl.).

Seltener wird über deutlicher sexuell getönte "Spielchen" berichtet, aber auch das kommt vor

also ich und mein Freund, mit dem haben wir immer mit diesen Mädchen gespielt, und dann wollten die sich erst vor uns nackt ausziehen, haben wir auch gesagt, nein, das wollen wir nicht, das ist Blödsinn, (...), und also, von den' der Vater der guckt auch immer Pornozeitschriften (...) die liegen auch einfach in der Wohnung rum, und irgendwo haben sie das dann wohl gelesen (J. 12 J.).

Große Teile der Phantasie und der Kommunikation unter Mädchen beansprucht demgegenüber in dieser Zeit, einen Jungen zu suchen, der sich zum Traumpartner eignet, d.h. der gleichzeitig vorzeigbar und verlässlich ist. Es wird über ersehnte, geglückte oder beendete Beziehungen fantasiert, es wird getröstet, vermittelt, zuweilen auch gespottet. Manchen Mädchen fällt es nicht leicht, die erotische Anziehungskraft zuzugeben, die körperliche Reize von Jungen ausüben

also es geht nicht ums Aussehen, sondern um Nettigkeit! (M. 5. Kl.).

Da äußert sich mancher Jungen schon direkter

also manchmal, seh 'n ich und mein Freund so süße Mädchen, dann sagen wir auch, oh die hat 'n süßen Popo (J. 5. Kl.).

Sympathiegefühle von Mädchen für andere sind nach wie vor von äußerlichen Merkmalen (Kleidung, Haare, Gesicht) sehr abhängig. Kleider und Schminke sind dementsprechend ein ständiges Gesprächsthema und was, als gutes Aussehen beim anderen Geschlecht gilt, bemisst sich am Outfit der gerade bejubelten und umschwärmten "Boy Groups" und Jung-Stars. Seit der Jahrtausendwende verstärken das die gestylten Instagram-Bilder und „InfluencerInnen“ etc. (vgl. 3.1.3 Bewegung und Attraktivität...). Da haben viele Mitschüler gleichen Alters wenig Chancen (vgl. 4.2 Entwicklungsbedingte Differenzen), denn mit zunehmender Geschlechtsreife richtet sich das Interesse von Mädchen auf ältere Jungen. Sogar der Lehrer wird von den ignorierten Klassenkameraden als Konkurrenz empfunden:

bei uns in der Klasse, das ist gar keine Klassengemeinschaft. Die stehen immer für sich. Und der Lehrer steht nur zu den Mädchen, das ist voll der Frauenheld! (J. 5. Kl.).

Liebe, zärtliche Gefühle füreinander und Eifersucht spielen foglich schon in dieser Altersgruppe eine große Rolle. Interaktionen in Schulklassen sind nicht nur von sozialem sondern auch von erotisch-sexuellem Leistungsdruck bestimmt. Konkurrenz um die Anerkennung von Lernleistungen verwebt sich mit der Konkurrenz um eine/n attraktive/n Liebespartner/in und der Sorge, selbst nicht attraktiv genug dafür zu sein.

Der Alltag von Schülerinnen und Schülern in der Koedukation stellt sich daher alles andere als entspannt dar. Wie reizvoll das trotz aller damit verbundenen Aufregungen sein muss, liegt daran, dass sich hier die ersten Liebesbande knüpfen lassen. Die "Geschlechterspannung" (Reiche 1992) scheint schon in diesem Alter (für Jungen wohl noch etwas mehr als für Mädchen) das "Salz in der Suppe" eines zuweilen genauso anstrengend wie öde empfundenen Schulalltags zu sein.

3.1.13 Sexuelle Neugier und Schamgrenzen

...das zu Hause ansprechen, ist doch auch ein bisschen peinlich (M. 12 J.)

Diskretion und Respekt verbieten es, Kinder direkt über ihre sexuellen Phantasien und peinliche Gefühle zu befragen, denn Sexualität und Nacktheit sind für Mädchen und Jungen im Übergang zur Pubertät mit erheblicher Scham belegt. Zudem sind sexuelle Gefühlslagen gerade für Kinder schwer in Worte zu fassen. Damit besteht die Gefahr, sie mit Vorgaben zu lenken und zu irritieren. Insofern ist die Forschung für das Erfassen erotischer Erlebnisse, sexueller Gefühle und zum Entstehen sexueller Orientierungen auf die Deutung von Signalen angewiesen. Dazu können z.B. Zeichnungen, Träume und symbolische Handlungen gehören. Sie greift auf die Beobachtung von Kindern in Kliniken, auf Aussagen von Eltern und anderer Bezugspersonen über ihre Kinder und rückblickende Erinnerungen Erwachsener an ihre Kindheit zurück. Auch in dem der Studie zugrundeliegenden Fragebogen musste auf die direkte Erkundung sexueller Erlebnisse und Gefühle weitgehend verzichtet werden. Dennoch ließ sich aus einigen Äußerungen eher indirekt etwas über die sexuelle Neugier und die Schamgrenzen von Kindern erfahren.

Aus anderen Studien (Mönkemeyer 1994, Milhoffer 1995b; Schuhrke 1991, 1995 u. 1998, Baacke 1999) ist bekannt, dass Kinder auf die äußeren Veränderungen ihres Körpers mit starkem Rückzugsbedürfnis reagieren. (Vgl. 1.1.2 Latenzzeit oder Ausbildung der Intimsphäre?) Diese Haltung setzt sich vor allem in der gemischtgeschlechtlichen Peer Group fort.

Dass es Kindern in der überwiegenden Mehrzahl unangenehm ist, sich nackt zu zeigen, erwies ihre Einstellung zum *gemeinsamen* bzw. *getrennten Duschen im Schullandheim* (3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte; FB 18, Tab. 18b und 18d). 96 % der Mädchen und 86 % der Jungen lehnen es strikt ab, *gemeinsam* zu duschen. Demgegenüber sind immerhin 14 % der Jungen für *gemeinsames* Duschen. Hier scheint die sexuelle Neugier das Schamgefühl zu besiegen - bei den meisten allerdings doch nur mit Badehose!

Um eine Ahnung davon zu bekommen, wie es um sexuelle Phantasien bei Kindern bestellt ist, waren die Mädchen und Jungen gebeten worden, einen Kommentar zu einer Abbildung zu schreiben, die ein intimes Szenario nicht ausschloss. Das Bild zeigte eine Gruppe von Kindern, die sich neugierig vor einem Schlüsselloch zusammendrängen um hindurchzuschauen. Die Frage dazu war: "**Was gibt's denn da zu sehen?**" (FB 16).

Ein Drittel (vor allem der jüngeren) Kinder übergang die Frage, vermutlich weil sie sie nicht verstanden und/oder der hohe Schreibaufwand gescheut wurde. Die anderen 106 Mädchen und 114 Jungen ließen sich einiges dazu einfallen.²³

Die Kommentare reichen von **pragmatischen Bildbeschreibungen**

viele kleine Typen, die vor einer Tür stehen (M. 11 J.),

die lauschen und gucken durch das Schlüsselloch (M. 10 J.),

über **sportliche und künstlerische Darbietungen sowie Feste**

eine Ballett-Tänzerin, die probt gerade (M 10. J.),

eine Disco ab 18 (M. 12 J.),

eine Party (M. 10 J.),

ein Boxkampf (J. 12 J.),

Einblicke in die Welt von Lehrerinnen/Lehrern

die Lehrer streiten sich (J. 11. J.),

ein Lehrerzimmer, wo die Lehrer gerade über die Noten des coolsten Jungen sprechen (J. 12 J.),

den rauen Schulalltag

²³ Weitere Statements der Kinder zur offenen Frage 16 wurden wegen der Ähnlichkeit nicht berücksichtigt.

Prügeleien, lachende Kinder, eine Kissenschlacht, durcheinander redende Kinder, über die die Lehrerin die Kontrolle verloren hat (M. 11 J.),

bis hin zu **massiven Gewalthandlungen**

da wird einer verklöppt, da liegt eine zerquetschte Leiche (M. 11 J.)

Und ein recht großer Anteil der Beschreibungen entfällt auf die Kategorie

intime bzw. sexuelle Phantasien (d.h. sexuelle, Klo-, und Nacktphantasien).

Etwa ein Drittel der Äußerungen von Mädchen (31 %) und von Jungen (35 %) beinhaltet Szenen, die auf eine körperbezogene Schaulust hindeuten oder eröffnen Szenen mit explizit erotisch-sexuellem Inhalt:

Einblick in Umkleide- oder Duschräume, wie z.B.

ein Badezimmer voller Frauen (J. 10 J.), Frauen, die gerade Striptease machen (J. 11 J.), da ist eine Frau die nackt ist, die Jungen kriegen einen Steifen (M. 11 J.).

Erotisch-sexuelle Interaktionen unter Mitschüler/innen, wie z.B.:

zwei Schüler, die sich küssen (M. 12 J.), sie sehen, wie sich zwei Klassenkameraden küssen und dieses heimlich (J. 9 J.).

Erotisch-sexuelle Interaktionen unter Erwachsenen, wie z.B.

Geschlechtsverkehr (J. 9. J.), zwei Menschen die sich miteinander knutschen (M. 10 J.), zwei Lehrer schlafen miteinander (J. 12 J.).

Einblick in Toiletten, wie z.B.:

sie gucken wie ein Junge oder Mädchen auf Klo geht (M. 11 J.), da sitzt jemand auf der Toilette und macht komische Geräusche (J. 10 J.), die Kinder gucken in das Lehrerklo (J. 12 J.).

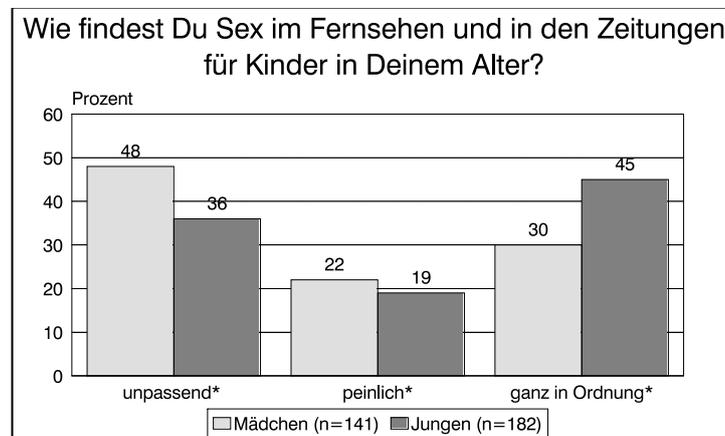
Bei aller gebotenen Vorsicht angesichts der geringen Zahlen (26 Mädchenäußerungen und 39 Jungenäußerungen) intimer Phantasien sprechen für eine etwas stärkere (andern unterstellte und tatsächliche) sexuelle Schaulust der Jungen sowohl die höhere Anzahl der Nennungen als auch die inhaltlichen Akzente in den Deutungen des Bildes:

- Die Jungen der Studie haben häufiger als Mädchen die Phantasie, dass es sich hinter der Tür um *Nackte (Frauen)* oder um *Sex* handelt;
- obwohl das Geschlecht nicht eindeutig identifizierbar war, werden von Mädchen wie von Jungen vor dem Schlüsselloch häufiger *Jungen* angenommen;

- von beiden Geschlechtern wird häufiger Jungen Neugier am nackten Frauenkörper unterstellt;
- Frauenkörper scheinen interessanter als Männerkörper zu sein. Ein einzelner nackter Mann erregt weder bei Mädchen noch bei Jungen explizite Schaulust, wenn überhaupt, tauchen Kinder bzw. Erwachsene beiden Geschlechts in der Beschreibung auf.

Auch bei einer anderen Frage fällt eine etwas größere sexuelle Schaulust von Jungen auf. So zeigten diese sich gegenüber der Darstellung von **"Sex im Fernsehen, wie Küssereien, Bettzenen und Nackte für Kinder in Deinem Alter"** (FB 42 Tab. 42) eher tolerant als die Mädchen²⁴. Eine mit dem Alter noch wachsende Anzahl (74 %) findet dies *ganz in Ordnung*, während sich die Mädchen zu höchstens 56 % damit *"anfreunden"* können.

Tab. 42: Einstellung von Mädchen und Jungen zur Darstellung von Sexualität in den Medien



Solche geschlechtsdifferenzen in der Meinung von Mädchen und Jungen verweisen darauf, was ihnen an Schaulust zugestanden und wie in der Medienwelt der Erwachsenen Nacktheit präsentiert wird. Sexuelle Schaulust wird dort Männern eher zugestanden als Frauen. Der spärlich bekleidete bzw. nackte Frauenkörper wird dementsprechend häufiger und selbstverständlicher objekthaft präsentiert. Das dürfte eher für Mädchen beschämend wirken.

Ein weiterer Hinweis auf differente Schamgrenzen ist die Haltung gegenüber der Behandlung sexueller Fragen in der Schule.

Im Rahmen des Auswahlmenüs gewünschter **Sozial- und Arbeitsformen für die schulische Sexualerziehung** (FB 40)²⁵ konnte auch die Antwortvorgabe: „Sexualerziehung sollte in der Schule *am besten gar nicht* stattfinden“, gewählt werden. 10 % der Jungen und 8 % der Mädchen, darunter viele Kinder aus Migrantenfamilien meinen, Sexualerziehung habe in der Schule

²⁴ Zum Altersvergleich siehe auch Tab. 42a und 42b, S. 100 in 3.1.14 Einstellung zu "Sex in den Medien".

²⁵ Altersdifferenziert in 3.3.3 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen Tab. 40 a und 40 b, S. 144. Für die Migrantenkinder siehe Tab. 40Ma und 40Mb, S. 145

keinen Platz. Und 30 % der Mädchen (gegenüber 10 % der Jungen) - besonders stark vertreten dabei die 13-14 Jährigen (44 %) - bevorzugen zudem für die Sexualkunde wenigstens geschlechtsgetrennten Unterricht (vgl. dazu 3.3.3 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen), weil es, wie sie in ihren späteren Gesprächen begründen, ein beunruhigendes Thema sei. Der nackte Körper steht im Mittelpunkt und damit besteht die Gefahr, durch anzügliche Bemerkungen und Lacher provoziert und beschämt zu werden.

Individuelle Grenzen gegenüber Körperkontakten und Einfühlungsvermögen sollten mit der Frage erforscht werden: "**Auf dem Schulhof passiert ja so einiges. Stell dir mal vor, Du würdest die folgenden Dinge einfach so bei jemand anderem machen. Wie findest Du das?**" (FB 22) und der Frage aus der Opferperspektive "**Und jetzt stell dir vor, das macht jemand anders bei dir. Wie findest Du das dann?**" (FB 23)²⁶.

Wenn ein erheblicher Anteil der Jungen hier Attacken *wie die Hose/den Rock runterziehen* (37%) oder gar *zwischen die Beine greifen* (20 %) in der Täterperspektive mit *macht nichts* wenn nicht gar als *witzig* apostrophiert, ist das freilich als Hinweis auf eine provokante Form von Kontaktaufnahme zu deuten. Immerhin beurteilen auch 15 % der Mädchen (erfahrungsgemäß eher die Zielgruppe solcher Übergriffe), *Hose/Rock runterziehen* noch als *witzig* bzw. *harmlos*.

Einerseits wird das als Spielchen erlebt, andererseits suchen sich die Betroffenen dem zu entziehen, indem sie ihre Kleidung wechseln. Manche Eltern mögen sich wundern, wenn ihre achtjährigen Söhne plötzlich nicht mehr mit der bequemen Jogginghose in die Schule gehen, sondern darauf bestehen, eine Hose mit einem eng gezogenen Gürtel zu tragen. Und emanzipationsbemühte Eltern von Töchtern mögen sich erstmal freuen, wenn die Tochter in die Schule nicht mehr das niedliche Röckchen anzieht, in dem sie sich so schick gefühlt hatte, bis sie erfahren, warum zur Hosenmode übergegangen wurde.

Hinter einer *gleichgültig* bis *witzig* beurteilenden Einstellung von Kindern gegenüber solchem Handeln steht einerseits ein spielerisches Kontaktbedürfnis, andererseits geschieht es im aufregenden Bewusstsein, damit Grenzen zu überschreiten (vgl. 5.1 Anlässe: Schlaglichter auf das "erotische Chaos" in Schulen). Für aggressive "Entblößungsattacken" dieser Art können vorangegangene eigene beschämende Erfahrungen der Auslöser sein.

Kinder lernen in ihrer sexuellen Sozialisation, dass der nackte Körper nicht in die Öffentlichkeit gehört. Ihr Wunsch, sich nackt zu zeigen und ihre sexuelle Neugier am nackten Körper als Kleinkind wurden möglicherweise negativ bewertet oder gar bestraft. Sich solcherart ertappt gefühlt zu haben, wird dann als Entblößung und damit als Beschämung empfunden und kann später im Interesse einer szenischen Verarbeitung mit Entblößungen anderer beantwortet werden.

²⁶ Tab. 22a und 22b siehe in 3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte, S. 84

3.1.14 Einstellungen zu "Sex" in den Medien

....kommt drauf an, was das für'n Film ist, ich mein, wenn das so'n Supersexfilm ist, Porno, wo die die ganze Zeit nur nackt sind und dann so überall rumbumsen und Bettszenen, dann find ich das unpassend, bei Küssereien find ich ganz in Ordnung, und Nackte, wenn's so'n Sexfilm ist, dann find ich's unpassend. (J. 4. Kl.)

Jüngere Grundschul Kinder sind von der Darstellung von Sexualität in den Medien offensichtlich eher unangenehm berührt. Bei Kusszenen in TV-Filmen schauen sie weg, geben laute Äußerungen des Unbehagens ("Küssen iiiiiih!") von sich oder rennen gar aus dem Zimmer.

Bei der Frage **"Im Fernsehen und in den Zeitungen kommt ja viel über Sex. Zum Beispiel Küssereien, Bettszenen und Nackte. Wie findest du das für Kinder in deinem Alter?"** (FB 42) war die Einfühlung der Kinder gefragt, die Angemessenheit solcher Darstellungen bei Kindern ihrer Altersgruppe zu beurteilen. (vgl Tab 42a und 42b, S. 101). Über zwei Drittel der Mädchen (70 %) und über die Hälfte der Jungen (55 %) betrachteten Darstellungen dieser Art als *unpassend* oder *peinlich* für Kinder ihrer Altersgruppe

Abbildungen des nackten Körpers und entsprechende Filmszenen wirken besonders auf Kinder mit strengerer religiöser Orientierung geradezu abstoßend, wie ihre Kommentare dazu in den Klassengesprächen zeigten

Bilder in Büchern sind auch voll ekelig! (M. 3. Kl.) .

Es verwundert daher nicht, wenn viele vor allem der jüngeren Kinder bestätigen, dass sie die Darstellung von Sexualität im Fernsehen für ihre gesamte Altersgruppe entweder *unpassend* oder gar *peinlich* halten. Und die jüngeren der befragten Kinder grenzen sich da selbstbewusst von den noch Jüngeren ab

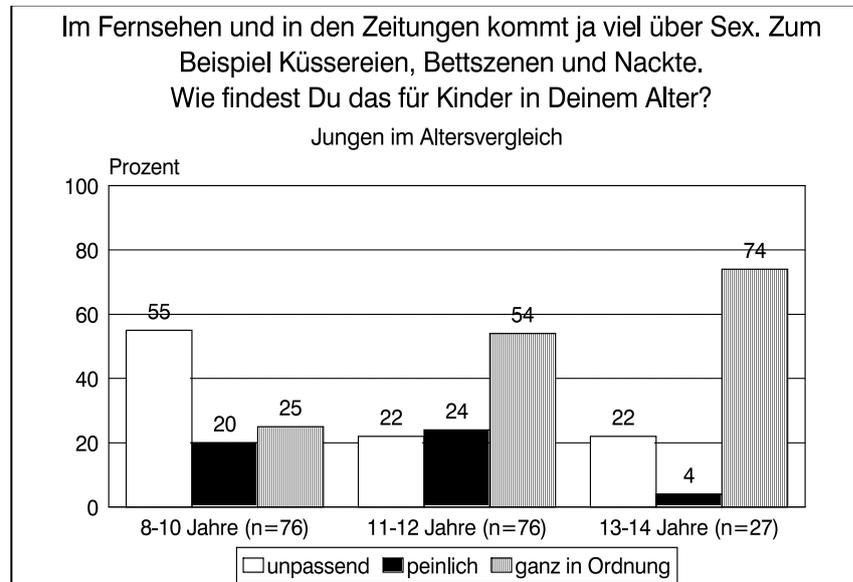
also in unserem Alter, also eigentlich macht mir das nichts aus, aber für andere Kinder, die dann noch ein bisschen jünger sind, find ich das eigentlich nicht so gut (J. 3. Kl.),

unpassend, peinlich eigentlich nicht, weil das ist ja eigentlich für die Älteren gedacht, aber für uns ist das unpassend (M. 4. Kl.)

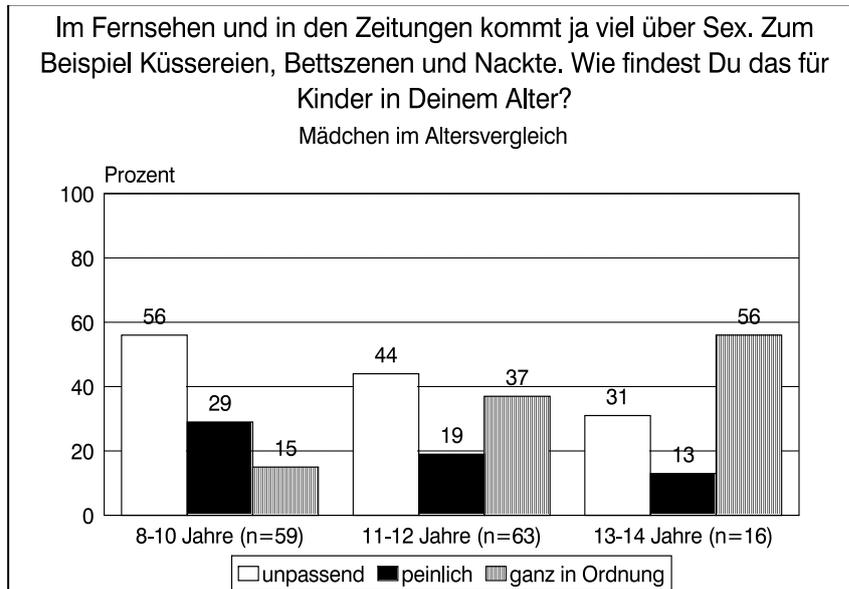
Jedoch, wie eine Viertklässlerin versichert,

wenn man nachher 14 oder 15 ist, ist das ganz in Ordnung. (M. 4. Kl.).

Tab. 42a: Einstellungen von Jungen zu sexuellen Darstellungen in Medien im Altersvergleich



Tab. 42b: Einstellungen von Mädchen zu sexuellen Darstellungen in Medien im Altersvergleich



Vor allem die Jungen fühlen sie sich von erotisch-sexuellen Inhalten wie magisch angezogen, wenn auch mit schlechtem Gewissen

das ist Scheiße doch im Fernsehen, weil wir auch immer glotzen. (J. 5. Kl.),

wenn der Sexfilme guckt, dann kriegt der immer 'n Steifen. Das kriegt jeder. Erst ist der voll mini und dann wird erst steif, wumm, voll der Riese! (J. 10. J.).

Die Mädchen bestätigen dies

die Jungen sind ja auch voll sexgierig (M. 3. Kl.),

die Jungen gucken die sich immer an und dann machen die immer iiiih und machen Witze (M. 3. Kl.),

weil die Jungen lieber mehr Sex haben wollen und die Mädchen nicht (M. 3. Kl.).

Andere Mädchen philosophieren darüber, wie es überhaupt zu diesem Peinlichkeitsgefühl kommen kann

ich versteh das eigentlich nicht, irgendwie ist es ja peinlich, aber ich versteh irgendwie nich wieso....vielleicht weil die dann im Bett so..? (M. 4. Kl.).

Auch an Kindern geht nicht vorbei, dass die erotischen Inhalte in den Programmangeboten bekanntlich aus männlicher Perspektive dargeboten werden: Frauenrollen signalisieren darin sexuelle Attraktivität, Verfügbarkeit und Unterwerfungsbereitschaft (Fromme/Gecius 1997, Eder 1999). Das fällt schon Dritt- und Viertklässlern auf:

da gibt's auch so ne Serie, da ziehen sich Frauen nackt aus und zeigen sich den Männern und Männer machen auch manchmal Striptease, ziehen sich halbnackt aus (J. 3. Kl.),

erst stehen die gegen das Bett, dann knutschen die und dann fallen die ins Bett...also manchmal, ähm, da schmeicheln sich auch die Frauen ran, so (M. 4. Kl.).

Wenn Mädchen die Darstellungen häufiger *unpassend* und *peinlich* als Jungen finden, so ist das weniger auf ein geringeres Interesse zurückzuführen, sondern darauf, dass Frauen häufiger nackt und eher passiv, wenn nicht gar als Opfer sexuell-aggressiver Handlungen dargestellt werden. Nicht die Tatsache der Darstellung von Nacktheit, Lust und Leidenschaft an sich scheint also der Grund für die differente Wahrnehmung zu sein, sondern die Klischees von Männlichkeit und Weiblichkeit und ihre patriarchale Struktur.

Warum das für Mädchen *unangenehm* ist, wissen auch Jungen gut auf den Punkt zu bringen

weil, für Mädchen ist das ganz schön peinlich, so. Und Mädchen sind noch mehr schüchtern. (J. 3. Kl.),

weil die das einfach nicht gut finden, dass man den Kindern so zeigt, wenn da so welche rumbumsen (J. 4. Kl.),

das sieht so aus, als wär's für Mädchen eher nicht so toll, die finden 's eher nicht so gut. (M. 8. Kl.).

Mit wachsendem Alter steigt bei beiden Geschlechtern die Aufgeschlossenheit gegenüber einer freizügigeren Darstellung von Sexualität. Dies gilt vor allem, wenn Aufklärungunterricht stattgefunden hat und/oder schon eigene erotisch-sexuelle Erfahrungen angenommen werden

und wenn sie es auch schon machen, muss es ja auch nicht peinlich sein (M. 5. Kl.),

wenn das so in Zeitschriften ist und die gucken sich das dann an und die kommen dann da drauf im Gespräch und fangen dann auch langsam an, dann find ich das ganz in Ordnung, wenn die sowas dann auch wollen (M. 5. Kl.),

das ist doch das natürlichste, was man machen kann (J. 5. Kl.),

wenn meine Eltern das nicht gemacht hätten, wär' ich jetzt nicht da! Das ist normal (J. 5. Kl.).

Gleichwohl sind immerhin noch ein Viertel der zwölf- bis vierzehnjährigen Jungen und mehr als ein Drittel der gleichaltrigen Mädchen unangenehm berührt oder fühlen sich von solchen Szenen gestört, zumal, wenn sie aus ihrer Sicht völlig überflüssig sind

wenn da grad so'n guter Film ist und dann knutschen die sich da auf einmal fünf Minuten am Stück... (J. 5. Kl.),

das kommt auf den Film an, wenn das zuerst 'ne Komödie war und dann auf einmal sowas kommt, dann ist das halt unpassend. (J. 6. Kl.).

Für viele Kinder sind die audiovisuellen Medien eine wichtige Quelle für Sexualinformationen (vgl. 3.2.3 Informationsquellen für Sexualwissen, S. 122ff).

Die Meinungsäußerungen zeugen von hohem Reflexionsniveau und klarer Urteilkraft. Einerseits finden sie es gut, wenn ihre Schaulust Nahrung bekommt, andererseits sind sie doch unangenehm berührt von dem, was die Erwachsenen da so machen

ich hab mal einen Film gesehen, dass ähm, Frau und Frau ähm zusammen waren eine langhaarige und eine kurzhaarige aber eine , eklig - magte das nicht, aber eine die wollte immer: oh, komm, komm.....(M. 3. Kl.).

Die zunehmend offene Darstellung sexueller Szenerien darf nicht mit wirklichen Aufklärungschancen verwechselt werden. Weder entsprechen die gängigen medialen Verhaltensmuster in Männer- und Frauenrollen den pädagogischen Ansprüchen an Gleichberechtigung und Selbstbestimmung, noch wird das vordringliche Anliegen von pubertierenden Kindern berücksichtigt, Sicherheit im Umgang mit ihrem sich verändernden Körper und mit den eigenen Gefühlen und Wünschen zu gewinnen. Letztlich nützt die durch die Sozialen Medien noch einmal sprunghaft angewachsene Informationsflut der Orientierung von Kindern nur dann etwas, wenn sie in der Familie, im Freundeskreis und in der Schule die Chance haben, ihre Irritationen darüber offen zum Ausdruck zu bringen und Antworten auf ihre je individuellen Fragen zu bekommen.

3.1.15 Gewalterfahrungen mit Erwachsenen

... auf einmal kommt der Herr X herausgeschossen, packt zwei Jungs, nich, hält die richtig fest, und so und sagt: "Bleib stehen!" Ich bin gewetzt wie nichts Gutes! (J. 5. Kl.)

Trotz aller politischen Bemühungen darum, die "elterliche Gewalt" in "elterliche Sorge" (vgl. die Reform des § 1631 BGB im Jahr 2000, dazu Milhoffer in Bub, Knieper u.a. (Hg.):

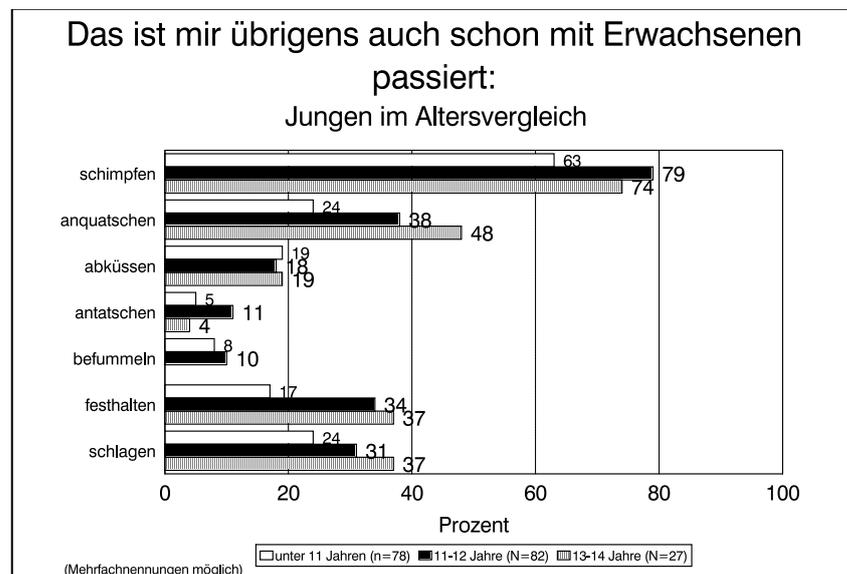
Zivilrecht im Sozialstaat, 2005, S. 545ff) zu verwandeln und körperliche wie psychische Misshandlungen erfolgreich zu ächten, gehören körperliche Züchtigungen für eine große Anzahl von Kindern zum Erziehungsalltag dazu

weil mein Bruder, der hat ja immer auf den Boden gespuckt, da ist der Herr Y. hingegangen und hat meinem Bruder eine geknallt (J. 5. Kl.),

einer aus meiner Klasse, er und mein Freund haben so im Spaß gekämpft, auf einmal kommt Herr Z. und schlägt dem den Schlüssel voll auf den Kopf (J. 5. Kl.).

Selbst wenn die Schilderungen ahnen lassen, dass auf Erwachsenenenseite Anlass zur Empörung bestand, sind solche Reaktionen in keinem Fall pädagogisch angemessen. Kaum ein Kind findet **"Eine Tracht Prügel als Erziehungsmittel angebracht"** (FB 34 Tab. 34a und 34b) und fast alle erleben es in der hier aufgeführten Rangfolge als zunehmend *unangenehm*, von Erwachsenen *beschimpft*, *festgehalten* oder gar *geschlagen* zu werden (FB 47 Tab. 47a und Tab. 47b). Ein Drittel der befragten Kinder kennt gleichwohl Aggressionen dieser Art unabhängig vom Geschlecht (FB 47a Tab. 47aa und 47ab, S. 104). Erfahrungen wie *beschimpft* zu werden, *angequatscht*, *festgehalten*, *angetatscht*, *abgeküsst* und *befummelt* zu werden, gehören zum Erlebnisbestand vieler Kinder. Am häufigsten (80 %) benennen sie, *ausgeschimpft* worden zu sein, gefolgt von mehr als einem Drittel, das angibt, schon einmal *festgehalten* und/oder gar *geschlagen* worden zu sein. Bei den Jungen erhöht sich der Anteil noch mit wachsendem Alter.

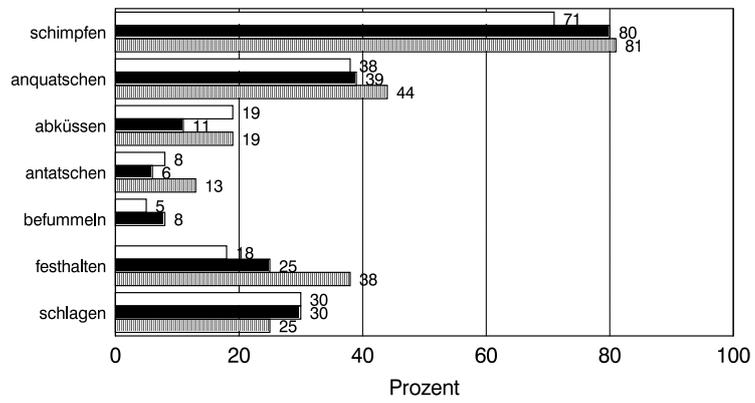
Tab. 47aa: Gewalterfahrungen von Jungen durch Erwachsene im Altersvergleich



Tab. 47ab: Gewalterfahrungen von Mädchen durch Erwachsene im Altersvergleich

Das ist mir übrigens auch schon mit Erwachsenen passiert:

Mädchen im Altersvergleich



(Mehrfachnennungen möglich)

Die Ergebnisse einer empirischen Studie von Pfeiffer und Wetzels (1998) belegen den meist selbstverständlichen Umgang mit familialer Gewalt. Knapp die Hälfte der dort befragten Jugendlichen (44,4 %) gaben an, in ihrer Kindheit von ihren Eltern *nicht* geschlagen worden zu sein. Demgegenüber erlebte

"ein knappes Drittel (29,4 %) leichte körperliche Züchtigungen, 16,5 % wurden von den Eltern schwer gezüchtigt und 9,8 % waren Opfer elterlicher Misshandlungen. Ein erheblicher Teil der Befragten (42,0 %) wurden auch noch im Jahr 1997 als Jugendliche von den Eltern geschlagen. Fast jeder Sechste (15,2 %) der von uns befragten Schülerinnen und Schüler wurde in diesem letzten Jahr vor der Befragung Opfer massiver elterlicher Gewalt (Schläge mit Gegenständen, häufige Prügel oder Misshandlungen). Außerhalb der Familie hatten in dieser Zeit 'nur' 12,0 % eine Körperverletzung mit oder ohne Waffen durch jugendliche Täter erlebt. Gewalt durch Eltern im familiären Bereich ist damit weiter verbreitet als die Viktimisierung Jugendlicher durch ähnliche Gewalt-handlungen seitens gleichaltriger Täter. Die Dunkelfeldanteile dieser beiden Gewaltformen unterscheiden sich erheblich. Während schwere Gewalttaten gegen Jugendliche durch nicht erwachsene (zumeist etwa gleichaltrige) Täter der Polizei zu etwa einem Sechstel bekannt werden, beträgt die Anzeigquote bei Misshandlungen durch Eltern 2,2 %, d.h. nur etwa jeder 40. Fall wird polizeibekannt. Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche steht zudem in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Lage der Familien. So wurden Jugendliche aus von Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfe betroffenen Familien mehr als doppelt so oft misshandelt wie Jugendliche aus Familien, die nicht mit solchen Belastungen konfrontiert waren. Bei einem Vergleich der ethnischen Gruppen bilden die türkischen Jugendlichen, von denen 1997 fast jeder Fünfte Opfer einer elterlichen physischen Misshandlung geworden ist, das eine Extrem. Besonders hohe Opferraten finden sich ferner bei Jugendlichen aus Jugoslawien und aus Südeuropa. Auf der anderen Seite stehen die einheimischen Deutschen mit einer Rate von 5,5 % Opfern elterlicher Misshandlung und 7,5 % Opfern schwere Züchtigung. Derartige Gewalterfahrungen,...) erhöhen für die betroffenen Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit beträchtlich, dass sie auch selbst Gewalt ausüben. Besonders deutlich wird das bei Mehrfachtätern. Während sich unter Jugendlichen ohne jegliche Viktimisierung durch schwere elterliche Gewalt lediglich 4,5 % finden, die im Jahr 1997 mehrfach Gewaltdelikte begangen haben, sind dies in der Gruppe derer, die sowohl in indheit als auch in der Jugendzeit Opfer schwerer elterlicher Gewalt waren mit 14,8 % mehr als dreimal so viel." ²⁷

²⁷ Vgl.: Pfeiffer, Christian; Wetzels, Peter, 1998: Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Ein Thesenpapier auf Basis aktueller Forschungsbefunde) Hg. V. Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN) Sonderdruck der DVJJ zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag vom 18.-22.9.1998 in Hamburg.

Kinder, die in ihrer Kindheit oder auch als Jugendliche von ihren Eltern wiederholt geschlagen oder misshandelt wurden, werden nach Lage der Dinge erheblich häufiger selber gewalttätig als nicht geschlagene junge Menschen. (Mansel/Hurrelmann 1998)

Gewalt als Mittel zur Selbstbehauptung ist auch in Industriegesellschaften allgegenwärtig. In den von Jugendlichen bevorzugten Medien (Fernsehen, Videos, Internet, Computerspiele, Comics) ist körperliche Gewalt und Waffengebrauch das Mittel "erster Wahl" im Umgang mit Konflikten. Eher werden mediale Sex- und Pornoangebote für nicht jugendfrei erklärt als dass dies für Action-Filme gelten würde, in denen Tötungen immer präziser (wie Erstechen, Ertränken, Erdrosseln, Erschlagen, Erschießen etc.) gezeigt werden.²⁸

Auch in Familien erfahren Kinder Gewalt zur Disziplinierung und als Weg, Frustrationen loszuwerden. Die Gefahr, dass solche Verhaltensmuster übernommen werden, und dass Vorbehalte gegenüber Gewaltanwendung sinken, ist groß, wie z.B. Berichte von straffälligen Jugendlichen über ihre familiären Erfahrungen zeigen. Soll die Gewaltbereitschaft und das Aggressionspotential insbesondere von männlichen und – wenn auch seltener - von weiblichen Jugendlichen verringert werden, muss es in Schulen und der außerschulischen Sozialarbeit Anti-Gewalt-Trainingsprogramme (wie z.B. gewaltfreie Kommunikation, Täter-Opfer-Ausgleich; Schlichtungsprogramme, Friedensbrücken bauen, etc.) geben (vgl. dazu Kleber, 2003) und müssen Familien in entsprechende pädagogische Maßnahmen einbezogen werden. Auch dürfen Medienexperten die Abstumpfung durch Gewaltdarstellungen nicht länger herunterspielen, wie dies zur Legitimation von Computerspielen häufig geschieht.

3.1.16 Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen

.....da waren da auch zwei Mädchen, und dann saßen die eben beide neben mir und dann haben die sich immer mehr an mich 'rangerückt und dann haben die mich richtig befummelt und also unten 'reingegriffen und das fand ich auch sehr scheißig (J. 12 J.)

Die beiden Fragen nach den Grenzen der Erträglichkeit von Körperkontakten (vgl. 3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte), je nachdem, ob sie von einem Kind (Tab. 46 a u. Tab. 46 b, S. 87) oder von einem Erwachsenen (FB 47) erlebt

²⁸ In einer neueren Studie ergaben Befragungen von SchülerInnen, „*dass sie sich genauso gut unterhalten fühlten und die Filme ähnlich spannend fanden, wenn die Gewaltszenen daraus entfernt worden wären.*“ Vgl.: Bartens, Werner: Das alltägliche Gemetzel in Film und Fernsehen. Süddeutsche Zeitung 26. September 2017, Panorama

werden, enthielten in ihren Antwortvorgaben auch sexuell getönte Übergriffe, und zwar *abküssen*, *befummeln*, *antatschen* und *zwischen die Beine fassen*. Mit Ausnahme einiger der älteren Jungen, denen dies nach ihrer Aussage nicht so viel auszumachen scheint, haben Mädchen wie Jungen damit Probleme, wenn sie von *anderen Kindern abgeküsst*, *angetatscht* oder *befummelt* werden (Tab. 46ax und 46bx, S. 108). Mädchen finden es - unabhängig vom Alter - etwas häufiger als Jungen unangenehm, wenn sie solche Zudringlichkeiten von anderen Kindern erfahren.

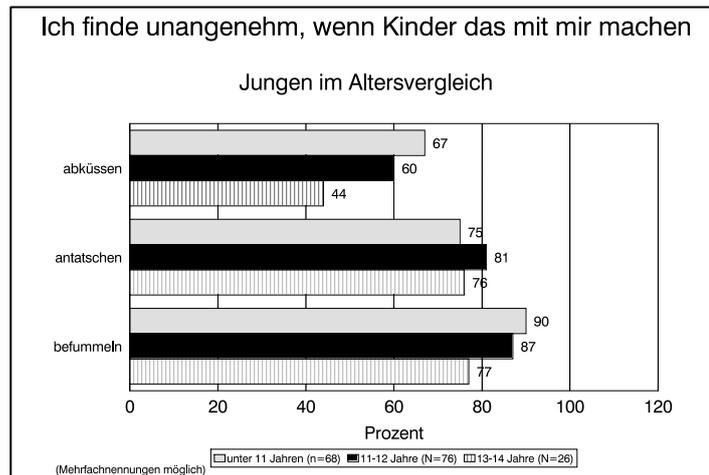
Wenn Jungen sexuell getönte Übergriffe von Kindern etwas weniger häufig *unangenehm* als Mädchen bewerten, so deshalb, weil sie insgesamt eine größere Toleranzbereitschaft gegenüber Körperkontakten unter Kindern haben. Gehen jedoch solche Übergriffe von Erwachsenen aus, sind sich die Kinder einig: bei Mädchen wie Jungen geht die Toleranz hier gegen Null (Tab. 47a und 47b n.z.). Mädchen scheinen da noch klarere Körpergrenzen zu brauchen, da sie in ihrer Erziehung stärker auf Gefahren dieser Art hingewiesen werden, entsprechende Ängste zu entwickeln²⁹, aber auch aus der Opferperspektive heraus deutlicher zu wissen, wie unangenehm solche Übergriffe sind. Für etwa 8 % der Kinder der Stichprobe scheinen sexuelle oder sexuell getönte Übergriffe seitens Erwachsener wie *befummeln* (8f/15m) *antatschen* (11f/15m) und *abküssen* (23f/26m) zum tatsächlichen Erfahrungsbestand zu gehören (vgl. dazu Tab. 47aa und 47ab in 3.1.15 Gewalterfahrungen..., S. 104). Solche Resultate bestätigen die Aussage von Lehrkräften, in ihren Klassen jeweils ein bis zwei Kinder zu haben, die mit derartigen Übergriffen leben müssen. Kinder, die nicht wissen, dass sie solche Attacken nicht aushalten müssen, haben es im späteren Leben schwer, Liebesbeziehungen aufzubauen und ihre Sexualität vorbehaltlos zu entfalten. Je nach Schwere des Übergriffs kann es zu psychosomatischen Störungen, seelischer Verwahrlosung und sogar Suiziden kommen.

Entgegen der traditionellen Annahme, sexuelle Übergriffe drohten von "Mitschnackern", d.h. von Fremden von der Straße, zeigt die Täterforschung seit langem (vgl. S. 109, Kasten), dass Missbrauch vornehmlich im engeren Bekannten- und Verwandtenkreis von Kindern stattfindet. Onkel, Großväter, Väter, Stiefväter, ältere Geschwister, neue Lebenspartner/innen der Eltern, Bekannte der Familie, Nachbarn, und vereinzelt auch Mütter wurden als Täter bzw. Täterinnen ausgemacht. Und dies betrifft Mädchen wie Jungen. Auch Frauen sind an Übergriffen beteiligt. Hauptsächlich gehen diese jedoch von männlichen Personen aus. Die Dunkelziffer der Übergriffe an Jungen ist größer, weil es sich mit dem

²⁹ Vgl. dazu das Gruppengespräch von Sechstklässlerinnen (3.2.2 Themen, die 8-14 Jährige beschäftigen, S. 116), wie sie die Gefahr von Vergewaltigungen erleben.

Selbstbild von Jungen weniger verträglich, Gewaltopfer zu sein und nach einem homosexuellen Kontakt möglicherweise als "schwul" zu gelten.³⁰ Dementsprechend verheimlichen sie solche Erfahrungen.

Tab: 46ax: Bewertung sexualisierter Handlungen durch Kinder von Jungen im Altersvergleich

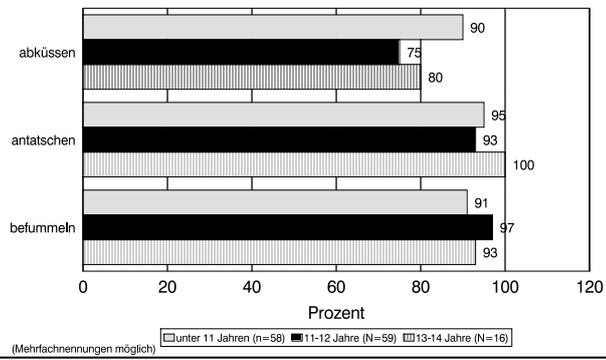


Tab: 46bx: Bewertung sexualisierter Handlungen durch Kinder von Mädchen im Altersvergleich

³⁰ Zum sozialisationsbedingten Hintergrund für diese Zurückhaltung siehe: Böhnisch, Lothar, Winter, Reinhard, 1993: Männliche Sozialisation - Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim.

Ich finde unangenehm, wenn Kinder das mit mir machen

Mädchen im Altersvergleich



Erwachsene sollten bei einem Verdacht auf Gewaltanwendung oder sexuellen Missbrauch nicht überstürzt handeln, wenn dies auch in der ersten Empörung verständlich wäre. Genauso verkehrt wäre es aber, den Verdacht zu ignorieren und in die Privatsphäre des Kindes oder der Familie zu verweisen.

Sofern sich das Kind selbst an die Lehrkraft gewandt hat, sollte mit ihr/ihm gemeinsam entschieden werden, wann die Tat öffentlich gemacht und wie gegen den Täter/die Täterin vorzugehen wäre. Mit einschlägigen Beratungsstellen kann besprochen werden, wie den Belangen und Wünschen des Kindes am besten Rechnung getragen werden kann. Beratungsstellen zur Prävention und zum Schutz gegen sexuellen Missbrauch gibt es mittlerweile in vielen größeren Städten.³¹ Darüber hinaus können der Kinderschutzbund, Pro Familia oder das Jugendamt um Rat gebeten werden, wenn ein Verdacht auf Missbrauch bzw. auf Gewalterfahrungen allgemein vorliegt.

Die Täter

„Das Bild des Täters als "dirty old man" ist nicht haltbar. In den Dunkelfeldstudien liegt das Durchschnittsalter der Täter bei etwa 30 Jahren (z.B. Baker/Duncan 1985, Russell 1986, Finkelhor u.a. 1990, Bange 1992) Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Dunkelfeld- und auch der klinischen Untersuchungen ist, dass ein erheblicher Teil der Täter Jugendliche sind (z.B. Finkelhor 1979, Rogers/Terry 1984, Farber u.a. 1984, Russell 1986, Bange 1992). Durch Täterstudien wird dieses Ergebnis bestätigt. Von den 561 Tätern, die Abel und Rouleau (1990) untersuchten, hatten beispielsweise 50% der Männer, die Jungen außerhalb der Familie missbrauchten, vor dem 16. Lebensjahr damit begonnen. Sexueller Missbrauch wird in erster Linie von Männern verübt. Je nach Untersuchung schwankt ihr Anteil bei Mädchen zwischen 94 und 100 % und bei Jungen zwischen 83 und 93 % (Finkelhor u.a. 1990, Bange 1992, Teegen u.a. 1992, Raupp/Eggers 1993, Wetzels 1994). Der Täterinnenanteil könnte in den Studien ansteigen, wenn öffentlicher wird, dass auch Frauen sexuelle Gewalt ausüben. Denn bisher ist es für die meisten Menschen kaum vorstellbar, dass eine Frau Mädchen oder Jungen sexuell missbraucht. Den davon Betroffenen fällt es deshalb derzeit noch sehr schwer, einen solchen Missbrauch für sich als Tatsache zu akzeptieren. Außerdem dürfte die Angst, dass ihnen ein solcher Bericht nicht geglaubt wird, noch größer sein als bei sexueller Gewalt durch Männer“

Dirk Bange (1992).: Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.), 1995: Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. S. 37

³¹ Aktuelle Informationen dazu siehe unter <http://www.dunkelziffer.de>

Die Liebe

Die Liebe ist schön die Liebe ist gut
und manchmal ist sie wie ein alter Hut.
Die Liebe ist groß, die Liebe ist klein
und immer so rosa wie ein Schwein.
Die Liebe ist schwarz, die Liebe ist bunt
und manchmal so lausig wie ein Hund.
Die Liebe ist dick wie ein Luftballon
und manchmal fliegt sie wie ein Schmetterling davon.
Lucia, 10 Jahre

Verliebt

Ich bin total in Dich verliebt, hab Dich rumgekriegt
Nun bist du mein und ich bin dein.
Ich liebe Dich und das mein ich ehrlich.
Für mich bist Du einfach unentbehrlich.
Christian, 11 Jahre

Die Traumfrau

Ich war schon oft verknallt und bin erst 13 Jahre alt.
Die Liebe war bei mir nie leicht.
Ich dachte oft "Es reicht!"
Doch dann kam sie mit blondem Haar,
da war die Liebe wieder da.
Mit ihrer Power und ihrer Kraft
hat sie mich um den Verstand gebracht.
Ob in Mathe oder BK, in Gedanken war sie immer da.
Ich hab sie einfach angesprochen,
sie hat mir ewige Treue versprochen.
Es warn zwei wunderschöne Wochen,
Dann hat sie mir mein Herz gebrochen
Marcus, 13 Jahre

Quelle: Die Internet-Bibliothek für Kinder (<http://www.stuttgart.de/chilias/>)

3.2 Fragen und Informationsquellen zur Sexualität

3.2.1 Sexualität, ein Thema, das "unter die Haut geht"

... Sabine, hat mehr Oberweite als wir, da hat der immer voll draufgeglotzt (M. 12 J.)

Mädchen und Jungen zwischen 9 und 14 Jahren befinden sich in der Schule zwar in jahrgangsstrukturierten, dennoch aber vom Spektrum her jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaften. Sie erleben sich dort gegenseitig entweder kurz vor oder schon mitten in einer Entwicklungsphase, die den Körper in den Mittelpunkt des Selbsterlebens stellt und deshalb mit starken (auch hormonell bedingten) Stimmungsschwankungen verbunden ist. Begleitet ist diese Phase nicht nur von irritierend intensiven Gefühlen (schwärmerische Erregung beim Anblick eines schönen Körpers, zunehmende Sensibilität der Brustwarzen, erste Samenergüsse etc.), sondern auch von peinlich und belastend empfundenen körperlichen Veränderungen, wie z.B. Bauchschmerzen bei der Menstruation, Brustwachstum, Scham- und Körperbehaarung, unkontrollierten Erektionen und Veränderungen der Figur. Weit häufiger als Jungen sind Mädchen bei fortgeschrittenerer körperlicher Entwicklung mit Kommentaren zu ihrer sexuellen Attraktivität konfrontiert. Das setzt sie unter starken Druck, diesen für sie noch fremden Anteil ihrer Erscheinung in ihr Selbstbild zu integrieren und entsprechende Handlungskompetenzen zu entwickeln. Einerseits genießen sie es daher, wenn sie den von den Medien vorgegebenen "Qualitätsnormen" sexueller Attraktivität entsprechen und z.B. älter eingeschätzt werden als sie sind, andererseits ist dies mit einer Ahnung von Bedrohtheit und auch mit tatsächlichen Gefährdungen verbunden. So sorgte sich der vorn (S. 20) schon zitierte Tim Collie um Mädchen, die mit 12 für 16 gehalten werden:

*"just how well are their minds keeping up? The distinction is important because children, who enter puberty earlier, can be at increased risk for drug abuse, teen pregnancy and other troubling behaviors. Adolescents who look older are often given less supervision by adults and are more readily accepted into older age groups in middle and high school, say those who research adolescence."*³²

Vor allem der weibliche Körper scheint nicht dazu angetan, Schutz zu bieten, vielmehr scheint er "anzügliche Bemerkungen und sexistische "Anmache" geradezu herauszufordern. Mädchen, die solche Erfahrungen nicht machen müssen, sind zwar von diesen Attacken verschont.

Sie leiden jedoch darunter, in dem Wettbewerb der Gleichaltrigen und in den sozialen Medien hinsichtlich Bewunderung und Anerkennung Nachteile befürchten zu müssen.

Das bestärkt die generelle öffentliche Botschaft, für Niedlichkeit, Hübsch- und Adrettsein Aufmerksamkeit zu bekommen. Das sind Erwartungen, die Mädchen von Geburt an begleiten. Jungen erleben die Reaktion der Umwelt auf ihre Erscheinung und ihre allmähli-

³² Quelle: Sun-Sentinel (Dez. 1998, South Florida) <http://www.sentinel.com/Childhood/>

chen körperlichen Veränderungen eher ambivalent. Sie sind mit einer wachsenden sexuellen Schaulust am nackten Körper befasst und messen ihr Äußeres zunehmend bewusster an dem, wie "Männlichkeit" in der Erwachsenenwelt inszeniert wird. Sie zählen stolz ihre Schamhaare, versuchen Erektionen zu verbergen und schämen sich für die Spuren erster Samenergüsse.

Das zwiespältige Erleben der Reaktionen anderer auf die eigenen körperlichen Erscheinungsformen und Veränderungen wird gerahmt von der Norm der heterosexuellen Paarbildung, einer Vorgabe, die auch schon in diesem Alter für einige Mädchen und Jungen nicht mit ihren wirklichen erotischen Neigungen und ihrem Körpergefühl übereinstimmt. Für viele Homosexuelle ist lange vor der Pubertät klar, dass eine heterosexuelle Partnerschaft nicht erstrebenswert erscheint (Grossmann 1994).

Es verwundert daher nicht, wenn Mädchen und Jungen im Übergang zur Pubertät zunehmend erregt, gleichzeitig aber verunsichert und unangenehm berührt sind von dem, was da mit ihnen selbst geschieht, und wie sich das Verhalten anderer im Umgang mit ihnen verändert. Trotz des Rechts der Heranwachsenden auf ihre Intimsphäre ist es in dieser Altersphase mit der "Abhandlung" von medizinischem Wissen, mit Warnungen und Verhaltensregeln nicht getan. Was heißt das für die Sexualpädagogik? Intimität und Privatheit körperlicher Veränderungen und sexueller Gefühle müssen verstanden und respektiert werden. Hilfreich ist es, sich mit Kindern gemeinsam dem richtigen Weg anzunähern, indem sie in die Planung von Gesprächen einbezogen werden. Ihre Fragen sollten diskret ermittelt werden. Und es sollte ihnen in jedem Fall erspart bleiben, ihre Probleme zum öffentlichen Thema zu machen, wenn sie dies nicht wünschen.

3.2.2 Themen, die Acht- bis Vierzehnjährige beschäftigen

...man sollte auch fragen, was falsch ist beim Sex, was man nicht darf, oder was man machen muss, wenn man Kinder will, und, damit man keine Kinder kriegt, was man dann machen muss. (J. 3. Kl.)

Um nicht gleich "mit der Tür ins Haus zu fallen" und um den Kindern ein Gefühl dafür zu geben, dass sexuelle Organe selbstverständliche Bestandteile des menschlichen Körpers sind, wurde ihr **Wissensbedürfnis zum Körper** (FB 37a Tab. 37aa und 37ab, S. 114) erst allmählich zu den Fragen zu **Sexualorganen und Sexualfunktionen** (FB 41 Tab. 41a und 41b, S. 115) hingeleitet. Vorab war interessant, wie die Kinder ihr **allgemeines Körperwissen** (FB 37 Tab. 37a und 37b) einschätzen. Etwa zwei Drittel meinen, *schon viel* über ihren Körper zu wissen. Sie halten sich für recht gut informiert, zudem, da sie angeben, *in diesem* oder *im vergangenen Schuljahr* Sexualkunde gehabt zu haben (FB 38 Tab. 38a und 38b).

Die Differenzierung nach Altersgruppen bestätigt ein wachsendes subjektives Wissensniveau in den älteren Gruppen. Wenn Jungen sich bereits im Alter von acht bis zehn Jahren

häufiger *gut informiert* fühlen als die Mädchen ihrer Altersgruppe, könnte dies mit ihrer Überzeugung, sowieso *klug* zu sein, in Zusammenhang stehen.

Im Alter von elf bis zwölf Jahren gleichen sich die Angaben von Jungen und Mädchen an. Die älteren Mädchen fühlen sich besser informiert als ihre männlichen Altersgenossen, was eher der Realität entspricht, weil unter Mädchen und Frauen insgesamt häufiger und intensiver über Fragen des Körpers, der Gesundheit und der Figur gesprochen wird.

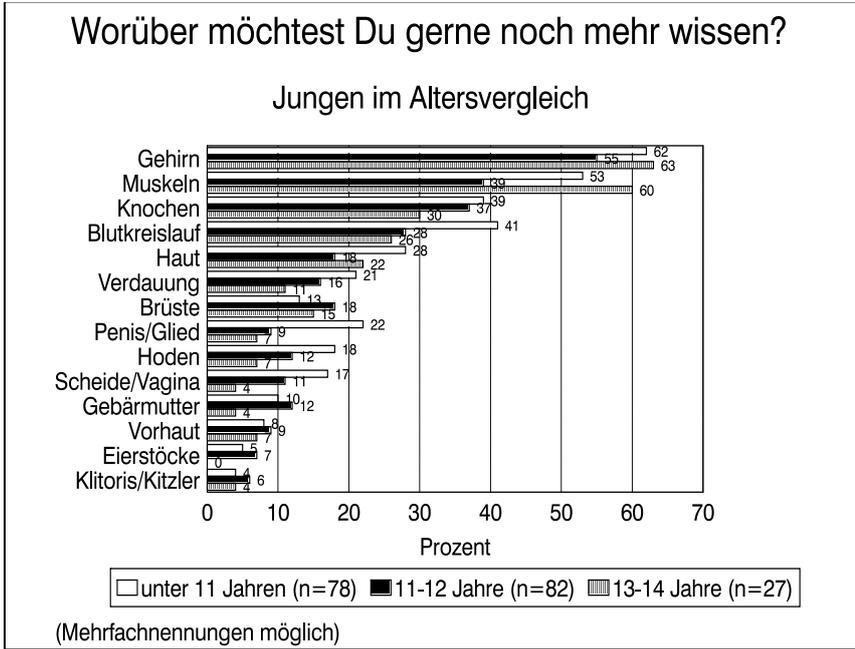
Knapp ein Drittel der Kinder hatten sich für die Antwortvorgabe *ich möchte gerne mehr über meinen Körper wissen* entschieden. 80 % von ihnen präzisierten ihr Informationsbedürfnis auf die folgende Nachfrage "**Worüber möchtest Du noch mehr wissen?**" (FB 37a Tab 37aa und 37ab, S. 114). Bei ihrem Wahlverhalten aus dieser Liste der Körperteile und Organe fällt auf, dass sich die Kinder weit mehr für diejenigen Funktionen des Körpers interessierten, die in keinem direkten Bezug zur Sexualität stehen.

Offenbar fühlen sie sich durch die Sexualerziehung über die Sexualorgane schon hinreichend informiert, denn ein Umgehen dieser Themen aus Scham scheint angesichts des sonst durchgängig offenen Antwortverhaltens unwahrscheinlich. Auffällig ist ihr starkes Interesse an *Gehirn, Muskeln, Knochen* und den *Blutkreislauf*. Dass sich signifikant mehr Jungen (48 %) als Mädchen (27 %) für die *Muskeln* interessieren und etwas mehr Jungen für das *Gehirn*, legt nahe, darin die größere Fixierung der Jungen auf körperliche Stärke und Überlegenheit zu vermuten, zumal dieser Wunsch bereits in einigen anderen Antworten (vgl. z.B. 3.1.1 Werte im Selbstbild..., Tab. 7a u. 7b, S. 42; Tab. 8a u. 8b, S. 43) zutage getreten war.

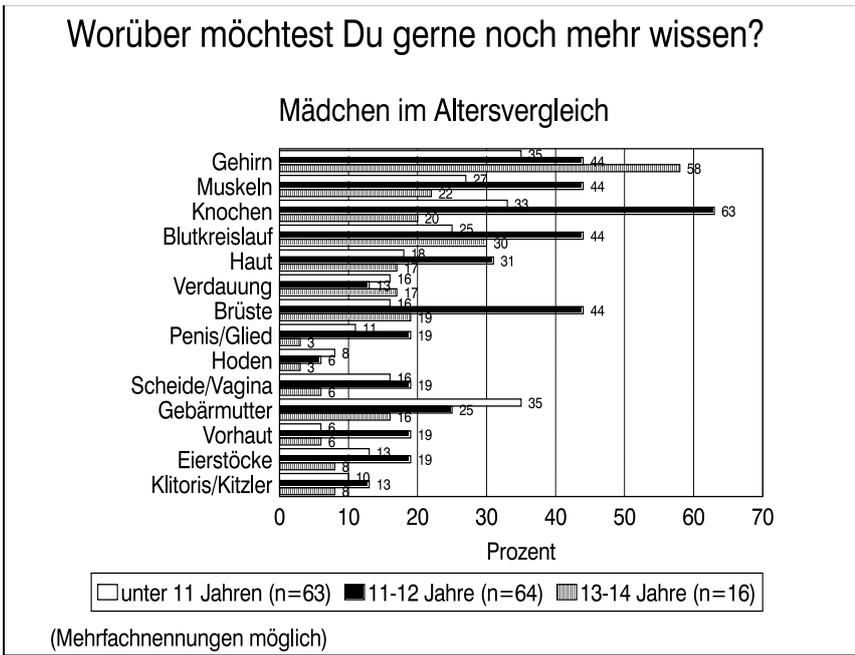
Wo bei der **Frage zum Körper allgemein** (37a, S. 114) doch Interesse an Informationen über männliche und weibliche Sexualorgane angemeldet wird, geschieht dies von Kindern des entsprechenden Geschlechts. Vor allem das größere Informationsbedürfnis der elf- bis zwölfjährigen Mädchen zu den *Brüsten* und das der acht- bis zwölfjährigen Mädchen zu der *Gebärmutter* sprengte bei dieser Frage die Rangordnung des Interesses am Körper und Sexualität.

Die Struktur der Antworten ist ein wichtiges Indiz dafür, wie sich das Wissensbedürfnis bei Mädchen und Jungen analog zur Selbstzuschreibung von körperlicher Potenz und zu den körperlichen Begleiterscheinungen der Geschlechtsreife entwickelt.

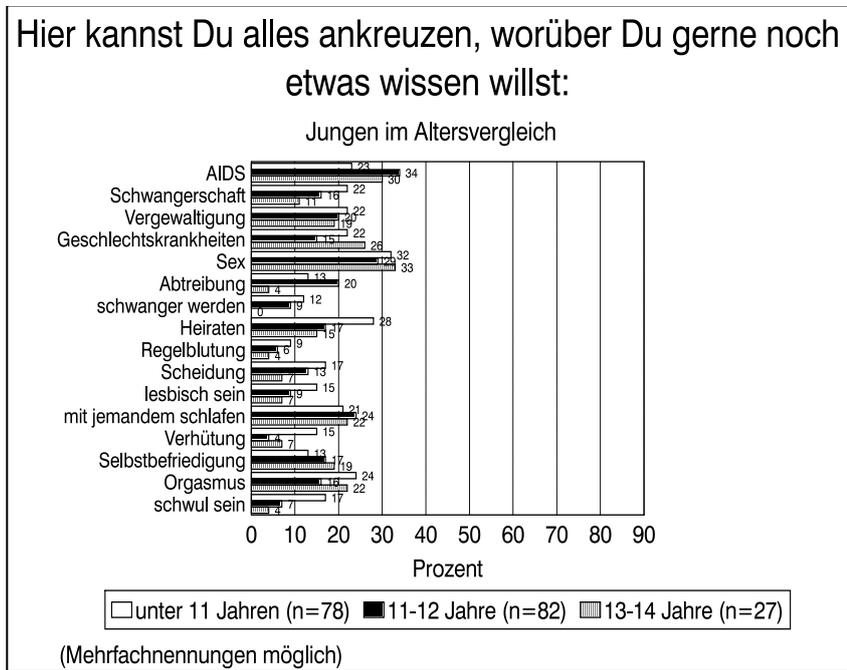
Tab. 37aa: Fragen von Jungen zum Körper allgemein im Altersvergleich



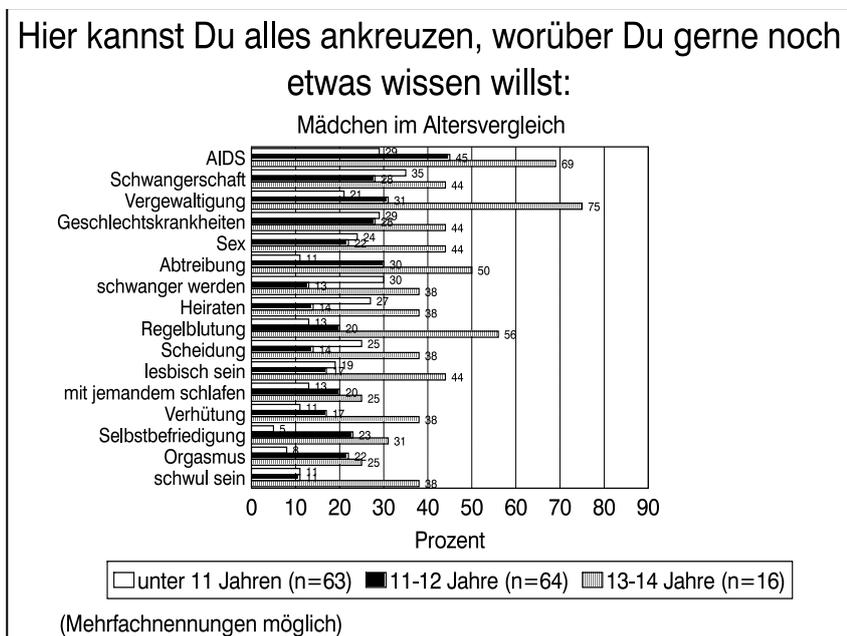
Tab. 37ab: Fragen von Mädchen zum Körper allgemein im Altersvergleich



Tab. 41a: Informationswünsche über Sexualität von Jungen im Altersvergleich



Tab. 41b: Informationswünsche über Sexualität von Mädchen i. Altersvergleich



Bei dem Item **Diese Wörter kenne ich nicht** (FB 37b) wurde neben einigen Einzelnennungen (wie *Hoden, Eierstöcke, Vorhaut, Gebärmutter, Vagina und Verdauung*) von 33 Kindern der Begriff *Klitoris bzw. Kitzler* vermerkt. Das entspricht einem Anteil von fast 10 % der schriftlich befragten Kinder. Da sicherlich nicht von allen Kindern die ihnen unbekannt Begriffe aufgeschrieben wurden, dürfte der Anteil derer, die über die Klitoris nicht informiert sind, in Wirklichkeit noch größer sein. Vorhandensein und Funktion der Klitoris werden im Sexualunterricht selten angesprochen. Auch ein großer Teil der sexualpädagogischen Materialien für Kinder beschränkt sich auf die Darstellung von Schwangerschaft und Geburt, vergisst die Markierung des Lustorgans und blendet damit die Lustseite des sexuellen Erlebens von Mädchen weitgehend aus. (Fichera 1993; Rommelspacher 2000). Das verstärkt die weiter unten noch deutlicher zutage tretenden Vorbehalte von Mädchen und Frauen gegenüber der Lustdimension von Sexualität.

Für Lehrkräfte und Lehrplanverantwortliche sollte das deutliche Interesse der Mädchen und Jungen an ihren Körperfunktionen und -organen ein wichtiger Hinweis sein. Kinder sollten im Rahmen der Gesundheitserziehung viel früher umfassende Informationen über ihren Körper erwarten können, als dies in den Lehrplänen vorgesehen ist. Und bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials muss besonders darauf geachtet werden, dass die Sexualorgane angemessen berücksichtigt werden.

Mit der Aufforderung "**Hier kannst du alles ankreuzen, worüber du gerne noch etwas wissen willst.**" (FB 41 Tab. 41a und 41b, S. 115) wurde den Kindern an späterer Stelle eine Liste von Funktionen und Aktivitäten rund um Sexualität und Partnerschaft zum Ankreuzen vorgelegt. Zudem konnten sie eigene weitere Fragen formulieren. Die Auszählung zeigt: Das Interesse an Aids steht bei beiden Geschlechtern an erster Stelle. Ein Drittklässler begründet den Vorrang so:

gegen Aids gibt's nur 'ne Lebensverlängerung und das auch nur für mindestens zehn Jahre, dagegen gibt's noch kein Gegenmittel, deswegen ist das ziemlich schlimm (J. 3. Kl.).

Insgesamt fallen bei den Antworten einige alters- und geschlechtsbedingte Unterschiede auf, die nicht zufällig zu sein scheinen. Vor allem die älteren Mädchen zeigen für fast alle Items ein größeres Interesse als Jungen. Signifikante Unterschiede gibt es u.a. bei *Regelblutung, Schwangerschaft, Vergewaltigung, lesbisch sein* und *Abtreibung*. Häufiger von Jungen werden lediglich die Items *Sex, Orgasmus* und *mit jemandem schlafen* genannt. Es sind Items, bei denen eher das Technische, der Lustaspekt und das Sensationelle an Sexualität im Vordergrund stehen. Mädchen setzen sich mit den Risiken sexuellen Handelns intensiver auseinander und zeigen ein größeres Interesse an den Themen sexueller Selbstbestimmung und Partnerschaft als Jungen. Scheinen schon Mädchen dieser vergleichsweise jungen Altersgruppe sich ihrer Verantwortlichkeit für die Risiken von Sexualität bewusst zu sein, während die Jungen schon hier ihren Schwerpunkt auf den Bereich des Lusterlebens legen? Dies findet sich in Ergebnissen anderer Studien bestätigt. So hatte eine für die BZgA durchgeführte Untersuchung (Schmid-Tannwald und Urdze in BZgA 1996) ergeben, dass 73 % der Mädchen, aber nur 57 % der Jungen durch die Eltern aufgeklärt werden. Themen die in der Mädchenaufklärung im Mittelpunkt stehen, seien vor allem *Schwanger-*

schaft, Verhütung und die Risiken vorehelichen Geschlechtsverkehrs. In solch unterschiedlichen Gewichtungungen offenbaren sich heimliche "Wegweiser" späteren rollenspezifischen Verhaltens. Jungen schlägt auch heute noch Draufgängertum und Unbekümmertheit als Erwartungshaltung entgegen, Mädchen wird demgegenüber das Abwarten, das Reagieren und die Verantwortung für die Folgen der Sexualität abverlangt. Hat der Mann den aktiven Part zu spielen und für die Lustproduktion zuständig zu sein, so hat die Frau die Konsequenzen zu tragen. Zuschreibungen, die sich auch in den Kommentaren der Kinder spiegeln

dass die Mädchen sich mehr interessieren für Sachen, was man nicht darf und so und nur die Jungen, sind auch mal so sexgierige (J. 3. Kl.),

dass die Mädchen mehr interessiert sind oder so und die Jungs da so mehr rangehend sind, zu Beispiel beim Sex (J. 3. Kl.),

weil die Jungen so süchtig sind (M. 4. Kl.),

die Jungs möchten mehr ficken (J. 8. Kl.).

Wie stark die geschlechtsspezifische Rollenverteilung – hier: Rangehen und Lustgewinn, dort: Leiden und Verantwortung – präsent ist, drückt sich in den Sorgen der Mädchen aus, was da noch so alles auf sie zukommen wird

die werden nachher ja auch schwanger (M. 5. Kl.),

ja die tragen ja das Baby immer aus und meistens werden ja auch immer die Mädchen und Frauen vergewaltigt (M. 6. Kl.),

aber die Mädchen, die Frauen haben die meiste Arbeit, die müssen das Kind austragen, das ist es ja (M. 11 J.),

die haben die Regel und die Jungens haben den Spaß dabei und fertig (M. 13 J.),

und beim ersten Mal tut das weh (M. 12 J.),

die müssen einfach reinstecken und fertig ist das Ding. Die Mädchen müssen alles ertragen (M. 13 J.),

Schmerzen, Monatsblutung, das Kind auf die Welt bringen und die Jungs hauen doch irgendwie ab (M. 13 J.).

Vor allem das Risiko, vergewaltigt zu werden, scheint Mädchen sehr zu beschäftigen. Eine Gesprächssequenz unter Fünftklässlerinnen um die Gefahren einer Vergewaltigung und die geringen Chancen, sich dagegen zu wehren zu können, bringt dies drastisch zum Ausdruck:

M1: ja, was man natürlich gegen Vergewaltigung tun könnte, wenn da jetzt mal einer auf dich zukommt, da weißt ja nicht wie du dich hel... äh wie du dir helfen sollst (...) ich mein ja so'n Judo kann ja so'n bisschen helfen, aber in dem Moment hat man erstmal n' Schock.

M2: (...) Und da bist du auch geschockt und dann wendest du das gar nicht mehr an, dann ist das einzige Mittel "Wegrennen"!

M3: außerdem kriegste die Männer auch gar nicht rüber, die sind alle zu schwer, die Leute hören ja nicht, wenn du schreist, heutzutage kümmert sich ja dann auch kaum einer da drum / Also wenn jetzt, wenn ich jetzt, da bei der X-Straße immer lang gehen würde und mich würde da einer anpacken, das würde ja keinen interessieren, die würden einfach weitergehen.

M1: Das könnte uns allen jetzt passieren.

M3: Wenn du dann morgens im Winter, wenn das dunkel ist und dann gehst du allein und ich geh dann ja auch immer mit meiner Schwester (...) guck ich mich auch immer um, wenn ich zu ihr rüber geh auf der Straße (...) da kann ja jetzt auch sich da einer im Gebüsch sitzen und wenn ich da vorbeikomme und die mich da reinziehen, das merkt ja keiner.

M2: Hier in der Schule wurde ja auch mal so'n Selbstverteidigungskurs angeboten, da sollte ich eigentlich hingegangen sein, hat meine Mutter gesagt, aber der fand auch nicht statt, weil da so wenige Leute da sind (...) Also zu zweit zu gehen find ich häufig dann ganz gut, wenn`s mir irgendwie gruselig ist.

M3: ja aber da kann dir dann auch keiner helfen (...) wenn der nachher beide packt?

M1: Na ja beide ist n bisschen schlecht, ne?

M2: Aber Gas darf man ja auch nicht dabei haben, weil das würde dann (...) - na das würde das dann verhindern eigentlich. Wenn der das in die Augen kriecht, reibt der sich die erstmal die Augen, das tut ja höllisch weh.

M1: dann würdest du aber auch Ärger kriegen. Nämlich der könnte dann ja sagen, er wollte dir überhaupt nix tun und wenn du das nicht beweisen kannst und du keine (Zeugen) hast? / Und wenn man`s selber nicht irgendwie richtig anwenden kann, dass man nachher selber das Gas, weil der vielleicht stärker ist, in den Augen hat (...) dann müsste man sich heutzutage ja nur bewaffnen? (MM. 5. Kl.)

Solche Sorgen bestätigen die These von der unterschiedlichen Lenkung durch sexualitätsbezogene Verhaltensbotschaften. Mädchen müssen eher als Jungen gewärtig sein, Opfer sexueller Übergriffe zu werden. Sie bekommen dies in ihrer Erziehung deutlicher als Jungen vermittelt und sie verhalten sich defensiv, aus der Sorge, sich nicht allein dagegen wehren zu können.³³ Sind Jungen im Übergang zur Pubertät demgegenüber wirklich unbekümmerter, wenn sie mehr als die Mädchen nach *Sex*, *Orgasmus* und *mit jemanden schlafen* fragen? Wenn nicht das gängige Stereotyp vom verantwortungslosen "Draufgänger" ein weiteres Mal fixiert werden soll, ist bei der Deutung der geschlechtsspezifischen Gewichtung - einerseits auf Risiken, andererseits auf Lust bezogene Fragen - das jeweilige "Noch nicht" der eigenen Sexualerfahrungen unbedingt zu berücksichtigen. Mädchen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren sind in der Geschlechtsreife weiter fortgeschritten und Sexualität hat insofern für sie bereits einen größeren Ernstcharakter (vgl. 4.2 Entwicklungsbedingte Differenzen...). Jungen spukt der "Sex" noch erheblich diffuser im Kopf herum. Dies drückt sich auch in ihrem deutlich geringeren Interesse an *Regelblutung*, am *Schwanger werden* und an *Verhütung* aus. Wo das Baby herkommt, beschäftigt sie weit weniger als die ihre körperliche Ausstattung für den Sexualakt

ja früher dacht ich immer also, mein Schwanz ist zu dick. Weil, (lacht) ja, dacht ich immer nein, der passt bestimmt im späteren Leben nirgendswo rein. Und, Hilfe, und hab ich auch meinen besten Freunden erzählt, ich sag so Hilfe, Mensch, wie geht der nur dünner und hab auch ähm, versucht den irgendwie dünner zu kriegen und alles (J. 12 J.).

Es geht den Jungen nicht nur um den "Kick", sich mit sexuell Erregendem zu beschäftigen. Schon die Jüngeren fühlen sich von den Leistungsnormen für männliche Potenz unter Handlungsdruck gesetzt. Auch deshalb wird unter Jungen viel über Sexualität gesprochen

wir lesen manchmal was also, und seh'n manchmal was im Fernsehen und wir sprechen uns da alles so zusammen (...) wenn ich mal zum Beispiel zu ihm sag, ja, so und so funktioniert das, sagt er mir, ja, da passiert dies und das (J. 5. Kl.).

Solche Äußerungen widersprechen dem Klischee vom verantwortungslosen Draufgänger. In der Konfrontation mit den Sexualfragen ihrer Altersgruppe geraten Jungen durchaus ins Nachdenken und zeigen sich weder gleichgültig noch unbekümmert, denn auch an ihnen geht der gesellschaftliche Diskurs um die mit Sexualität verknüpften Gefahren nicht vorbei.

³³ Für die spielerische Persönlichkeitsstärkung (8-12) empfehlenswert: Schindler, Nina, Wagendristel, Eva: Mein Mutmach-Buch, 1996 (8-12). Und wie Mädchen sich gemeinsam vor Übergriffen schützen können, gibt es Hinweise bei: Jackstell, Susanne/Orywahl, Marina, 1993: Gruppenarbeit als Chance für Mädchen. Ruhnmark: Donna Vita. Gleichwohl muss im Vordergrund stehen, wo Mädchen und Jungen sich bei Gefahr Hilfe holen können. In jede Schule gehört der Aushang der Telefonnummer „Nummer gegen Kummer“. 116 111 oder 0800-1110333.

Dass das Thema auch weit nach der Jahrtausendwende noch nicht ausgestanden ist, zeigt die um 2017 von Frauen aus amerikanischen Medien in die Öffentlichkeit gebrachte und seit dem weltweit breit frequentierte „#MeToo“-Bewegung gegen sexuelle Gewalt.

Sie wollen etwas über Vergewaltigung wissen

über Vergewaltigung ja, weil da gibt's ja Menschen, die tun sowas (J. 5. Kl.),

befassen sich mit den Risiken einer HIV-Infektion und machen sich Gedanken über ihre Verantwortung in einer Partnerschaft

was man wissen sollte, dass man davor zum Beispiel nicht so mit jemand ins Bett gehen sollte und der krank ist (...) dann lieber Kondom (J. 3. Kl.),

wenn sie keine Kinder will, dass man dann ein Kondom benutzt und nicht einfach da so rangeht und pimmelt (J. 3. Kl.),

dass man aufgeklärt wird, wie man Babys kriegt und so (J. 3. Kl.),

und darüber will ich auch schon mehr wissen, wie das für die Frau ist, weil, ich kenn das jetzt so, dass die Männer immer bevorteilt sind. Die Frauen, die müssen die Schwangerschaft machen, die kriegen ihre Tage und sonst was und die haben die meisten Schmerzen eigentlich, ja, und da drüber würde ich auch mehr wissen gerne (J. 5. Kl.).

Wie auch schon das Eingangszitat zu 3.2.2 (S. 112) zeigte, zeigt sich in den Fragen bereits jüngere Jungen, Umsicht, Verantwortlichkeit und Mitgefühl. Schon ein Drittklässler ist fähig, die Verantwortungsnot, in die Frauen gebracht werden, empfindsam auf den Punkt zu bringen

die Jungs machen sich nicht so viele Sorgen um Krankheiten und so, sind etwas mutiger als die Mädchen und die Mädchen haben mehr Angst, und vielleicht wollen die Mädchen auch mehr Babys kriegen, weil wenn man jetzt Aids hat, also dann zusammen im Bett schläft, dann kriegt man ja ein behindertes Baby (J. 3. Kl.)

und auch ein Achtklässler weiß die Verantwortungsbereitschaft von Mädchen im Vergleich zu der der Jungen zu schätzen

weil die mehr ängstlich sind und mehr darüber wissen wollen, den anderen ist es egal (J. 8. Kl.).

Über die Unterstellungen, Jungen bzw. Männer seien nicht risikobewusst genug, sollte daher ein Unterrichtsgespräch Klärung bringen. Das kann auch weniger sensible Zeitgenossen ins Nachdenken bringen und zum Abbau der Frontenbildung in gemischtgeschlechtlichen Klassen beitragen.

In der Frage 41 (FB 41 Tab. 41a und 41b, S. 115) konnte auch das Wissensbedürfnis zu *lesbisch* und *schwul sein* markiert werden. Gemessen an der Häufigkeit und der Anwendungsbreite, mit der die Begriffe "schwul" und "lesbisch" in der Alltagssprache von Jugendlichen auftreten (*du Schwuli, anschwulen, schwule Sau* etc., *alte Lesbe* und daran, wissen Kinder genau, dass sie andere damit kränken und beleidigen können (FB 30 Tab 30a und 30b FB 49 Tab. 49a und 49b in 5.4.4 "...und was ist normal?", S. 217). Das Interesse an weitergehenden Informationen darüber ist demgegenüber auffällig gering. Im Vergleich wollen noch mehr Mädchen etwas über *lesbisch sein* wissen als Jungen über *schwul sein*. Auf die Nachfrage, warum sich insgesamt wenige Mädchen und Jungen für gleichgeschlechtliche Orientierungen interessieren, begründen die Kinder dies damit, entweder selbst nicht davon betroffen zu sein oder schon genau zu wissen, was das ist

weil die interessiert dann das nicht: ich werd eh nicht schwul, ich werd eh nicht lesbisch und dann lass ich das halt (M. 3. Kl.),

weil, das sind wir ja nicht (M. 4. Kl.),

weil wir gar nicht so sind (M. 6. Kl.),

ich bin cool und du bist schwul (J. 4. Kl.),

na, weil so wenige lesbisch und schwul sind (...) man kennt ja auch so wenige (J. 8. Kl.),

ja, weil schwul und lesbisch sein ist doch gar nicht so schlimm. Weil, das ist ja nur Liebe und wenn man jemand liebt, und wenn Lieben schön ist, dann muss schwul und lesbisch ja auch gut sein, weil das ist ja nur Liebe! (J. 3. Kl.).

Auch die massiv empfundene Abwehr gegenüber dieser Orientierung kann der Grund dafür sein, sich nicht damit beschäftigen zu wollen. Bei Äußerungen wie den folgenden könnte das starke Tabu vor allem gegenüber männlicher Homosexualität durchgeschlagen haben (vgl. dazu auch 5.4.4 "...und was ist normal?").

vielleicht ekeln die sich davor irgendwie, wenn man ein Mädchen ist, sich mit 'nem Mädchen zu küssen (M. 5. Kl.),

ich würd mich umbringen, wenn die so'n schwulen alten Sack hierher bringen (J. 4. Kl.).

Homophobie scheint in einer Gesellschaft, deren heterosexuelle Ausrichtung sehr langsam ins Wanken gerät, eine unausweichliche Begleiterscheinung zu sein, und zwar umso mehr je weniger die Kinder mit diversen Orientierungen vertraut sind und je ausgeprägter die traditionelle Auffassung von "Weiblichkeit" und "Männlichkeit" in ihrem Umfeld ist. Eine Schule, die die Werte von Diversität anerkennt, sollte ihre Verantwortung erkennen und die Toleranz für individuelle sexuelle Orientierungen gezielt erweitern und sichern.

3.2.3 Informationsquellen für Sexualwissen

....meine Schwester, die hat auch so viele Bücher über diese Sexualdinge und da hab ich mir alles durchgesehen über diese "Schwanger werden" und so (türkischer Junge 4. Kl.)

Wie und wo informieren sich die Kinder, wenn sie Fragen zur Sexualität haben? Und vor allem: Wen sehen sie für ihre Fragen als bevorzugte Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerinnen? Manche Kinder erinnern sich gar nicht mehr genau daran, woher sie ihr Wissen über Sexualität haben. Ganz nebenher und zufällig scheint es ihnen "zugeflogen" zu sein

jaaa, ich hab das irgendwie rausgefunden. (M. 12 J.),

das kriegt man doch mal so mit (...). Sie können mir doch nicht erzählen, dass sie mit elf nicht wussten, woher die Babys kommen! (J. 5. Kl.).

Von vielen Kindern werden als wichtigste Informationsquellen die *Schule*, die *Familie*, *ältere Geschwister*, mit wachsendem Alter *Freundinnen und Freunde* und selbstverständlich alle zugänglichen *Printmedien* und *elektronischen Medien* von der "Bravo" bis zum Internet mit all seinen mehr oder weniger kindgerechten Angeboten genannt. Nicht übersehen werden dürfen auch "praktische" oder Primär-Erfahrungen in der Familie und dem weiteren Umfeld.

letztens war ich in der Küche, schenk mir 'ne Milch ein, hör ich so'n Stöhnen, lauf ich ins Wohnzimmer, und dann seh' ich so, - oh, oh, der Fernseher ist ja ausgeschaltet (J. 4. Kl.)

Auch die Nähe einschlägiger Etablissements scheint für die Befriedigung sexueller Neugier hilfreich zu sein

manchmal weiß man das auch aus der xy - Straße! Ich kenn einen, der stellt sich da immer auf das Garagendach und guckt immer! (J. 5. Kl.).

Genaueren Aufschluss darüber, wer Kindern als mögliche Ansprechperson zur Verfügung steht, sollte die Frage "**Wenn Du Fragen zur Sexualität hast, mit wem kannst Du darüber sprechen?**" (FB 43 Tab. 43a und 43b, S. 124) erbringen. Die Frage enthielt acht Antwortvorgaben sowie die Möglichkeit, selbst weitere Vertrauenspersonen zu benennen. Für alle Kinder erwies sich die *Mutter* als weitaus wichtigste Ansprechpartnerin. Für die Jungen sind zudem der *Vater* und

Freunde von erheblicher Bedeutung. Die Hälfte aller Mädchen gibt an, mit *Freundinnen* über Sexualität sprechen zu können. Von Mädchen wie von Jungen werden insgesamt gleichgeschlechtliche Ansprechpartner im Freundeskreis bevorzugt.

Wird nach Altersgruppen differenziert, so deckt das weitere Unterschiede in den geschlechtsbezogenen Präferenzen auf. *Freundinnen* haben für die Mädchen in höherem Alter eine zunehmende Bedeutung als Ansprechpartnerinnen für sexuelle Fragen. Ähnliches gilt bei den Jungen für die *Freunde*, wobei hier der größte Anteil in der Altersgruppe der 11-12-jährigen erreicht wird. Unter Jungen in höherem Alter nimmt die Bereitschaft, mit *männlichen* Geschlechtsgenossen über sexuelle Fragen zu sprechen, weiter ab.

Auch die Eltern werden von Jungen seltener als Ansprechpartner gesehen. Diese Tendenz deutet auf familiäre Ablösungsprozesse hin, sie bestätigt jedoch auch, dass sich bei Jungen mit zunehmendem Alter für ihr Selbstbild verbietet, noch Fragen zu diesem Thema zu haben. Warum würden sonst selbst *Freunde* von den älteren Jungen seltener genannt?

Lehrer und Lehrerinnen sind zwar für einen gewissen Teil der Kinder denkbare Partner bzw. Partnerinnen für ihre Fragen, möglichst sollten sie jedoch das gleiche Geschlecht haben (vgl. 3.3.2 Wünsche an das Geschlecht der Lehrperson). Insgesamt sehr wenige, Jungen geben an, sich mit Fragen zur Sexualität an einen männlichen Lehrer wenden zu wollen und zu können.³⁴ Ein "Gespräch unter vier Augen" wird dennoch fast durchgängig abgelehnt (vgl. dazu auch 3.3.4 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen).

Woher beziehen Kinder sonst noch ihr Wissen über Sexualität, welchen besonderen Stellenwert haben die Schule und der Freundeskreis dabei? Darüber sollte die Frage "Woher hast Du sonst Dein Wissen über Sexualität?" (FB 44 Tab. 44a und 44b, S.125) Aufschluss erbringen. Informationsquellen wie Zeitschriften, Fernsehen und Bücher sollten erhoben, ferner sollte die Erinnerung der Kinder angeregt werden, wo sie die Schwerpunkte ihrer Aufklärung sehen.

Es gab dafür Items zum Ankreuzen, zusätzlich hatten die Kinder die Möglichkeit zu eigenen Nennungen, was aber nur von sehr wenigen genutzt wurde:

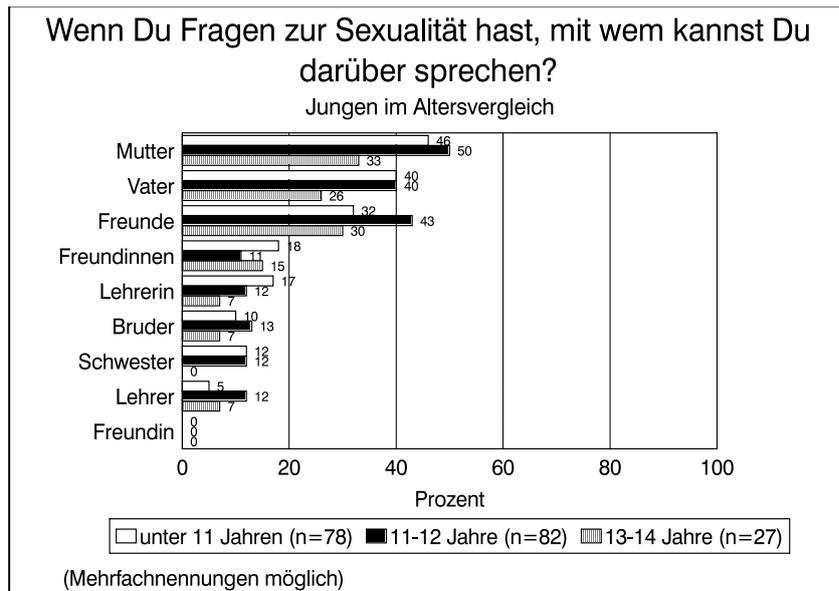
Fünf Kinder nutzten nach ihren Angaben *gar keine* der angegebenen Informationsquellen, weitere sechs Kinder notierten, ihr Sexualwissen durch eine Bilderge-

³⁴ Wenn männliche Lehrer von den Schülern und Schülerinnen insgesamt recht selten genannt werden, ist das auf den für diese Schulstufen typischen Überhang an Lehrerinnen, mit Sicherheit aber auch auf vertrauensvolle Erfahrungen mit den Lehrerinnen der Studie zurückzuführen.

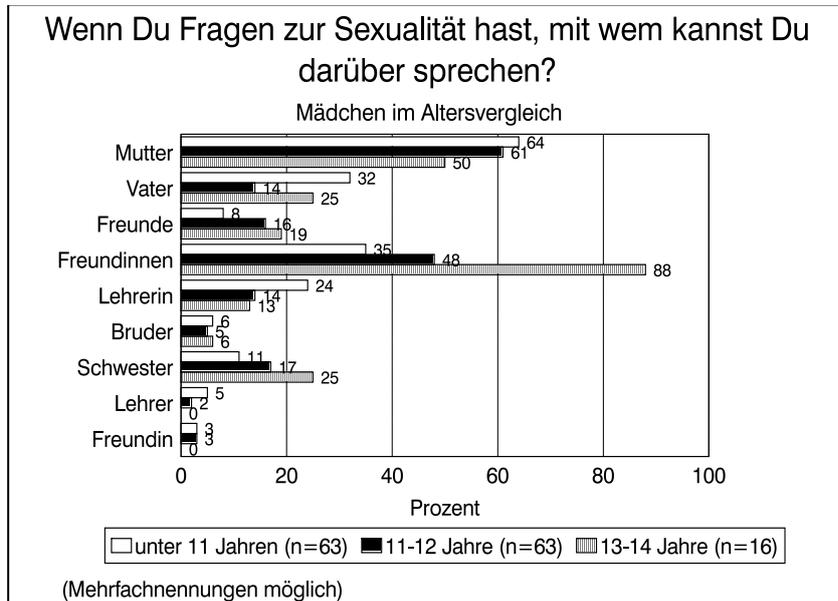
schichte erweitert zu haben. Vermutlich erinnern sie dabei "Peter, Ida und Minimum" (Fagerström/Hansson 1993), eine sehr populäre Comic-Geschichte, die auch in den Bremer Lehrplänen empfohlen wird.

Lediglich ein Kind erinnert den "Kindergarten" als Ort sexueller Aufklärung.

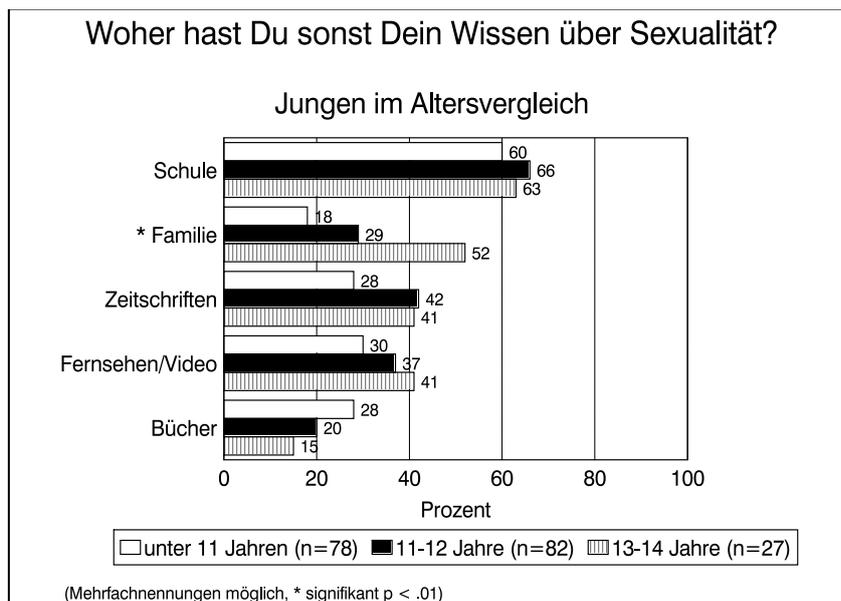
Tab. 43a: Ansprechpartner/innen bei sexuellen Fragen aus Sicht von Jungen im Altersvergleich



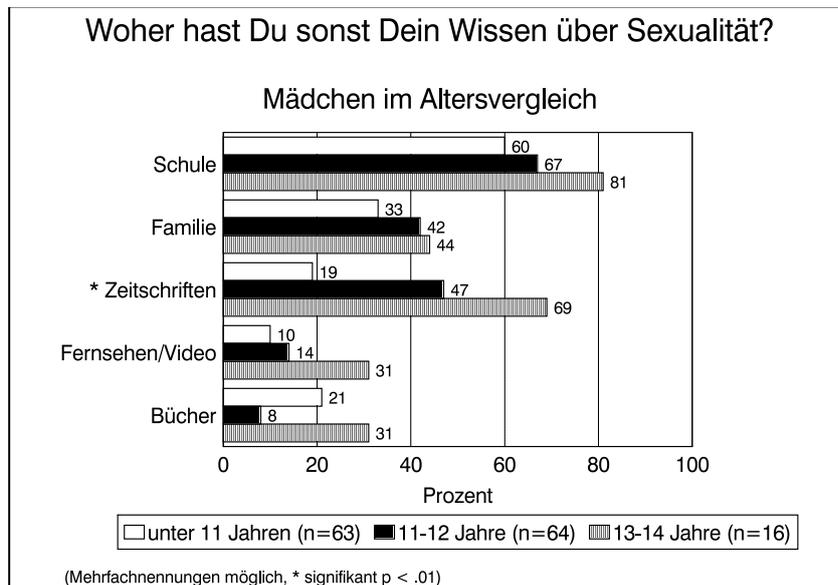
Tab. 43b: Ansprechpartner/innen bei sexuellen Fragen aus Sicht von Mädchen im Altersvergleich



Tab. 44a: Wichtige Informationsquellen für Sexualwissen von Jungen im Altersvergleich



Tab. 44b: Wichtige Informationsquellen für Sexualwissen von Mädchen im Altersvergleich



Schule als Informationsquelle

Der Beitrag der Schule für die Sexualaufklärung wird von beiden Geschlechtern am häufigsten genannt. Jungen (63 %) wie Mädchen (70%) messen ihr in (vgl. Tab. 44) eine herausragende Bedeutung zu.³⁵ Die späteren offenen Gespräche bestätigen dies.

Wenn die Kinder sich auch kaum dafür erwärmen können, Fragen *im Einzelgespräch mit Lehrkräften* zu klären (vgl. 3.3.4 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen), so sind sie doch sehr interessiert, wenn das Thema in der Schule aufgegriffen wird und nehmen offene Gesprächsangebote dankbar an

aus der Schule auch irgendwie, wenn man in der fünften und sechsten ist (...) dann lernt man das ja auch schon (M. 5. Kl.).

wir besprechen das mit unserem Lehrer (...) der ist tierisch offen (J. 7. Kl.),

³⁵ Diese Ergebnisse bestätigen, was in früheren Studien z.B. bei Goldman und Goldman (1982) zur Einstellung von Kindern zur schulischen Sexualerziehung herausgefunden worden war.

wir haben vor einem Jahr, haben wir auch so'n Buch gelesen und unsere Lehrerin (...) sie war ganz offen, also unsere Lehrerin ist ganz super, wenn sie das erzählt (J. 4. Kl.).

Vor allem Kinder aus Migrantenfamilien schätzen das Bemühen aufgeschlossener Lehrkräfte um Aufklärung sehr, wie ein russlanddeutscher Junge bestätigt

ja, eigentlich hab ich da vieles dazugelernt in der Schule. Zum Beispiel über den Eileiter, davon wusst' ich ja gar nichts. Oder Periode, oder wie das noch heißt. Ich dachte auch erst, wozu braucht man eigentlich diesen "o. b." (J. 10 J.).

Offenbar vermögen auch kritische Anmerkungen (vgl. 3.3.1 Wie erleben Mädchen und Jungen das "Schulprogramm Sexualkunde"?) die Wertschätzung der Schule für die Aufklärung nicht zu schmälern.

Familie

Im Vergleich zur Schule nimmt die Familie (Eltern, Großeltern, Geschwister) den zweithäufigsten Platz ein, bei den älteren Mädchen nur noch durch die Zeitschriftenlektüre überholt. In der Häufigkeit der Familie als Aufklärungsort gibt es dabei deutliche geschlechtsbezogene Unterschiede: Fast die Hälfte der Mädchen aber nur ein Viertel der Jungen geben die *Eltern* als Informationsquelle an.

Für einige Mädchen scheinen die Grenzen der Gesprächsbereitschaft mit den Eltern noch eng gesteckt zu sein, wie die Kommentare zeigen

das zu Hause ansprechen, ist auch' n bisschen peinlich (M. 12 J.)

zum Mittagessen etwa, so "Mama wie geht eigentlich 'nen Samenerguss oder sowas? (M.11 J.),

da reden die Eltern auch um den heißen Brei rum mit Bienchen und kommt dann auf die Blume und dann geht das so und so, und das ist irgendwie blöd (M. 6. Kl.).

Anlässe für Aufklärung in der Familie entstehen eher situativ und beiläufig, so zum Beispiel beim gemeinsamen Fernsehen mit der Mutter oder im Gespräch mit anderen Familienangehörigen und Kinder wissen es sehr zu schätzen, wenn da ein offenes Gesprächsklima herrscht

wenn ich mit meiner Mutter irgendwie alleine wär, in der Küche sitze, dann ergibt sich das dann so irgendwie (M. 5. Kl.),

was machen die da? Da hat sie das erklärt. Ach ja, deswegen und dann kriegen sie Babys (M. 12 J.),

also ich bekomme die noch von meiner Oma und meinem Opa, als die reden offen, von meinem Bruder, und meine Onkel und Tanten und Freunde (J. 4. Kl.).

Da Mütter ihrerseits bei ihren Töchtern einen gewichtigen Aufklärungsbedarf sehen, scheint es demzufolge üblich zu sein, "von Frau zu Frau" über das Thema zu sprechen

man soll ja fragen. Mama sagt immer, frag doch lieber, wenn du was nicht weißt! (M. 6. Kl.)

wenn man was nicht weiß, dann fragt man halt ... und dann, meine Mutter hat mich dann aufgeklärt (M. 6. Kl.).

Zum Vater scheint demgegenüber – wie viele Äußerungen zeigen – häufig der "richtige Draht" zu fehlen. Insofern als er seltener den Alltag der Kinder teilt, wird ihm besonders von Mädchen keine angemessene Reaktion auf ihre Fragen unterstellt

ach du Scheiße, ich geh garantiert nicht hin zu meinem Vater der ist immer eifersüchtig dann (M. 7. Kl.),

weil die Mutter kann das ja verstehen, wenn man die Regel bekommt (..) aber der Vater...(M. 13 J.),

mit dem Vater ja nicht so viel, weil man weiß ja auch drüber, dass Männer, Väter so... Kinder vergewaltigen (M. 5. Kl.).

Auch Jungen scheuen sich, den Vater anzusprechen

da fragt der Vater, hast du wirklich den Spermien schon, oder so, das ist irgendwie peinlich (J. 7. Kl.),

ja und mein Vater, würde gerne manchmal was über mich erfahren, aber ich sag ihm fast gar nichts, eigentlich meiner Mutter mehr (J. 4. Kl.),

mit meinem Vater nicht so, mit meiner Mutter (...) sprech' ich mit sie darüber, sie sagt immer, das ist ganz natürlich, dass ich sowas sagen darf (J. 7. Kl.).

Und ein Mädchen vermutet zu dieser Distanz zwischen Vätern und Söhnen

vielleicht wollen die vor dem Vater nicht zeigen, dass sie was nich' wissen (M. 8. Kl.).

Sehr wenige Jungen erinnern eine so vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre mit ihrer Mutter wie dieser Fünftklässler

meine Mutter macht immer 'n Gesprächskreis mit mir ... in der Stube setz ich mich dann aufs "Sofi". (...) da vergisst meine Mutter auch jede Zeit. Darüber möchte meine Mutter schon mit mir reden, weil meine Mutter denkt, ich soll keine schlechten Erfahrungen damit machen (J. 5. Kl.).

Hilfreicher für die Informationsgewinnung scheinen insgesamt ältere Geschwister zu sein

also wenn mein Bruder zum Beispiel (...) über so was redet, dann kann ich auch mal sagen, ja ich bin auch verliebt (...) dann kann ich auch mal ne Frage stellen, aber so einfach fragen, das geht nicht (...) das Anfangen ist 'n bisschen komisch oder so ... (M. 5. Kl.),

wenn da also jetzt ein Junge ist, der ne ältere Schwester 'n Bruder hat, dass der mit der älteren Schwester redet (M. 5. Kl.),

selbst wenn ihr moralischer Zeigefinger bisweilen als lästig erlebt wird

ja, wenn ich mal was Falsches sag zu Hause oder 'n schlimmes Wort, dann geht meine Schwester gleich nach oben (...) wenn ich jetzt zum Beispiel " ficken" sage, dann sagt sie gleich, so etwas sagt man nicht (J. 7. Kl.).

Die Differenzierung nach der nationalen Familienzugehörigkeit zeigt, vor allem Jungen aus Migrantenfamilien fehlt eine gleichgeschlechtliche erwachsene Vertrauensperson für ein Aufklärungsgespräch (vgl. dazu 4.3 Kulturelle Differenzen von Kindern aus Migrantenfamilien).

Freundinnen und Freunde

Problemlöser als mit Erwachsenen ist es, mit Gleichaltrigen - möglichst außerhalb der Familie - zu sprechen. Mit ihnen können die Heranwachsenden sich auf gleicher Erfahrungsbasis über ihre Gefühle austauschen und von ihnen holen sie sich Erklärungen zu den körperlichen und seelischen Begleiterscheinungen der Pubertät. Dabei wird das gleiche Geschlecht unbedingt bevorzugt, denn

... ich könnt nicht mit meinem Freund über meine Menstruation reden, ist irgendwie peinlich (M. 13. J.).

Vor allem die Mädchen unterhalten sich als "gemeinsam Betroffene" häufig und gern über Liebe und Sexualität

das kriegt man dann halt auch so mit irgendwie so durch Freunde, z.B. wenn jetzt eine ältere Freundin von mir die Regel kriegt (M. 5. Kl.).

Und auch viele Jungen holen sich mehr oder minder fundierte Kenntnisse aus ihrem Freundeskreis, sofern dort das nötige Vertrauensverhältnis besteht

wir reden auch eigentlich ab und zu nur über Sex oder so, (...) meistens die Jungs untereinander. (J. 3. Kl.),

wenn man jetzt so 'n guten Freund hat, kann man ja mit dem drüber reden, aber einer dem man vertrauen kann, sonst nicht (J. 7. Kl.),

wir lesen manchmal was, also, und seh 'n manchmal was im Fernsehen und wir sprechen uns das alles zusammen und dann mischen wir uns selber so ne Sexualurkunde (J. 5. Kl.),

wir fragen schon mal, wie die das machen (...) wenn die mit einem Mädchen und Jungen rumknutschen (J. 7. Kl.).

Medien (Printmedien, Fernsehen, Videos, Computer, Internet)

Neben dem Austausch in der Familie und im Freundeskreis ist das "Selbststudium" aus Büchern, Zeitschriften und anderen Medien eine sehr wichtige Aufklärungsquelle

ich guck immer Fernsehen (J. 5. Kl.),

ein bisschen Bücher, da hab ich so 'n ganz Peinliches (J. 4. Kl.),

mehr aus Büchern und so und aus dem Fernsehen (J. 4. Kl.).

Zwar gibt auch die Mehrheit der älteren Kinder die Schule und die Familie als primäre Quelle für ihr Sexualwissen an. Darüber hinaus werden Zeitschriften wie "Bravo" und Medien wie Fernsehen, Videos (und neuerdings auch das Internet) in dieser Altersgruppe immer bedeutsamer.

Kinder suchen dort nach Modellen für Kontaktaufnahme und hoffen auf Antworten für intime Fragen. Sie erkunden die eigene Erregung während der Beschäftigung mit "dem Thema" und genießen sie. Viele Mädchen und Jungen erinnern

sich im Interview an die gängigen Daily Soaps, wie "Gute Zeiten, schlechte Zeiten", "Verbotene Liebe" "Marienhof", "Lindenstraße" etc. Wenn in diesen Sendebiträgen Sexualität auch eher zurückhaltend präsentiert wird, so enthält doch das Liebesleben der Protagonist/innen offenbar wichtige Tipps für die Selbstdarstellung und die Beziehungspflege.

Auch an detailliertere Sexualinformationen zu gelangen, ist für Kinder heute kaum ein Problem. Sexualität in Gestalt von erotisch präsentierter Nacktheit und Liebesszenen wird in Zeitschriften, im Fernsehen, in Filmen, Computerspielen und im Internet zur Aufbesserung von Quoten benutzt und immer geschickter in die Werbung eingebaut. Mit der wachsenden Anzahl privater Sender und dem Ausbau von Kontaktportalen im Internet ist Kindern zudem eine Vielfalt von „Sexinfos“ zugänglich. Sie sind deshalb beliebt, weil sie in kurzen, sachlichen und witzigen Spots die diversen Spielarten von Sexualität visualisieren und kommentieren und dabei "kein Blatt vor den Mund nehmen". Gerade das macht sie spannend. In der Bevorzugung der unterschiedlichen Mediengenres gibt es allerdings erhebliche Unterschiede: Mädchen bevorzugen eher Printmedien und Beziehungsfilm, Jungen audiovisuelle Präsentationen, in denen es "direkter zur Sache geht" und in denen "interagiert" werden kann, wie bei Computerspielen und im Internet. Auch wagen sie sich häufiger als Mädchen an härtere Pornographie

mein Bruder, der hat auch immer, mal so 'ne Pornozeitschrift geholt, und denn hab ich die gefunden und mir die auch erstmal durchgelesen, dann hab ich die wieder da hingepackt, wo sie war, und denn vor drei Wochen hab ich mir die noch mal durchgelesen und dann hab ich die nicht wieder da hingepackt und dann hat mein Bruder mich angemockert, weil ich die gelesen hab (J. 12 J.).

Jugendzeitschriften, die wie "Bravo", "Bravo-Girl" etc. Sexualität für die Zielgruppe der Zwölf- bis Sechzehnjährigen offen verhandeln, haben mittlerweile eine große Fan-Gemeinde bereits bei Drittklässlern. Eben weil die Darstellung des nackten Körpers in diesen Medien für viele Kinder die einzige Möglichkeit ist, ihre sexuelle Neugier und ihre Schaulust unkontrolliert zu befriedigen, stoßen sie auf Interesse

meine Schwester, die kauft immer so welche Zeitungen, die heißen "Bravo" und da guck ich mir die an, da gibt es immer so, Mann und Frau nackt ausgezogen (M. 3. Kl.).

Besonders für jüngere Mädchen scheint die "Bravo" eine wichtige Informationsquelle zu sein

und dann gibt's zwei DIN A 4 Seiten mit Sex in der Zeitung "Bravo" und da steht dann alles über Sex und so (M. 3. Kl.).

Sie kaufen sie, tauschen sie untereinander aus und verleihen sie an Freundinnen. Es ihnen peinlich zuzugeben, wie interessiert sie an Serien wie z.B. "Sexualität und Zärtlichkeit" sind, obwohl sie sich davon fast magisch angezogen fühlen

M1: man blättert die "Bravo" durch, liest die interessanten Sachen, dann kommt plötzlich diese Seiiiite...

M2: ich krieg die Seite auch manchmal gar nicht umgeblättert

M3: ich auch nicht (MM. 5. Kl.).

Zwar ist harte Pornographie für Kinder und Jugendliche schwerer zugänglich, nachdem mit dem novellierten Jugendschutzgesetz der Verleih und Vertrieb pornographischer Medien einer stärkeren Kontrolle unterzogen wird und "family filters" (wie z.B. <https://www.cyberpatrol.com/>) die Pornoseiten im World Wide Web sperren sollen.³⁶ Dennoch scheinen auch Angebote dieser Art vielen Kindern bekannt zu sein.

Im Internet bedienen unzählige Anbieter pornographischer Bilder und Videos alle sexuellen Vorlieben und werben mit kostenlosen unzensurierten Lockangeboten "zum Runterladen". Für Kinder, die etwas vertrauter mit dem "Surfen auf der Datenautobahn" sind, ist das Abrufen kein Problem. Wenn dies zu Hause nicht möglich ist, dann bei Freunden oder im nächsten "Internet-Café"

*also Internet ist ja echt heftig. Wie leicht man da an sowas ran-
kommt, das geht ja sowas von leicht! man findet eigentlich alles
im Internet. Sex mit Tieren (...) es gab eigentlich alles, man konnte
sich alles rausholen (J. 13. J.).*

Schon Schüler vierter und fünfter Klassen kennen sie und fachsimpeln über Formen und Inhalte von pornographischen Computerspielen und Sexfilmen

*ja, Pornovideos, Computerspiele mit Striptease, Sexcartoons (J. 4.
Kl.),*

*da ist man so ne nackte Frau und geht da überall rum und kriegt
dann so ein Kästchen ... (J. 4. Kl.),*

³⁶ Vgl. dazu die Initiativen des Jugendschutzes (<http://www.jugendschutz.net>) zu steuern und zu kontrollieren. Milhoffer, P. / Schwotzer, G.: Sex in den Medien. Wie Kinder schützen? In: Grundschule 5/2000, S. 46f

wie ist das, im Internet kann man doch auch sowas kaufen? Da kann man doch auch irgendwie in 'nen Puff gehen oder so (J. 4. Kl.),

bei jeder richtigen Antwort zieht die den Slip aus, dann den BH (J. 5. Kl.),

Andere Kinder unterstellen diesem Konsum einen gewaltigen Unterhaltungswert, vielleicht aber auch Aufklärungschancen

die finden das toll. Das macht denen Spaß (J. 4. Kl.)

vielleicht geben die Filme denen Tipps für Mädchen irgendwie. Wie man Beziehungen knüpfen kann oder Mädchen kennen lernen kann? (M. 5. Kl.).

Videokassetten mit Sexfilmen werden von älteren Geschwistern aus der Videothek geholt, im Zimmer steht ein eigener Fernseher, es wird „gestreamt“ und das Nachtprogramm wird geguckt, wenn die Eltern nicht zu Hause sind

bei den Jungen gehen auch manchmal so ... geh 'n immer so Videos rum, die sind echt verboten hier in Deutschland. Irgendwie von Polen oder so rübergeschmuggelt (J. 8. Kl.),

ich geh so um Zehn in mein Bett, ich hab den Fernseher im Zimmer (lacht) und ich steh eben so um Zwölf rum wieder auf ... (J. 5. Kl.),

ich hab da auch mal bei meinen Eltern, die haben einen Pornofilm ... geguckt, ne, da hat der Mann gesagt, das ist ein Traumschwanz, da hat die Frau gesagt, ja, das ist ein Traumschwanz und dann hat der Mann gesagt, mein Traumschwanz wird jetzt deine Traumfotze durchficken (J. 11 J.).

Fünftklässler kennen Zeitschriften wie "Playboy", "Praline" und "Penthouse" und warten mit detaillierten Stories zu unerlaubten Computerspielen auf, die, wenn nicht wahr, so doch in ihrem Konfliktgehalt körpernah nachempfunden sind

da hat ein Vater seinem Sohn so'n Computer für die Schule geschenkt und dann hat der sich so'n Spiel dafür gekauft, wo so 'ne Frau sich immer auszieht ... dann hat der Vater aber gesagt, er soll solche Spiele nicht spielen und dann hat der das noch mal gesehen, unter der Tür war so Licht, und dann hat der Vater den Computer aus dem Fenster geworfen auf so'n megateures Auto

rauf und dann durfte er das Auto und den Computer bezahlen. (J. 5. Kl.).

In der Schule geben eher Jungen als Mädchen mit einschlägigen Kenntnissen über die Angebote pornographischer Medien an und bauen sich damit vor anderen auf. Andererseits prangern sie ihre Schaulust auch an und festigen damit die Einstellung zu Sexualität als etwas Schmutzigem

einer aus meinem Schwimmverein lässt sich die Bilder immer ausdrucken, voll der kleine Perverse (J. 5. Kl.),

J: weißt du Dennis, wo wir beim Media-Markt dieses Sex-Dingens gesehen haben? (J. 6. Kl.)

M: Was seid ihr für Schweine! (M. J. 6. Kl.).

Viele Kinder waren schon zum Ende des 20. Jahrhunderts in audiovisuellen und Printmedien mit Darstellungen von Sexualität konfrontiert, sie hatten jedoch in den ihnen zugedachten Programmen (wie z.B. auch dem "Kinderkanal") lange kaum Gelegenheit, auf Fragen zur eigenen erwachenden Sexualität und den merkwürdigen Veränderungen ihrer Körper eine altersgemäße Antworten zu finden. (Dies ändert sich erst allmählich mit dem wachsenden Aufklärungsniveau der Medien und dem selbstverständlichen Umgang mit Sexualität und Nacktheit in den Kinderprogrammen nach der Jahrtausendwende). Das audiovisuelle Überangebot führt dazu, dass es heute kaum noch Geheimnisse betreffend Intimität und sexuelle Spielarten gibt. Die eigenen Gefühle und Erfahrungen mit Körperkontakten macht das nicht verständlicher. Offenheit und Tabu-Entgrenzung darf nicht mit wirklicher Aufklärung verwechselt werden. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass auch heute die Konfrontation mit inszenierter Sexualität der Erwachsenenwelt erhebliche Irritationen auslösen kann. Denn bei Kindern und Jugendlichen treffen pornografische Darstellungen

"auf eine sensible, unsicher suchende, noch nicht abgeschlossene und damit besonders gefährdete sexuelle Sozialisation. Es ist in vielen Fällen von einem stark anwachsenden, noch kaum sublimierten Triebpotential insbesondere bei männlichen Jugendlichen auszugehen. Sowohl bei Jungen wie Mädchen kann bei aller Schüchternheit eine beträchtliche Neugierde d.h. Orientierungssuche gegenüber Sexualität angenommen werden. Pornographische Darstellungen können als außergewöhnliche, mitunter sogar als entscheidende Primärerfahrungen wirksam werden, und als besonders nachhaltige Eindrücke auch nachhaltige Orientierungsstörungen auslösen. Es besteht die Gefahr, dass sie auf pubertierende Jugendliche mit einer noch labilen, weil im Aufbau befindlichen Wertestruktur und Phantasie treffen, in der es darum

geht, erfahrenes Vertrauen, Selbstvertrauen und Triebpotential in soziales Verhalten umzusetzen. Hinzu kommt die Authentizität vermittelnde Autorität der visuellen Darstellung, der immer wieder geglaubt wird, auch wenn sie zum Zweck der Reizvermittlung künstlich hergestellt wurde" ³⁷

Ihr Aufklärungsbedarf ist damit nicht befriedigt. Dies wird von allen Telefonberatungsstellen für Kinder und Jugendliche (wie z.B. "Durchblick" in Dachau oder dem Kinder- und Jugendtelefon,) bestätigt. Auch die Fragen in der "Dr. Sommer Lesekorrespondenz" in der "Bravo" sprechen für sich. Die Rubrik kam lange deshalb gut an, weil dort alle Fragen ernst genommen und offen diskutiert werden. Freilich wird der interessierte Leserkreis immer jünger. Während "Bravo" sich auch unter Rücksicht auf die Auflagen des Jugendschutzes explizit an Jugendliche ab 14 wendet, wird sie von dieser Altersgruppe schon sehr distanziert betrachtet. Zielgruppe sind mittlerweile schon Achtjährige. Von den Älteren wird selbstkritisch mit der eigenen Faszination abgerechnet

ja, die hab ich früher gelesen. Bin aber jetzt von losgekommen (J. 8. Kl.).

Woher kommt die Faszination? Das Medium bietet die Möglichkeit, sich anonym beraten zu lassen, d.h. die Intimsphäre zu wahren. Gleichzeitig ist es spannend, mit der Lektüre der Fragen in die Intimsphäre anderer einzudringen. Fragen wie "Kann ich in der Badewanne schwanger werden?" oder "Ist mein Penis zu krumm?" sind für die einen zwar ein ernstes Anliegen, für die anderen jedoch auch ein Mittel zu eher hämischer Unterhaltung.

das ist aber auch ein Scheiß, echt jetzt die Bravo. Manchmal so'n Quatsch echt, jetzt: "ich krieg meinen o.b. nicht mehr raus!" (Gelächter) Ich mein, ich kauf mir die nicht, ich les die mal zufälligerweise, ne (J. 8. Kl.).

Bei dem Umgang mit dem Printmedienkonsum von Kindern sollte vorab auf ihre Urteilsfähigkeit und ihr feines Gespür dafür, was für sie passt, vertraut werden. Dabei ist das hohe Maß an sexueller Neugier zu berücksichtigen. Angemessener, statt Printmedien wie die „Bravo“ und das Smartphone wegen pädagogisch zweifelhafter Informationen aus der Schule zu verbannen, ist es, sich damit zu befassen, warum Medien dieser Art so gefragt sind, wenn sie auch mit zunehmender

³⁷ Müller, Petra: Problematische Inhalte im Visier von jugendschutz.net. In: Medienpädagogisches Zentrum Land Brandenburg (Hg.), 1993: Wohin geht der Jugendschutz? Fachtagung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg "Wohin geht der Jugendschutz?" am 28.10.98 in Brandenburg/Havel, S. 23f

Digitalisierung aller Lebensbereiche durch die „Sozialen Medien“, z.B durch YouTube, TicToc und Instagram an Bedeutung verlieren.

Letztlich geht es auch hier, wie insgesamt im Umgang mit den "Neuen Medien"³⁸, um die Vermittlung von *Medienkompetenz*. Verbote greifen in der von digitalen Medien beherrschten Gesellschaft kaum und widersprechen dem Recht der Kinder auf Zugang zu Medien und Aufklärung (vgl. dazu den Artikel 17 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen).

³⁸ (Aktualisierung September 2021). Informationen und Handwerkszeug zur Entwicklung und Vermittlung von Medienkompetenz sind zu finden bei www.klicksafe.de. Vgl. auch die Initiative „Ein Netz für Kinder“ der Bundesregierung, um einen sicheren Surfraum für Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren zu schaffen. Insgesamt-Dazu wurden vom Bundesministerium für Kultur seit 2008 diverse Projekte gefördert. Über die von der Telekommunikationsbranche finanzierte Suchmaschine fragFINN können kindgerechte, redaktionell geprüfte Internetseiten gefunden werden. Für Smartphones und Tablets steht die fragFINN-App kostenlos zur Verfügung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/medien/medienkompetenz/geofoerderte-projekte>

3.3. Wünsche zur Sexualerziehung in der Schule

3.3.1 Wie erleben Kinder das "Schulprogramm Sexualkunde"?

...mehr! Dass wir mehr über Sexualkunde verstehen, wir haben das nur drei Wochen gemacht! (J. 10 J.)

Während in den meisten Konstellationen des Schullebens vom Körper und seinem Geschlecht abstrahiert wird, das heißt, kognitive Lernleistungen und handwerkliche Fähigkeiten stehen im Vordergrund, rückt in der sogenannten "Sexualkunde"³⁹ das Körpererleben in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Auf einmal soll das gemeinsame Anschauen von abgebildeter Nacktheit ausgehalten werden. Es werden Erregungen angesprochen, ohne sie auszudrücken oder gar ausleben zu dürfen, und es werden Verhaltensweisen und Verhaltensregeln "verhandelt", die die eigene Intimsphäre berühren, ohne dass dies zugegeben werden dürfte. Das wird vor allem von den Kindern als "voll peinlich" erlebt, in deren häuslicher Erziehung dieser Themenkreis ausgespart oder psychisch belastend ausgelebt wird. Manchen mag bei diesem Thema die Tragweite bisher verdrängter Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen bewusst werden, was die Irritation und Beschämung darüber noch vergrößern kann.

Die Tatsache, dass gleichwohl die von den Kindern am häufigsten angegebene Informationsquelle zu Sexualität die Schule ist (vgl. 3.2.3 Informationsquellen..., S. 125), verweist auf die große Verantwortung der öffentlichen Erziehung für diesen Bereich. Bei der gemeinsamen Erörterung mit Mädchen und Jungen in den geschlechtshomogenen Gruppengesprächen der zweiten Untersuchungsphase zur Frage, ob die "Sexualkunde" in der Schule einen berechtigten Platz habe, fällt es vor allem den jüngeren Kindern schwer, sachlich zu bleiben. In den Jungengruppen wird gekichert und geknufft, durch die Mädchengruppen geht ein Getuschel Gekicher und Geraune. Wahrlich ein Thema, das "unter die Haut" geht. Trotz diverser Einwände hinsichtlich der erfahrenen Methoden und Inhalte stößt das Schulangebot bei den meisten Kindern jedoch auf große Akzeptanz

³⁹ Nachtrag 2021: "Sexualkunde" ist ein eher altmodischer, in den Medien gleichwohl nach wie vor geläufiger Begriff. Er erinnert an "Heimatkunde" mit seinem verquast feierlichen Unterton. Angemessener ist die Bezeichnung "Sexualerziehung" bzw. "Sexualunterricht". Welche Freizügigkeit mittlerweile im Umgang mit dem Thema Sex (ab 16) erlaubt ist, zeigt die populäre britische TV-Serie „Sex Education“, die von Netflix 2019 produziert wurde und 2021 bereits 3 Staffeln hat. Serienschöpferin Laurie Dunn hole „Debatten über Identitäten, Genderrollen und sexuelle Selbstbestimmung an einen Ort, den wir alle kennen: die Schule“. (...) Für keine Frage und kein Bedürfnis solle man sich schämen müssen.“ (Elisa von Hof. Spiegel Online: Treffer 18.09.2021)

ja, das ist schon mal wichtig, dass wir das wissen, wie das so geht!
(M. 6. Kl.).

Nur eine Minderheit (10 %) der Kinder vor allem aus strenger religiös ausgerichteten Elternhäusern) meinen, so etwas gehöre *gar nicht* in die Schule (vgl. 3.3.3 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen, Tab. 40a und 40b, S. 144; Tab. 40Ma und 40Mb, S. 145). Gleichwohl wird besonders von dieser Gruppe ein großes Informationsdefizit beklagt (vgl. 4.3 Kulturelle Differenzen bei Kindern aus Migrantenfamilien; siehe auch Gluszczynski in BZgA 1999a). Bei mehreren Kindern ist die Erinnerung an Umfang und Themen des angebotenen Sexualunterrichts nur noch diffus (FB 38, Tab. 38a und 38b n.z.) Während manche (auch Kinder derselben Klassen!) meinen, der Unterricht habe im gegenwärtigen Schuljahr stattgefunden, sagen andere, das sei schon länger her, und wieder andere erinnern sich an gar nichts mehr. Krankheitsbedingtes Fehlen oder ein Schulwechsel mag im letzteren Fall der Grund gewesen sein. Einige Mädchen und Jungen der Studie erinnern erste Erfahrungen mit der schulischen "Sexualkunde" bereits aus der Grundschule.⁴⁰ Sie äußern sich positiv über die eingesetzten Medien und Materialien, wie z.B. Karteikarten für die Freiarbeit oder auch ausziehbare und mit biologischen Geschlechtsmerkmalen ausgestattete Klappbilder und Puppen.⁴¹ Und immer wieder werden "Peter, Ida und das Minimum" (Fagerström/Hansson, 2021 in der 48. Auflage!) und der Klassiker von Peter Härtling (1979) "Ben liebt Anna" erinnert

Ben liebt Anna. Alle hassen Anna, aber Ben nicht (J. 5. Kl.),

Peter, Ida ... und Aluminium - ich hab es selber zu Hause! (J. 3. Kl.),

wie ha'm mal so'n Buch gelesen (...) Peter, Isa, Minimum oder so (M. 4. Kl.),

und denn noch, ich hab, da gab's noch mal ein Minimum oder so. (M. 6. Kl.).

Peter Härtlings Kinderbuch „Ben liebt Anna“ und die Comicgeschichte "Peter, Ida und das Minimum" sind in dem seit 1984 geltenden Lehrplan der Grund-

⁴⁰ In den Richtlinien des Bundeslandes Bremen ist Sexualerziehung als Unterrichtsthema bereits in der ersten und zweiten Klasse (Geschlechtsrollen und Fortpflanzung) vorgesehen und wird in den folgenden Schuljahren planmäßig differenzierter und erweiterter aufgegriffen.

⁴¹ Nachtrag 2021: Die empfohlenen "Dorlys" Stoffpuppen zur Sexualaufklärung. (Bezug über pro familia) sind vergriffen. Etwas Gleichwertiges ist derzeit nicht vorhanden. Erhältlich sind lediglich anatomisch korrekte nackte Babypuppen aus Vinyl.

schule empfohlen und in Klassensätzen verfügbar und gefragt. Allerdings reduziert "Peter, Ida und das Minimum" die Information über Sexualität darauf, dass Eltern sich lieb haben müssen, um ein Baby zu bekommen und was es für Kinder und Eltern konkret heißt, wenn ein Geschwisterchen die Familie erweitert. Insofern ist das Heft zwar recht informativ, lässt jedoch auch aus Kindersicht viele Fragen offen.

also, also wenn ich mir das durchlese, dann merke ich schon, aha, da sind nicht viele Sachen drin (J. 10 J.).

Einige halten es im Gespräch daher auch besser für jüngere Kinder geeignet

Minimum kann man eigentlich auch verstehen, wenn man ein bisschen kleiner ist (M. 11. J.).

Wenn also spezielle Themenbereiche aus der "Sexualkunde" erinnert werden, dann sind es vornehmlich – siehe Lehrplan - die "Entstehung, Entwicklung und Geburt eines Kindes" und die "Erörterung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale"

wir haben auch gelernt, dass man Mädchen und Jungen nicht an den Haaren erkennt und so (J. 4. Kl.),

ja, so zwei Stunden mal, wie der Körper aussieht (J. 3. Kl.),

da gab's mal so einen Film: wie treffen Samen und Ei aufeinander (M. 3. Kl.),

und dann hat man das auch noch so in der Scheide gesehen, mit den Samenzellen (J. 4. Kl.).

. Die Frage "Wo kommen die kleinen Babys her?" hat für viele Jungen in der beginnenden Pubertät offenbar wenig oder gar nichts mit dem Thema "Sex" zu tun. Besonders bleibt im Gedächtnis, was als peinlich empfunden wurde

da war da so'n Bild, (kichert) da hang einem mal der Penis raus (J. 4. Kl.),

ich fand das langweilig, also da wurde nur über diese Geschichten wie Schwangerschaft und Geburt gesprochen, nicht so richtig über Sex (J. 5. Kl.).

So erinnern sich einige Kinder zwar an die Aufklärungsbroschüre "Peter, Ida und das Minimum" sagen aber dennoch, in der Schule *noch keine* Sexualerziehung gehabt zu haben.

Mit zunehmenden Alter zentrieren sich die Interessen der Mädchen und Jungen auf ihre eigene körperliche Entwicklung, ihr stärker werdendes sexuelles Begehren und den Zugang zum anderen Geschlecht. Die erfahrene schulische "Sexualkunde" wird dann als unzureichend, als peinlich, in einzelnen Fällen misslungen oder gar als überflüssig angesehen. Man lerne dort

über das, was man sowieso schon weiß (M. 12 J.),

man lernt eben das, was man für die Schule braucht und nicht das, was man für sich selber braucht (M. 13 J.),

aber die erklären das dann nur so und man fragt eher nicht, dann ist das eben so im Unterricht (...) und man fragt die nicht selber (M. 4. Kl.),

viele wissen das schon und wenn man das dann vorher schon so mehr wusste, dann lachen die meisten immer (M. 5. Kl.),

in der Schule da sehen wir das nicht live, so wie die das machen (...) da erzählen die uns das nur. Ist ja auch langweilig, wir wollen das mal live sehen so (J. 7. Kl.).

So erinnerte Sexualerziehung scheint an den Fragen vorbeizugehen, die sich Kindern z.B. auch angesichts der alltäglichen Konfrontation mit Sexualität in den Medien stellen

wenn man die Simpsons guckt, ähm, so als Kinderfilm, dann fickt Homer mit seiner Frau und dann wackelt das ganze Bett (J. 10 J.),

und manchmal guckt man eben Fernsehen und dann schaltet man eben um und dann sieht man eben Pornos, (...) also da lernen eben auch Kinder viel zu viel Scheiße und so was und kommen auf dumme Ideen (J. 12 J.).

Wenn methodische Kritik geäußert wird, werden die Beschränkung auf Hygieneanweisungen, auf die biologischen Funktionen und die Unterschiede der Geschlechter bemängelt

ja und in der Schule haben wir diese Zettel gekriegt, unter der Dusche und da steht da, wo man sich waschen muss, zum Beispiel Glied oder Spalte oder wie das heißt (M. 4. Kl.),

da haben wir doch nur über den Körper von innen geredet, das war's dann (M. 13 J.).

Pubertätsangemessene Themen anschaulich einzubringen, wie etwa den "ersten Samenerguss" und "Techniken der Verhütung " anzusprechen oder "die Tage" und die damit empfohlene Hygiene, kann zudem in gemischten Klassen auf Widerstand stoßen. Von Mädchen wird das Thema Menstruation als irritierend erinnert, da es sie mit nicht weiter erklärten Informationen zurückließ. Andere Schülerinnen bestätigen, wie unangenehm es ihnen beim Thema Verhütung war, von einer Lehrkraft in Gegenwart der Jungen einen *Holzschwanz in die Hand gedrückt* zu bekommen, um ein Kondom darüber zu ziehen. Abwehr entsteht auch, weil diskriminierende Äußerungen vorkommen können, wie Bemerkungen über die "Schwanzlänge"

für dich gibt's eh kein Kondom, Mann. Du hast so nen kleinen! (J. 5. Kl.),

oder beschämenden Falschinformationen zur Onanie, wie

wenn du immer Schwanz lutschst, dann geht der Samen aus! (J. 5. Kl.)

Intime Gefühle und Handlungen in der ganzen Klasse anzusprechen, kann in diesem Alter eine für beide Geschlechter peinliche Zumutung sein. Die Gespräche darüber sollten daher phasenweise geschlechtsgetrennt erfolgen.

Einen Ausweg aus der peinlichen "Zwangsbelehrung" in der Schule würden einige Kinder in einem frei wählbaren Unterrichtsprogramm sehen. Ein Mädchen erinnert, wie im Fach Biblische Geschichte verfahren wurde

bei der Biblischen Geschichte in der Grundschule war das noch so, wir konnten uns aussuchen, ob wir da mitmachen, das auch mit den Eltern besprechen (...) wenn die Kinder das wollen oder wenn die schon alles wissen, können die dann ja auch nach Hause gehen, wenn das dann am Ende der Stunde ist oder wenn die das wollen, dann können sie auch mitmachen. (M. 5. Kl.).

Die freie Wählbarkeit kann keine Lösung sein. Das Thema würde dann grade von denen gemieden, für die es besonders wichtig ist, weil keine sonstige Aufklärung stattfindet. Oder es fiele mangels Nachfrage ganz "unter den Tisch". Eben deshalb ließen es viele Länderrichtlinien nicht beim "Unterrichtsprinzip", sondern verankerten die Inhalte unterschiedlich weitreichend im Sachunterricht und im Fach Biologie (BZgA 1999b).

Die Konsequenz aus den diversen "Fettnäpfchen" des Schulprogramms "Sexualkunde" kann nicht sein, den Sexualunterricht zu einer fakultativen Veranstaltung

zu machen oder gar darauf zu verzichten. Für viele Kinder ist es die einzige seriöse Informationsquelle und es sind zu viele Falschinformationen und Sexismen im alltäglichen Umgang miteinander auffällig. Aber es muss klar sein, welche Gratwanderung mit der Thematik eingeschlagen wird. Lehrkräfte dürfen keinesfalls zum Sexualunterricht verpflichtet werden. In einer Klassenkonferenz könnte entschieden werden, wer die Aufgabe übernimmt. Auf Elternabenden muss Überzeugungsarbeit geleistet werden und dem Kollegium sind einschlägige fachübergreifende Fortbildungen anzubieten.

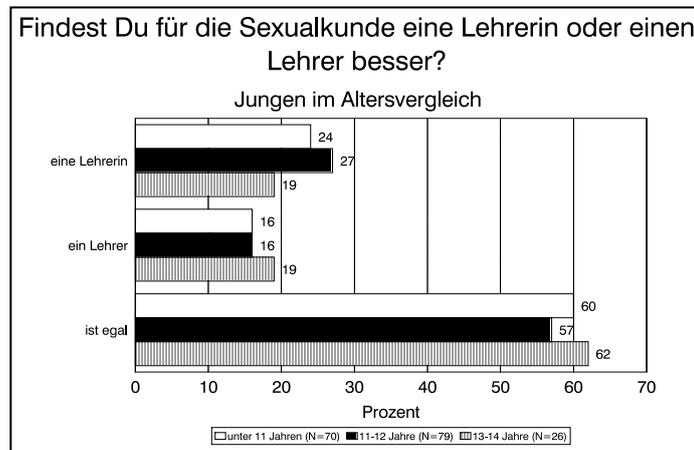
3.3.2 Wünsche an das Geschlecht der Lehrperson

...weil, ähm, also son Lehrer, mit Jungs ähm, der würde uns dann auch viel mehr erklären, wie 'ne Frau, also der versteht uns ja auch viel besser weil, er ist ja auch 'n Junge und wir sind auch Jungs (J. 11 J.)

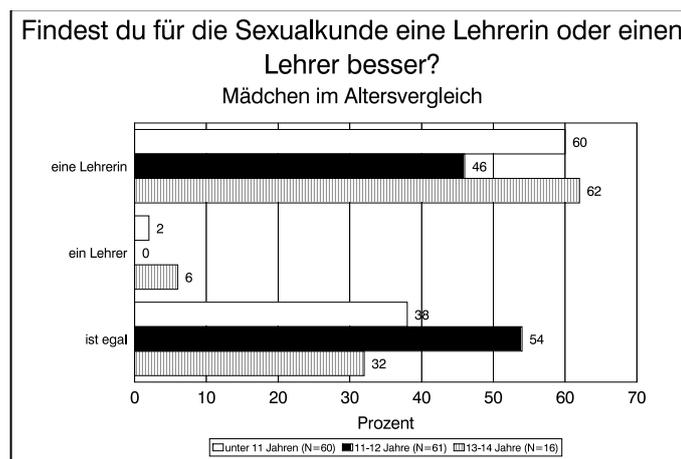
Die entsprechende Frage hieß "**Findest Du für die Sexualekunde eine Lehrerin oder einen Lehrer besser?**" (FB 39). Angekreuzt werden konnte neben dem gewünschten Geschlecht auch die Vorgabe *das ist egal*. (Tab. 39a und 39b, S. 140). Welches Geschlecht die Lehrperson hat, die die Aufgabe der Sexualerziehung übernimmt, ist für die Mädchen der Studie häufiger von Belang. Während etwa zwei Drittel der Mädchen eine Frau vorziehen würden, messen zwei Drittel der Jungen dem Geschlecht keine Bedeutung bei.⁴²

⁴² Für die Deutung dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, welches Geschlecht die Lehrpersonen der Klassen der Studie hatten. Lediglich drei der achtzehn an der Studie beteiligten Lehrkräfte waren Männer, zwei davon Fachlehrer in Orientierungsstufen (Förderstufen) und ein Klassenlehrer in einer Grundschule. Die Jungen hatten folglich weit seltener die Chance, auf einen männlichen Ansprechpartner zu treffen.

Tab. 39a: Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson in der "Sexualkunde" von Jungen im Altersvergleich



Tab. 39b: Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson in der "Sexualkunde" von Mädchen im Altersvergleich



Mädchen setzen voraus, dass eine weibliche Lehrperson über genauere Kenntnisse ihrer körperlichen Vorgänge und sexuellen Empfindungen verfügt und daher ein größeres Einfühlungsvermögen besitzt

ich meine jetzt, die Frau, weiß jetzt auch zum Beispiel mehr über die Tage, weil der Mann, der hat das ja nicht. Und ich glaube, die Frau weiß auch mehr als der Mann von diesen Tagen weil, aber er fühlt es ja selber nicht (M. 12 J.)

das hat was mit Gefühl zu tun. Er weiß ja irgendwie, er kann das nicht so gut beschreiben, wie irgendwie so 'ne Frau, die das schon mal hatte (M. 12 J.).

Aber auch manche Jungen meinen, offener mit einem Mann sprechen zu können. *er würde besser erklären und besser verstehen, ja, und er würde auch viel mehr Sachen. ein Lehrer, der nicht gleich bei jeder blöden Bemerkung oder beim anderen Ausdruck in die Luft fährt! Oooh, äääh, sag das nicht, sag dies nicht ... (J. 7. Kl.).*

Das jeweilige Votum der Jungen hängt im Einzelfall stark von den zufriedenstellenden Erfahrungen ab, die sie mit ihren (zumeist weiblichen) Lehrkräften gemacht haben:

Lehrer sagen dazu, also offener, wie das zustande kommt und so, weil das stand zum Beispiel auch nicht im Buch drin, das hat uns Frau Y. auch nicht erklärt, was man da machen muss, um Kinder zu bekommen und so.. (J. 4. Kl.),

für Frau Z. würde ich mich ganz bestimmt nicht entscheiden. Weil, wenn wir zu irgendeiner Sache mal was sagen, dann macht die gleich 'ne Weltgeschichte draus. Das dauert dann ne halbe Stunde (J. 5. Kl.).

Eine ausführlichere Stellungnahme in einer Mädchengruppe (6. Klasse) zum bevorzugten Geschlecht veranschaulicht, wo Mädchen Vorbehalte haben

M3: die andern wollen das ja nicht, dass Frau X (die Klassenlehrerin) das mit uns macht.

M1: ja, das wollen wir ja nicht

M2: ich erzähl doch nicht der ganzen Schule

M1: aber mit Männern geht das auch nicht

M2: keiner würde hier

M3: das ist zu peinlich, ey

M2: da wär' viel zu viel Unruhe

M1: da würde ich lieber mit Frau X darüber reden

I.: Also mit der Lehrerin

M2: ja.

I.: findet ihr das nicht so gut oder?

M2: doch

M2: doch

M1: mit 'ner Lehrerin, aber nicht mit 'nem Lehrer

M3: Nee mit 'nem Lehrer nicht, da ist meistens immer so peinlich

I.: warum ist es mit Lehrern peinlicher?

M1: Ja, weil der das einfach nicht versteht, der hat doch keine Tage, also

I.: Denkt ihr, dass der weniger weiß?

M2: ja.

M2: ja.

M1: der weiß nicht, wie sich das anfühlt, wie, ähm, ich weiß nicht

M2: wie das ist, einfach wie das ist. Der hat das nicht.

Statements dieser Art zeigen, wie sehr es Mädchen und Jungen auf das körperliche Einfühlungsvermögen ihres Gegenübers ankommt und wie wichtig es für sie ist, sich mit ihrer Ausdrucksweise angenommen zu fühlen und für Fragen nicht diskriminiert zu werden. Und das scheint sich ein Großteil der Kinder eher vom eigenen Geschlecht zu erhoffen.

3.3.3 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen

... auch mal getrennt, weil die Jungs fangen dann meistens an zu lachen oder die finden das auch peinlich, wenn die jetzt z.B. über Schwangerschaft reden. Oder, wenn die Bücher angucken, fangen die immer an zu lachen (M. 5. Kl.).

Für eine Sexualerziehung, die "ankommen soll", ist es hilfreich, Kinder selbst zu ihren Vorstellungen über die Sozial- und Arbeitsformen beim Thema zu Wort kommen zu lassen. Daher die Frage (FB 40) "**Was meinst du, wie sollte die Sexualkunde in der Schule stattfinden?**" Ob der Unterricht *in der ganzen Klasse, geschlechtsgetrennt, mal so mal so, nur aus Büchern in einer Lesecke* oder *gar im Einzelgespräch mit der Lehrerin/dem Lehrer* stattfinden soll, wird von den Mädchen und Jungen unterschiedlich häufig befürwortet (Tab. 40a und 40b, S. 144). Die Hälfte aller Jungen, aber nur ein Drittel der Mädchen bevorzugt eine "gemeinsame" Sexualkunde, d.h. die Unterrichtung in der ganzen Klasse findet unter Jungen sehr viel mehr Zustimmung als unter Mädchen. Einem Jungen fällt dazu ein

weil Jungen interessiert das, was die Mädchen sagen. Damit alle was von haben können (J. 8. Kl.),

und Mädchen erklären es sich so

M. 1: vielleicht, weil so die Jungs mehr über die Mädchen erfahren wollen?

M. 2: ja genau! Wenn die Mädchen dann was erzählen, dann sind sie erkannt!

M. 3: und wenn die Mädchen was fragen, gibt es die Chance, nicht aufzufallen! (MM. 6. Kl.).

Für einen geschlechtsgetrennten Unterricht entscheiden sich im Fragebogen an dieser Stelle zwar nur ein Fünftel der Jungen, im ausführlicheren Gespräch mit ihnen wird allerdings deutlich, dass sie für bestimmte Themen doch das Gespräch "unter ihresgleichen" schätzen

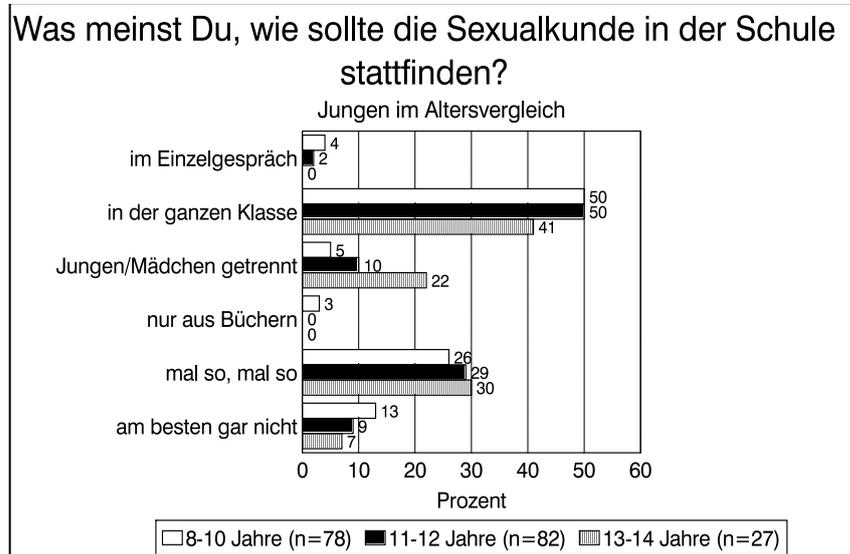
weil, wenn wir das zusammen machen, dann sagt Frau X auf einmal so, sie sagt, der Mann hat das und die Frau hat das, und dann lacht die ganze Klasse (J. 10 J.).

Sofern geschlechtsgetrennter Unterricht gewünscht wird, sind dafür die Veränderungen des Körpers und die damit einhergehende "Sexualisierung" der Kommunikation ausschlaggebend

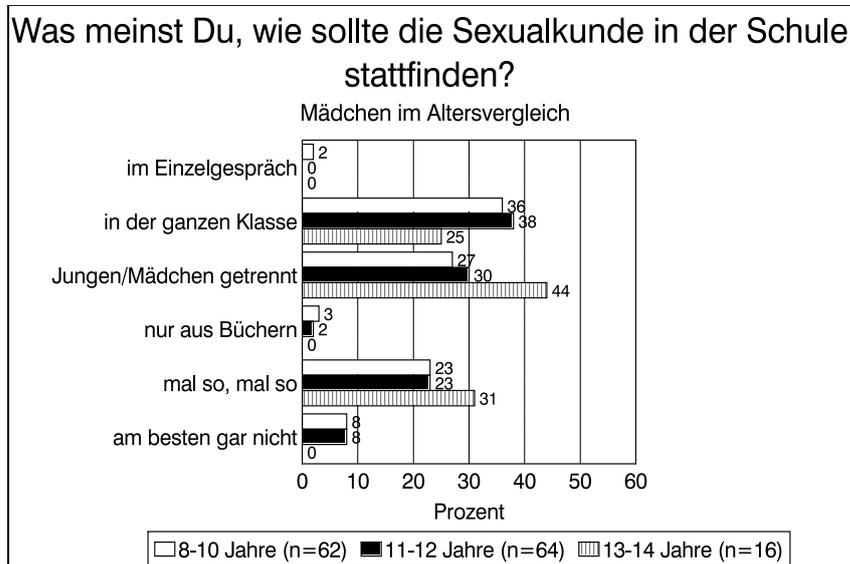
zum Beispiel hätte ich nicht mit der ganzen Klasse gesprochen, ich hab meine Tage oder so, wenn ich die jetzt hätte (M. 4. Kl.),

also mein Freund (...) der kam letztens ganz stolz zu mir, ja, ich hatte 'nen Erguss. Und da, dass erzählt der bestimmt nicht irgendwo in seiner Klasse rum. Das kann man eben nur unter richtigen Freunden sagen. Weil anders ist es ihm peinlich und man würde ja nicht in der Klasse großartig schreien ja, ich hab 'nen Erguss gekriegt. Das ist ja irgendwie ..., ja ich weiß nicht, aber, da denken die Mädchen auch, was der hat 'nen Erguss, und dann weiß das später die ganze Schule (J. 12 J.).

Tab. 40a: Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen für die Sexualkunde von Jungen im Altersvergleich

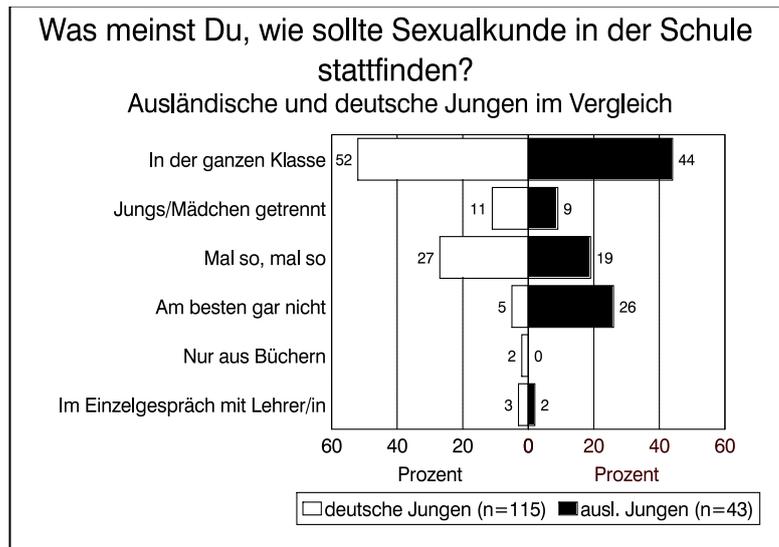


Tab. 40b: Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen für die Sexualkunde von Mädchen im Altersvergleich

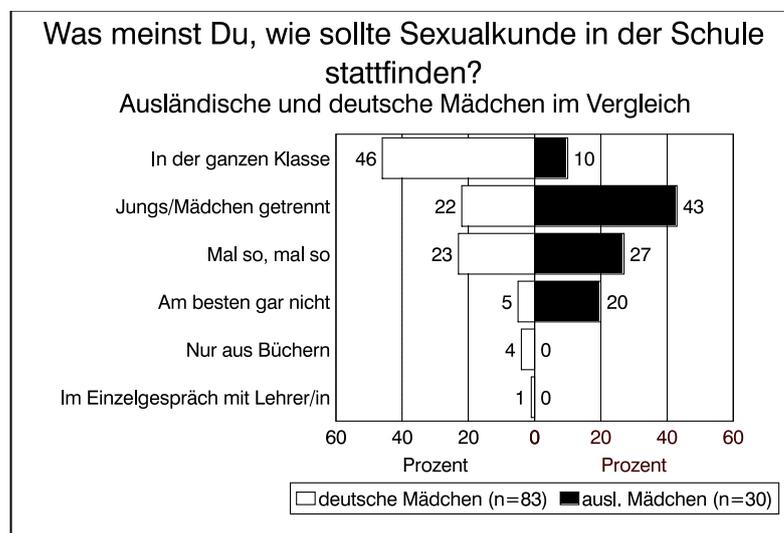


Bei Kindern, die ankreuzen, solch ein Unterricht solle *am besten gar nicht* stattfinden, steht in der Regel ein erheblicher Sanktionsdruck aus dem Elternhaus. Dass diese Ablehnung bei Kindern aus Migrantenfamilien häufiger stattfindet, lässt sich durch eine entsprechende Korrelation belegen.

Tab. 40Ma: Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen für die Sexualkunde von ausländischen und deutschen Jungen im Vergleich



Tab. 40Mb: Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen für die Sexualkunde von ausländischen und deutschen Mädchen im Vergleich



Der Vorbehalt, mit den eigenen Fragen ungewollt Auskunft über eigene Unsicherheiten zu geben und dadurch zum Opfer von Spott und Neckereien zu werden, wird von mehreren Kindern geteilt

ja, die Mädchen haben doch auch ganz andere Fragen, und dann lachen die Jungen über die Mädchenfragen und die Mädchen über die Jungenfragen (J. 5. Kl.),

das gemeinsame Gespräch wird daher nur mit Einschränkungen bejaht

wenn das nicht so heftig ist, dann könnte man es auch in der ganzen Klasse machen (M. 4. Kl.).

Hinzu kommt der Vorbehalt von Jungen, die Mädchen (genau wie die Lehrerin) durch Rumalbern und eine drastische Ausdrucksweise zu brüskieren und sich dafür möglicherweise Rügen einzuhandeln.

wenn man was Falsches in der Schule sagt, wenn man jetzt ein anderes Wort für schlafen sagt, zum Beispiel ficken oder so, dann gehn die...., weiß nicht, dann sagen die "Schäm dich!" (J. 7. Kl.).

Und auch die Sorge, es könnte etwas von Lehrkräften weitererzählt werden, spricht aus Schülersicht gegen ein Gespräch unter vier Augen

die haben ja immer in der Pause (...) Gespräche mit anderen Lehrern und da könnten die das gleich erzählen, was das Kind gesagt hat (J. 3. Kl.).

Der Möglichkeit, sich "unter vier Augen" von der Lehrerin oder dem Lehrer aufklären zu lassen, stehen insofern sowohl ausländische wie deutsche Kinder sehr skeptisch gegenüber, obwohl an anderer Stelle (vgl. 3.2.3 Informationsquellen... Tab. 43a und 43b, S. 124) Lehrkräfte als Ansprechpartner für Fragen zur Sexualität durchaus akzeptiert wurden.

Das betrifft die Informationsmöglichkeiten durch Lehrkräfte im Unterricht statt einer Einzelberatung.

In den Gruppeninterviews werden einige Vermutungen darüber angestellt, was gegen ein Einzelgespräch sprechen könnte, z.B. etwa der Vorbehalt, möglicherweise schlechte Noten zu bekommen oder für "dumme" oder "schmutzige" Fragen anderweitig sanktioniert zu werden

das ist denen peinlich. Manche haben auch Angst, dass sie dafür dann schlechte Noten bekommen. (J. 4. Kl.),

ja, bei der eine Frage und du fällst durch. (...) Bei manchen Lehrern ist das so, die sind voll altmodisch (J. 4. Kl.).

Die Einstellungen und Kritikpunkte der Kinder zum "Schulprogramm Sexualkunde" (vgl. 3.3.1) illustrieren, wie problematisch es ist, das Thema in *einer* Unterrichtseinheit im Klassenverband "abzuhaken".

Die Wünsche der Mädchen und Jungen an die Methodik zeigen: Ein Wechsel der Gruppierungen und Medien kommt ihren Bedürfnissen am nächsten. Vorteile sehen sie in der gemeinsamen Unterrichtung, weil sie dabei etwas voneinander lernen können, Vorteile hat die phasenweise geschlechtshomogene Arbeit, weil es dann für beide Geschlechter - vor allem für Kinder aus strenger religiösen Familien - einfacher ist, als peinlich empfundene Fragen zu stellen und die eigene Wortwahl nicht "zensieren" zu müssen.

Lehrkräfte sollten infolgedessen mit der ganzen Klasse Fakten und Problemlagen klar, offen und humorvoll vermitteln und den Schülerinnen/Schülern die Chance geben, im Zuhören, Zusehen oder durch individuelle Lektüre die für sie wichtigen Informationen zu sammeln. Dies sollte jedoch von Phasen geschlechtsgetrennter Arbeit abgelöst werden, in denen Mädchen und Jungen in geschützter Atmosphäre Fragen stellen und sich untereinander austauschen können. Falls gewünscht, können die Resultate dann ohne persönliche Zuordnung in der ganzen Klasse vorgestellt werden, denn vor allem die Jungen meinten, aus den Fragen der Mädchen etwas für sich lernen zu können....

3.3.4 Wünsche an den Einsatz von Medien

...nicht so 'n Porno, aber so wie das mit dem Sex ist oder so aussieht, so richtig so ein' Film drüber zeigen (J. 8. Kl.)

Bei der Frage, **wie die Sexualkunde in der Schule stattfinden sollte** (3.3.3 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen, FB 40 Tab. 40a und 40b, S. 144) und in den späteren Gruppeninterviews hatten die Kinder die Möglichkeit, ihre Wünsche zum Einsatz von Büchern, audiovisuellen und elektronischen Medien zu formulieren.

Bücher werden von ihnen zwar immer wieder als Informationsquellen für die Aufklärung genannt und geschätzt

da hat jeder von uns - also unsere Lehrerin hat es bestellt - ein Buch gekriegt, wir haben dann immer irgendwann an 'nem Tag, wenn wir Sexualkunde hatten, also einer hat vorgelesen und dann haben wir zusammen da drin gelesen wie in so 'nem Lesebuch (M. 5. Kl.),

aus Büchern! Das ist das Beste! (M. 6. Kl.),

dennoch gewinnen nur ganz wenige Kinder (3 % insgesamt) einer Aufklärung in der Schule „*nur aus Büchern*“ Geschmack ab. Dies lag wohl zum einen an der Ausschließlichkeit dieser Vorgabe, zum andern aber hauptsächlich daran, dass andere kommunikative Möglichkeiten für attraktiver gehalten werden.

Bevorzugt wird die methodische Vielfalt, mal ein Gespräch in der ganzen Klasse, mal geschlechtsgetrennter Unterricht, mal ein Unterrichtsgang, mal ein Film, mal ein Gast in der Klasse und mal das Schmökern in den bereitgestellten Büchern, also ein abwechslungsreicher Umgang.

Das sollte Lehrkräfte dazu anregen, beim nächsten Bibliotheksbesuch mit der Klasse die Stellplätze für "die Literatur" zu erkunden und ein themenzentriertes Leseangebot für die Lesecke zusammenzustellen. Ungestörtes Schmökern in einer "unzensurierten" Auswahl von Printmedien scheint für viele Kinder (früher wie heute) ein wichtiger Weg für die Selbstaufklärung zu sein.⁴³ Darauf deuten die unter dem Buchstaben "G" ausgerissene Seiten in manchen Lexika hin. Viele Bibliotheksangestellte wissen zu berichten, dass Literatur zum Themenbereich Sexualität und Aufklärung in der Freihandausleihe häufig von Kindern und Jugendlichen verstellt und damit die Systematik durcheinandergebracht werde. Kinder, Jugendliche (und vielleicht auch mancher Erwachsene...) tun dies sicherlich deshalb, um der Peinlichkeit zu entgehen, immer wieder am vorgesehenen Stellplatz für "diese Bücher" gesehen zu werden. Und sie tun es, um sicher zu sein, das begehrte Buch an dem ihm von ihnen zugewiesenen "Geheimplatz" wiederzufinden.

Bei der Auswahl von Büchern, Filmen, Spielen etc. für die Hand der Kinder sind die Kriterien für eine um Gleichberechtigung und Gefühlsbejahung bemühte Sexualerziehung zu beachten (BZgA 1999b, Rommelspacher 2000). Meist steht in der Aufklärungsliteratur für Kinderhand die Reproduktionsfunktion der Sexualität im Vordergrund. Informationen über den Körper und die eintretenden Veränderungen in der Pubertät werden vernachlässigt. Zudem werden häufig Fachtermini verwendet, die den Kindern ein Verständnis der Zusammenhänge erschweren. Auch deshalb beurteilen einige Kinder die ihnen zugänglichen Aufklärungsmaterialien eher kritisch

*ich hab zwar zum Beispiel Körperbücher, das gibt's schon so, aber da (...)
gibt's auch nicht alles über Sex (J. 3. Kl.),*

*also, wenn ich mir durchlese, ähm, dann merk' ich schon, aha, da sind nicht
viele Sachen drin. Das kann von mir nicht viele Fragen beantworten (J. 5.
Kl.).*

Gemeinsam mit dem/der Bibliothekar/in kann eine Auswahl von Aufklärungs- und Unterhaltungsliteratur zum Thema Körper- einschließlich Sexualorganen Liebe, Zärtlichkeit und Beziehungsformen für die Lesecke zusammengestellt werden, die diesen Kriterien entspricht. Auch die landläufig zur Trivilliteratur gezählten Zeitschriften sollten dort

⁴³ Vergnüglich nachvollziehbar in den Lebenserinnerungen von Marcel Reich-Ranicki (2000): Mein Leben. Stuttgart, S. 131ff

nicht fehlen. Gerade zum Thema "Geschlechtsrollen" lässt sich hervorragend mit "Frauen-" und "Männerzeitschriften" arbeiten und auch die Jugendzeitschriften als Werbeträger für das gerade angesagte "Styling" der Popstars liefern einen spannenden Fundus. Pädagogische "Berührungspunkte" sind da fehl am Platz.

Gerne werden überdies Filme gesehen. Kinder erhoffen sich hier genauere Details über das "Wie" und können sich unbeobachtet einer Neugier hingeben, die in der Realität nicht so einfach zufriedenzustellen ist

ich hab da mal so'n Film gesehen, da war so 'ne Frau im Krankenhaus und dann hat der Doktor immer gesagt: Schön pressen, schön pressen (J. 4. Kl.),

wo ich'n kleinen Bruder bekommen hab, ähm, wo der dann geboren wurde, durfte ich da nicht mitgucken, also ähm, ich durfte nicht reinkommen, ich musste draußen warten (J. 4. Kl.).

Eher distanziert verhalten sich die Mehrzahl der Mädchen und Jungen demgegenüber zum Einsatz eines **Computerspiels für die Sexualkunde** (FB 44 Tab. 44aa und 44ab n.z.). Manche von ihnen sicher deshalb, weil sie darin einen Widerspruch zum "Spaßcharakter" des Mediums sehen

wenn ich einen Computer hab, dann hol ich mir doch keine Lernspiele! (J. 5. Kl.),

oder weil sie (vielleicht nicht ganz zu unrecht?) befürchten, dass die wirkliche Erkundung durch eine virtuelle Übersättigung an Reiz verlieren könnte

aber, dann wird das ja kein Geheimnis mehr, dann wollen die das gar nicht mehr machen, weil sie das nur auf dem Computer spielen können (M. 3. Kl.).

Die Begeisterung eines knappen Drittels der Jungen für diese Möglichkeit, vor allem, wenn sie sich gemeinsam damit befassen können

ja, das wär' cool (...) und dann noch so'n riesigen Bildschirm, das alle das sehen (J. 3. Kl.),

wird von den Mädchen so nicht geteilt. Nur 10 % erwärmten sich in der Befragung für dieses Medium. Gleichwohl sollten auch Computerspiele und Internetseiten einen selbstverständlichen Platz in der Methodenvielfalt haben, da sie mit der Digitalisierung sowieso zugänglich sind. Insofern als viele Jungen bereits auf "gestandene" Erfahrungen mit (sexistischen und pornographischen) Onlineangeboten (vgl. 3.2.3 Informationsquellen...) blicken, könnte mit einem informativen Angebot ein Gegengewicht geschaffen werden. (vgl. die vielfältigen digitalen Angebote der BZgA unter www.bzga.de). Neben allem, was sonst an methodischen Wünschen geäußert wurde, sollten digitale Angebote ein kooperatives Handeln am Bildschirm bzw. am Tablet ermöglichen. Bei einer eventuellen Distanz

von Mädchen und evtl. Lehrerinnen gegenüber expliziteren Inhalten empfiehlt sich Durchsicht und Bewertung im kleineren Kreis.

Hier ein Gedicht von Annette Droste-Hülsoff (1797-1848), in dem ihre Empörung über die Benachteiligung von Frauen sinnfällig wird:

Am Turme

Ich stehe auf hohem Balkone am Turm,
Umstrichen vom schreienden Stare,
Und laß gleich einer Mänade den Sturm
Mir wühlen im wallenden Haare;
O wilder Geselle, o toller Fant,
Ich möchte dich kräftig umschlingen,
Und Sehne an Sehne, zwei Schritte vom Rand
Auf Tod und Leben dann ringen!

Und drunten seh ich am Strand, so frisch
Wie spielende Doggen, die Wellen
Sich tummeln rings mit Geklaff und Gezisch,
und glänzende Flocken schnellen.
Oh, springen möcht' ich hinein alsbald
Recht in die tobende Meute,
Und jagen durch den korallinen Wald
Das Wallroß, die lustige Beute!

Und drüben seh ich ein Wimpel wehn,
So keck wie eine Standarte,
Seh auf und nieder den Kiel sich drehen
von meiner luftigen Warte;
Oh, sitzen möcht' ich im kämpfenden Schiff,
Das Steuerruder ergreifen,
Und zischend über das brandende Riff
Wie eine Seemöwe streifen.

Wär' ich ein Jäger auf freier Flur,
Ein Stück nur von einem Soldaten,
Wär' ich ein Mann doch mindestens nur,
So würde der Himmel mir raten;
Nun muß ich sitzen so fein und klar,
Gleich einem artigen Kinde,
Und darf nur heimlich lösen mein Haar,
Und lassen es flattern im Winde!



4. Deutungen der Ergebnisse auf der Folie der Geschlechterforschung

Die Auszählung der Ergebnisse nach dem Geschlecht war von der Frage getragen, ob und inwiefern Mädchen und Jungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts in ihren Einstellungen noch die traditionellen Rollenbilder bestätigen.

Untersuchenswert schien ferner, inwiefern sie mit ihren Meinungen voneinander zur Fixierung stereotypen Verhaltens beitragen. Einige Ergebnisse vor allem der standardisierten Befragung weisen auf Unterschiede im Meinungsprofil der Mädchen und Jungen hin, in denen sich "geschlechtstypische" Differenzen bestätigen.

Um der Deutung der Ergebnisse im Sinne einer *Rekonstruktion* von Stereotypen entgegen zu wirken, vorab der Hinweis: Die Überschneidungsmenge gleicher Auffassungen von Mädchen und Jungen erwies sich bei fast allen Items größer als geschlechtsbezogene Unterschiede. Lediglich bei den Berufs- und Lebensplänen, bei den Körpergrenzen und bei dem Wunsch nach gleichgeschlechtlicher Kommunikation fällt eine stärkere Polarisierung der Meinungen auf.

Wenn nach dem Alter und der kulturellen Herkunft differenziert wird, verstärken sich manche dieser geschlechtsspezifischen Trends. Unterschiede im Meinungsprofil von Mädchen und Jungen scheinen insofern sowohl von Rollenmodellen bestimmt zu sein, wie von Rückwirkungen der körperlich-sexuellen Entwicklung und kulturell-religiöser Einflüsse auf ihr Selbstkonzept. Die Kategorie Geschlecht erweist sich damit für sich genommen nicht als Unterscheidungsmerkmal, das angemessene Aussagen über individuelles Verhalten gestatten würde. Geschlechterforschung hat immer die Zwischentöne und Varianten der geschlechtlichen Identität einzubeziehen, und sie muss als solche Sozial- und Entwicklungsforschung zu sein.

4.1 *Rollenfixierung oder Individualität?*

...ein richtiger Junge darf alles, nur nicht brav sein. (J. 12 J.)

Beim Nachdenken über sich unterscheiden sich das Wunschbild und die Selbsteinschätzungen der Mädchen und Jungen (vgl. 3.1.1 Werte im Selbstbild..S. 41ff.) kaum. In den Meinungen über negative und positive Eigenschaften anderer Kinder fällt ein Trend zu geschlechtsloyalen Sichtweisen auf (vgl. 3.1.8 Einstellungen zueinander., S. 68ff). Dass

sie an Mädchen *nichts nervt*, gaben Mädchen (28 %) und Jungen (25 %) zwar etwa gleich häufig an. In der Bewertung der Jungen durch Mädchen und Jungen sah das etwas anders aus. Dass an Jungen *nichts nervt*, finden 43 % der Jungen gegenüber nur 15 % der Mädchen. Insgesamt hatten Mädchen häufiger am anderen Geschlecht etwas auszusetzen als Jungen aber auch das eigene Geschlecht stehen sie kritischer. Möglicherweise ein Indiz dafür, dass sich Jungen ihrer Peer Group stärker verpflichtet fühlen als Mädchen der ihrigen, und dass sich der leichte Trend zur Selbstüberschätzung bei Jungen, wie er sich in der Einschätzung ihrer Klugheit (3.1.1 Werte im Selbstbild...) und den eigenen Schulleistungen (3.1.2) andeutete, hier fortsetzt.

In den Begründungen für das Zuhause sein im eigenen Geschlecht (3.1.4 Sich wohl fühlen im eigenen Geschlecht, S. 54ff) wurde erkennbar, wie wichtig für die meisten Mädchen und Jungen eine klare Kontur weiblicher bzw. männlicher Erscheinung für die eigene Geschlechtsidentität ist. In den Kommentaren zeigte sich jedoch auch ein sensibles Bewusstsein dafür, welchen Belastungen sie im anderen Geschlecht ausgesetzt wären. Gleichwohl tragen Kinder aktiv zur Rekonstruktion von Stereotypen bei, wenn sie sich im Alltag wechselseitig Verallgemeinerungen um die Ohren hauen, wie etwa, *"Mädchen können keinen Ball werfen"*, *"Mädchen sind weinerlich, zickig und petzen"*, *"Jungen sind aggressiv, schlagen gleich zu"*, *"sind ungeschickt"*, *"laut"*, etc.

Viele der benannten Geschlechtsunterschiede sind nach Alfermann (1996) insofern

*"das Ergebnis solcher Kontexteffekte, indem die Geschlechterrollenerwartungen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen deutlicher hervortreten als in geschlechterhomogenen Gruppen."*⁴⁴

Das unterstellte Anders-Sein des anderen Geschlechts eignet sich offensichtlich gut zur Projektionsfläche für eigene Merkmale. Es hat einen realistischen Kern, der auf die Gravuren körperlich-sexueller Sozialisation zurückzuführen ist: Mädchen unterstellen sich qua Erziehung, Vorbildern in der Öffentlichkeit und dem Wissen um die gesellschaftliche Stellung der Frau, auf Hilfe angewiesen zu sein, sich nicht allein wehren zu können, und sich als "liebens-würdig" erweisen zu müssen. Zum Selbstbild eines Jungen gehört demgegenüber, sich nichts gefallen zu lassen und keine Schwächen zu zeigen, was seinerseits Versagungsängste impliziert.

In welchem Ausmaß Mädchen dieser Altersstufe über ein geschlechtsbezogenes Rollenverständnis verfügen, aber auch, woher dieser Einfluss rührt, kann folgende Passage aus einem Gruppengespräch von Fünft- und Sechstklässlerinnen verdeutlichen.

M1: *aber Mama sagt immer, die Jungs sind neidisch darauf, dass sie keine Kinder kriegen können.*

M2: *oder die haben keine Ahnung (...).*

⁴⁴ Alfermann, Dorothea, 1996: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart, S. 31

M3: nein! Sie veralbern das einfach, weil sie da vielleicht nicht klar kommen mit.

M1: vielleicht sagen die das ja auch nur so?

M2: weil sie das vielleicht gar nicht mal so richtig verstehen.

Int.: aber haben die Jungen nicht auch Fragen, weil sich bei ihnen in der Pubertät auch einiges verändert?

Alle: ja!

M2: vielleicht Fragen aber ...

M1: aber die sind nicht so offen wie Mädchen, find ich.

M3: es ist mir so aufgefallen, auch in der BRAVO ...

M2: Jungs dürfen ja auch nicht weinen!

M1: sonst sind sie ja Weicheier!

Int.: aber vielleicht sind die Jungen auch interessiert und haben ihre Fragen. Warum stellen sie sie nicht?

M2: zu schüchtern glaub ich.

M3: die haben dann Angst, dass, dass die ausgelacht werden oder so.

M2: dass dann die anderen sagen: "Iiiih, was ist das denn für einer?"

M1: aber Jungs die werden, find ich, auch 'n bisschen anders erzogen.

Int.: wie denn?

M2: na, dass die eben nicht so viel weinen.

M3: dass die nicht weinen dürfen oder stark und gut sein und so, die müssen immer hübsche Mädchen haben und so (...).

Zwar zeigt dieser Gesprächsausschnitt zahlreiche Facetten eines voreingenommenen Männerbildes, ganz verkehrt sind diese Wahrnehmungen jedoch nicht, wenn sie mit den vielfältigen Erfahrungen aus der (sexual-)pädagogischen Arbeit mit Jungen verglichen werden.⁴⁵

Wenn die unterschiedlichen Trends im Meinungsbild der Mädchen und Jungen nicht auf anthropologische Belege für "geschlechtstypische" Einstellungen und Verhaltensweisen reduziert werden sollen, wenn also die unterschiedlichen Bedürfnislagen der Individuen, die sich hinter dem Zahlenspiegel verbergen - unabhängig vom Geschlecht - ihr Recht bekommen sollen, ist es notwendig, nach den jeweiligen sozialen und psychischen Hintergründen für diese Trends zu suchen.

⁴⁵ Vgl. Schüler '96: Sexualität. Kapitel III "Jungen und Mädchen" S. 35-64

Durch weitere empirische Forschung zu validieren und theoretisch zu vertiefen wäre....

hinsichtlich der Befragungsergebnisse der Mädchen:

- Warum klafft bei Mädchen das *Selbstbild* hinsichtlich der Eigenschaft *klug* stärker auseinander als bei Jungen? (vgl. 3.1.1)
- Warum halten sich mehr Mädchen (vor allem ältere) für *ängstlich* und *zärtlich*? (vgl. 3.1.1)
- Warum integrieren Mädchen ihr Bewegungsbedürfnis seltener in ihre *Berufspläne*? (vgl. 3.1.6)
- Warum haben mehr Mädchen (vor allem ältere) *ein Problem mit ihrem Körper*, über das sie nicht sprechen mögen und können sich häufiger einen *Geschlechtswechsel* vorstellen? (vgl. 3.1.3 und 3.1.4)
- Warum wollen mehr Mädchen als Jungen *phasenweise getrennt* unterrichtet werden? (vgl. 3.1.8)
- Warum interessieren sich Mädchen (vor allem ältere) häufiger für *die Risiken von Sexualität* als für ihre Lustaspekte? (vgl. 3.2.2)

hinsichtlich der Befragungsergebnisse der Jungen:

- Warum finden mehr Jungen es wichtig, *stark* und *technisch fit* zu sein? (vgl. 3.1.1)
- Warum haben Jungen seltener *Ansprechpartner für Kummer*? (vgl. 3.1.5)
- Warum wünschen sich Jungen häufiger *mehr Männer als Lehrer*? (vgl. 3.1.7)
- Warum beharren mehr Jungen darauf, dass *Rempeleien* auf dem Schulhof *eher von den Jungen* ausgehen? (vgl. 3.1.8)
- Warum finden Jungen es häufiger *witzig bzw. harmlos*, auf dem Schulhof *zu schubsen oder geschubst* zu werden? (vgl. 3.1.11)
- Warum wollen Jungen häufiger im Schullandheim *gemischt duschen* und finden Sex in den Medien *ganz in Ordnung*? (3.1.13 und 3.1.14) .

Dass das Selbstwertgefühl von Mädchen mit zunehmender körperlicher Reife fragiler wird, dass Mädchen kritischer mit ihren Qualitäten umgehen, früh ihren Körper zu schüt-

zen aber auch zu inszenieren lernen und sich in der Konkurrenz mit Männern zurücknehmen, bestätigte sich in anderen Studien zur weiblichen Adoleszenzforschung (Flaake/King 1992; Düring 1993; Horstkemper 1995; Benard/Schlaffer 1997).

Dass Jungen häufiger einen stärkeren Bewegungsdrang haben, häufiger risikobereiter mit ihrem Körper sind, körperliche Attacken gleichmütiger hinnehmen, Ängste verdrängen und kompensieren, keine Schwächen zugeben mögen und zu Hierarchiebildungen neigen bzw. dominieren wollen, findet sich in vielen Untersuchungen zur Jungen- und Männersozialisation allgemein. Auffällig ist auch der aktive Part von Jungen bei Gewalthandlungen in der Schule (vgl. dazu Schnack/Neutzling 1991; Böhnisch/Winter 1993; Rohrmann 1994; Valtin/Pfister (Hg.) 1995; Pool 1996; Möller (Hg.) 1997).

Hintergründe für diese Dispositionen (*Bewegung, Attraktivität, Sich messen wollen, Haltung gegenüber körperlicher Risiken*) erweisen diese im engeren Sinn als körperbezogen. Und dieser Körperbezug ist nicht davon zu trennen, wie die Person mit ihrem Körper und seinem biologischen Geschlecht im Einzelfall umzugehen gelernt hat, d.h. was ihr/ihm unterstellt bzw. zugetraut oder verboten wurde und wird und welche sexuelle Selbstwahrnehmung damit einhergeht.

Weiter oben war herausgearbeitet worden, dass die geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung hinsichtlich des körperlichen sexuellen Empfindens von Denkverboten überschattet ist (vgl. vorn 1.3 Sexualität und Geschlecht – blinde Flecke in der Kindheitsforschung? S. 23ff). Die sexuellen Antriebskräfte (begehrt werden und gefallen wollen) für "männliches" und "weibliches" Rollenverhalten) werden zumeist unterschlagen. Fast könnte der Eindruck entstehen, das zugewiesene Geschlecht habe mit Sexualität nichts zu tun. Sollen die tieferen Ursachen "weiblicher" Rückzugsbereitschaft und "männlicher" Grenzverletzungen aufgefunden gemacht werden, darf die verhaltenslenkende Funktion des sexuellen Begehrens dafür nicht übersehen werden.

Sexuelle Sozialisation ist ein innen- und außengesteuerter wechselseitiger Vorgang. Er beinhaltet die psychische Verarbeitung des Faktums sexueller Bedürftigkeit wie auch die Aneignung der sozialen Zuschreibungen, die sich um das zugewiesene (nicht unbedingt subjektiv akzeptierte) biologische Geschlecht ranken.

Sexuelle Sozialisation vollzieht sich alltäglich durch emotionale Signale und Bewertungen, durch Vor-Bilder und Unterstellungen, durch Erwartungen und Vorschriften und durch soziale Handlungen.⁴⁶ Sie stellt die Weichen für den Umgang mit sexueller Neugier, mit sexuellem Begehren und sexueller Selbstinszenierung und stellt damit wesentliche Weichen für das Selbstbewusstsein, das Körpergefühl und das Sozialverhalten eines Menschen. Wie die neuere Diversitätsforschung herausarbeitet, zeigen sich dabei durchaus auch Varianten im Umgang mit dem biologischen (oder biologisch zugeordneten) Geschlecht. Die Polarität der Geschlechter wird damit als gesellschaftliches Konstrukt und damit als veränderbar erkannt.

⁴⁶ Wichtige Hinweise dazu in: Schüler '97: Stars – Idole – Vorbilder, 1997. Hg.: Biermann, Christine u.a., Seelze 1997

Menschliches Verhalten ist immer auch gefühlsgesteuert, bestimmt von elementaren organischen Bedürfnissen, dem Wunsch nach Sattwerden und Wärme, nach Nähe und Zuneigung, psychisches Empfinden ist beeinflusst von Geltungsbedürfnis und Macht, von Sehnsucht und Neugier, von Angst und Aggression, von Eifersucht, Neid und Rivalität.

Wie sich die "kulturelle Ordnung der Geschlechterpolarität" in den Köpfen der Menschen verankert, ist daher von Anfang an als "Ordnung der Begierden und ihrer Befriedigung" zu verstehen.⁴⁷ Gerne vergessen wird dabei der bei Lebewesen generell bestimmende Urtrieb der Fortpflanzung, der Drang des Lebens nach sich selbst.

Schon sehr junge Mädchen und Jungen wollen nicht nur für ihre Fähigkeiten gelobt werden, sondern auch erotisch und sexuell anerkannt, gemocht, beliebt, begehrt sein, sie wollen nicht nur leistungsfähige Persönlichkeiten, sondern sexuell attraktive männliche und weibliche Körperwesen sein. Und für diese Attraktivität bestehen nach wie vor geschlechtsspezifische "Qualitätsnormen" (Milhoffer 1994; Stein-Hilbers 2000), wie sie sich z.B. in der Mode, Hochzeitsriten und Spielzeugen äußern.

Gesellschaftlich erwünschte und juristisch festgelegte Gesellungsform der Geschlechter war lange eine möglichst dauerhafte *heterosexuelle Paarbildung*. Hier (und nicht außerhalb) hatte sich sexuelles Begehren zu betätigen. Das gängige Modell solcher Paarbildung hat bis heute eine hierarchische Gestalt: Männer sind darin größer, älter, erfolgreicher, aktiver und bewegen sich mehr im Außenfeld und Führungspositionen, Frauen haben hübsch, jünger, kleiner und geduldig zu sein und sich in und außerhalb der Familie mit der Innengestaltung des Familienlebens, der Fürsorge für Kinder, der Pflege für Alte und Kranke zu befassen.⁴⁸

Andere Bindungswünsche und Kontakte wurden lange als vorläufig, verfrüht, abweichend oder gar pervers gekennzeichnet. Erst mit der Jahrtausendwende gelangten in westeuropäischen Ländern entscheidende Veränderungen in den Horizont von „Normalität“. Die Homosexuellenparagrafen wurden gekippt, die Ehe für alle gesetzlich verankert, das Adoptionsrecht allmählich angepasst und Geschlechtsanpassungen für Trans-Personen juristisch und medizinisch geordnet.

Gleichwohl wirken im Alltag der Heranwachsenden zähe Rollenklischees, die nicht eindeutig gendermäßig festgelegte Personen in Verhaltensdilemmata bringen: Geraten sie in ihren Aktivitäten an die Grenzen akzeptierter weiblicher und männlicher Selbstinszenierung, so handeln sie sich damit ein, an sexueller Attraktivität zu verlieren und damit ihre

⁴⁷ Hagemann-White, Carol: Weiblichkeit, Leiblichkeit und die kulturelle Konstruktion der Geschlechterpolarität. In: Werkblatt. Zeitschrift für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik. 5 (1988) 3/4, S.64

⁴⁸ Nachvollziehbar in den Vorgaben von Weiblichkeit und Männlichkeit in Heiratsanzeigen und „Datingportalen“ im Internet, in der rosa/hellblau kolorierten Spiel- und Modewelt für Kinder sowie in der Kinderliteratur. Erst weit nach der Jahrtausendwende scheinen sich hier Dekonstruktionen anzubahnen, die mit Stereotypen brechen. (vgl. dazu Kerstin Böhm, 2017: Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur.)

Chancen zur Paarbildung zu schwächen. Tragen sie ihre sexuellen Reize zu sehr zur Schau, leben ihre erotischen Bedürfnisse aktiv aus und konzentrieren sich frühzeitig auf eine nicht erwünschte Partnerwahl, werden ihre „Normalität“, ihre intellektuellen Fähigkeiten und ihre Moral angezweifelt, und sie handeln sich möglicherweise Distanz bei ihren pädagogischen Bezugspersonen und in ihrer gleichgeschlechtlichen Peer Group ein. Das alles verunsichert und bindet Energien.

Wenn Jungen eher körperliche Risiken in Kauf nehmen und sich offensiver in Auseinandersetzungen einbringen⁴⁹, hat dies nicht nur mit ihrem stärkeren körperlichen Bewegungsdrang und der geringeren Sorge, sich zu verletzen zu tun (Pool 1996). Genauso wichtig ist für sie, über die strikte Abgrenzung von allem, was als weiblich gilt (Gottschalch 1997), die erhoffte Anerkennung in ihrer Geschlechtsgemeinschaft zu erlangen. Auch daher rührt die auffällige Homophobie vieler Jungen im Übergang zur Pubertät.⁵⁰ In dem dringenden Wunsch, ihre Identität als Mann bestätigt zu bekommen, neigen sie zum Übertreiben, und zwar umso mehr als Schwäche in ihrem sozialen Bezugsfeld diskriminiert wird (vgl. dazu Schnack/Neutzling 1991).

Wenn Mädchen sich ihrerseits nicht massiver gegen körperliche Annäherungen, Rempeleien und Neckereien zur Wehr setzen, hängt dies mit ihrer in das Kleinkindalter zurückreichenden Erfahrung zusammen, als Mädchen/Frau Sexual- und Aggressionsobjekt und daher schutzbedürftig zu sein. Darüber darf ihr eigenes sexuelles Begehren jedoch keinesfalls vergessen werden. Die Annäherungen sympathischer d.h. begehrenswerter Jungen erleben sie als positiv und fordern sie deshalb klar heraus: Nicht nur "die Jungen fangen die Mädchen", auch die Mädchen initiieren dieses bis heute auf den meisten (Grund-) Schulhöfen beobachtbare Spiel.

Wenn die Abgrenzung oder gar Frontenbildung zwischen Jungen und Mädchen im Alter zwischen 8 und 14 Jahren zuweilen recht kämpferisch verläuft, so hat das mit dem spannungsgeladenen Zusammentreffen von Neid auf die gesellschaftlich hoch bewerteten Eigenschaften des anderen Geschlechts mit der Abwehr seiner negativ bewerteten Eigenschaften zu tun. Zusätzlichen Zündstoff liefern die wachsende sexuelle Neugier und ein starkes Bedürfnis nach Körperkontakt bei beiden Geschlechtern. Handgreiflichkeiten (auch sexuell getönte) gehen dabei häufiger von Jungen aus (vgl. 3.1.11 Grenzen geduldeter Körperkontakte, S.81ff) und richten sich häufiger gegen Mädchen. (Barz 1985; Wildt/Naundorf 1986; Kiper 1994; Lange 1998) Auch wird die schon erwähnte sexistische "Gossensprache" von Jungen weit häufiger als Kampfmittel und zur Verächtlichmachung benutzt.

Der soziale Druck, in eine akzeptierte Geschlechtsrolle zu schlüpfen, beginnt schon im Säuglingsalter: Die Bereitschaft wurzelt in frühen Körpererfahrungen, die sich zusammensetzen aus der Aneignung dessen, was sich für das eigene Geschlecht "zu gehören" scheint, wie aus der emotionalen Verarbeitung von Unterlegenheitsgefühlen, Triebkonflikten und Straffängsten.

⁴⁹ Von Sportunfällen sind laut Krankenkassenstatistiken vor allem Jungen betroffen.

⁵⁰ Vgl. in diesem Band auch 3.2.2 Themen, ferner 5.4.4 "...und was ist normal?"

Dabei sind Mädchen, wie bereits 1984 im 6. Jugendbericht der Bundesregierung "Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland"⁵¹ herausgearbeitet worden war, in den ersten Lebensjahren nachweislich körperlich robuster als Jungen (Schnack/Neutzling 1991). Erst im Verlauf ihrer Kindheit werden sie in ihrem Bewegungsspielraum eingeschränkt, denn bereits im Kindergartenalter erleben Mädchen, dass ihr Körper keinen Schutz vor Übergriffen bietet, sondern im Gegenteil, diese erst hervorruft.⁵² Schon in der frühen Erziehung von Mädchen wird die Bedrohung durch körperlich/sexuelle Aggression befürchtet. Mädchen werden eher als Jungen dazu angehalten, sich in der Öffentlichkeit nicht zu entblößen, sich nicht zu weit von zu Hause zu entfernen und misstrauisch gegenüber Kontaktangeboten seitens familienfremder Erwachsener zu sein. Bestimmend für die Körpererfahrung von Kindern im Kindergartenalter sei zudem, dass auf den nackten Jungenkörper positiver und humorvoller reagiert werde.⁵³

Mit dem Hineinwachsen in die ihnen zugewiesene Rolle verinnerlichen Mädchen daher, "dass ihre Bewegungsbegrenzung eng mit der Sexualisierung ihres Körpers für andere zusammenhängt."⁵⁴ In Auseinandersetzungen vor allem mit Jungen verhalten sie sich daher körperlich zurückhaltend und versuchen die Situation mit sprachlichen und mimischen Ausdrucksmitteln, wie Weinen, Schreien und Weglaufen, eben nicht handgreiflich zu beherrschen.⁵⁵ Bei Jungen verbindet sich demgegenüber frühzeitig körperliches Ausagieren mit männlicher Identität, um zu imponieren oder gar einzuschüchtern (Gottschalch 1997).

Jungen ringen auf diese Weise in der Gleichaltrigengruppe um Akzeptanz. Mädchen werden demgegenüber früh daran gewöhnt, sich an dem Urteil und den Wünschen von Älteren und Erwachsenen zu orientieren. Was das für Mädchen schon früh heißt, hatte auch Ulrike Schmauch (1993) durch Beobachtungen zu Mutter-Kind-Interaktionen in einer Krabbelstube herausgefunden. Die Liebe zwischen Müttern und ihren kleinen Töchtern scheint

"die kaum bewusste Notwendigkeit zu enthalten, dass die Töchter sie verstehen und vernünftig sind, ihnen helfen und sich selbst früh kontrollieren lernen, sexuelle, aggressive und egozentrische Bedürfnisse eher verhüllen, kurz, dass sie den Müttern ähnlich werden."⁵⁶

⁵¹ Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.), 1984: Sechster Jugendbericht. Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundestagsdrucksache 10/1007 v.15.2.1984.

⁵² Vgl. dazu das Gespräch über Vergewaltigungsängste in einer Mädchengruppe in 3.2.2 Themen, die Acht- bis Vierzehnjährige beschäftigen, S. 112ff

⁵³ Vgl. dazu das Tagebuch von Marianne Grabruker, 1996: "Typisch Mädchen"- Prä gung in den ersten drei Lebensjahren. Frankfurt am Main, 11. Auflage

⁵⁴ BMFG 1984: 6. Jugendbericht, S. 32

⁵⁵ BMFG 1984: 6. Jugendbericht, S. 33

⁵⁶ Schmauch, Ulrike, 1993: Kindheit und Geschlecht. Frankfurt am Main, S. 71f

Für die kleinen Jungen bedeutete dagegen die weibliche Übermacht, die Frauen durch die gegebene Arbeitsteilung im Erziehungsprozess für bis zu zehnjährige Kinder darstellen, dass ihre Angst vor dem Verlust ihrer Identität als Mann zeitweise stark anwuchs. Der Wunsch, diese Ängste abzuwehren, produzierte bei ihnen Verhaltensweisen wie

"die aktive Wendung ins Gegenteil, also aggressives und beherrschendes Agieren in der Kindergruppe; vorübergehend ausgeprägte Spaltung in gute und böse Frauenbilder, was in Spielen und in der Gestaltung der Beziehungen zu Betreuerinnen zum Ausdruck kommt; schließlich die Bildung einer 'Brüderhorde', also der langzeitige Zusammenschluss von Jungen, der Mädchen nahezu hermetisch vom Mitspielen ausschließt.(...) Je weniger die wirklichen Männer ihnen erfahrbar und nahe waren, desto enger verbanden sich die kleinen Jungen in der Gruppe miteinander."⁵⁷

Und dies geschah mit einer Intensität, die Ulrike Schmauch derart unter Mädchen nicht beobachtet hatte.

Aus sozialpsychologischer Sicht beinhaltet die Einübung in die vorgegebene Geschlechtsrolle für beide Geschlechter folglich sowohl die Abgrenzung vom anderen Geschlecht, wie auch die Bewältigung von Rivalität. In unserer "bemutternden" (Chodorow 1990) und "vaterlosen" (Mitscherlich 1996) Gesellschaft setzen sie sich damit als Kleinkinder auseinander. Auf dem Hintergrund der gegebenen Verhaltenszuweisungen scheint dieser Vorgang bei Jungen lautstärker, bei Mädchen defensiver zu verlaufen. Nach Hagemann-White (1984) sind die zwiespältigen Gefühle gegenüber der Mutter beim kleinen Mädchen zwar früh vorhanden, ihre direkte Äußerung aber schwieriger, weil die Grenzen zur Mutter nicht so klar spürbar seien. Der Junge fühle demgegenüber schnell, dass er anders als sie zu sein hat. Das stellt ihn unter die permanente Beweisspflicht seiner Männlichkeit, die Notwendigkeit zur Abgrenzung ist klarer.

Insgesamt scheinen Harmoniebedürfnis, Gefallenwollen und soziales/pflegerisches Engagement auf Mädchenseite bzw. Grenzverletzungen und Dominanzstreben auf Jungenseite wichtige Strategien im Ringen um soziale Anerkennung und Ichstärkung zu sein. Verantwortlich dafür sind nicht nur tiefenpsychologisch fundierte emotionale Botschaften sondern genauso Verhaltensmodelle wenn nicht sogar -diktate, die in der tradierten geschlechtsspezifischen Aufgabenteilung in der Arbeits- und Berufswelt begründet sind.

Obwohl diese "Sachzwänge" seit langem auf dem politischen, ökonomischen, kulturellen und technologischen Prüfstand⁵⁸ stehen, schreibt die "Segmentierung der Berufswelt" (Rabe-Kleberg 1987) Frauen nach wie vor die Fürsorge für Kinder, und die (nach wie vor geringer entlohnten) haushaltsnahen und pflegerischen Tätigkeiten zu.

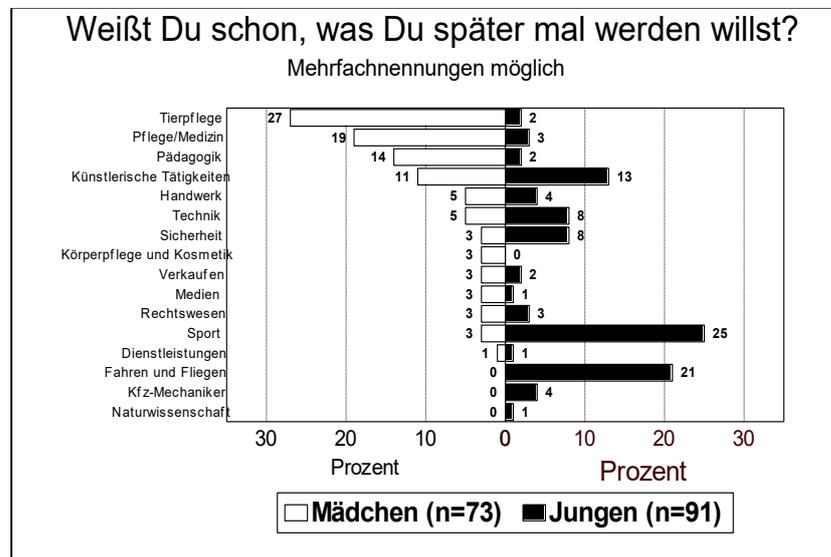
⁵⁷ Schmauch a.a.O., S. 80 u. S.107

⁵⁸ Vgl. dazu Busch, Gabriele; Hess-Diebäcker, Doris; Stein-Hilbers, Marlene, 1994: Den Männern die Hälfte der Familie, den Frauen mehr Chancen im Beruf. 2. überarb. Aufl. Weinheim; Tillmann, K. J., 1999: Sozialisations-theorien. Darin besonders: Biologie als Schicksal? S. 42 ff.

Für Männer sieht sie vor, robust und wehrhaft zu sein, handwerkliche und technische Arbeiten zu verrichten, sich in Außenbereichen zu bewegen und Führungspositionen auszufüllen.⁵⁹

Eine der wenigen Fragen (FB 9 hier Tab. 9c), bei deren Beantwortung ein geschlechtsspezifischer "Wetterhäuscheneffekt", d.h. eine starke Polarisierung in den Meinungen auffällt, war insofern auch die nach den **Berufswünschen und Lebensplänen** (vgl. dazu auch 3.1.6 Berufswünsche und Lebenspläne, FB 9 Tab. 9a und 9b, S. 62). Während sich die Mädchenwünsche um (tier-) pflegerische, pädagogische und Serviceberufe gruppieren, schlägt das Bewegungs- und Profilierungsbedürfnis der Jungen in ihren Berufswünschen voll durch. Pflegerische und pädagogische Tätigkeiten liegen außerhalb ihres Planungshorizontes.⁶⁰

Tab. 9c: Berufswünsche von Jungen und Mädchen ohne Altersdifferenzierung



⁵⁹ Dies auch deshalb, weil sie qua Verfassung nicht auf fürsorgende Pflichten festgelegt sind. Der Art. 6 GG Abs. 4 stellt die Mutterschaft aber nicht die Vaterschaft unter den besonderen Schutz der staatlichen Ordnung: "Jede Mutter hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge der Gemeinschaft." Entsprechend schwerer ist es für berufstätige Väter, diese Aufgabe einzufordern und ihr verantwortungsvoll nachzukommen.

⁶⁰ Die Forschungslage zur Berufsorientierung von Kindern ist schmal. Zu ähnlichen Ergebnissen wie hier vgl. Glumpler, Edith: Die Tierärztin und der Polizist – (k)ein Thema für die Grundschule. In: Grundschule 23 (1991) 9, S. 18-21; Hempel, Marlies, 1995: Verschieden und doch gleich. Bad Heilbrunn (Ein Ost-West-Vergleich der Berufswünsche von Kindern.)

Viele Mädchen äußern in den Gesprächen gleichwohl den Wunsch, sich eine sichere Position schaffen und sich dafür qualifizieren zu wollen. Erst auf der Basis finanzieller Selbstständigkeit scheint ihnen ein späteres Familienleben erstrebenswert und realisierbar, wie dies im folgenden Statement zum Ausdruck kommt:

ich weiß zwar noch nicht, was ich mal werden will, hab ja noch Zeit. Erst mal Schule beenden, dann will ich weitermachen, wenn ich das schaffe, und dann will ich arbeiten. Dann will ich 'nen Mann, dann will ich Kinder haben. (...) Dann will ich nen Haus haben, dann will ich nen Auto haben (...) Und wenn die Kinder groß sind, gehe ich wieder zur Arbeit. (M. 12 J.).

In diesen Plänen spiegelt sich ein "Dreiphasenmodell", dessen Realisierbarkeit in der Frauenforschung mittlerweile als widerlegt gilt. Claudia Born, Helga Krüger und Dagmar Lorenz-Mayer stellten in einer empirischen Längsschnittstudie⁶¹ fest, dass der Verlauf des Erwerbslebens von Frauen in der Regel nicht dem Modell entsprach, das eine erste Berufsphase, eine Familienphase ohne Berufstätigkeit und den erneuten Wiedereinstieg in den Beruf vorsieht. Die Erwerbsbiographien der Befragten erwiesen sich als vielfältig zersplittert und deutlich stärker vom ersten erlernten Beruf und dessen Chancen auf dem Arbeitsmarkt bestimmt als von den einzelnen Familienphasen. (Born 1996, Born in Budde 1997). Diese Thematik sollte in der Sexualerziehung nicht ausgespart werden (vgl. auch 5.4.4. "...und was ist normal?") und auch in die Berufsberatung von Mädchen einfließen, denn die gesellschaftlichen Vorgaben dafür, was sich in der Berufswelt für Männer und Frauen "eignet", gehen an Kindern im Übergang zur Pubertät nicht vorbei. Außenseiter oder Außenseiterin zu sein, ist in dieser Phase der körperlichen und seelischen Selbstfindung keine erstrebenswerte Perspektive.

Wichtig ist zudem ein biologisches Faktum: Mädchen erleben ihren Körper anders als Jungen im Selbstbewusstsein der Potenz, gebärfähig zu. Auch deshalb stellen sie sich viel spontaner als Jungen auf eine aktive Lebensgestaltung mit Kindern ein, bevorzugen Tätigkeitsfelder, die damit vereinbar erscheinen und spielen lieber mit Puppen.

Alle anderen Differenzen im Meinungsprofil der Mädchen und Jungen der Studie sind nicht derart ausgeprägt. So wiesen die Mädchen- und Jungenantworten zum Miteinander der Geschlechter, zum Verhalten in Konflikten und zur sexuellen Dimension der Partnergestaltung ein geschlechtsunabhängig hohes Maß an Gerechtigkeitsgefühl, Verantwortungsbewusstsein und Einfühlungsvermögen auf. Dieser Eindruck festigte sich noch in den Gruppeninterviews, die den Kindern noch einmal Gelegenheit gaben, über sich selbst und die Meinungen ihrer Altersgruppen nachzudenken.

Ähnliche Ergebnisse hatte bereits eine Längsschnittstudie von Gunther Schmidt u.a. (1992) über "Veränderungen der Jugendsexualität zwischen 1970 und 1990" bei Jugendlichen aus Hamburg und Leipzig erbracht.

⁶¹ Die Forscherinnen befragten bis 1993 220 um 1930 geborene Frauen mit einer Ausbildung in einem Handwerks- (etwa Schneiderin oder Friseurin) oder einfachen Angestelltenberufen (kaufmännische Angestellte oder Verkäuferin).

Danach verarbeiten Jungen

"die Konfrontation mit der Geschlechterfrage offenbar häufig reaktiv und defensiv, indem sie sich sexuell als weniger triebhaft und gefährlich erleben oder darstellen und ihre Sexualität durch Liebe und Partnerorientierung 'bändigen'. Sie nähern sich insofern weiblichen Idealen an, ohne allerdings die Mädchen diesbezüglich zu erreichen." ⁶²

Bei Mädchen sah es den Ergebnissen von Schmidt u.a. zufolge etwas anders aus:

"Sie streben mehr Kontrolle und Autonomie in Sexualität und Beziehungen an und gehen nüchterner an ihre Lebensplanung heran mit einem gehörigen Anteil an Skepsis gegenüber dem, was von der Sexualität, vor allem von der Sexualität mit Männern zu erwarten ist, mit einem geschärften Blick für die Risiken sexueller Beziehungen mit Männern." ⁶³

Was in der vorliegenden Bremer Studie für das Aufklärungsniveau der Acht- bis Vierzehnjährigen herausgefunden wurde, weist in eine ähnliche Richtung. Dass die Untersuchungseinheit hier bereits jüngere Kinder umfasste und einige Kinder aus Migrantenfamilien einschloss, stand dazu nicht im Widerspruch.

Vergleichbar sind die Ergebnisse der Studie mit denen von Schmidt auch, weil die Bremer Untersuchung auch im großstädtischen Raum stattgefunden hatte.

Einen wichtigen Anteil an der aufgeklärten Haltung der Kinder dieser Studie hat ferner die belegbare Aufgeschlossenheit ihrer Lehrkräfte für Sexualerziehung und für eine reflektierte Koedukation. Auch die Tatsache, dass viele Gesamtschulklassen mit einem kooperativen Selbstverständnis dabei waren, mag das eher rollenunspezifische Meinungsprofil der Mädchen und Jungen erzeugt haben: Mädchen sehen es häufiger zu ihrem Selbstbild gehörig (vgl. 3.1.1 Werte im Selbstbild...), *durchsetzungsfähig* sein zu wollen und fühlen sich auch so. Jungen integrieren demgegenüber in ihr Selbstbild, *hilfsbereit* zu sein (ebd.), und zeigen ein hohes Maß an Empathie für das, was für Frauen an Risiken mit der Mutterschaft und mit Sexualität verbunden ist (vgl. dazu 3.2.2 Themen, die Acht- bis Vierzehnjährige beschäftigen).

Für die Mädchen ist klar, dass sie einen Beruf lernen und ausüben wollen, der sie unabhängig macht und Jungen beweisen in ihren Statements ein Maß an Einfühlungsvermögen, das auf ein ernstes Interesse an einer gleichberechtigten Partnerschaft schließen lässt.

⁶² Schmidt, Gunter u.a., 1992 : Veränderungen der Jugendsexualität zwischen 1970 und 1990. In: Z. f. Sex .5 (1992) 3. Bei der Deutung der Resultate ist allerdings zu berücksichtigen, dass ältere Jugendliche erreicht wurden, die bereit und in der Lage waren, sich dem Stress einer langwierigen Interviewsituation auszusetzen. Die Befragung war in Großstädten (Hamburg, Leipzig) durchgeführt worden und hatte vor allem Jugendliche mit einem höheren Bildungsniveau erreicht.

⁶³ Schmidt 1992, S. 215f

Die politische Diskussion um die Gleichstellung von Frauen und Männern scheint insofern an diesen Kindern nicht vorbei gegangen zu sein.

Wo leichte geschlechtsbezogene Trends auffallen, wie bei dem Maß an Selbstkritik und der Bereitschaft, sich mit dem Körper in Auseinandersetzungen einzubringen, bei der Einstellung zur Unterrichtsmethodik, bei den Fragen zur Sexualität und dem Wunsch, sich mit Personen des gleichen Geschlechts zu umgeben, sowie bei der Berufswahl, verweist dies auf eine stärkere Verwurzelung einzelner in den traditionellen Geschlechtsrollen. Das mag seine Gründe in der individuellen Erziehung und dem kulturellen Background dieser Mädchen und Jungen haben. Darüber hinaus belegen solche Differenzen die nach wie vor ungleichen Chancen von vielen Kindern, mit ihren Bedürfnissen nach einem respektvollen gleichberechtigten Alltag ernst genommen und sich in männlichen wie weiblichen „Domänen“ (Beruf, Hobby) willkommen zu fühlen. Hier fehlen entsprechende Rollenmodelle.

4.2 *Entwicklungsbedingte Differenzen bei Mädchen und Jungen*

...bei uns in der Klasse, das ist gar keine Klassengemeinschaft. Die stehen immer für sich. Und der Lehrer steht nur zu den Mädchen, das ist voll der Frauenheld! (J. 5. Kl.)

Wenn das Meinungsprofil der Mädchen und Jungen nach dem Alter differenziert wird, zeigt sich für die älteren Mädchen bei vielen Items eine Tendenz zur Polarisierung. Berücksichtigt werden muss dabei allerdings, dass die Gruppe der 13- und gerade 14-jährigen Mädchen (N=16) und Jungen (N=27) sehr klein war. Das schränkt die Aussagekraft eines Vergleiches ein. Dennoch sind Ausschläge in den Häufigkeiten zu verzeichnen, die nicht zufällig zu sein scheinen. Belege dafür liefern entwicklungspsychologische Studien, aus denen hervorgeht, dass Mädchen gegenüber Jungen etwa ab dem zehnten Lebensjahr einen körperlichen und psychischen Entwicklungsvorsprung (Längenwachstum, Geschlechtsmerkmale) aufweisen, der von Jungen erst zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr eingeholt wird (vgl. 1.2.1 Was ist Pubertät?). Darauf wird in der entwicklungspsychologischen Fachliteratur (Oerter 1998; Schraml 1999) und in vielen Elternratgebern hingewiesen.

Die Geschlechtsreife von Mädchen geht mit körperlichen Veränderungen einher, die Rückwirkungen auf ihre Psyche haben. Mit dem Einsetzen der Regel beginnt für sie der "Ernst des Lebens", insofern als es jetzt heißt, noch vorsichtiger mit dem Körper zu sein. Mädchen betreffen die Vorgänge in ihrem Körper früher und nachhaltiger als die gleichaltrigen Jungen. Zugespielt formuliert hat nach Schnack/Neutzling "die sexuelle Initiation

für Mädchen mit Blut zu tun, für Jungen mit Lust."⁶⁴ Während die Menstruation bei Mädchen unabhängig von sexueller Erregung eintrete, könnten Jungen die Ejakulation immer wieder mit Orgasmus und Entspannung verbinden. Für Jungen beinhaltet der erste Samenerguss eher einen Lustgewinn, für die Mädchen enthält die Menarche den Zwang, sich mit ihrem Körper neu zu arrangieren. Wenn die auffällige Polarisierung der Statements bei Mädchen in Abhängigkeit vom Alter zunimmt, so ist von einer Wechselwirkung zwischen der körperlich-sexuellen Entwicklung und sozialen Zuschreibungen zum Umgang mit dem Körper auszugehen. Dies ist in dieser Form bei den Jungen dieser Altersgruppe seltener gegeben, es sei denn, sie verspüren homosexuelle Neigungen, und „fallen damit aus der Rolle“). Daran hat auch die zunehmende Liberalisierung von Sexualität wenig geändert:

„Die Liebe klopft immer früher an die Kinderzimmertür“

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich das Durchschnittsalter, in dem Mädchen in die Pubertät kommen, um zwei Jahre gesenkt", sagt Professor Dr. Wilhelm Braendle, Gynäkologe am Universitätskrankenhaus Hamburg-Eppendorf, der Frauenzeitschrift "Für Sie". Heute beginne der körperliche Reifeprozess durchschnittlich schon ab dem zehnten Lebensjahr. Experten machen nach dem "Für Sie"- Bericht aber außer den biologischen Aspekten vor allem gesellschaftliche Umwälzungsprozesse, den veränderten Stellenwert der Sexualität für den Einzug der Lust ins Kinderzimmer verantwortlich. (...) Auf allen Kanälen werde aufgeklärt, aus dem sexuellen Nähkästchen geplaudert. Die Schamgrenze sei gesunken. (...) Sex ist zur Selbstverständlichkeit geworden.

Quelle: Für Sie OnLine 9.11.1999

Mädchen kommen generell zwei Jahre früher in die Pubertät. Hinweise darauf liefern folgende Aspekte der Körperwahrnehmung und der Vorlieben bei den 13-14-jährigen Mädchen der Studie:

- ◆ Die körperlichen Veränderungen (Brustwachstum, Verbreiterung der Hüften) werden für alle sichtbar und sexualisieren das Verhältnis zum anderen Geschlecht. Das "Austreten" der Attraktivität wird wichtig, und die Körpergröße kann selbstbewusster machen aber es entstehen auch Probleme
- Ältere Mädchen hadern häufiger mit ihrer äußeren Attraktivität (3.1.1 Tab. 7b, S. 43),. Sie wären zwar weniger häufig gerne *größer*, würden jedoch gerne *besser aussehen*, wären lieber etwas *dünn*er und haben häufiger ein unangenehmes Geheimnis mit ihrem Körper; 3.1.3 Tab. 36b, S. 52);
- Der Wunsch nach geschlechtsgetrenntem Unterricht (3.1.8 Tab. 17b, S. 71) vor allem in der Sexualerziehung (3.3.3 Tab. 40b, S. 144; Tab. 40Mb S. 145) nimmt zu, um der Projektionsfläche für Jungen und ihren Angriffen entzogen zu sein und um körperbezogene Fragen offener besprechen zu können;

⁶⁴ Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer, 1994: Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität. Reinbek bei Hamburg, S. 153

- Der Wunsch nach jüngeren Lehrerinnen als Ansprechpartnerinnen und Identifikationsfiguren wird stärker (3.1.7 Tab. 15b, S. 67);
- Sie halten sich häufiger für *durchsetzungsfähig* und *witzig* (3.1.1 Tab. 8b, S. 43);
- Ihre Gelassenheit gegenüber leichten Körperattacken (wie Schubsen) nimmt sowohl in der Täter- wie in der Opfersicht leicht zu (3.1.11 Tab. 22b, S. 84);
- ◆ Gesellschaftlich steht die Menstruation unter dem Tabu, *unrein* zu sein und sie kann Schmerzen verursachen. Das beeinflusst das körperliche Wohlbefinden, es macht unsicher und kann die Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigen.
- Ältere Mädchen haben häufiger ein Ruhebedürfnis (3.1.7 Tab. 31b, S. 66);
- Der Wunsch, das andere Geschlecht zu sein, nimmt zu (3.1.4 Tab. 32b, S. 56);
- In der Selbsteinschätzung dominieren die eher negativ bewerteten Eigenschaften *verträumt* und *unruhig* (3.1.1 Tab. 8b, S. 43).
- ◆ Die Gewissheit der Gebärfähigkeit macht stolz, beeinflusst jedoch auch die Lebensplanung. Sie erfordert Körperwissen, legt Schutz- und Vorsichtsmaßnahmen nahe und schränkt den Bewegungsspielraum ein:
- In ihren Berufsplänen (3.1.6 Tab. 9b, S. 62) und Fächervorlieben (3.1.3 FB 13 Tab. 13b n.z.) dominieren helfende, kreative und pflegerische Tätigkeiten;
- Fast alle älteren Mädchen geben an, *schon viel* über ihren Körper zu wissen (3.2.2 Tab. 37b n.z.). Dennoch wollen sie zu den Sexualorganen (3.2.2 Tab 37ab, S. 114) und den Risiken von Sexualität (Tab. 41b, S. 115) bedeutend mehr wissen als die jüngeren Mädchen und die gleichaltrigen Jungen;
- Der Wunsch *sportlich* zu sein nimmt ab (3.1.1 Tab. 7b, S. 42), die Selbsteinschätzung *hilfsbereit* zu sein, nimmt zu (3.1.1 Tab. 8b, S. 43);
- Die Erfahrungen mit "Anmache", d.h. *festgehalten* oder *angequatscht* zu werden, nehmen zu (3.1.15 Tab. 47ab, S. 104);
- Sie bevorzugen Sportarten, bei denen die Verletzungsgefahr geringer ist. So nimmt der Spaß am Geräteturnen (3.1.3 FB 19 Tab. 19g n.z.) ab, Schwimmen als Hobby (Tab. 10b, S. 50) nimmt zu;
- In der Freizeit verlagern sich die Beschäftigungen in den Innenbereich, audiovisuelle Tätigkeiten nehmen zu (vgl. 3.1.3 Tab. 10b, S. 50);
- In einer als ungerecht empfundenen Konfliktsituation wie Verpetztwerden wächst die Bereitschaft zu defensiven oder gar konstruktiven Lösungen (3.1.10 Tab. 28b, S. 79; Tab. 29b, S.80);
- Die Angst vor sexuellen Gewalterfahrungen nimmt zu (3.2.2 Tab. 41b, S. 115; vgl. auch das Gruppengespräch über Vergewaltigungsängste S. 118).

◆ Erotische Gefühle und sexuelles Begehren und werden stärker. Das will verstanden, verarbeitet und ausgelebt werden:

- Sie unterhalten sich gerne mit Freundinnen (3.1.3 Tab. 20b, S. 49), und zwar auch über Liebe und Sex (3.2.3 Tab 43b, S. 124);
- Zunehmend wichtige Informationsquellen sind die *Schule* und *Zeitschriften* (3.2.3 Tab. 44b, S. 125);
- Die Bedeutung gleichgeschlechtlicher Erwachsener als Ansprechpartnerinnen für Sexualität (3.3.2 Tab. 39b, S. 140) und der Freundinnen als Vertraute bei Kummer (3.1.5 Tab. 11b, S. 59) und bei sexuellen Fragen (3.2.3 Tab. 43b, S. 124) nimmt zu;
- Die Akzeptanz gemeinsamer spielerischer Aktivitäten mit Jungen nimmt zu (3.1.8 Tab. 20ab, S. 73).

Was heißt dieser Entwicklungsvorsprung der Mädchen für die gleichaltrigen Jungen, die mit ihnen den Schulalltag teilen? Mit dem ihnen mit den Stereotypen von Männlichkeit vermittelten "Überlegenheitsimperativ" (Barz 1985) geraten viele Jungen in ein belastendes Dilemma. Sie erfahren in den nach Jahrgängen strukturierten Schulklassen nicht nur, dass die Mädchen ihnen mit dem Beginn der Pubertät über den Kopf wachsen, sondern auch, dass sich die sexuell interessanten Mädchen ihrer Klasse den älteren Jungen zuwenden und die kommunikativen Bedürfnisse Gleichaltriger ignorieren oder gar belächeln (vgl. dazu 3.1.12 Verliebtsein und mehr...). Die in der körperlichen Entwicklung (noch) unterlegenen Klassenkameraden werden von den Mädchen häufig als "Spielbubis" bezeichnet und wie "Kumpels" behandelt. Dies stellt besonders für Jungen, die aufgrund ihres Äußeren oder ihres Sozialverhaltens nicht gerade "Sympathieträger" sind, eine dauernde Kränkung dar. Es brüskiert im eigenen erotischen Begehren, von den Mädchen derart übersehen zu werden. (Tillmann 1992, S. 25ff).

Um das Selbstbild zu erhalten, erfordert dies dann zuweilen, leistungsstärkere Mädchen als "Streberin", "Angeberin", "Schleimerin" oder gar als "Scheißweiber" zu titulieren und Mädchen mit wahrnehmbaren Kontakten zu älteren Jungen als "Flittchen", "Tussie" oder gar als "Nutte" (Tillmann, 1992, ebd.) zu beschimpfen.

Vertieft wird die Kränkung der Jungen schließlich durch den Groll auf die (statistisch belegten) besseren schulischen Leistungen der gleichaltrigen Mädchen.

Ärgerlich ist zudem, wenn ihnen Mädchen als Disziplin Vorbild vorgehalten und von den Lehrkräften eingesetzt werden, um für Ruhe zu sorgen. Das alles muss von Jungen als ungerechte Bevorzugung umgedeutet werden, wenn sie ihr Selbstbild erhalten wollen.

Mit der frühen Erkenntnis des Jungen, die Mutter als erstes Liebesobjekt als „anders“ zu erleben, sowie dem Mangel an präsenten Vaterfiguren in den ersten zehn Lebensjahren, entwickeln viele Jungen einen mehr oder minder massiven "Abgrenzungsdruck" von allem Weiblichen.

Rollenspezifische Botschaften (Medien, Spielkultur, Mode, Verhaltensvorbilder) *sexueller Ichwerdung* bestärken, dass sich der sogenannte "Weiberhass" bei Jungen schon in der Grundschule aufbaut. Bereits im 2. Schuljahr kann er zu einer vehementen Frontenbildung zwischen den Geschlechtern führen, wenn nicht konsequent mit kooperativem und kommunikativem Unterricht, mit Schlichtungsprogrammen und sexueller Aufklärung gegensteuert wird.

4.3 Kulturelle Differenzen bei Kindern aus Migrantenfamilien

*... ich krieg die Infos von niemandem. Die ficken wohl alle nicht!
(russlanddeutscher Junge 4. Kl)*

Trotz der geringen Anzahl von Mädchen und Jungen der Stichprobe der ersten Phase, deren Väter wie Mütter aus einem anderen Land kommen (N=78, davon zur Antwort bereit: 32 Mädchen und 43 Jungen), ergaben sich doch einige aussagekräftige Trends zur Selbstwahrnehmung und dem Wissensbedürfnis dieser Kinder. Diese Trends bestätigen sich in wenigen anderen Studien⁶⁵ wie auch durch Berichte von Lehrkräften aus Klassen mit hohem Anteil an Migrantenkindern.

Die Statements der Kinder der vorliegenden Studie genauer zu untersuchen ist bedeutsam, da die Datenlage zum Meinungsprofil und zur Lebenssituation von Migrantenkindern insgesamt schmal ist. Ausführlich dargestellt finden sich die Ergebnisse dieser Teilstudie in Gluszczyński, A. (BZgA 1999a.) Siehe dazu hier auf S. 175 die "Ergebnisse der Migrantenstudie im Überblick".

In die Untersuchung einbezogen wurden die 74 Kinder (31 Mädchen, 43 Jungen), deren Eltern ursprünglich aus einem anderen Land kamen. Nach Eltern mit moslemischem Glauben und nach Spätaussiedlern zu differenzieren, hätte jedoch die Aussagekraft wegen der geringen Größe der Vergleichsgruppen unzulässig eingeschränkt.

Wie migrationssoziologische und erziehungswissenschaftliche Studien bestätigen, sind Kinder aus moslemischen Migrantenfamilien und russlanddeutschen Aussiedlerfamilien miteinander vergleichbaren Sozialisationseinflüssen ausgesetzt.⁶⁶

⁶⁵ Vgl. die ausführliche Arbeit von Uli Pieper, 1998: Ein Leben zwischen den Kulturen. Problemfelder und Konflikte von Kindern ausländischer Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland - eine soziologische Analyse unter besonderer Berücksichtigung der schulischen Situation. Abrufbar als PDF unter <https://www.grin.com/document/95835>.
Sowie die Teilstudie von Dietz/Holzapfel (1999) im „Zehnten Jugendbericht der Bundesregierung“.

⁶⁶ Gluszczyński 1999a, a.a.O. S. 46

Das heißt:

- Die Familienstruktur ist eher patriarchalisch und ist religiös geprägt;
- Mädchen und Jungen werden in Richtung der traditionellen Geschlechtsrollen erzogen;
- Sexualität spielt eine kontrollierte Rolle bei der Initiation und Definition der geschlechtlichen Identität (Beschneidung, Jungfräulichkeit, Primat der Fortpflanzung);
- Sexuelle Aufklärung wird abgelehnt und findet daher kaum statt.

Allerdings ist keine Migrantenfamilie wie die andere. Innerhalb der Glaubensrichtungen existieren teils lustfreundlichere, teils lustkritischere Auffassungen. Und rigide Moralvorstellungen sind auch in strenger religiösen „bio-deutschen“ Familien vorhanden. Daher zielte die Teilstudie von Andreas Gluszczyński lediglich auf erste Hinweise darauf, "wie Sexualerziehung mit Rücksicht auf Kinder fremder Herkunft und Kultur effektiver gestaltet werden"⁶⁷ könnte.

Zum Verständnis dazu einige sozialisationsrelevante Informationen: Alle Religionen zielen auf die Beantwortung existentieller Fragen, die sich aus dem Woher und Wohin menschlichen Lebens ergeben, alle Religionen leiten daraus mehr oder minder strenge Verhaltensempfehlungen bzw. Vorschriften für den Umgang der Geschlechter miteinander und die eigene Geschlechtsidentität ab. Das schließt die Reglementierung und Kontrolle über die Fortpflanzung, d.h. über die weibliche Gebärfunktion und die männliche Zeugungsfunktion ein. Und daraus ergeben sich notwendig normative Konsequenzen für die Toleranz gegenüber solchem sexuellem Begehren, das nicht unmittelbar auf Fortpflanzung gerichtet ist. Insofern unterliegt auch die Einstellung zu einer *gefühlsbejahenden* Sexualerziehung moralischen Wertmaßstäben, die durch den Einfluss der christlichen Kirchen und anderer abendländischer Religionen und Glaubensgemeinschaften geprägt sind. Die Akzeptanz von nichtehelicher Sexualität, von Homosexualität, Selbstbefriedigung und Schwangerschaftsverhütung ist dabei auch innerhalb der christlichen Hauptkirchen keineswegs einheitlich: Was die katholische Kirche noch enzyklisch verbietet, wird in der evangelischen Kirche größtenteils toleriert oder sogar bejaht.

Enttäuscht von dem sinkenden Stellenwert von Religion in westlich urbanen Zivilisationen besinnen sich viele Aussiedlerfamilien aus Osteuropa, die zum Teil auch um ihrer Glaubensfreiheit willen ausgewandert waren, stärker auf ihre religiösen Wurzeln. In kleineren christlichen Religionsgemeinschaften geht es dementsprechend streng zu. Mitglieder der Evangeliums-Christgemeinden (Pfingstler), in denen einige deutschstämmige Aussiedlerfamilien ihre Glaubensheimat haben, verbieten Kindern den Anblick nackter Babys, ihren Töchtern die Teilnahme am Sportunterricht und an Klassenreisen und sie

⁶⁷ Popp, U., 1994: Geteilte Zukunft. Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern. Opladen, S. 36ff

verbieten ihren Kindern gar, ihren Körper beim Waschen mit der bloßen Hand zu berühren.

Gemäß ihrer strengen Auslegung der Bibel gelten schon das Streben nach Wissen um den eigenen Körper und eine positive Einstellung zur Lustfunktion von Sexualität als sündig.

Auch bei den mitgliederstarken "Zeugen Jehovas" bestehen entschieden fortpflanzungsorientierte Regeln im Umgang mit Sexualität und rigide (auch verbale) Vorschriften schon für Kinder im Umgang mit ihrem Körper. Auffällige Kleidung, Geburtstagsfeiern, Verehrung von Popstars, Verabreden ohne Heiratsabsichten, vorehelicher Geschlechtsverkehr und Homosexualität sind verpönt bzw. verboten. Körperliche Züchtigung 'im richtigen Maß' bei Übertretung dieser Ge- und Verbote gilt als *liebvolle Hilfe* zur Wiedererlangung der gottgewollten 'inneren Ordnung'. Und auch das Wegsperrn wird als angemessene Bestrafung empfohlen.

Die islamische Religion, der viele türkische und arabische Familien verbunden sind, sieht in ihrer strengen Variante eine konsequente Separierung der Geschlechter vor. Kontakte mit und Berührungen des anderen Geschlechts sind verboten⁶⁸, die geringste Körperentblößung und Blickkontakte gelten als sexuelles Signal. Sexualität wird sehr vorsichtig umschrieben, wie die Frage eines türkischen Mädchens zeigt

... wie heißt das eigentlich, wenn ein Mann mit einer Frau schläft? Ausgezogen sein oder Sex? (türkisches M. 3. Kl.).

Türkische Mädchen und Jungen haben folglich große Hemmungen gegenüber körperlicher Nähe, mögen nicht nebeneinander sitzen und tun sich auch mit der fotografischen Abbildung von nackten Körpern in den Medien schwer

dass wir da nicht immer Bilder von Nackten nehmen (...) unser Lehrer, der hat immer Bilder (türkisches M. 3. Kl.).

Sexualität ist im Koran streng auf die ehelich bestätigte Geschlechterbeziehung verwiesen, wobei sie dort durchaus für beide Partner lustvoll gestaltet werden soll (vgl. dazu 4.3.1 Stellungnahme der Islamischen Föderation Bremen, S. 176ff). Voreheliche und außereheliche Sexualkontakte gelten jedoch als eine Beschmutzung der vom Vater und anderen männlichen Familienmitgliedern zu verteidigenden Ehre der Familie und legitimieren bis in das 21. Jh. hinein immer noch sogenannte „Ehrenmorde“.

Obwohl das religiöse Verbot von vor- und außerehelicher Sexualität laut Koran für Frauen und Männer gleichermaßen gilt, sind in vor allem Frauen von den Normen für Züchtigkeit betroffen. Frauen droht der Verstoß aus der Familie und in einigen Fällen massive körperliche Gewalt. Sexualkontakte von Männern – auch mit Kindern – werden eher stillschweigend geduldet. Aufklärung ist selten ein Thema. Von welch abstrusen Phantasien

⁶⁸ Vgl. dazu Mihciyazgan, Ursula, 1993: "Ich fass doch keinen Jungen an". Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Verhalten türkischer Mädchen und Jungen. In: Pfister, Gertrud; Valtin, Renate (Hg.), 1993: MädchenStärken, S. 97-110

in den Köpfen mancher Jungen die Tabus um das Thema Zeugung und Fortpflanzung begleitet sind, zeigt das folgende Gespräch unter zwei deutschen (J2, J3) Jungen und einem türkischen (J1) Jungen einer fünften Klasse:

*J1: guck mal, wenn keine Frau auf der Erde leben würde, dann haben wir
(macht eine Geste, die auf Analverkehr hindeutet) (...)*

J2: Dann würden auch keine Männer leben

J1: dann hätten wir Arschfotzen, weißt du (...)

J2: ne dann würden auch keine Männer leben, weil Männer haben ...

J3: wie sollen Männer untereinander Babys kriegen?

J1: Keine Babys, aber (macht wieder entsprechende Gesten)

J2: ja aber, irgendwie (...) müssen die ja entstanden sein

J1: vom Schwanzlutschen ...

J2: warum gehen wir davon aus, die Frauen sind gestorben?

J3: Die sterben doch nicht alle, Mann, dann würden Männer auch sterben.

J1: Nee, könnten sich klonen. (...) Eine Frau überlebt, die muss dann tausendmal geklont werden.

Das Unbehagen und die Fremdheit gegenüber dem "anderen" Geschlecht scheint durch das Diktat zu seiner Verhüllung nur gesteigert zu werden. Junge Männer geraten durch die Separierung der Geschlechter unter starken Druck. So scheint es in ihrer Phantasie fast einfacher zu sein, ohne Frauen und die ihnen unterstellte permanente Verführungskraft auszukommen. Nachvollziehbar wird hier, wie ambivalent die Einstellung gegenüber Frauen in einer Kultur ist, die die Geschlechter streng separiert und in ein hierarchisches Verhältnis zueinander bringt. Folge dieser Doppelmoral ist, dass viele moslemische junge Männer zwar sexuelle Beziehungen zu nichtmoslemischen Mädchen unterhalten, sich aber dennoch eine Ehe nur mit einer Frau vorstellen können, die sich den Regeln des Islam unterworfen hat.

Obwohl die Lustfunktion von Sexualität im Koran selbst positiv für beide Geschlechter bewertet ist, wird dem selten durch eine entsprechende Aufklärung entsprochen. Dies betrifft vor allem die Frau, die keine Möglichkeit hat, ihr sexuelles Begehren auszuleben. Und so kann es kommen, dass türkische Mädchen ernsthaft fragen, ob sie schwanger

seien, weil ein Junge sie geküsst habe. Andere befürchten, entjungfert zu sein, wenn sie ihre erste Regel bekommen.

Mädchen in der Pubertät sind demgegenüber häufig auch mit dem Auftreten der ersten Menstruation alleingelassen. Sie bekommen lediglich signalisiert, dass sie nun "unrein" seien, verstärkt auf ihre Hygiene zu achten hätten und sie werden in ihrem Aktionsradius weiter eingeschränkt.

Und Mütter die schon sechs Kinder geboren haben, berichten in der Eheberatung, keinen Orgasmus zu kennen oder sich noch nie vor ihrem Mann nackt gezeigt zu haben.

Währenddessen wird bei Jungen mit dem Ritual der Beschneidung schon im jungen Alter das besondere Augenmerk auf die (eng mit der Zeugungsfähigkeit verknüpfte) Männerrolle gerichtet. Und einem Jungen, der das sehr beängstigende und schmerzhaftes Ritual der Beschneidung "mannhaft", also ohne Tränen und sichtbare Angst, übersteht, wird eher zugehört, mit der im späteren Leben zugewiesenen Verantwortung zurechtzukommen.

Mädchen und Jungen aus strenger religiösen Familien müssen sich insofern von dem freieren Umgang mit Sexualität in der deutschen Gesellschaft bedroht und provoziert fühlen, sobald sie aus der Haustür treten. Diejenigen, die wie ihre deutschen Freundinnen und Freunde Kontakte zu Jungen/Männern bzw. Mädchen/Frauen pflegen möchten, geraten unter starken Druck. Ihre Familien versuchen möglicherweise, durch körperliche Züchtigung und durch Rückführungsdrohungen die "Ehre" der Familie herzustellen (vgl. 3.1.15 Gewalterfahrungen mit Erwachsenen, hier die Ergebnisse von Pfeiffer/Wetzels, S. 105).

Für eine normenkritische Sexualerziehung sollte spätestens bei der Information über Gewaltdrohungen und -anwendungen die Grenze der ansonsten verfassungsmäßig gebotenen Glaubensstoleranz überschritten sein.

Welche konkreten Hinweise ergeben sich aus der vorliegenden Studie für die Aufklärungschancen und das Wissensbedürfnis von Kindern aus Migrantenfamilien? In einer der wenigen früheren Untersuchungen zur Sexualaufklärung von Kindern und Jugendlichen in türkischen Familien (Heidapur-Ghazwini, 1986, in Milhoffer 1995a) gaben 65 % der befragten Mädchen und 80 % der Jungen an, nicht mit ihren Eltern über Fragen zur Sexualität sprechen zu können.

Auch die Kinder aus Migrantenfamilien der vorliegenden Studie sehen in ihren Eltern deutlich seltener Ansprechpartner für Fragen zur Sexualität als deutsche Kinder. Während die Mutter knapp der Hälfte der ausländischen Mädchen als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht, nennen lediglich 12 % der Mädchen und 13 % der Jungen aus Migrantenfamilien den Vater als Ansprechpartner und Ratgeber bei Fragen zur Sexualität (vgl. dazu 3.2.3 Informationsquellen für Sexualwissen, FB 44 Tab 44Ma und Tab. 44Mb).⁶⁹

⁶⁹ Mit "n.z." gekennzeichnete Tabellen der Migrantenstudie siehe im Tabellenarchiv.

Wird die "Schule" von mehr als zwei Dritteln der Kinder deutscher Herkunft als wichtigste Informationsquelle angegeben, so ist dies nur bei der Hälfte der Kinder aus Migrantenfamilien der Fall.

Dieses Ergebnis verweist auf die geringere Bereitschaft strenger religiöser Eltern, ihren Kindern eine Teilnahme an der Sexualerziehung zu ermöglichen. Die Kinder übernehmen diese Haltung. Obwohl sie ein noch größeres Interesse an Sexualinformationen als deutsche Kinder äußern, hätten sie häufiger als diese *am liebsten gar keine* Sexualerziehung in der Schule (vgl. 3.3.3 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen, FB 40 Tab. 40Ma und 40Mb, S. 145).

Ferner finden sie häufiger als deutsche Kinder Darstellungen im Fernsehen ("Küssereien, Bettszenen und Nackte"), in Zeitschriften und Büchern *peinlich* und haben gemäß der Tabus ihrer Herkunftsreligionen Probleme mit der Darstellung des nackten Körpers.

Auf mögliche Änderungswünsche an ihrem Körper befragt, gaben zudem ausländische Mädchen und Jungen deutlich häufiger als ihre deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen an, *da gibt es noch etwas, was ich nicht sagen mag* (vgl. 3.1.3 Bewegung und Attraktivität..., FB 36 Tab. 36Ma und 36Mb).

Trotz dieser von Scham und Peinlichkeit besetzten Einstellung haben Kinder aus Migrantenfamilien ein weitreichendes Interesse an allen Fragen zum Körper und zur Sexualität. Fast die Hälfte der ausländischen Kinder schätzt ihren Kenntnisstand über ihren Körper als nicht genügend ein und möchte bedeutend häufiger als deutsche Kinder *mehr über ihren Körper wissen* (vgl. FB Tab. 37Ma und Tab. 37Mb). Die Rolle der Schule wird dabei trotz aller Vorbehalte positiv herausgestrichen

ja, eigentlich hab ich da vieles dazugelernt in der Schule. Zum Beispiel über den Eileiter, davon wusst ich ja gar nichts. Oder Periode, oder wie das noch heißt. Ich dachte auch erst, wozu braucht man eigentlich diesen "o.b."? (Junge, 10 J., Russlanddeutscher).

Sinnfällig ist der häufige Wunsch nach eigenen Mädchen- bzw. Jungenräumen unter den Migrantenkindern der Studie (vgl. 3.1.7 Wünsche an die Schule..., FB 15 Tab. 15Ma und 15Mb). Fast die Hälfte der Mädchen und Jungen aus Einwandererfamilien wünschen sich solch eine Rückzugsmöglichkeit. Offensichtlich belastet die weniger streng ausgeprägte Trennung in Männer- und Frauenbereiche in Deutschland manche Migrantenkinder sehr und lässt daher das Bedürfnis nach geschlechtshomogenen "Schutzzonen" anwachsen.

Das Konfliktpotenzial solch divergierender Moralerziehung scheint bei starkem Zusammenhalt in Familie und Freundeskreis für Kinder ab gepuffert zu werden und nicht nachteilig für ihre Selbstfindung zu sein. Denn trotz der benannten Einschränkungen lassen die Äußerungen vieler Kinder eingewanderter Familien im Vergleich zu ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern ein stärkeres Selbstbewusstsein erkennen (vgl. 3.1.1 Werte im Selbstbild, FB 8 Tab. 8Ma und Tab. 8Mb).

Mehr ausländische Mädchen und Jungen sind davon überzeugt, bzw. wünschen es sich, *gut auszusehen. Mutig und stark* sind - im Einklang mit den Vorgaben für Männlichkeit -

wichtige Attribute für die ausländischen Jungen. Aber auch Mädchen aus muslimischen Familien schreiben sich diese Eigenschaften häufig zu, getragen vielleicht auch von dem Bewusstsein, sich stärker durchsetzen zu müssen in einer Gesellschaft, in der sie eher geduldet als erwünscht sind. Für Jungen aus muslimischen Familien scheint es zudem selbstverständlicher als für deutsche Jungen zu sein, unter Freunden über sexuelle Fragen zu sprechen. Und obwohl Homosexualität in Ländern mit dieser religiösen Tradition stärker tabuisiert ist als in Deutschland, fällt ein selbstverständlicherer, körpernaher Umgang (wie *eingehakt gehen, sich streicheln, sich umarmen*) unter Jungen auf.

Wenn in Deutschland die rigideren Moralvorstellungen durchschlagen, hat das damit zu tun, dass vor allem Migranten aus dem ländlichen Raum ihres Heimatlandes in deutschen Großstädten so etwas wie einen *Kulturschock* erleiden. Das kann zu einer verstärkten Hinwendung zum Islam und zu traditionell patriarchalen Auffassungen führen. Demgegenüber gibt auch in moslemischen Familien (vor allem der zweiten Generation) offenere Varianten der erzieherischen Einforderung von Glaubensnormen, auch wenn (um der kulturellen Identität und des Familienzusammenhalts willen) an bestimmten Moralauffassungen - wie dem vorehelichen Keuschheitsgebot für die Frau - festgehalten wird. Das bestätigt die junge Djanan, 19 Jahre, in der zweiten Generation in Deutschland, in einem Radiointerview

"Ich bin frei erzogen, ich musste kein Kopftuch tragen, ich kann mir meine Freundinnen und Freunde frei aussuchen. Aber bestimmte Sachen gelten halt als Regel noch bei uns in der Familie, das kommt vielleicht auch gerade, weil wir Türken sind. Zum Beispiel, dass ich erst nach der Ehe mit meinem Partner schlafen kann, also das gilt für mich selber, meine Eltern würden mich nicht umbringen, wenn ich schon vor der Ehe mit jemandem, mit meinem Partner Sex hätte, aber ich glaube einfach ... Von der Erziehung her wurde ich aufgeklärt, von meinem Vater und meiner Mutter, und ich habe mir eigentlich sozusagen meine eigene Identität herausgebildet dadurch. Ich bin aus eigener Überzeugung noch Jungfrau." ⁷⁰

Djanan gehört mit ihren 19 Jahren zwar nicht mehr zur Altersgruppe der hier befragten Kinder. Ihre Haltung ermutigt jedoch zu einer Aufklärungslinie, die gute Argumente für eine frühzeitige und offene Sexualerziehung in multikulturellen Klassen bietet und richtungsweisend für ein normenkritisches Konzept von Sexualerziehung auf der Basis demokratischer Grundwerte sein könnte.

So verstanden hat Sexualerziehung Informationen zu liefern, die im Umgang mit dem eigenen Körper und seinen Gefühlen sicher machen, die mit der Geschlechtsreife verbundenen Veränderungen verstehen helfen und das erwachende sexuelle Begehren akzeptieren und kultivieren lehren. Wie dann jeweils mit solchen Informationen umgegangen wird, sollte unter individueller Abwägung des biografisch vermittelten Moralempfindens

⁷⁰ Aus einem Interview in einer Sendung in HR 2 (Hessischer Rundfunk) am 13.10.97 mit dem Titel "Junge Türken in Deutschland"

und des Bedürfnisses nach Familienzusammengehörigkeit von den Heranwachsenden selbst entschieden werden dürfen.⁷¹

Vor allem in multikulturell geprägten Klassen beinhaltet Aufklärung im Übrigen auch Aufklärung der Eltern. Insofern kommt der Elternarbeit hier besonderes Gewicht zu (siehe auch 5.4.5 Eltern einbeziehen, S. 220ff).

Zweifelsfrei schlagen Lehrkräfte hier eine Gratwanderung ein, es handelt sich dennoch um einen wesentlichen Auftrag interkultureller Erziehung. Eltern müssen Verständnis dafür aufzubringen lernen, was es für ihre Kinder heißt, dem Einfluss verschiedener Kulturen zu unterliegen. Sie müssen nachvollziehen, in welche Konflikte es Kinder stürzt, widersprechende Informationen in Elternhaus und Schule verarbeiten zu müssen. Kinder müssen Hilfe dabei erwarten können, mit der Freizügigkeit sexueller Darstellungen im "Gastland" umzugehen und für sie unverständliche Verhaltensweisen einzuordnen. Schließlich muss ihr Recht auf individuelle Körpersicherheit unterstrichen werden, damit sie sich gegen Übergriffe wehren können und wissen, wo sie Hilfe bekommen.

Ein Elternabend für die ausländischen Eltern (besser ab und zu getrennt für Mütter und Väter) kann einige Bedenken abbauen helfen. Elternabende oder Einzelgespräche sollten - falls nötig - durch Dolmetscher bzw. Dolmetscherinnen der zweiten Generation begleitet werden, die selbst mit den Kulturkonflikten vertraut sind und eine positive Einstellung zur Sexualerziehung haben. Eltern werden sich ernst genommen fühlen und eine solche Gelegenheit nutzen, um mögliche Bedenken gegenüber den Lebensauffassungen in Deutschland zu formulieren. Möglicherweise lassen sich einige ihrer Auffassungen auch als unnötige Vorbehalte entkräften. Im Austausch ergibt sich die Gelegenheit, die eigene Meinung zu überdenken und zu einer zuversichtlicheren Einstellung zu kommen.

Empfehlenswert ist ferner, das Gespräch mit türkischen Kultur- und Bildungsvereinen zu suchen und ihnen die Dringlichkeit einer gesundheitsorientierten Sexualerziehung für beide Geschlechter zu erläutern. Eventuell kann deren Einsicht dazu beitragen, skeptischen Eltern auf einem Elternabend das Anliegen der Sexualerziehung nahezubringen.

Falls Eltern trotz aller am Kindeswohl orientierten Erläuterungen ablehnend bleiben, sollte dem Informationsrecht des Kindes (durch Bereitstellung von Literatur in der Leseecke) diskret der Vorrang gegeben werden.

Berufen können sich Lehrkräfte dabei auf die auch von der Türkei ratifizierte Internationale Kinderrechtskonvention⁷².

Diese gesteht Kindern in Artikel 28 das "Recht auf Bildung allgemein" und in Artikel 17 den Zugang zu "Informationen und Material" zu, um damit "*zur Beseitigung von Unwissenheit*" beizutragen und "*der Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit*" zu dienen.

⁷¹ Vgl. dazu Forum Sexualaufklärung und Familienplanung. Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 1999, Heft 3 / 4. Rahmenthema: Werte, S. 17-38

⁷² Schick, Benno; Kwasniok, Andrea, 1999: Die Rechte der Kinder: von logo einfach erklärt. Hg.: BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn, 2. Auflage ; siehe auch <http://www.unicef.org>

Die Ergebnisse der Migrantenstudie im Überblick

- ◆ Viele Mädchen und Jungen aus Migrantenfamilien haben strengere Intimgrenzen als deutsche Kinder. Ein beachtlicher Teil von ihnen gibt wohl deshalb an, keine Sexualerziehung in der Schule haben zu wollen. Die Tabuisierung der Sexualität und die ablehnende Haltung vieler Migranteneltern zur Sexualerziehung scheinen dafür ausschlaggebend zu sein.
- ◆ Die in vielen Migrantenfamilien ausgeprägtere Trennung in Männer- und Frauenbereiche spiegelt sich in den Wünschen vieler Migrantenkinder an Schule und Unterricht wider. Ausländische Mädchen sprechen sich häufiger für eine Geschlechtertrennung in der Sexualerziehung aus und bevorzugen weibliche Lehrkräfte. Jungen und Mädchen aus Migrantenfamilien wünschen sich häufiger getrennte Räume für die Geschlechter.
- ◆ Für Mädchen aus den hier untersuchten Herkunftsgruppen scheinen die kulturellen Muster ihres jeweiligen Kulturkreises besonders einschneidende Auswirkungen zu haben. Sie zeigen den größten Bedarf an Sexualinformationen und haben oft Probleme mit ihrem Körper, über das sie nicht sprechen mögen. Sie fühlen sich häufiger durch sexuelle Darstellungen in den Medien verunsichert. Die verstärkte Zuweisung häuslicher Aufgaben empfinden sie eher als Benachteiligung als deutsche Kinder.
- ◆ Die Angaben zur Selbsteinschätzung der Schulleistungen deuten auf ein geringeres Selbstwertgefühl ausländischer Mädchen und Jungen. Die große Beliebtheit des Unterrichtsfachs Deutsch zeigt, dass das Eingehen auf die spezifische Situation ausländischer Kinder zum Wohlbefinden dieser Mädchen und Jungen beitragen kann.
- ◆ Die Kinder sehen in ihren Eltern weniger oft Ansprechpartner und Vertrauenspersonen als Mädchen und Jungen aus deutschen Familien. Prügel ist ihnen eher als Erziehungsmittel vertraut, was sich vor allem bei den befragten ausländischen Jungen auf die eigene Haltung zur Kindererziehung auswirkt.

Quelle: Gluszczyński in BZgA 1999a, S. 91f

4.3.1 Stellungnahme des Jugendbeauftragten der Islamische Föderation Bremen

(Transkription eines Interviews mit Abdul Kerim Sari, dem Jugendbeauftragten und Sprecher der Islamischen Föderation⁷³ der Fatih Moschee in Bremen. Das Gespräch führte Andreas Gluszczyński im März 1998)

I.: Herr Sari, in welcher Funktion arbeiten Sie hier?

Sari: Also ich bin Vorstandsmitglied der Föderation, dort bin ich hauptsächlich für die Öffentlichkeitsarbeit und die Pressearbeit zuständig. Ich komme aber aus dem Jugendbereich, aus der Jugendarbeit sozusagen und habe auch eine Vermittlerrolle zwischen der Jugend und den älteren Mitgliedern. Gleichzeitig bin ich in verschiedenen Beratungstätigkeiten. Unter anderem war ich zuständig für die Häftlingsbetreuung. Gleichzeitig bin ich im Bauausschuss der neuen Moschee. Das ist eigentlich alles. Darüber hinaus bin natürlich auch Student. Ich studiere Sozialwesen und Sozialpädagogik und versuche natürlich alles unter ein Dach zu bringen, was sehr schwierig ist.

I.: Könnten Sie mir erläutern, welche Haltung Sie als Moslem zur schulischen Sexualerziehung einnehmen?

Sari: Der Islam ist grundsätzlich eine sexualfreundliche Religion. Und der Islam macht es den Eltern auch zur Pflicht, die Sexualerziehung durchzuführen. Das heißt, bei gewissen islamischen Geboten ist eine sexuelle Aufklärung sogar notwendig, da diese Gebote sonst keine Funktion haben können. Ich will Ihnen ein Beispiel dafür geben. Wenn ein Gläubiger beten will, dann muss er auch körperlich, das heißt physisch und hygienisch dazu vorbereitet sein. Das heißt, er muss eine gewisse Waschung vornehmen. Wenn man zum Beispiel einen Sexualakt mit einem anderen Partner hatte, muss man vor dem Gebet diese Waschung vornehmen. Das ist eine Voraussetzung für den ganzen religiösen Akt. Das bedeutet, dass allein schon aus religiösen Gründen eine Sexualerziehung im Islam eine Notwendigkeit ist.

Die Sexualerziehung ist aber nicht nur für das Verständnis religiöser Gebote, sondern auch für das Zusammenleben, für das gesellschaftliche Zusammenleben und auch für die Partnerschaft von Bedeutung. Die Philosophie heißt eigentlich auch, dass man sagt, ein

⁷³ Die Islamische Föderation Bremen ist ein Zusammenschluss verschiedener muslimischer Vereine und Gemeinden sowie Einzelpersonen. Sie versteht sich als Vertretung der in Bremen lebenden Muslime und setzt sich für deren religiöse, kulturelle und soziale Betreuung ein.

gutes Eheleben, das heißt ein vollkommenes Eheleben ermöglicht eine vollkommene Gesellschaft. Wenn man Probleme im Eheleben hat, die Familie ist sozusagen ein Mosaikstein der Gesellschaft, dann gibt es in der ganzen Gesellschaft Probleme. Und ein vollkommenes Eheleben ist nur möglich, wenn ein vollkommenes Sexualleben stattfinden kann, das heißt eine problemlose sexuelle Beziehung in der Familie.

I.: Nun zeigen aber verschiedene Untersuchungen, dass viele moslemische Eltern der schulischen Sexualerziehung ablehnend gegenüberstehen. Wie ist das zu erklären?

Sari: Leider ist das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Sexualerziehung sehr zurückgegangen. Statt dessen sind sehr viele Traditionen sozusagen in den Vordergrund gekommen. Und sehr viele Menschen, und dies betrifft vor allem die Menschen, die aus der Türkei kommen, haben ein ganz anderes Verständnis von Sexualität und Sexualerziehung als es die Religion sieht. Diese Menschen haben ein traditionelles Verständnis, das heißt das hat sehr viel mit Tradition und Volkstümlichkeit und Volksbräuchen zu tun. Aber sie glauben, das sei eine islamische Sichtweise, dass das irgendwas mit Glauben zu tun hat. Wobei der Glaube eine ganz andere Einstellung hat und viel offener ist als diese Traditionen. Die Religion sagt, die Eltern haben die Pflicht, die Kinder in der Sexualität aufzuklären, das findet aber in vielen Familien nicht statt. Zum einen weil die Eltern selbst sehr wenig Kenntnisse darüber haben. Zum anderen haben sie eine ganz andere Einstellung dazu, dass sie sagen, darüber redet man nicht. Aber wenn man nicht darüber redet, woher soll man es dann erfahren? Und diese Einstellung wirkt dann auch auf die Kinder. So kann man sich dann erklären, dass sehr viele Kinder, die aus solchen Familienkreisen kommen, natürlich auch einen größeren Wissensbedarf haben.

Ich denke, es ist ganz wichtig, gerade in solchen Familien die Eltern aufzuklären, die Eltern einzubeziehen und sie auch damit zu konfrontieren, was die Religion dazu sagt. Das scheint mir ziemlich wichtig zu sein, weil ich die Erfahrung gemacht habe, sobald die Eltern wissen, dass die Religion eine viel offenere Haltung zur Sexualerziehung hat und dass es sich hier nicht um ein Thema handelt, das nicht angesprochen werden darf, dann denke ich schon, dass sehr viele Eltern auch dazu bereit sind, einzugestehen, dass die traditionelle Haltung keine richtige Haltung ist. In unserer Jugendarbeit haben wir an bestimmten Tagen in der Woche einen offenen Gesprächskreis für Jugendliche, wo auch gerade über die Sexualerziehung und über das Sexualverständnis gesprochen wird. Und das Gute dabei ist, dass diese Sexualerziehung von Menschen gemacht wird, die nicht sehr alt sind, das heißt, wo die Jugendlichen sozusagen noch eine Identifizierung mit der Person haben können. Mit Personen, die zwar verheiratet sind, aber noch ziemlich jung sind, die auch über die nötigen Kenntnisse verfügen und die Zugangsmöglichkeiten zu den Jugendlichen haben.

So ist es für die Jugendlichen leichter und einfacher Fragen zu stellen und im Rahmen regelmäßiger Treffen eine Vertrauensbasis aufzubauen. Dann kann man sich auch viel offener über gewisse Themen unterhalten als im Elternhaus oder in der Schule. Aber das ist ein Prozess der Zeit benötigt, gerade bei der ersten Generation. Bei der zweiten Generation haben wir diese Schwierigkeiten viel weniger. Die zweite Generation ist sehr bewusst, auch der Bildungsgrad der zweiten Generation ist ein anderer als der der ersten

Generation. Diese zweite Generation hat viel mehr Möglichkeiten gehabt, Wissen zu erlangen. Also eine bessere Schulbildung, die können lesen und schreiben. Das ist natürlich ein Vorteil. Da haben wir diese Probleme weniger.

I.: Wie ist die Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen in vielen moslemischen Familien zu erklären?

Sari: Gerade die erste Generation kommt ja vorwiegend aus dörflichen und traditionell geprägten Gegenden. Das heißt, sie kommen aus einer männerdominierten Gesellschaft. Aber auch das hat nichts mit der Religion zu tun. Aber diese Einstellung lässt sich bei dieser ersten Generation vorfinden, wo man zwar nicht bewusst sagt, Jungs sind irgendwie besser, dass es aber doch in der Handlungsweise in der Familie immer wieder so den Anschein hat, und auch so zum Ausdruck kommt, dass Jungs immer bevorzugt werden. Dass den Jungen immer eine gewisse Freiheit zugestanden wird und Mädchen halt nicht. Das ist gerade bei dieser ersten Generation, gerade bei denen, die aus solchen dörflichen Traditionen kommen, sehr stark geprägt. Das hat aber nichts mit Religion zu tun.

I.: Welche Haltung haben Sie zu Themen wie Selbstbefriedigung und Homosexualität als Inhalte schulischer Sexualerziehung?

Sari: Also ich denke es ist wichtig, wenn jetzt zum Beispiel so etwas wie Homosexualität thematisiert wird, dass im Rahmen der Sexualerziehung keine Wertung vorgenommen werden sollte. Dass heißt, man soll weder sagen das ist gut, noch sagen das ist schlecht, sondern es sollte als Information, als Wissen vermittelt werden, dass es so etwas gibt. Es sollte aber nicht der Eindruck entstehen, dass es sich hier um etwas Gutes oder etwas Schlechtes handelt. Wichtig ist mir, dass hier nicht gewertet wird. Dass weder auf- noch abgewertet wird. Die religiöse Einstellung ist eigentlich bekannt, die Religion schließt ja Homosexualität aus, weil sie sagt, das ist unnatürlich, das ist gegen die Natur des Menschen. Das ist so die Grundeinstellung der Religion.

Ich denke, dass man das Thema Homosexualität durchaus thematisieren sollte, aber dass man es nicht werten sollte, dass man aber trotzdem dazu sagen kann, dass die Religion es ausschließt. Es sollte vermittelt werden, als weitere Information, dass es verschiedene Einstellungen dazu gibt, und dass sich die Schüler und Schülerinnen eine eigene Meinung dazu bilden können.

Was die Selbstbefriedigung betrifft, ist es so, dass es in der islamischen Theologie und in der islamischen Religionsauffassung verschiedene Auffassungen gibt. Einige betrachten es als verwerflich, andere sehen es als natürlichen Teil des Geschlechtslebens. Ich denke da könnte man auch ansetzen und es auf jeden Fall auch thematisieren.

I.: Dass die Mädchen in moslemischen Familien einer besonders starken Kontrolle unterliegen wird immer wieder mit dem hohen Stellenwert der Virginität im Islam erklärt. Welche Haltung

haben Sie zur vorehelichen Sexualität? Und gelten die diesbezüglichen Regeln für Jungen und Mädchen gleichermaßen?

Sari: Dazu muss man natürlich sagen, dass die Religion außerehelichen Geschlechtsverkehr und auch vorehelichen Geschlechtsverkehr ausschließt. Dies gilt aber für Mädchen und Jungen gleichermaßen.

Nur bei diesen traditionell geprägten Familien wird das oft so gehandhabt, dass nur die Mädchen von diesem religiösen Gebot betroffen sind. Mädchen dürfen es nicht, aber Jungs dürfen das irgendwie. Und das ist falsch. Das heißt, diese unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen in den Familien hat nichts mit Religion zu tun. Das wissen viele Eltern nicht.

I.: Schulische Sexualerziehung in multikulturell zusammengesetzten Klassen wird in der einschlägigen Literatur überwiegend als problematisch und sehr heikel beschrieben. Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Ihrem Verband, der Bildungsbehörde und Schulen, die dazu beitragen kann, Schwierigkeiten zu überwinden?

Sari: Es gibt keine regelmäßige Zusammenarbeit, auch keine institutionalisierte Zusammenarbeit. Aber es gibt hin und wieder Anlässe, bei denen wir als Kontaktstelle für die Behörden zur Verfügung stehen. Die Behörden wissen das auch, gerade im Bildungswesen. Wenn es an einer Schule Probleme gibt, werden wir manchmal als Vermittler eingeschaltet.

Es gab zum Beispiel einmal ein Problem anlässlich einer geplanten Klassenfahrt. Da waren vier Kinder, überwiegend Mädchen, deren Eltern nicht wollten, dass die mit zur Klassenfahrt fahren. Da wurden wir von der Behörde informiert und wir haben daraufhin mit den Eltern gesprochen. Wir haben ihre Besorgnisse zur Kenntnis genommen, haben ihre Besorgnisse der Behörde mitgeteilt, und haben Kompromissvorschläge gemacht. Die Bedenken waren zum Beispiel, dass dort nicht gewährleistet sei, dass die Kinder keusches Fleisch bekommen, oder dass die Kinder zu sehr alleine gelassen sind.

Und dann natürlich gerade bei Mädchen hatte man da Befürchtungen, dass die Tochter vielleicht schwanger wieder zurückkommt, wenn ich das jetzt so extrem formulieren darf.

Aber diese Besorgnisse der Eltern sollte man ernst nehmen und versuchen, miteinander Lösungen zu finden. Wir haben dann vorgeschlagen, dass ein Elternteil mitfahren könnte. Das fand die Behörde auch gut. Daraufhin war es dann so, dass drei von den Kindern doch mitfahren durften.

I.: Welche Vorschläge haben Sie für die Sexualerziehung in Klassen mit moslemischen Schülern und Schülerinnen?

Sari: Also ich bin hier in dieser Gesellschaft aufgewachsen, bin hier zur Schule gegangen und habe auch Sexualerziehung in der Schule bekommen. Meine Erfahrung ist die gewe-

sen, dass ich gemerkt hab, dass sobald das Thema Sexualkunde kam, man sehr viel herumgealbert hat, dass man sich darüber lächerlich gemacht hat, so dass ein sachgemäßer Unterricht eigentlich überhaupt nicht mehr möglich war. Es war kaum möglich, dass einige Kinder ernste Fragen stellen konnten. Die Fragen einiger Mädchen wurden von den Jungen belächelt oder ausgelacht. Das sind Erfahrungen, die Anlass zum Nachdenken darüber sein sollten, ob denn nicht gerade in der Sexualerziehung ein geschlechtsgetrennter Unterricht sinnvoller wäre. Ein wichtiges Thema ist die Verhütung. Das sollte man auf jeden Fall behandeln. Die verschiedenen Verhütungsmittel, sei es nun die Pille oder die Spirale oder andere, dass man diese Dinge auch vor Ort da hat und dass man auch über die Anwendungsmöglichkeiten, über die Sicherheit und natürlich auch über die gesundheitlichen Aspekte sprechen sollte. Ich denke aber auch, ohne da jetzt ein Alter zu nennen, aber dass es auch wichtig ist, über den Geschlechtsakt selbst zu sprechen. Also, im Islam heißt es zum Beispiel, dass der Geschlechtsakt von großer Wichtigkeit für das ganze Familienleben ist, das Eheleben davon abhängt. Und in diesem Zusammenhang ist es auch einfach wichtig über die Möglichkeiten der Sexualität zu sprechen. Ich denke, dass sehr viele Familien ein ziemlich monotones Sexualleben haben, jetzt ganz konkret, dass da jedes Mal dieselbe Stellung vorkommt.

I.: Was wünschen Sie sich von Lehrerinnen und Lehrern, die Sexualerziehung in der Schule anbieten?

Sari: Ich denke es ist besonders wichtig, und da gibt es ganz viele Defizite beim Lehrpersonal, dass sie sich über die Kultur, über die Religion, und über die religiöse Einstellung zu gewissen Themen informieren. Also ich denke da gibt es ein Defizit, und man kann natürlich auch sehr viele Probleme dadurch lösen, wenn man weiß, dass bestimmte Einstellungen nichts mit Religion zu tun haben, wo aber die Eltern halt glauben, dass es die Religion ist. Da könnten Lehrer und Lehrerinnen ansetzen und darauf hinweisen. Da gibt es große Defizite. Wie weit sind bestimmte Einstellungen kulturell bedingt, wie weit ist das eine traditionelle Einstellung der jeweiligen Familie. Da wäre es natürlich sinnvoll, dass das Lehrpersonal zumindestens über gewisse Grundkenntnisse über bestimmte Kulturen und bestimmte Religionen verfügt. Ich denke jetzt mal spezifisch an die islamische Religion, weil ja sehr viele moslemische Kinder in deutschen Schulen unterrichtet werden. Inwieweit das umsetzbar ist, das ist eine andere Sache, aber es wäre das Ideale. Es wäre eine Hilfe zur Problemlösung, dass man diese Grundkenntnisse über die Kultur der Eltern hat.

I.: Ich bedanke mich ganz herzlich für dieses Gespräch!

5. Merkmale bedürfnisgerechter Sexualerziehung

Kinder haben ein ausdrückliches Recht auf ihre Intimsphäre. Im Interesse ihres Wohlbefindens, ihrer Selbstsicherheit und ihres Schutzes müssen sie dennoch Gelegenheit bekommen, sich umfassend und anlassbezogen zu allen Fragen des Körpers und seiner Entwicklung zu informieren. Antworten auf ihre Fragen dürfen sie schon in der Grundschule auch deshalb erwarten, weil sie sich während der Vorpubertät in der "Hochphase" ihrer Moralentwicklung befinden (Piaget 1973). Das heißt, sie sind besonders aufnahmebereit für ethische und moralische Fragen rund um ihre Selbstwahrnehmung, ihr Identitätsgefühl, um Freundschaft, Liebe und Partnerschaft. Gleichzeitig sind sie sehr anfällig für die Übernahme von äußeren Signalen und Verhaltensweisen, die Anerkennung in der Bezugsgruppe und dem Freundeskreis erwarten lassen.

Übergreifendes Lernziel der Sexualpädagogik hinsichtlich des individuellen Geschlechterrollenlernens muss sein, Kindern unabhängig vom zugeordneten und empfundenen Geschlecht gleiche Fähigkeiten zu unterstellen und Gemeinsamkeiten in der Selbsteinschätzung von Mädchen und Jungen festzuhalten. Andererseits dürfen geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und Bedürfnisse von Kindern nicht übersehen werden. Gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen muss über die zugrunde liegenden emotionalen Dispositionen für ihr Verhalten (wie *biologisches und soziales Empfinden, erotische Anziehung, Rivalität, Geltungsbedürfnis, Angst vor Ablehnung etc.*) reflektiert werden. Anlässe dafür gibt es genug, wie das alltägliche "erotische Chaos" in Schulen zeigt.

5.1 Anlässe: Das alltägliche "erotische Chaos" in Schulen

...einer aus unserer Klasse (...) den haben wir nackt vor die Tür geschickt und da sind gerade Mädchen vorbei gekommen (...) und dann ist er noch selbst in den Mädchenraum nackt reingelaufen, den haben wir da ein bisschen noch reingeschoben (...) und alle Mädchen haben sich über ihn totgelacht (...) und manche waren selbst nackt (...) ja, die haben voll losgeschrien. (J. 4. Kl.)

Folgenden Szenarien und Ereignisse sind Menschen, die mit Kindern leben und arbeiten, wohlbekannt:

- eine gemischt-geschlechtliche Sitzordnung im Stuhlkreis kann in einer multikulturellen Klasse zur turbulenten Herausforderung werden,
- irgendwie sichtbare bzw. angedeutete Nacktheit ruft Schaulust und Aufregung hervor, (nicht nur unter Kindern...),

- sich gegenseitig zu entblößen, (z.B. die Hose herunterzuziehen) gilt als „fies“ und „witzig“ zugleich,
- schon Kinder verlieben sich heftig in andere Kinder und erwachsene Bezugspersonen und können sehr eifersüchtig sein,
- Tische, Wände und Klotüren sind mit mehr oder weniger deutlichen Sexuelsymbolen und -begriffen "verziert",
- sexuelle Karikaturen, Kritzeleien und Botschaften wandern unter den Bänken hin und her,
- kaum eine Auseinandersetzung kommt ohne Schimpfwörter mit sexueller Bedeutung aus. "Wichser", "Schlampe“, „Schwuli“ haben dabei noch als vergleichsweise harmlose Varianten zu gelten, aber auch „Hurensohn“ ist in der Grundschule schon mal zu hören,
- körperbezogene Interaktionen unter Kindern - seien sie gleich- oder gegengeschlechtlich - werden mit Bedeutungen versehen wie: "der ist schwul", "die sind verliebt",
- eher Jungen prügeln sich, wenn ihnen unterstellt wird, sie seien *verliebt*,
- eher Jungen suchen im Altpapier nach Pornozeitschriften und studieren sie heimlich ...
- ...und unterhalten sich über Sexszenen in Videos, Computerspielen und im Internet
- eher Mädchen schreiben kleine „Liebesbriefe“ oder aktuell digital, in denen per Ankreuzen um Stellungnahmen gebeten wird,
- Kinder phantasieren über das Sexualleben erwachsener Bezugspersonen (auch ihrer Lehrerinnen/Lehrer)...
- ... spielen auf den Schulhöfen das Spiel "Die Mädchen die Jungs", "Die Jungs die Mädchen", ein Fang- und Pfänderspiel, das Chancen für Körperkontakte bietet und schon mal mit Küssereien verbunden ist,
- ... erzählen sich unanständige Witze und Erlebnisse, deren Pointen von der "Froschperspektive" kindlicher Wahrnehmung bestimmt sind,
- Mädchen wie Jungen kommen im Schullandheim vor lauter gegenseitigen Zimmer- und Waschraumbesuchen kaum zum Schlafen...,
- drängen sich in den Sofaecken ihrer Klassenräume eng zusammen und suchen auf diese Weise Körperkontakt...
- ...und tauschen in verborgenen Ecken erste Zärtlichkeiten aus.
- Kinder laufen Gefahr, auf Toiletten und in Umkleieräumen von Menschen mit Zugang dazu sexuell attackiert zu werden,
- Mädchen gehen daher gern mit Mädchen und Jungen gerne mit Jungen auf die Toilette, um sich sicherer zu fühlen

- Gemeinsame Toilettenbesuche dienen aber auch dazu, um sexuelle Neugier zu befriedigen und Körpermerkmale zu vergleichen

All die hier unsystematisch aufgeführten Äußerungsformen und Erfahrungen zeigen: Sexualität und Erotik gehören zur Gefühlswelt schon von jungen Kindern wie selbstverständlich dazu. (Vgl. Zabeck, Monika (Hg.) *Küssen ...iiiih!*, 4. Aufl. 1991, Befragungen in Grundschulen und Gymnasien).

Sexuelle Neugier ist ein zentraler Bestandteil des Interesses am eigenen Körper und anderen Menschen. Der Wunsch nach körperlicher Nähe ist ein wichtiges Motiv für Kontaktaufnahme, die Bereitschaft dazu ist in der Regel von Sympathie und Antipathie bestimmt. Wenn dies übersehen würde, blieben wesentliche Anteile der Selbstfindung und Identitätsbildung von Mädchen und Jungen unerkannt.

In der Konsequenz heißt das für eine anlassbezogene Sexualpädagogik, das gegenwärtige Miteinander von Mädchen und Jungen und ihre Alltagserfahrungen in und außerhalb der Schule anlassbezogen in den Sexualunterricht einzubeziehen.

5.2 Ziele: Gefühle bejahen – Normen hinterfragen

Biologisch-medizinisches Sachwissen ist für Kinder wichtig. Ebenso wichtig ist es, gute und schlechte Gefühle erkennen, auseinanderhalten und ausdrücken zu können. Ferner sollten sie lernen können, sich Vorbildern, Vorgaben und Kontakten zu widersetzen, die einer gesunden psychischen Entwicklung und einem stabilen Selbstkonzept abträglich sind. Dazu gehören die diversen Klischees in der Werbung, die im Interesse der Verkaufsförderung immer jüngere "Kundenkreise" zu vereinnahmen sucht.

Die "markt- und mediengängige" Vernutzung von Sexualität ist ein absichtsvoller Faktor von Verhaltenssteuerung (Heidmann in Milhoffer 1995): Die Darstellung der Geschlechter ist dafür durchdrungen von frauen- wie männerfeindlichen Stereotypen und es werden profitträchtige Modediktate auf Kosten der Gesundheit und der inneren Balance entwickelt. Anfällig dafür sind vor allem die Kinder, die mit den Fragen um ihren Körper und ihre Sexualität alleingelassen sind und die keine Deutungs- und Handlungshilfen bekommen, um sich diesen Vorgaben zu entziehen.

Hier setzt die Verantwortung professioneller Sexualpädagogik ein. Sie zielt darauf ab, diese Mechanismen zu durchschauen, Kritikfähigkeit und Widerstand zu entwickeln. Das weist über Sexualerziehung als biologische Unterweisung weit hinaus, insofern als hier Fragen von Gesundheit und Umwelt, von Lebensplänen, von Werten und Normen, Gefühlslagen und Ästhetik angesprochen sind.

Und hierfür ergeben sich in allen Unterrichtsfächern (sogar in der Mathematik mit der Überprüfung von Rollenklischees in mathematischen Textaufgaben) im Sport, in der Religion bis zur Kunst etc. immer wieder bedeutsame Gesprächsanlässe.

Die Auflistung wichtiger Lernziele kann helfen, die Dimensionen dieser Aufgabe zu erkennen und zu berücksichtigen:

Ziele und Inhalte gefühlsbejahender und normenkritischer Sexualerziehung auf einen Blick

- ◆ **Sexualität als positive Lebensäußerung annehmen**
- ◆ **Sexualorgane und Körperfunktionen kennen und deuten**
- ◆ **Gefühle zeigen, in Worte fassen, zulassen und bewerten**
- ◆ **NEIN sagen lernen, Grenzen setzen lernen und seine Rechte dafür kennen**
- ◆ **Respekt und Einfühlsamkeit für die Bedürfnisse und Empfindungen anderer entwickeln**
- ◆ **Verbindlichkeit und Ehrlichkeit als Prinzipien von Freundschaft und Liebe bejahen**
- ◆ **die heterogene Ehe nicht normativ als Rahmen für Partnerschaft und Fortpflanzung verstehen**
- ◆ **homosexuelle und andere diverse Orientierungen erkennen und akzeptieren**
- ◆ **über Risiken von Sexualität informiert sein (Verhütung, Infektionen) und verantwortlich damit umgehen**
- ◆ **Darstellungen und Erscheinungsformen der Erwachsenensexualität in (pornografischen) Medien einordnen**
- ◆ **genderfixierte Arbeitsbereiche und sich polar ausschließende „binäre“ Geschlechtsrollen erkennen und kritisch hinterfragen**
- ◆ **Moden- und Konsumzwänge durch Werbung durchschauen**

5.3 Leitlinien: Diskretion, Anschaulichkeit, methodische Vielfalt

...erfährt wirklich niemand, dass ich den Fragebogen hier ausgefüllt habe? (M. 3. Kl.)

Sexuelle Neugier, Liebe und sexuelles Begehren sind für Acht- bis Vierzehnjährige in der Regel ein "Geheimgefühl" (vgl. 3.1.12 Verliebtsein und mehr ..., 88ff): Was sie da fühlen, geht niemanden etwas an, es sei denn, sie hätten von sich aus das Bedürfnis, darüber zu sprechen. Und das ist eher in geschützten Situationen mit Freundinnen und Freunden als mit Erwachsenen der Fall.

Das Informationsbedürfnis der Kinder zur Sexualität weist in der vorliegenden Studie Merkmale *geschlechtsspezifischer Sozialisation* auf (vgl. 3.2.2 Themen). D. h. Mädchen werden durch Eltern und Medien eher auf die "gefährlichen Seiten" von Sexualität aufmerksam gemacht, Jungen werden in stärkerem Maße dazu ermuntert, ihre Sexualität zu erproben und zu genießen. Mädchen kommunizieren mit Freundinnen und mit Müttern über ihre Fragen. Jungen sind häufiger mit ihren Fragen zum „Sex“ allein gelassen und holen sich ihr Wissen eher "von der Straße" und aus pornografischen Medien.

Aus den Grenzen, die der Behandlung von Sexualität in der Schule durch die religiöse Orientierung des Elternhauses der Kinder gesetzt sind, ergaben sich bereits wichtige Hinweise für das kulturelle Spektrum von Intimgrenzen (vgl. dazu 4.3 Kulturelle Differenzen):

Für strenggläubige Moslems ist die öffentliche Entblößung des weiblichen Ohres vergleichbar mit dem, was in unserem Kulturkreis die Freilegung des Busens in der Öffentlichkeit bedeuten würde. Evangeliums-Christen (Pfingstler) verbieten den Anblick eines nackten Babys, für Angehörige der Zeugen Jehovas gilt schon das Wort "Unterhose" oder "Slip" als anstößig, streng gläubige Christen stören sich an der Abbildung des nackten Körpers in Kunst und Medien.

Auch die individuell erfahrene Reinlichkeitserziehung kann zu Unsicherheiten gegenüber Nacktheit, Körperkontakten und sexueller Erregung führen. Peinlich erlebt wird eventuell die Darstellung der Geschlechtsteile im Schulbuch. Peinlich auch, sich für den Sport umziehen und nach dem Sport duschen zu müssen; von der Mutter vor dem Schultor einen Abschiedskuss zu bekommen; das Fernbleiben vom Sportunterricht mit der Menstruation begründen zu müssen; vor den anderen in der Klasse gefragt zu werden, ob man auf die Toilette muss; beim Schulschwimmen mit einer Erektion zu kämpfen hat usw.

Körperbezogene Erlebnisse, wie z.B. Probleme mit der Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen, das Haarwachstum an den Geschlechtsteilen, die Begleiterscheinungen des ersten Samenergusses oder die erste Menstruation können mit großer Beschämung einhergehen. Vor allem die älteren Mädchen der vorliegenden Studie deuteten Erfahrungen mit ihrem

Körper an, über die sie nicht sprechen mögen (vgl. 3.1.3 Bewegung und Attraktivität... Tab. 36a und 36b, S. 52). Intimgrenzen sind insofern nicht nur Resultat kulturell-religiöser Erziehungsnormen, sondern ergeben sich auch aus dem je individuellen Körpererleben und den vermuteten Reaktionen anderer darauf. Besonders belastend sind dabei Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen, zumal, wenn Kinder sie nicht als illegitim deuten können und wenn sie gezwungen werden, sie geheim zu halten.

Für sexualpädagogisch engagierte Lehrkräfte ergibt sich daraus ein Dilemma. Sie wollen diesem Auftrag gerecht werden, wissen aber, von Kindern nur begrenzt als Vertrauenspersonen für solche Fragen und Probleme akzeptiert zu werden (vgl. 3.3.3 Wünsche an die Sozial- und Arbeitsformen, Tab. 40a u. 40b, S. 144/145). Das Einzelgespräch mit der Lehrkraft wird in der Sexualerziehung kaum gewünscht und auch als Ansprechpartner bei Kummer (Tab. 11a u. 11b, S. 59) werden Lehrerinnen oder Lehrer in der Studie nicht genannt, denn

vielleicht erzählt die das dann im Lehrerzimmer oder auf dem Schulhof weiter! (M. 5. Kl.).

Wenn überhaupt, wird der Gesprächsaustausch unter gleichgeschlechtlichen Partnerinnen oder Partnern bevorzugt. Das alles muss für eine sensible Sexualerziehung klar sein und entsprechende müssen vielfältige methodische Wege begangen und diese früh besprochen werden. Kindern muss möglich sein, sich zu informieren, ohne sich voreinander zu "entblößen". Aus Gründen der Diskretion und des Respekts verbietet es sich grundsätzlich, sie vor der Klasse direkt auf ihre sexuellen Phantasien, Gefühle und Erlebnisse anzusprechen. In einem Schreibgespräch oder mithilfe von Arbeitsblättern⁷⁴ könnte vorab miteinander abgeklärt werden, was als peinlich empfunden wird.

Über die Gründe, warum etwas als peinlich empfunden wird, kann gemeinsam nachgedacht werden.

Kinder sollten grundsätzlich Schutz erwarten können, wenn sie in irgendeiner Form diskriminiert werden. In der Konsequenz ist streng mit jeglicher "Anmache" umzugehen, wie z.B., *ihr ist die dick; der hat Pickel; die hat einen Schwabbelpo, was für billige Klamotten....* Ferner sind Regeln für den fairen Umgang miteinander aufzustellen, auf deren Einhaltung gemeinsam geachtet wird. Dazu muss gehören, dass bei sexuellen Themen nicht gelacht wird

Sexualkunde bei Frau A. war schon OK. Aber wir durften nicht lachen. Wir durften zwar lachen, aber nicht viel (J. 4. Kl.).

In jeder Klasse, so zeigt die Empirie, belastende Erlebnisse (Missbrauch, Scheidungserfahrungen, Gewalt in der Familie) oder irritierende Gefühle (z.B. homoerotische oder transsexuelle Neigungen) zu vermuten. Daher empfiehlt es sich grundsätzlich, Telefonnummern von Beratungsstellen in den Schulfluren und an „Schwarzen Brettern“ auszu-

⁷⁴ Vorschläge dazu in BZgA,1999b (Hg.): Sexualerziehung, die ankommt...,Teil 4: Arbeitsblätter

hängen, (Informationen und Material dazu gibt es bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), bei pro familia und beim Deutschen Kinderschutzbund), sowie themenbezogene Literatur in der Lesecke und anschauliche Medien (Filme, Podcasts, einschlägige Musik, wie Rap-Texte etc.) bereit zu stellen. Mädchen und Jungen sollten in die Auswahl und Bewertung dieser Medien einbezogen werden.

Es muss beobachtet werden, ob Kinder in irgendeiner Form diskriminiert bzw. gemobbt werden. Den Gründen dafür muss im Lehrkollegium und auch mit Eltern nachgespürt werden. Und es sollte eine gemeinsame Sprache entwickelt werden, die erfahrbar macht, dass es kontextabhängig und eine Frage der Vereinbarung ist, ob und wie die Themen rund um Sexualität ohne Peinlichkeiten angegangen werden können.

Dies alles berührt die inhaltliche (sprachliche und bildliche) und methodische (z.B. Gruppierung der Kinder) Form von Sexualinformationen in gemischtgeschlechtlichen Klassen. Die zeitweilige Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen mit einer Ansprechperson des jeweiligen Geschlechts erleichtert zurückhaltenden Kindern, ihre Fragen zur Sexualität zu stellen und zu diskutieren. Kindern sollte die Möglichkeit geboten werden, über Rollenspiele ihre Themen zu präsentieren. Medien zum diskreten Selbststudium und zum gemeinsamen Nachschlagen können helfen, ein solides Wissen über den Körper und alles was an Liebe, Sex und Zärtlichkeit noch so interessant ist, aufzubauen. Eine Lesecke mit sexualpädagogischen Materialien für die Kinderhand sollte in keiner Klasse fehlen. Der Klassenbriefkasten bietet eine Chance, die Scham für Fragen zu überwinden und Erlebnisse mitzuteilen. Auch Kinder ablehnender Eltern können sich dort Antworten auf ihre Fragen holen, ohne befürchten zu müssen, eventuell von ihren Eltern dafür bestraft zu werden.

Nützlich für das Selbststudium sind Lern- bzw. Freiarbeitskarteien, die sich zum Nachschlagen bestimmter Begriffe und Themen eignen. Sie können von den Kindern in Eigenarbeit erstellt und ergänzt werden.

Mittels eines "Hygiene- und Verhütungskoffers"⁷⁵ können sich die Mädchen und Jungen (ab der 5. Klasse) in geschlechtsgetrennten Gruppen mit den dafür notwendigen Utensilien vertraut machen. Empfehlenswert ist z.B. das Medienpaket des österreichischen Unterrichtsministeriums "Erzählt uns nichts vom Storch" für 8-10 Jährige (1999). Anti-Aggressions-Programme (Krebel 1998) können verwendet werden, um die sexuellen Spannungen pubertierender Kinder als aggressionsrelevant zu erkennen und Kinder von entsprechenden Verhaltenszwängen (zumeist Kompensation von Unsicherheit) zu entlasten. Und im Kunstunterricht könnten mit Ton oder Plastilin nackte Menschen geformt und eine Ausstellung dazu z.B auf dem Fenstersims der Klassenräume gemacht werden.

Insgesamt wichtig ist es, Informationen zu vermitteln und Haltungen zu erarbeiten, die von den Mädchen und Jungen als Bereicherung ihres Wissens und als Erweiterung ihrer Handlungskompetenz empfunden werden. Kinder sollten Lösungswege für ein mögliches Problem aufgezeigt bekommen, ohne die eigene Betroffenheit bloßlegen zu müssen, sie sollten ihre Rechte kennen und wissen, wo sie sich Hilfe holen können.

⁷⁵ Ausleihbar bei pro familia oder anderen Beratungsstellen oder selbst zusammenstellbar.

Um der Vielfalt der Interessen, Fragen, Unsicherheiten und Vorbehalte von Kindern gerecht zu werden, sollte sich Sexualerziehung an aktuellen Fragen orientieren und sich eines möglichst anschaulichen und lebendigen Lernens bedienen. Insofern empfiehlt sich

- möglichst früh mit dem Sexualunterricht zu beginnen, um die Kinder an die Selbstverständlichkeit des Themas zu gewöhnen;
- Themenangebote und Präsentationsformen an den Fragen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler auszurichten;
- ab und zu gleichgeschlechtliche Gesprächsgruppen zu bilden und gleichgeschlechtliche Ansprechpartner bereit zu stellen;
- individuelle Vorbehalte diskret abzuklären, ohne Kinder von Informationen auszuschließen;
- Expertinnen und Experten zu sozialen, emotionalen und medizinischen Aspekten von Sexualität in die Schule einzuladen;
- außerschulische Lernorte aufzusuchen und
- Medien zum Selbststudium bereitzuhalten.

5.4 *Schwerpunkte: Information und Reflexion*

5.4.1 Die richtige Sprache finden

*.. wie heißt das eigentlich, wenn ein Mann mit einer Frau schläft? Ausgezogen sein oder Sex?
(türkisches M. 3. Kl.)*

Im Gespräch über Sexualität in der Schule "den richtigen Ton" zu treffen, ist nicht einfach, denn es gibt mehrere Ebenen des Sprachgebrauchs: Die medizinische **Fachsprache** und die öffentlich akzeptierte **Standardsprache** benennen biologische Fakten und Funktionen. Sie sind von komplizierten lateinischen Fremdworten (z.B. "glandula vesiculosa" oder "labia minori pudendi") oder ihren sterilen Übersetzungen (Vorsteherdrüse; Kleine Schamlippen) dominiert. Solche Begriffe haben mit dem, was Sexualität auf der Gefühls-ebene zwischen Menschen ausmacht, wenig zu tun.

Gleichwohl ist es für ein sachliches Gespräch wichtig, mit den Begriffen der Fachsprache und der Standardsprache vertraut zu sein.

In der **Umgangssprache** ist Sexualität von einer Vielfalt bildhafter, mehr oder weniger drastischer Ausdrücke gekennzeichnet. Ihre Grenzen zur **Vulgärsprache** sind fließend, ihre Akzeptanz ist abhängig von der Gruppe, in der sie verwendet wird. Auch unterliegt

sie einer historischen Entwicklung (z.B. haben *geil* und neuerdings „*voll porno*“ die sexuelle Konnotation fast völlig verloren). Die Umgangssprache vermag zwar durchaus freundlich und humorvoll die angenehmen und aufregenden Seiten von Erregung und der daran beteiligten Körperteile zu umschreiben. Stark durchwoben von der heterosexuell-patriarchalen Normierung männlicher und weiblicher Sexualität, bietet sie allerdings eine weitaus größere Fülle von Ausdrücken für das männliche Genital als für das weibliche. Auch das muss in einer gendersensiblen Sexualerziehung Thema sein.

Die **Vulgär-** oder **Fäkalsprache** kennzeichnet Sexualität als etwas Schmutziges, Verbotenes, Gewalttätiges und konzentriert Begriffe auf die Analsphäre. Sie brandmarkt außereheliche Kontakte, wie auch Prostitution, sie reduziert Frauen und Männer auf ihre Geschlechtsteile und homosexuell orientierte Menschen auf ihre als pervers konnotierten Sexualpraktiken.

Eine Sonderform sexueller Umgangssprache ist die **Kindersprache**. Sie umfasst die in Gegenwart von Kindern gebräuchlichen Umschreibungen für die Geschlechtsteile sowie die von Kindern selbst erfundenen Wörter. Vor allem jüngere Kinder haben großen Spaß am Spielen mit Begriffen, sie erzählen sich anzügliche Witze und nähern sich mit phantasievollen Bildern der Tabusphäre der Erwachsenensexualität.

Nudel (...) Schniedel (...) Schniedelmann (...) Weihnachtsmann (J. 4. Kl.),

Ballons (...) nein, Titten (...) die Bomben (...) Kokosnüsse (J. 4. Kl.).

Mit solch kreativen Wortschöpfungen tun sie etwas, was auch Erwachsene in intim-zärtlichen Situationen tun, wenn sie sich über die Lustseite von Sexualität verständigen. Sie füllen die tabubedingten Lücken der Hochsprache für die "*private parts*" durch zumeist nur interaktiv verstandene Wortschöpfungen: Manchem dieser Begriffe kommt unter Kindern der Status einer "Geheimsprache" mit einer identitätsstiftenden Funktion innerhalb der Peer Group zu.

Ihre Genese und Bedeutung soll von Erwachsenen nicht verstanden werden.

nein der hatte keine Wurst, der hatte 'ne Spaghetti (...) ja die Mädchen hatten 'ne Katze (...) und dann haben die Katzen die Spaghetti (JJ. 4. Kl.).

Kinder hantieren zudem mit Begriffen und Schlagworten aus dem erwachsenen Sprachgebrauch, ohne ihre Wortbedeutung zu kennen

ich hätte mal Frau S. fragen sollen, was Sex eigentlich heißt (...). Was es ist, weiß ich selber, aber was es heißt!! (M. 6. Kl.).

Sie sprechen Begriffe falsch aus

Organismus? Was is'n das? (J. 4. Kl.),

Eierleiter - das fällt mir ein (J. 4. Kl.),

benutzen Begriffe, ohne genau zu wissen, was damit gemeint ist

die (Frauen) werden im Fernsehen auch als Objekt für, für den Sex dargestellt (...). Ein Objekt, das ist eine, mh, wie soll ich das erklären? (M. 3. Kl.),

oder vermuten falsche Bedeutungen von Begriffen

Prostituierte sind also, die von Mann zu Frau wurden oder von Frau zu Mann oder so (J. 4. Kl.)?

Mit ihren durchaus reflektierten Fragen und Annahmen verweisen sie auf ein Paradoxon, das von der Psychologie schon früh im 20. Jh. "verursacht" wurde: Einerseits ist spätestens seit Freud die erotische Dimension des kindlichen Bedürfnisses nach körperlichem Kontakt entwicklungs determinierend (oral, anal, phallisch) anerkannt, gleichwohl wird vielen Kindern die Tatsache ihrer Gefühle, Tätigkeiten und Interaktionen rund um Sexualität vorenthalten.

also ich hab da ne Frage, wie heißt das eigentlich, wenn jetzt ein Mann mit einer Frau schläft? Und was heißt das, wenn zwei Kinder, zwei Jungs ausgezogen sind? Heißt das Kindersex? (...) oder "das Geheimnis der Kinder"? (...) oder kinderschwul oder kinderlesbisch oder kindersexy? (...) Sexkinder? Sexkinder!!! (lachen) (MM. 3. Kl.).

Im Einsatz solcher Wörter spiegelt sich die Ausgrenzung vom Erfahrungsfeld der "Erwachsenensexualität". In der kindlichen Wahrnehmung betreffen diese Worte intime Bindungen und Handlungen, die ihnen nicht zugestanden werden, gerade deshalb aber reizvoll sind.

Sexualsprache ist für Kinder und Jugendliche aber nicht nur Zweck sozialer „Provokation“ (Kluge 1996). Sie gehört im Alltag von Gleichaltrigen und ihrer "Streitkultur" schon bei Kindergartenkindern selbstverständlich dazu, wie z.B., das ist ja *geil*, *schwul* oder neuerdings auch *voll Porno!* Und auch der Begriff „*Hurensohn*“ ist im Begriffsarsenal enthalten, ohne seine Bedeutung genau zu kennen.

Kindern wird Sexualität zwar spätestens seit Freud psychologisch zugeschrieben, sie bekommen jedoch keine Sprache dafür angeboten. Das macht sie anfällig für einen verständnis- und gedankenlosen Umgang mit Begriffen aus der Erwachsenenwelt. Gleichzeitig werden sie erfinderisch, um ihre Gefühle zu verstehen und zu benennen.

Untersuchungen von Zinnecker/Silbereisen (1996) bestätigen, dass der Eintritt in das Erwachsenwerden für 10- bis 13-jährige Kinder neben der körperlichen Entwicklung auch von praktischen "Liebes- und Sexualitätserfahrungen" begleitet ist.⁷⁶

Die Vorpubertät stellt insofern eine Entwicklungsphase dar, die von der Kombination von wachsendem Wissen um Normen und Inhalte der Erwachsenensexualität bei gleichzeitiger Ausgrenzung davon gekennzeichnet ist. Dieses Faktum befördert den Einsatz von Schimpfworten mit sexuellem Bedeutungsgehalt: Ihr Einsatz bedeutet den Vorgriff auf einen Status, der erahnt wird aber noch erreicht werden will. Viele Begriffe in der "Streitkultur" gehören (nicht selten schon bei Erstklässlern) zum selten begriffenen Vokabular

die sagen das nur so als Schimpfwort (M. 6. Kl.).

Im Umgang miteinander haben solche Begriffe die Funktion, sich vor Jüngeren und Unererfahreneren aufzubauen, sich lustig zu machen, andere zu kränken, zu verunsichern und bloßzustellen,

dann sagen die immer nach der Schule Blödmann und Wichser und so (J. 3. Kl.),

Frau Penisnicht, Frau Titten (J. 4. Kl.),

Lesben! Wespen! (J. 4. Kl.),

fick dich; halt's Maul, du Hurensohn! (J. 7. Kl.),

der denkt immer nur an Gruppensex, an sonst nichts anderes (...) immer mit Jungen arschficken (J. 5. Kl.).

Dieser Zweck wird bezeichnenderweise als besonders gelungen empfunden, wenn Erwachsene den Sprachgebrauch missbilligen, verbieten oder mit moralischen Appellen reagieren sollten

Iiiiiiiieh! Lesben (...) Frau Z. hat aber gesagt, "das wollen wir doch nicht sagen" (M. 5. Kl.).

Wenn Kinder Begriffe wie "Wichser", "Nutte"; "Schwulie", d.h. vulgäre Bezeichnungen für sexuelle Orientierungen und Handlungen benutzen, die von der Norm einer verbindlichen (ehelichen) Heterosexualität abweichen, wissen sie meist nicht, was das heißt, sie wissen aber, dass sie andere damit kränken können, indem sie signalisieren, dass sie dies nicht für normal halten.⁷⁷

⁷⁶ Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K.: Kindheit in Deutschland, Weinheim/ München 1998, S. 180ff

⁷⁷ Vgl. dazu 5.5.5. "...und was ist normal?" Tab 49a und 49b, S. 217

Was heißt das für den Umgang mit den unterschiedlichen Sprachebenen zwischen Lehrkräften und Kindern?

Die medizinisch-biologische Fachsprache bietet zwar im Gespräch zwischen Lehrkräften und Kindern die Chance, das Unterrichtsthema von den eigenen Gefühlen und Befindlichkeiten abzugrenzen. Auch mag sie verwendet werden, um als Lehrkraft vor möglicher Kritik von Elternseite geschützt zu sein. An dem, was Kinder im Übergang zur Pubertät wirklich interessiert, daran, wie sie die Veränderungen ihres Körpers, ihre Stimmungsschwankungen und ihre Wünsche nach Anerkennung in der Peer Group wahrnehmen, geht sie jedoch zumeist vorbei. Kinderliteratur wie die Bücher von Christine Nöstlinger, Nina Schindler oder Kirsten Boje, Cornelia Funke, die (fiktiven) Tagebücher von "Bert" und seinen diversen "Katastrophen" (z.B. Olsson/Jacobsson 1998) oder Theaterstücke zur Aufklärung wie der Dauerbrenner "Was heißt'n hier Liebe?" (Berlin 1977) des Theaters "Rote Grütze" finden deshalb so großen Anklang, weil in ihnen erotische Gefühle nicht ausgespart werden. Themen wie Körpergefühl, Liebe, Eifersucht, Selbstbefriedigung und Kontaktaufnahme werden dort in einer offenen und humorvollen Sprache behandelt und Kinder in ihren Fragen ernst genommen.

Sich im Sexualunterricht auf die "sterile" Fachsprache zu beschränken, ist insofern nicht empfehlenswert. Sexuell konnotierte Schimpfwörter sollten aufgegriffen, ihre Bedeutung mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam besprochen und erläutert werden. Besonders anlässlich von sexualisierten Beschimpfungen ist es sinnvoll, Erklärungen zu geben. Auf diese Weise verstehen Kinder, was sie da sagen und können sich neu entscheiden, ob sie diese Bezeichnung wirklich angemessen finden. Das kann auch hilfreich sein, um sich gegen Angriffe zu wehren

da sagte einer zu mir "iuh, die Nutte hat ja Geburtstag", ich fragte, weißt du überhaupt was das heißt, und dann meinte er "Arschloch, Arschloch", ich mein, wenn der mich schon beschimpft, dann muss er wenigstens wissen, was er gesagt hat! (M. 5. Kl.).

Fragen und Gesprächsanlässe sind folglich schon in der Grundschule möglich, wie z.B.

- warum eignen sich manche Begriffe überhaupt als Schimpfwörter?
- warum lachen wir über Witze aus der Sexualsphäre?
- welche Begriffe passen in welchen Gesprächskontext?
- warum verärgern bestimmte Wörter besonders?
- welches sind akzeptable Ausdrücke für die äußeren Geschlechtsmerkmale?

Begriffe können gemeinsam in eine Rangfolge gesellschaftlicher und individueller Akzeptanz gebracht werden. Dies könnte in einem anonymen *brain storming* auf Kärtchen, an verdeckten Tafelblättern oder später auch in sensiblen Gruppengesprächen (auf Wunsch geschlechtsgetrennt) geschehen.

Bei Fragen zu korrekter bzw. angemessener Wortwahl für ist wichtig zu behandeln

- wie kann ich sprachlich und gestisch Kontakt zu einem mir sympathischen Menschen aufnehmen ?
- wie kann ich über Verliebt sein reden?
- wie drücke ich meine Gefühle aus?
- welche Begriffe gefallen mir besser als andere?

Ziel ist, Gefühle zu verstehen und in Worte zu fassen, einen respektvollen Umgang miteinander zu entwickeln und zu einer eigenen phantasievollen und klaren Sprache für die Artikulation guter und schlechter Gefühle ermutigt zu werden. Nur indem Mädchen und Jungen offen über Sexualität sprechen und zwischen den verschiedenen Begriffsebenen differenzieren lernen, werden sie die jeweilige Angemessenheit von Sprache beurteilen können.

Zuweilen werden Kinder versuchen, die Toleranz ihrer pädagogischen Bezugspersonen zu "testen" und sie mit provokanten Fragen aus der Fassung zu bringen. Darauf sollten diese innerlich vorbereitet sein und sich im Teamgespräch mit Kolleginnen und Kollegen oder mittels einer Rhetorik-Fortbildung einige humorvolle und treffende Antworten zu-rechtlegen ("schlagfertige" Hinweise z.B. bei Bredemeier 1999; Müller 1999; Pöhm 2000). Schließlich haben auch die erwachsenen "Allroundexperten" ein klares Recht auf Respekt, wenn es um ihre Intimsphäre geht.

5.4.2 Medizinische und biologische Informationen

... also erst kriegt man Haare, und dann freut man sich und dann sagt man, jetzt kann es auch irgendwann mal dazu kommen, dass ich 'nen schönen Traum kriege und dann spritzt es (...) auf jeden Fall, das beschäftigt einen immer am meisten. Und die Pickel, die müssen schnell weg (J. 5. Kl.)

Zwar ist Sexualerziehung vom 1. Schuljahr an wichtig und es sollte fach- und sachgerecht informiert werden. Das darf nicht heißen, Kinder mit medizinischen und biologischen Begriffen zu überfrachten. Erfolgreicher Sexualunterricht sollte daher bis zum Ende der Schulzeit fortgeführt werden. Medizinische und biologische Sachinformationen rauschen an Kinderohren vorbei, wenn sie gemäß Lehrplan lediglich "abgehakt" werden. Häufig heißt es dann, wir haben halt das gelernt,

was man für die Schule braucht und nicht das, was man für sich selber braucht (M. 13 J.).

Parallel kursieren in der sogenannten "Straßenaufklärung" Falschinformationen über Empfängnis, Geburt, Sexualpraktiken, Körperfunktionen und die Übertragungswege von Krankheiten, was große Ängste und Unsicherheiten auslösen kann:

Aids kommt von der Umwelt, Aids kommt von den Bäumen (M. 4. Kl.),

kann man in der Badewanne schwanger werden ? (M. 6. Kl.),

Wesentliches Erziehungsziel eines gefühlsbejahenden und normenkritischen Sexualunterrichts ist es, ein ganzheitliches Bild vom menschlichen Körper und seiner Sinnlichkeit zu vermitteln. Früher und umfassender als in den Lehrplänen vorgesehen, sollte daher mit dem Thema "**Der menschliche Körper**" begonnen werden. Wenn dies ohne Aussparungen geschieht, ergibt sich die Beschäftigung mit den Sexualorganen und -funktionen wie von selbst.

Kindern kann damit ein biologisch-medizinisches Wissensfundament vermittelt werden, an das sich bereits im 4. Schuljahr, analog zum jeweiligen Entwicklungsstand der Mädchen und Jungen, Informationen über die Veränderung des Körpers und über die Gefühle in der Pubertät anschließen lassen.

Alle Fragen von Kindern, die ihr Erleben von Sexualität betreffen, haben eine physische, medizinische und biologische Seite, die anlassorientiert, d.h. anknüpfend an ihre Fragen behandelt werden kann und sollte.

Beispielsweise könnten Mädchen, die mit dem Eintreten der Menstruation über Stimmungsschwankungen und Schmerzen klagen, die hormonellen und neurologische Hintergründe (vgl. 1.2.1 Was ist Pubertät?, S. 13ff) dafür erklärt werden

wenn man die Regel bekommt, dann heißt es ja auch, manche bekommen Unterleibsschmerzen (...), man wird aggressiver, wenn einer sagt, was soll das und so, dann geht man so hoch, dann wird man auf 180 (...) da könnt ich jedem die Augen auskratzen, scheiße ist das (M. 6. Kl.).

Und für Jungen kann es interessant sein, die physischen Auslöser des Samenergusses oder des Stimmbruchs erklärt zu bekommen oder aber Tipps, wo sich - eventuell sogar in Gruppenarbeit - darüber etwas in der (Klassen-)Bibliothek finden lässt.

Mit biologischen und medizinischen Wissensgrundlagen über die Vorgänge in ihrem Körper ausgestattet, gewinnen Kinder an sozialer Kompetenz, um sich und anderen ihre Befindlichkeit zu erklären. Situationen wie diese dürften dann etwas gelassener zu ertragen sein

wenn jetzt zum Beispiel Kerstin mit 'nem dicken, fetten Pickel auf der Nase kommt, dann würden sie auch drüber lachen (...) weil das witzig aussieht (M. 6. Kl.).

Die Gleichwertigkeit der Geschlechter kann auch durch ein geschicktes biologisches Wissensfundament gefestigt werden, denn die äußeren männlichen und weiblichen Geschlechtsorgane entwickeln sich beim Embryo aus einer völlig gleichen, d.h. zwittrigen

Anlage. Auch die inneren Organe sind durch zwei Gangsysteme gleich angelegt. Erst mit der hormonalen Ausdifferenzierung der Geschlechtsorgane verkümmert das jeweils andere Gangsystem beim Mädchen und Jungen. Diese Entwicklung ist, wie die Forschung belegt, nicht polar bzw. binär, das heißt es kann zu Zwischenformen kommen, die sich auf die geschlechtliche Identität dann mehrdeutig bis diffus auswirken können.

Die ursprüngliche Entwicklungsrichtung des inneren Sexualorgans auf weibliche Strukturen herauszustellen, beinhaltet folgerichtig die Gleichstellung des männlichen und weiblichen Lustorgans. Aufklärung über den "Geschlechtsunterschied" heißt dann nicht mehr, es gibt Menschen mit und ohne Penis, sondern führt folgerichtig zu dem Ergebnis: *"Es gibt Menschen 'mit Klitoris' und Menschen mit 'Klitoris am Stiel' "* (Etschenberg in Schüler '96, S. 107). Das wertet das Lustorgan der Frau auf und kann Jungen von der Sorge befreien, ihr Lustempfinden könnte von der Größe des Penis abhängig sein. Und um die Verantwortlichkeiten des Mannes zu betonen, sollte besser statt von "Empfängnisverhütung" von "Zeugungsverhütung" gesprochen werden.

Wie intensiv und detailliert auf biologische Sachverhalte eingegangen wird, ist freilich vom Alter der Kinder und anderen situativen Umständen abhängig

also, ich denk mal wir waren (in der vierten Klasse) noch ein bisschen klein dafür (...) da müssen wir nicht so viel wissen, wie das alles funktioniert und so (J. 5. Kl.).

Während jüngeren Kindern durchaus bereits die Übertragungswege von Geschlechtskrankheiten und AIDS durch Verkehr und Blutkontakt vermittelt werden können und wie mit Infizierten umzugehen wäre, kann dies in seinen mikroskopischen Details und Möglichkeiten des „Safer Sex“ der Abhandlung in höheren Klassen vorbehalten bleiben.

Wichtig ist generell, die verwendeten Fachbegriffe einzubinden in allgemeine Fragen der Kinder zum menschlichen Körper und seinen Funktionen. Sie können an von den Kindern angefertigten Körperzeichnungen (auf Tapetenrolle) gefestigt werden und sollten immer wieder themen- und anlassorientiert ins Gedächtnis gerufen werden (vgl. 3.2.2 Themen..., S. 112ff).

Empfehlenswert ist der kontinuierliche Austausch unter Lehrkräften einer Klasse darüber, welche Anlässe nach einer Behandlung verlangen (vgl. 5.1 Anlässe: Das alltägliche "erotische Chaos", S. 181). Was Detailfragen angeht, sollten Kinder auf späteren Unterricht verwiesen und die ganz Neugierigen zum "Selbststudium" in geeigneten (auch digitalen) Nachschlagwerken angeleitet werden. Ein Gesundheitslexikon, Aufklärungsbroschüren der BZgA (Köln) und eine entsprechende Software für den Computer sollten dafür bereitstehen.

Und *last not least*: Benotete Prüfungsarbeiten gehen an den sozialen und emotionalen Lernzielen des Sexualunterrichts vorbei.

5.4.3 "Was heißt denn nun Liebe....?"

...ab der dritten, nein vierten Klasse wusste ich schon, wie man küsst (J. 7. Kl.)

Kinder erinnern sich schon früh an leidenschaftliche Gefühle, an Verliebt sein und erotische Körperkontakte und sie erproben spielerisch die "Chancen" für eine Erwidern solcher Gefühle

also, wo ich in der 3. Klasse war, hab ich immer Liebesbriefe geschickt. (...) und da hab ich hingeschrieben, ja also diese Person, willst du mit mir gehen, kreuz an ja oder nein und dann hab ich noch son Jungen gezeichnet, also das soll ich sein und sie und dann son Herz da drum, (...) ja die meisten Mädchen haben sich das überlegt, 'n paar haben auch Nein gesagt, manche haben auch Ja gesagt, aber die meisten haben Ja gesagt (J. 7. Kl.).

Sie leiden unter Rivalität und Eifersucht, unter Trennungskrisen nahestehender Verwandter und gegebenenfalls unter der Scheidung der Eltern. Sie haben Erfahrungen mit Körperkontakten und kennen Zustände erotischer und sexueller Erregung

... wenn ich jetzt ein Mädchen seh, also ein schönes, wird man voll heiß (...) irgendwie kriegt man voll so 'ne Wärme (...) ja und dann kippt man um (...) wenn sie so schön ist (J. 7. Kl.)

Wenn sie im gegenseitigem Einvernehmen unter Gleichaltrigen und in respektierter Intimsphäre stattfinden, können diese Gefühle und Erfahrungen als angenehm empfunden und in das kindliche Erleben belastungsfrei integriert werden. Als beschämend werden sie erlebt, wenn sie mit starken Verboten oder gar Strafandrohungen (z.B. gegenüber Berührungen des eigenen Körpers) belegt sind. Besonders belastend sind sie, wenn Kinder (z.B. bei sexuellen Übergriffen im Bekannten- und Verwandtenkreis) in innere Konflikte geraten, ob diese Interaktionen und die damit verbundenen Gefühle ihnen gefallen dürfen, ob sie ausgehalten werden müssen oder ob sie ein selbstbewusstes Nein und klaren Widerstand erlauben.

Kindern sind ihre guten Gefühle in jeder Hinsicht zu gönnen. Sofern niemand psychischen oder körperlichen Schaden nimmt, dürfen sie als "Privatsache" des Kindes gelten auf dem Weg der Entfaltung und Erprobung der sexuellen Identität. Eine ganzheitliche Sexualerziehung vermittelt diese Information "als Faustregel" bereits im Kindergarten.

Was aber mit den schlechten Gefühlen? Mit Körpererfahrungen, die als unangenehmes, bitteres Geheimnis die Entwicklung des Kindes überschatten? Dass Mädchen sich damit intensiv auseinandersetzen (vgl. das Gruppengespräch über Vergewaltigungsängste auf S.118) und dass solch ein Erlebnis sie ihr ganzes Leben überbelasten kann, ist schon unter Zwölfjährigen präsent:

ich find das nicht witzig, wenn dir das mal passiert, dann ist dein ganzes Leben vorbei, dann traust du dich nie wieder an 'nen Jungen ran! (M. 6. Kl.).

Sexualisierte Körperkontakte mit Erwachsenen (häufiger aktiv dabei Männer aber auch Frauen) gehören zum Erfahrungsbestand nicht weniger Kinder (vgl. 3.1.16 Erfahrungen mit sexuellen Übergriffen, S. 106ff). Wenn breitere empirische Befunde hinzugezogen werden, sind weit mehr Mädchen als Jungen von Übergriffen betroffen. Mädchen macht es eher aufgrund von *Harmoniebedürfnis und Loyalität* gegenüber der Familie, Jungen demgegenüber wegen der *Angst, als schwul zu gelten*, schwer, mit derart bitteren Erfahrungen an die Öffentlichkeit zu gehen.

Klares Anliegen von Elternhaus und Schule muss es sein, Kindern zu helfen, ihre Gefühle auf allen Ebenen zu "sortieren", d.h. zwischen guten und schlechten Gefühlen unterscheiden zu lernen und sie nicht zu verheimlichen. Falls ihnen ein Körperkontakt oder darauf bezogene Anspielungen und Andeutungen missfallen, sind sie zu einer klar ablehnenden Haltung zu befähigen und müssen wissen, wo sie sich Hilfe holen können. Das heißt, ihr Selbstbewusstsein zu stärken

man muss auch ein bisschen Selbstbewusstsein aufbauen (...) wenn du nicht ganz klar bist, dann hätte er gesagt, die ist schwach, die greif ich mir mal eben ... (M. 6. Kl.),

eigene Gefühle und die Gefühlsbotschaften anderer zu erkennen und einzuordnen. Dazu gehört, ein Gespür dafür zu entwickeln, welche Kontakte gefährlich sein können und welche Situationen daher besser gemieden werden

... kleinere Kinder, wenn du deren Namen sagst, werden die immer zutraulicher und wenn man dann sagt, du da hinten komm mal her, dann machen die das ... Das weiß ja nun jeder, dass man da nicht drauf reinfallen soll! (M. 6. Kl.).

Kinder müssen sicher sein, dass sie im Fall eines ihnen unangenehmen Kontaktes (auch mit einer nahestehenden Person) das Recht haben, NEIN zu sagen. Sie müssen wissen, wen sie in solch einem Fall ins Vertrauen ziehen können und wo sie sich Hilfe holen können. In keinem Fall sollten sie sich dazu verpflichtet fühlen, einen anfangs möglicherweise noch als angenehm und schmeichelhaft erlebten Kontakt weiterführen zu müssen. Und niemals dürfen sie die Schuld für sein Zustandekommen bei sich suchen. Dies gilt besonders im Erleben mit Verwandten und nahestehenden Bekannten, die ihnen glauben machen wollen, dass diese Art von Kontakt zu freundschaftlicher Zuneigung dazugehört.

Keinesfalls darf sich der Sexualunterricht jedoch auf das "Aufspüren" von Missbrauchserlebnissen und auf die Warnung vor Gefahren beschränken. Eine ganzheitliche Sexualerziehung ist vor allem nötig, weil sie ein Recht haben, von den positiven Seiten dieser Lebensenergie (Sielert 1992) Kenntnis zu erlangen, um ein starkes Selbstbewusstsein und ein sicheres Körpergefühl zu entwickeln. Denn Kinder leiden unter Unsicherheiten im

Umgang miteinander, sind von erotischen Zuständen irritiert und haben mit den Schattenseiten einer sich verändernden Körpergestalt zu kämpfen. Bei vielen Mädchen und Jungen ist im Übergang zur Pubertät der Abstand zwischen psychischer und körperlicher Entwicklung groß. Kinder schwanken zwischen Selbstüberschätzung und Anhänglichkeit und lernen ihren Körper durch seine Veränderungen überhaupt erst kennen. Wenn die Geschlechtsreife zu früh einsetzt, führt dies zu Gefühlsverwirrungen und erschwert die Antwort auf die Frage "Wer bin ich und wenn ja, wie viele?".

Hier hat eine ganzheitliche Sexualerziehung die anspruchsvolle Aufgabe, zur Akzeptanz der psychosexuellen Veränderungen zu ermutigen, die körperlichen Begleiterscheinungen zu erklären und vor dem damit verbundenen sozialen Druck (attraktiv zu sein und bei sexuellen Erfahrungen mithalten zu müssen etc.) zu schützen. Kinder brauchen für eine stabile Entwicklung in diesem Alter sowohl Geborgenheit als auch Freiheit. Sie müssen sicher sein, dass die Erkundung ihres Körpers und ihrer Gefühle eine selbstverständliche Sache ist, solange dies von ihnen ausdrücklich gewollt wird. Was erwachsene Liebe in diesem Kontext heißen könnte, ahnen sie. Wie sie zu leben und zu gestalten wäre, darüber besteht große Unsicherheit.

Wie Erfahrungen aus der sozialpädagogische *Mädchen- und Jungenarbeit* zeigen, empfehlen sich unterschiedliche Methoden und Akzentsetzungen, um beiden Geschlechtern Hilfestellung im Umgang mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen zu geben: Mädchen sind unsicher, was ihre äußere Wirkung auf andere angeht und gehen kritischer mit ihren Fähigkeiten um. Gleichwohl können sie ihre Bedürfnisse klar beschreiben

also ich würd' erstmal, mit einem wenn ich einen Freund hätte, erst mal mit dem vielleicht einen Monat zusammensein und dann erst vielleicht mit dem schlafen,

brauchen jedoch Ermutigung darin, ihre eigene Linie zu verfolgen

weil man muss ja erst mal seine Eigenschaften kennen. Nicht, dass der nur Sex will, ne / ich würde zwei Jahre warten erst mal / doch nicht so lange, ich würde nach vier Wochen vielleicht, aber nicht solange ... nach einem Monat (MM. 6. Kl.).

Sie sind daher zu einer offensiveren Durchsetzung ihrer Wünsche und zu einem kritischen Blick hinsichtlich ihrer Partnerwahl zu befähigen

Vertrauen ist wichtig / Versicherung / bereit sein / ich würde gern erst mal wissen ob er kein Macho ist / die sind immer so komisch angezogen / haben das dickste Auto / immer solche teuren Sachen / ja aber die laufen auch schon so komisch, / das ist so ganz arrogant und dann immer mit ihren Sonnenbrillen. (MM. 6. Kl.)

und müssen auch falls gewünscht, zu einer beziehungsunabhängigen Lebensgestaltung ermutigt werden

aber für mich wär' das auch nicht so wichtig, jeden Tag mit dem zusammen zu sein, das nervt dann auch langsam / man hat auch schon eine Warnung wenn man sich gegenseitig auf die Nerven geht, dann sollte man auch 'nen bisschen Abstand halten (MM. 6. Kl.).

Wie ihre einsichtigen Stellungnahmen zeigen, müssen Mädchen nur darin gestärkt werden, sich dieser Erkenntnisse entsprechend zu verhalten.

Was zeigen die Ergebnisse der Jungenbefragung? Jungen begeben sich im Wunsch nach Kontaktaufnahme in ein "emotionales Niemandsland". Nachdem sie sich über Jahre hinweg aufgrund anderer Spielkulturen von den Mädchen wegentwickelt haben, sind sie äußerst unsicher, was diese gut finden, fühlen und wollen. Sie haben Angst, technisch zu versagen (vgl. 3.2.2 Themen..., S. 119) und fürchten zudem die soziale Kontrolle ihrer männlichen Bezugsgruppe. Dies trifft umso mehr zu, je stärker die Konkurrenzlage im Klassenverband ist

wenn du ein Mädchen kennenlernst und dann knutschst du mit ihr zum Beispiel da wird man auch rot, weil man die nicht so lange kennt (...) und dann sagen die anderen höhöhö, klatschen die und so (...) ja das wird peinlich (J. 7. Kl.).

Zudem macht ihnen zu schaffen, dass der dem Mann zugeschriebene aktive Part bei Sexualkontakten für Frauen nicht unbedingt glücksverheißend ist

also die Frauen tun mir leid, wie die..., also, wenn man zum Beispiel so'n dicken Schwanz hat (...) das tut die doch weh, aber wir haben unseren Spaß da dran, klar, wir kriegen unseren Orgasmus! (türk. J. 7. Kl.),

und sie wissen um die Verbindlichkeit, die für Mädchen wichtig ist, wenn sie sich auf einen Intimkontakt einlassen

dann sagt sie, wir müssen länger zusammen bleiben (J. 7. Kl.).

Für die meisten Jungen ist eine befriedigende Sexualität ebenso wie für die Mädchen integriert in ein Wunschbild von Liebe, Freundschaft und Verlässlichkeit

dass man lange mit ihr zusammenbleibt (...) irgendwie, dass man auch mit jemanden über alles das reden kann, was irgendwie in der Schule los war und dass man Stress in der Schule hatte oder so (J. 7. Kl.).

Was sie dafür tun können, um eine solche Beziehung zu entwickeln, ist unklar, da realistische Vorbilder dafür zu häufig fehlen. Erfahrungen aus der Jungenarbeit zeigen, auch Jungen benötigen Beratung für die Beziehungsgestaltung und Hilfen für die Einfühlung in andere. Und sie brauchen genauso die Bestärkung ihrer Attraktivität für andere:

"Auch Jungen wollen erobert werden. Ihr unbewusstes Motiv ist Unsicherheit. Sie wissen einfach nicht, wie mann fühlt, fühlen kann, fühlen darf. Und weil sie sich

darin schutzlos fühlen, sind sie geradezu angewiesen auf den Erwachsenen, der sich ihnen zur Seite stellt und ihnen zeigt, wie ein Mann empfinden kann, wie er agiert und interagiert, kurz: der sich seiner männlichen Stärken besinnt und der die freundliche Auseinandersetzung mit seinen eigenen Schwächen kultiviert hat."⁷⁸

Dafür sind gleichgeschlechtliche Ansprechpartner wichtig und deshalb wünschen sich die Jungen der Studie *mehr Männer als Lehrer*. (vgl. 3.1.7 Wünsche an die Schule, S. 67 und 3.3.2 Wünsche an das Geschlecht der Lehrperson, S. 139ff)

Hier eine Auswahl an psychischen Problemlagen, die in den Jungenfragen enthalten sind:

Schriftliche Fragen von vierzehnjährigen Jungen an Mädchen:

- Mögt ihr nur coole Jungs oder auch schüchterne?
- Was sollen wir tun, wenn wir jemanden mögen, uns aber nicht trauen, es zu sagen?
- Warum ziehen sich Mädchen so aufreizend an und werden sauer, wenn man sie anmacht oder anschaut?
- Wir verstehen nicht, warum Mädchen manchmal so schnell sauer sind.
- Befriedigen sich Mädchen selbst? Was haltet ihr davon?
Wie machen das die Mädchen?
- Habt ihr schon Pornos gesehen und erregen sie Euch?
- Habt ihr Schmerzen, wenn ihr eure Tage habt? Wo tut es weh?
- Tut es Euch beim Geschlechtsverkehr weh?

Quelle: Menzel, Manfred, 1996: Ein Indianer kennt keinen Schmerz
In: Schüler '96: S. 39

Eine Erziehung zur Liebesfähigkeit setzt sich - ausgehend von einem *ganzheitlichen Verständnis* von Sexualität- zum Ziel, auf allen Ebenen für Sinneswahrnehmungen zu sensibilisieren und Sinnlichkeit erfahrbar zu machen, soweit damit keine Tabus und Intimgrenzen verletzt werden.

Ihr primäres Anliegen muss es sein, die Kommunikation zu kultivieren, die Genussfähigkeit zu schulen und die Sozialkompetenz zu stärken.⁷⁹

⁷⁸ Menzel, Manfred, 1996: Ein Indianer kennt keinen Schmerz. In: Schüler '96, S. 41

⁷⁹ Vielfältige Anregungen dafür finden sich in dem Erfahrungsbericht aus der fächerübergreifenden Arbeit mit den Jahrgängen 5 und 6 in der Laborschule Bielefeld von Biermann, Christine; Schütte, Marlene, 1996: Verknallt und so weiter. Wuppertal

Ein Katalog von methodischen Vorschlägen (nach Biermann/Schütte, 1996) kann hilfreich dafür sein, dies in der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit praktisch umzusetzen,

Elementare Sinneserlebnisse ermöglichen und gestalten

- Farbempfindungen spielerisch erproben (Gegenstände einer Farbe für eine kleine Ausstellung sammeln und mitbringen; alle an einem bestimmten Tag in einer Farbe kleiden; Farben sammeln; Farbnuancen unterscheiden und mit Gegenständen aus der Natur vergleichen).
- Hörübungen (Stimmungen mit Klängen und Geräuschen ausdrücken; passende Bewegungen zu Musik finden; Stille wahrnehmen lassen; Landschaftsbilder mit Musik verbinden, Begriffsvielfalt für Töne und Geräusche erkennen etc.).
- Den Tastsinn anregen (Materialien sammeln und nach Merkmalen des angenehmen und unangenehmen Fühlens unterscheiden und ordnen).
- Gerüche und Geschmackserlebnisse (aus der Natur und hergestellte) sammeln, unterscheiden und ordnen, mit Gerüchen und Schmecken verbundene Erlebnisse erinnern.
- Zusammenhänge von Sympathie und Sinneserfahrungen erarbeiten.
- warum heißt es z.B. "Ich kann dich nicht riechen"? "Liebe auf den ersten Blick", "Deine Stimme macht mich an"? "Die Haut fühlt sich wie Samt an" "Ich hab dich zum Fressen gern"?

Innere Gefühlsregungen untersuchen und inszenieren

- Begriffe für Gefühle sammeln, Gefühle im Körper unterscheiden, Bilder für Gefühle und ihre Ursachen sammeln und eigene finden (warum heißt es "rot vor Scham", "gelb vor Neid", "blau vor Wut" etc.?).
- Schlechte Gefühle (Angst, Versagen, Bedrängnis, Rivalität, Minderwertigkeit, Eifersucht, Liebeskummer, Schuldgefühle) und Anlässe dafür zusammentragen und in Rollenspielen und Schreibdialogen damit umgehen lernen.
- Phantasiereisen und Stilleübungen anbieten und über die Erfahrungen dabei austauschen.

Ein sicheres Verhältnis zum eigenen Körper aufbauen und "Ja" zu sich selbst sagen lernen

- Unverfängliche Körperberührungen ermöglichen und erwarten (wie Gruppentänze, Wetter- und andere Botschaften auf den Rücken "schreiben"), Rückenmassagen an selbst gewählten Partner/innen, gemeinsam lebende Skulpturen/Standbilder gestalten.

- Sich gegenseitig loben und sagen, was man/frau schön aneinander findet ("Warme Lobesdu-sche"), in der Klasse einen Spiegel aufstellen und Bewegungen davor ausprobieren, Video-Aufnahmen voneinander machen.
- Toleranzgrenzen gegenüber Nacktheit diskutieren (Meinungen über Sauna und FKK erfragen, und über das Verhalten im Schullandheim sprechen).⁸⁰

Den eigenen Körper erkunden und keine Schuldgefühle dabei haben

Die empfindsamen Stellen des eigenen Körpers zu erkunden und sich selbst zu befriedigen ist ein großes Tabu und die vergleichsweise intimste Sache der Sexualität. Daher sollte dieses Thema auch nicht "breitgetreten" werden. Wichtig für Kinder sind folgende Informationen.

Selbstbefriedigung ist

- eine Privatangelegenheit,
- wichtig, um seinen Körper kennen zu lernen und zu wissen, was einem in der Partnersexualität gefällt,
- nicht gefährlich, wenn es ohne Gegenstände passiert,

ist jedoch kaum als Ersatzbefriedigung zur Lösung für andere Problemlagen tauglich.⁸¹

Einen zärtlichen und respektvollen Umgang miteinander kultivieren

Höflichkeitsrituale spielerisch erproben und auf ihren Sinn und ihre Wirkung hin testen. Miteinander kann entschieden werden, welche davon eine persönliche Geltung bekommen sollten. Dazu gehört es,

- einander ausreden zu lassen
- bei anzüglichen und kränkenden Bemerkungen einzugreifen
- jemandem nach dem Weg zu fragen
- jemandem die Tür aufzuhalten
- jemandem einen Platz anzubieten
- jemandem in den Mantel zu helfen
- Essmanieren zu erproben.

⁸⁰ Siehe dazu Plehn, Karl, 1994: "Haferflocken, FKK und Saurierspuren." In: Erfahrungen eines Allroundpädagogen, S. 76ff

⁸¹ Schmidt, Renate B., 1996: Solosex. Selbstbefriedigung zwischen Lust und Angst. In: Schüler '96, S. 22-25

-

Gefühle im Kontext von Liebe und Sexualität erkennen und anderen mitzuteilen

- Sammeln, wozu und zu wem Liebe möglich ist (zu Eltern, zur Umwelt, zu Menschen allgemein, zu sich selbst, zu Sachen und Tieren, zu einem sympathischen Menschen).
- Kriterien für den Traumpartner/die Traumpartnerin ermitteln, z.B. im Entwurf einer Kontaktanzeige oder im Schreibdialog, über gewünschte und realistische Eigenschaften des Traumpartners/der Traumpartnerin ins (Schreib-)Gespräch kommen.
- Geschichten, Lieder und kleine Theaterstücke erfinden, in denen Liebe und Zärtlichkeit Thema ist, Liebesgedichte schreiben / Liebesbriefe aufsetzen.

Wege und Spielregeln der Kontaktabahnung sammeln und bewerten

In der Analyse von Kontakt- und Heiratsanzeigen, von Schlagertexten (die sich bekanntlich in der Regel um Liebe und Sexualität drehen) und Liebesdramen, nach Kino- und Theaterbesuchen sowie im Rahmen eigener Inszenierungen lässt sich über Gefühle allgemein, sowie erwünschte und unerwünschte erotisch-sexuelle Botschaften und Verhaltensweisen gut ins Gespräch kommen.

- Wie sich einem sympathischen Menschen nähern?
- Wer macht den Anfang?
- Wie teilt man sich seine Gefühle mit?
- Wie sind die gewünschten Perspektiven?
- Wie einigt man sich darüber, was Spaß macht und wie informiert man sich darüber?
- Wie sagt man klar Nein, ohne damit unangemessene Reaktionen zu provozieren?

Mit Trennung, Scheidung, Fremdgehen, Verlust durch Tod umgehen lernen

Bereits für Kinder kann es sehr hart sein, aushalten müssen, dass er/sie nun lieber neben jemand anderem sitzt oder gar von der Klassenfreundin/dem Klassenfreund verlassen zu werden. Und die emotionale Belastung durch Trennungen oder Scheidung der Eltern wiegt um vieles schwerer: Trauer, Ohnmacht, Schuldgefühle, Angst vor weiterem Bestraftwerden, Angst den anderen Elternteil auch zu verlieren, Überforderung, Verantwortlichkeit bewegen die betroffenen Kinder sehr.

- In der Mädchen- oder Jungengruppe kann frau/man sich Luft darüber machen; Im Klassenbriefkasten, durch Tagebuchschreiben oder im Gespräch durch Rollenspiele (in die Rolle des anderen hineinschlüpfen) können Motive und Gründe besser verstanden werden;

- Das Thema sollte auf einer allgemeinen Ebene, d.h. ohne persönliche Bloßstellungen behandelt werden. Lektüre sollte in der Leseecke zur Verfügung stehen und Filme können gezeigt werden. Eventuell bietet sich die Gründung eines nachmittäglichen Gesprächskreises für betroffene Kinder an.⁸²

Wie die vielfältigen Praxisideen zeigen, eröffnet sich mit der Frage **"Was heißt denn nun Liebe....?"** ein unerschöpfliches Feld für eine gefühlsbejahende und um Fairness bemühte Sexualerziehung.

Dazu kann auch gehören: Zum Schreiben von Tagebüchern anregen, Tagebücher aus der Literatur lesen lassen, schöne Begegnungsorte für "Das erste Mal" entwerfen, eine Liebesgeschichte als Serie schreiben, gemeinsam die Glaubwürdigkeit von Schicksalen in "Soap Operas" und Serien verfolgen, Szenarien für die Bewältigung von Krisen und Kränkungen entwickeln, die Realisierung partnerunabhängiger Lebenspläne reflektieren.

Spannend ist auch, sich phantasievolle Liebesbeweise auszudenken, wie

sich gegenseitig 'ne Kette schenken, wo so 'n Stück vom Herzen drin ist und der andere hat das andere (...) jeder hat dann so 'n Talisman (M. 6. Kl.).

Wenn die Prinzipien von Gefühlsbejahung und Respekt auf diese Weise ernst genommen werden, kann die Koedukation zur besten "Liebesschule" werden. Das Argument, dafür sei im Unterricht nicht genügend Zeit, lässt sich leicht entkräften. Der Disziplinierungsaufwand, der nötig ist, um den "Dampfdruck" zu bändigen, unter den Kinder mit der beginnenden Pubertät geraten, ist nicht nur ebenso zeitaufwendig, sondern auch der eigenen Position gegenüber den anvertrauten Mädchen und Jungen abträglich. Warum dann nicht gleich an den Kern des Problems gehen und erkennen, dass es keines sein muss, wenn Kinder in ihren Gefühlen und Bedürfnissen ernst genommen, d.h. nicht nur als "Kopfwesen" behandelt werden? Sie werden es mit Zuneigung und Respekt für den Mut ihrer pädagogischen Bezugspersonen danken (vgl. 3.3.1 Wie erleben Kinder das "Schulprogramm Sexualkunde"?).

Sexualpädagogik könnte damit zum "Baustein für die nach wie vor so notwendige Schulentwicklung" (Kagelmann/ Nowak/ Schnack 1996) werden, denn

"Schule bestimmt nun einmal einen wesentlichen Teil der Lebenszeit Jugendlicher, und es kann nicht angehen, dass wichtige Themen und Erfahrungen der persönlichen Lebensgestaltung – und dazu gehört zweifelsfrei die Sexualität – als Unterbrechung des Fachunterrichts betrachtet und von freundlichen Lehrer/innen bestenfalls geduldet werden. Die Folge wäre

⁸² Empfehlenswerte Lektüre für Kinder: Brown, M. (1988): Scheidung auf Dinosaurisch. Reinbek (Alter 6-8); Martinez, M. (1992): Die zweigeteilte Anna. Wien (Alter 6-8); Baltscheit, M. (1996) Paul trennt sich. Frankfurt am Main (Alter 6-8); Schindler, N. (1996): Wenn meine Eltern sich trennen. Niedernhausen/Ts. (Alter 8-12); Schindler, N., 1998: EntScheidende Zeiten. Wenn die Eltern sich trennen. Wien (Alter 10-16); Pro Familia 1992: "Verliebt, verlobt, verheiratet, geschieden" (Peter Mayle) VHS 30 min (ab 8 J.).

eine höchst problematische pädagogische Verarmung der Schule. Denn im Bewusstsein vieler Schüler/innen verstärkt sich die Überzeugung, dass die wirklich lebensrelevanten Themen in der Schule keinen Platz haben."⁸³

Sollte in diesem Kontext nicht auch einmal neu über eigene Gefühle am Arbeitsplatz und die Wünsche an Kollegialität nachgedacht werden?

Mit einer Klassenkonferenz zum Sinn und zur Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Sexualerziehung und einem Schreibgespräch darüber, was Lehrkräfte selbst so über Liebe denken, wäre ein erster wichtiger Schritt dahin getan:

Illustration: Imke Schwoch



⁸³ Kagelmann, Susanne; Nowak, Claus; Schnack, Ute, 1996: Grenzen sehen, Grenzen überwinden. In: Schüler '96, S. 83

Dazu einige Meinungen von Lehrkräften:

"Was heißt denn nun Liebe ...?"

Aus einem Schreibgespräch von Lehrerinnen und Lehrern (1998)

- genau hinfühlen, was wirklich in mir vorgeht ... unterscheiden: mein Gefühl und dein Gefühl ... nur ich kann wirklich wissen, was ich fühle, deshalb: wenn ich will, dass jemand anders weiß, was ich fühle, muss ich es ihm/ihr mitteilen

- Sinne entwickeln ... Gefühle erkennen ... akzeptieren und ausdrücken lernen; Vertrauen, Zärtlichkeit, Annahme, Geborgenheit, Unterstützung, Hilfsbereitschaft, Lust geben und nehmen ... Nähe, Verantwortung füreinander, Reden und Ängste formulieren

- sich auch in "schlechten Zeiten" unterstützen ... gegenseitiger Respekt ... miteinander reden lernen ... kommunizieren lernen ... sich in Ruhe lassen ... schweigen ... nicht hart werden ... zueinander zärtlich sein

- versuchen, Gefühle füreinander sichtbar zu machen, zu formulieren ... Gefühle bei sich erkennen ... Gefühle anderer verstehen bzw. sich darum bemühen und diese nicht zu verletzen ... sich nicht verstellen ... nicht mit Gefühlen manipulieren

- mit Angst und Eifersucht umgehen lernen ... wie Kontakte anbahnen ... aushalten, einen zu Korb kriegen ... Zärtlichkeit erfahren ... Leidenschaft ... Schüchternheit ... Rücksichtnahme ... Heimlichkeiten

- Gefühle anderer Menschen müssen akzeptiert werden und ein angemessener Umgang miteinander muss gefunden werden ... alle Menschen sind unterschiedlich und haben ein Recht auf unterschiedliche Gefühle in geschütztem Raum

- Gefühle gegenseitig akzeptieren ... anderen Zuneigung zeigen ... über Gefühle sprechen können ... sich körperlich äußern können ... Zärtlichkeit empfinden ... zärtlich sein ... streicheln können

- Zärtlichkeit, Vertrauen, füreinander da sein, lustvoller Sex, wenn es diese Liebe ist, denn es gibt unterschiedliche Formen von Liebe: die Beziehungsliebe, auch Liebe zu den Eltern, die Liebe zu Tieren etc. ... sich austauschen können, einander beistehen (könnte bei der Liebe zu Tieren schwierig werden) und andere ...

- sich darüber freuen, wenn geliebt wird ... dass es in der Liebe immer beides gibt: Glück - Unglück; Trauer - Freude; Sehnsucht - Erfüllung etc. ... nur wer sich selbst gut leiden mag, kann einen anderen Menschen lieben. Manchmal liebt es sich auch gut auf Entfernung (Schwärmen für Idole)...

5.4.4 "...und was ist normal? "

...was man nicht darf, ist nicht das machen, was sein
Partner nicht will, das weiß ich! (J. 5. Kl.)

„Normal“ kommt von Norm (lat.: *Winkelmaß, Richtschnur, Regel*) und Normen sind Markierungspfeiler und Eckwerte sexueller Sozialisation. Sie beginnen mit dem Nein und dem Ja der Erwachsenen, das zur moralischen Instanz wird, und sollen helfen, selbstständig zwischen unerlaubten und erlaubten Handlungen, zwischen akzeptiertem und negativ bewertetem Verhalten zu unterscheiden.

Schon früh fragen Kinder

- Was passt zu meinem Körpergeschlecht?
- Womit kann ich mir Anerkennung verschaffen?
- Wie verhindere ich, ausgegrenzt zu werden?
- Wie sichere ich mir die Zuwendung der für mich wichtigen Menschen?

Im Zuge der Identitätsfindung werden "Verhaltensschemata" (Piaget 1973) entwickelt, die Aussicht auf Anerkennung und lobende Beachtung versprechen. Mit dem Eintritt in die Adoleszenz werden diese Schemata ausdifferenziert. Der Spielraum an Verhaltensmöglichkeiten erweitert sich mit der Erfahrung der Vielfältigkeit menschlicher Existenz. Erst die Wahlmöglichkeit von Lebensmodellen und das Ausbleiben von Sanktionen kann helfen, die eigene Identität mit persönlichen Inhalten zu füllen und zu variieren.

In fast allen Bereichen einer zufriedenstellenden "Selbstinszenierung" sind geschlechtsspezifische Vorgaben von Belang, die sich aus den kulturellen Symbolen für Mann- und Frausein ergeben. Das gilt für den Körper, den Gang, die Sprache, Gestik und Mimik, für die Kleidung, Freundschaften, sportliche Betätigungen, Spiele und Hobbies, für Fächervorlieben, für sexuelle Praktiken, Familienleben, Berufspläne und soziales Engagement. Da die Anerkennung in der jugendlichen Bezugsgruppe von äußeren Merkmalen und angepasstem Verhalten abhängig ist, geht damit die Gefahr der Diskriminierung jener Menschen einher, die diese "Rollenzuweisungen", sei es wegen äußerlicher und emotionaler Abweichungen, sei es wegen nicht akzeptierten Sozialverhaltens nicht erfüllen können oder wollen.

Was als *normal* gilt und damit als akzeptabel empfunden wird, lässt sich im Umkehrschluss daraus ableiten, welche gesellschaftliche Botschaft hinter Schimpfworten steckt. Schimpfworte funktionieren nach dem "Strickmuster" von Rassismus, Sexismus und Randgruppenfeindlichkeit. Sie sprechen dem Gegenüber das Menschsein ab (*blöde Kuh, falscher Hund, Schwein*), sie stellen seine Funktionalität infrage (*Amputierter, Behinderter, Spasti, Mongo*), sie sind den "Schmuddelzonen" der Anal- und Sexualsphäre entnommen (*Arschloch, Fotze*), sie geißeln Verhaltensweisen und Merkmale, die nicht der Rein-

lichkeitserziehung (*Drecksack*) und den Ordnungsvorschriften (*Penner, Schlampe*) entsprechen, die nicht zur gerade gültigen Mode (*Vogelscheuche*) und nicht zum Ideal von Jugendlichkeit (*Oma, Tante*) passen, Männlichkeit infrage stellen (*Warmduscher, Weichei*), für "weibliches" Verhalten, sei es zu empfindlich (*Heulsuse, Zicke*) oder intellektuell (*Streberin, Blaustrumpf*) diskriminieren. Schließlich greifen sie menschliches Verhalten an, bei dem Sexualität nicht in eine verbindliche heterosexuelle Paarbindung eingebunden ist (*Schwuli, Wichser, Schwuchtel, Lesbe, Nutte, Hurensohn*) und grenzen Randgruppen aus (*Nigger, Assi*).

Wie wird die individuelle Lebensgestaltung durch solche Zuschreibungen und Vorbilder beeinflusst und wie kann Sexualerziehung helfen, mit ihnen selbstbewusst und selbstbestimmt umzugehen? ⁸⁴ Was also ist "normal"?

Figur und Aussehen

Bei Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät sind körperliche Veränderungen wie starkes Längenwachstum, Pickel, der Stimmbruch und der sich entwickelnde Busen ausschlaggebend für Hänseleien untereinander. Darunter haben vor allem die weiterentwickelten Mädchen zu leiden

sie wird auch manchmal gehänselt wegen ihrem Busen. Die Jungen sagen immer: Mann, wackeln die Dinger hin und her! (M. 13 J.).

Wie die Studie zeigte (vgl. 3.1.3 Bewegung und Attraktivität...), hatten lediglich 20 % der Acht- bis Vierzehnjährigen an ihrem Körper *gar nichts* auszusetzen. Vor allem die älteren Mädchen deuteten Probleme mit ihrem Körper an, über die sie nicht sprechen mögen (vgl. 3.1.3 Bewegung und Attraktivität..., S. 52).

Angesichts der aggressiven Absatzstrategien für Mode und Accessoires, auch durch die mit den „Sozialen Medien“ zunehmend populären „InfluencerInnen“, die immer jüngere Käufergruppen ins Visier nehmen⁸⁵, ist der geringe Anteil der Kinder, die nichts an sich auszusetzen haben, nicht erstaunlich.

Ganz wichtig ist daher, das Thema "Figur" mit Informationen über vernünftige Ernährung zu verbinden, über vermutete Essstörungen (Bulimie, Magersucht) aufzuklären und Beratungsstellen zu empfehlen. Eine gezielte medizinische Aufklärung über pubertätsbedingte Veränderungen beim eigenen und anderen Geschlecht (vgl. 5.4.2 Medizinische und biologische Informationen, S. 193ff) kann helfen, die körperlichen Entwicklungsunterschiede zu verstehen. Eine gezielte Sensibilisierung für die damit verbundenen Unsicherheiten und Beeinträchtigungen (etwa durch die Aussprache über Beschwerden im Klassenbriefkasten) und Regeln der Fairness vor allem im Sportunterricht können das körperzentrierte „*Ereignis Pubertät*“ entlasten und gemeinsam entschlüsseln helfen.

⁸⁴ Viele Facetten dieses Themas sind entfaltet in: Schüler '97, 1997: Stars, Idole, Vorbilder. Seelze

⁸⁵ Kinder bringen es in Deutschland auf eine Kaufkraft von 30 Milliarden pro Jahr. Vgl. dazu Gaschke, Susanne: Ende der Kindheit. In: DIE ZEIT v. 19.4.2000

Kleidung

Kleidung wird im Übergang zur Pubertät für viele Jungen und Mädchen zu einem wichtigen Erkennungsmerkmal der Gruppenzugehörigkeit und damit fast zur "zweiten Haut". Im Gespräch unter Sechstklässlerinnen wird streng danach differenziert, was sich für die Geschlechter gehört, selbst wenn im Alltag dieser Altersgruppe mittlerweile eine eher androgyne Mode vorherrscht.

Spannend ist dabei, wie Mädchen die Jungen sich gegenseitig in traditionelle Muster drängen

M1: Für die Mädchen gibt's bessere Sachen zum Anziehen!

M2: Wieso, die Jungens haben auch viel anzuziehen.

M3: Die Schlabberhosen können auch Mädchen anziehen. Alles können Mädchen anziehen, was die Jungens anziehen!

M1: Außer die Unterhosen, wa?

M3: Können schon, aber würden sie wahrscheinlich nicht.

M1: Aber die Jungens können nicht die Mädchenkleider anziehen. Zum Beispiel, die kommen mit nem Kleid zur Schule!

M2: Ey, stell dir vor, wenn so'n Junge im Kleid zur Schule kommt ja, aber echt in Lackschuhen! Zum Beispiel einer aus unserer Klasse kommt mit so 'nem schicken rosanem Kleid da, mit lila Lackschuhe oder so und dann mit Handtasche, Nagellack!

M3: und Lippenstift!

M2: Und nen Hut und Kajal und was weiß ich noch!

M1: Und Ketten! Und Haarspray! Und Ringe!!

M2: Ohhh (...) ich müsst mich totlachen, also wirklich!

Während die Mädchen sich selbst eine bedeutend größere Ausdrucksvarianz zugestehen, (verstärkt durch geschlechtsspezifisch polare Werbung kommen jetzt allerdings doch wieder rosa Kleider, Tüllröcke und Lackschuhe in Mode), tragen sie ihrerseits mit der Kennzeichnung dessen, was sich für Jungen nicht gehört, zur Fixierung normativer Männlichkeit bei.

Wobei manche es durchaus anerkennen, wenn sich ein Junge traut, aus der Rolle zu fallen:

das ist aber mutig, wenn..., dass so 'n Junge sich das traut ... (M. 6. Kl).

Rollenabweichendes Verhalten kann also auch mit Anerkennung rechnen? Das würde erklären, warum die "Mode-Scouts" (Späher für Modetrends) der Textilkonzerne in den Treffpunkten von Jugendlichen nach originellen und untypischen Outfits Ausschau halten.

Für die pädagogische Arbeit ergeben sich daraus Themen wie: "Moden im Wandel der Zeiten"; "Unterwerfung unter das Markendiktat, ja oder nein?"; "Für und Wider von Schuluniformen"; "Einen eigenen Modestil in der Klasse kreieren"; "Sich selbst durch Verkleiden und Schminken verändern". Dazu gehört auch "Mit der Kleidung das Geschlecht wechseln?" Das könnte Anlass dafür sein, transgener-motivierte Unzufriedenheiten mit dem zugeschriebenen Geschlecht anzusprechen, ein Thema, welches zunehmend enttabuisiert wird und an Bedeutung gewinnt.

Körperkontakte und Beziehungsträume

Ob Körperkontakte akzeptabel oder abzulehnen sind, hängt davon ab, ob sie erwünscht sind, ob sie zufälliger oder notwendiger Bestandteil einer "Spielhandlung" sind, aber auch ob und wie sie von anderen Kindern oder ob sie von Erwachsenen ausgehen. Kindern muss früh Gelegenheit gegeben werden, eigene Toleranzgrenzen in rituellen Spiel- und Spaßkämpfen zu erproben (z.B. Wie befreie ich mich aus einem Sitzkreis? Wie dränge ich am besten meinen Partner von einer Bank oder von einem Balken?) und unerwünschte, unangenehme Körperkontakte zu definieren. Das sollte mit dem Lernziel geschehen, Körpergrenzen anderer zu respektieren und Respekt für die eigenen einfordern zu lernen.

Körperliche Abgrenzung und Annäherung sind im alltäglichen Miteinander in ständigem Fluss. Kontaktabahnung und Beziehungserprobung nehmen schon in Phantasien von Kindern einen gewichtigen Raum ein (vgl. 3.1.12 Verliebtsein und mehr ..., S. 88ff).

Nach der Studie von Benard/Schlaffer ("Let's kill Barbie!" 1997) ist die von jungen Mädchen gefragteste Barbie-Garderobe das Hochzeitskleid. Es materialisiert den "Stoff, aus dem die Träume sind", Träume von einer funktionierenden Zweisamkeit, die durch die gängigen *happy ends* in Literatur, Filmen Schlagern und der Spielzeugkultur, durch die Rituale und Inszenierungen in der Erwachsenenwelt fixiert werden.

"Nicht nur die Groschenromane, nicht nur die Kinderbücher, nicht nur die Heimatfilme sind voll von archetypischen Erfolgsstories dieser Art: Armes Mädchen heiratet Prinzen. Sprechstundenhilfe heiratet Arzt. Prostituierte heiratet Finanzbroker. (...) In der

sozialsexuellen Gleichung sind Schönheit und Jugend auf Seiten der Frau das Parallelstück zu Ansehen und Wohlstand auf Seiten des Mannes. Und diese Gleichung gibt es in unzähligen Versionen, passend für jede Altersgruppe und Moderichtung.⁸⁶

Daran hat sich auch 2023 kaum Entscheidendes geändert. Vgl. die Kritik von Stevie Schmiedel am neuerlichen Trend zur *Pinkifizierung* in der Mode- und Spielkultur von schon sehr jungen Mädchen: „Durch „Germany’s Next Topmodel“ ist der Kosmetikmarkt für 8- bis 12-Jährige unglaublich gewachsen, der macht vier Milliarden im Jahr aus und natürlich wollen die Leute jetzt den Markt für 3- bis 8-Jährige entdecken. „Barbie Dreamhouse“ (ein lebensgroßes Puppenhaus) ist der perfekte Einstieg dazu.“ (Interview mit Schmiedel am 8.5.2019 in The European)

Diese Vorgaben benachteiligen diejenigen, die sich aus dem einen oder anderen Grund in dieser Symbolwelt nicht wiederfinden können oder auch wollen. Was die Beziehungsrealitäten angeht, sollte daher besser von "Leidbildern" (Luca 1996, S. 35f) statt von Leitbildern gesprochen werden, da solche Träume eher von Erfolg gekrönt sind, wenn die Frau Verfügungsbereitschaft signalisiert.

Mädchen (etwa 16): *Weil ich keinen Sex will, willst Du nichts mehr mit mir?*

Junge (etwa 18): *Das macht man, das gehört irgendwie dazu. Es sei denn, du bist abnormal!*

Szene aus einem Film mit Claire Danes in Bravo-TV auf RTL 2 am 20.10.1997

Dialoge wie diese sind keine Ausnahme in den Medien. Sie enthalten die klare Botschaft: Heterosexualität habe unter Jugendlichen als *normal* zu gelten. Alle anderen Haltungen werden als *abnormal* abgestempelt, männliche Machtattitüden erscheinen legitim.

Das beeinträchtigt eine egalitäre Kontaktaufnahme und erschwert einen individuellen Zugang zur Beziehungsgestaltung. Beide Geschlechter geraten dadurch unter Druck, denn für die Entwicklung einer persönlichen Sexualkultur, getragen von Vertrauen und wirklichem Bedürfnis bleibt bei solchen Botschaften wenig Platz. Auch aus diesem Grund wird das "Erste Mal" durchaus nicht von allen Jugendlichen positiv erinnert. (Vgl. dazu die Berichte in: Jutta Vey: Sex, Liebe oder was. Jungen und Mädchen erzählen von ihrem ersten Mal. Berlin 2009)

Viele Sexualkontakte unter Jugendlichen geschehen unter Alkohol- oder Drogeneinfluss und sind nicht von wirklichem beiderseitigem Begehren getragen. Sie geschehen, weil das Mädchen nicht den Eindruck erwecken will, "sich zu haben", "unerfahren" oder eben "abnormal" zu sein. Und während sie ihr Herz dabei verliert, auch weil Sexualität für sie stärker angstbesetzt ist, nutzt der junge Mann dies zur Profilierung und/oder hat die Affäre am nächsten Tag möglicherweise schon vergessen oder verdrängt.

Schon Sechstklässlerinnen ist klar, dass dem etwas entgegengesetzt werden muss, wenn die eigene Würde bewahrt werden will,

⁸⁶ Benard, Ch.; Schlaffer, E., 1997: Let's Kill Barbie. München, S. 132f.

M1: weil es gibt ja manche Machos, ey, die sind so Scheiße

M2: ich hasse Machos (...) die machen einen nur an und dann Sex und dann (...)

M1: die wollen nur das eine und dann: Auf Wiedersehen!

Letztlich fühlen sich die Mädchen besser, die ihrem Freund Geduld abverlangen und ihre Vorstellungen von Liebe und Zärtlichkeit nicht aufgeben. Dazu gehört freilich eine Haltung, die in der vorliegenden Studie eher von ausländischen Kindern mit einem strengeren moralischen Rückhalt in der Familie geäußert worden war (vgl. 4.3 Kulturelle Differenzen..., S. 173).

In der Sexualität "der Aktive" zu sein, birgt genau wie die komplementäre Haltung, Sexualität "über sich ergehen lassen" zu müssen, die Gefahr, eigene Bedürfnisse nach Zärtlichkeit und Lust nicht wahrzunehmen und nicht auszudrücken.

Mädchen müssen insofern deutliche Hinweise und Bestärkung für ihre Rechte und ihre Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung bekommen. In der Jungenarbeit muss demgegenüber die zwanghafte Zurschaustellung stereotyper Attribute von Männlichkeit hinterfragt und müssen Versagensängste thematisiert werden.

Bereits mit Viertklässlern kann überlegt werden, wie das "Erste Mal" zu einem schönen Erlebnis für beide werden kann. Wie unterschiedlich die Wünsche an den Traumpartner und die Traumpartnerin sind, kann im gemeinsamen Studium von Heirats- und Kontaktanzeigen erforscht werden.

In einem schriftlichen Gespräch der Mädchen und der Jungen dazu, "Wie ich mir meinen Traum-Freund/meine Traum-Freundin wünsche", und "Was tue ich, um meinem Freund/meiner Freundin zu gefallen" kann gemeinsam herausgearbeitet werden, welche Wünsche als realistisch und welche als überzogen zu bewerten sind.

Familienformen

Während die Phantasie und die Spielkultur von Kindern häufig von unhinterfragten "Normalitäten" geprägt ist, verbergen sich dahinter diverse Varianten und Ausdrucksformen menschlicher Beziehungskonstellationen, die ihnen bei genauerem Nachfragen durchaus geläufig sind.

Auf die Frage: Was ist eine Familie? sagen sie "Vater, Mutter, Kind", auf die Aufgabe: "Beschreibe oder male deine Familie!" werden Mutter, Stiefvater, gleichgeschlechtliche Lebenspartner, Großeltern, der Nachbarjunge, das Haustier, die Austauschschülerin und die Haushaltshilfe dargestellt.

Für die Sexualerziehung heißt das, die historischen Wurzeln der traditionellen Familie in Recht und Gesellschaft (Artikel 6 GG) mit der Vielfalt möglicher Gesellungsformen zu kontrastieren. Gemeinsam kann erarbeitet werden, welche Gruppierungen Kinder als die "kinderfreundlichsten" bewerten und warum es passieren kann, dass eine Lebensform und Paarbildung eine andere ablöst.⁸⁷

Wie das vergleichsweise große Interesse bei den **Fragen zu Liebe und Sexualität** an "Scheidung" zeigt, gehört dieser Aspekt schon für viele Kinder zur Beziehungsgestaltung dazu. Vor allem die älteren Mädchen zeigen erheblichen Informationsbedarf (vgl. FB 41 Tab. 41a und 41b, S. 115). Dahinter vermuten andere Mädchen im Gespräch die große Sorge vor Enttäuschungen und tatsächliche bittere Erfahrungen

vielleicht, weil die Frauen dann immer verletzt werden. Wenn der Mann dann so spät kommt, oder besoffen oder so, dann scheiden die sich (M. 4. Kl.).

Auch das Thema "Scheidung" hätte also im Rahmen vom Thema "Familienformen" einen bedeutenden Platz.

Zuständigkeiten und Berufswünsche

Gemessen an dem klaren Votum von Mädchen (92 %) und Jungen (84 %) für die Kompetenz beider Geschlechter für Haushaltsführung und Kinderbetreuung (FB 35, Tab. 35 a und 35b, S. 214), haben sich die Kinder der Studie von der traditionellen Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern weitgehend gelöst.

Wenn auch berücksichtigt werden muss, dass diesen Meinungen, wie andere Studien zu den späteren Lebensplänen von Jungen und Mädchen zeigen, nicht unbedingt Taten folgen werden, so kann doch als erfreulich bewertet werden, dass sowohl deutsche Kinder als auch Kinder anderer Nationalitäten dieser Altersgruppe sich überwiegend unterstellen, diese Aufgaben zu akzeptieren. Das politische Hinterfragen der traditionellen Berufs- und Aufgabenzuschreibungen scheint nicht ohne Einfluss auf die befragte Altersgruppe gewesen zu sein.

In den Erläuterungen der Kinder spiegelt sich insofern viel von dem, was im sogenannten "Geschlechterkampf" in der Erwachsenenwelt Thema ist. Demnach ist die Trennung der Haushaltsaufgaben nicht biologisch bedingt und sie ist ungerecht, denn

beide sind menschliche Wesen (M. 10 J)

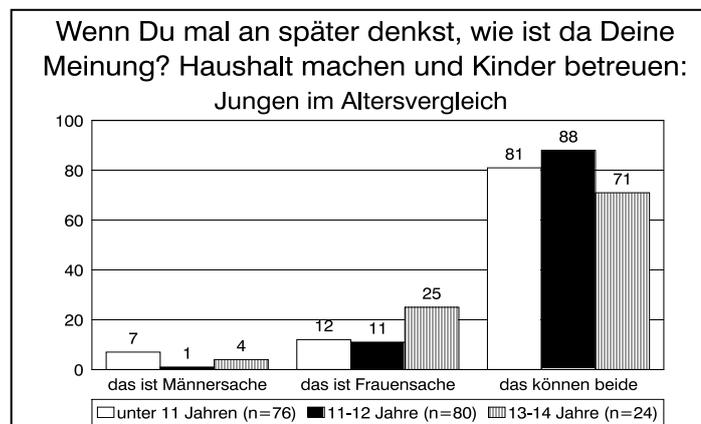
⁸⁷ Selbst wenn laut Statistik (vgl. die *Familienberichte* der Bundesregierung) etwa 75% der Kinder (in Ost- und Westdeutschland) ihre Kindheit bis zum 18. Lebensjahr in einem "normalen Kindschaffsverhältnis" verbringen, ist mindestens ein Viertel in der einen oder anderen Form von Scheidungs- und Trennungserfahrungen betroffen. Da es für Alleinerziehende häufig einfacher ist, die Situation in einer Großstadt zu bewältigen (Arbeit, Kinderbetreuung) scheint es den dortigen Lehrkräften so, als häuften sich die Fälle in ihren Klassen. Vgl. auch 5.4.3, S. 203f

ich sehe zwischen Mann und Frau keinen Unterschied - ausgenommen natürlich das Geschlecht (J. 12 J.)

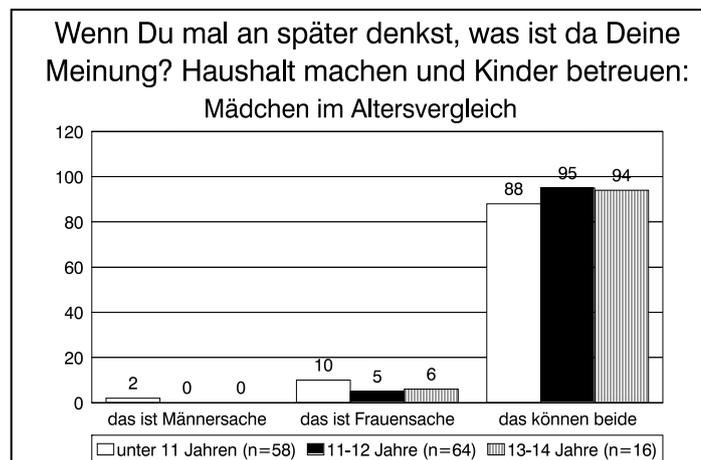
wenn das nur einer oder eine macht ist das ungerecht, ich habe keine Lust, das später allein zu machen (M 9. J.)

die meisten Männer tun nie was im Haushalt/ ich finde es doof, dass es immer die Frauen machen sollen (MM. 11.J.).

Tab. 35a: Einschätzung von Jungen zur Zuständigkeit für Haushaltsaufgaben im Altersvergleich



Tab. 35b: Einschätzung von Mädchen zur Zuständigkeit für Haushaltsaufgaben im Altersvergleich



Wer demgegenüber (immerhin 12 % vor allem älterer Jungen und 6 % der Mädchen) für die Beibehaltung der klassischen Rollenverteilung plädiert, begründet dies stereotyp und pragmatisch

Männer passen zu der Arbeit und Frauen zum Haushalt (J. 10 J.);

weil das die meisten Frauen machen (J. 12 J.).

Immerhin acht Jungen gaben demgegenüber allerdings an, Haushalt und Kindererziehung seien *reine Männersache*. Ob aus konkreter Erfahrung, wie bei den vier Jungen, die angeben, bei ihrem Vater leben, in „klassischer“ Selbstüberschätzung oder als Provokation, muss hier offen bleiben.

So abwegig es auf den ersten Blick erscheinen mag, so notwendig wird es beim zweiten: Zu einer gefühlsbejahenden und normenkritischen Sexualerziehung gehört auch, geschlechtsgebundene Rollenzuschreibungen sowohl im Haushalt wie in der Arbeitswelt kritisch zu hinterfragen. Wie die Berufswünsche der Kinder zeigten (vgl. 3.1.6 Berufswünsche und Lebenspläne, Tab. 9a und 9b, S. 62), geraten Mädchen und Jungen in ihren Lebensplänen nach wie vor leicht in das "Fahrwasser" traditioneller Berufsbilder.

Während Mädchen sich häufiger an dem orientieren, was Frauen in ihrem Wahrnehmungsfeld tun, haben Jungen im Übergang zur Pubertät hochfliegende Phantasien über ihre Zukunft. Beide Geschlechter bilden damit die sie umgebende Realität ab, in der Mädchen private Vorbilder finden, da die Betreuung von Kindern bis ins 12. Lebensjahr vornehmlich Frauensache ist. Jungen orientieren sich demgegenüber eher an männlichem Heldentum. Sie können zwar in der Regel nicht so genau nachvollziehen, was die Männer in ihrem Umfeld an ihrem Arbeitsplatz tun, entsprechend dem männlichen "Überlegenheitsimperativ" (Barz 1990) gehen sie jedoch zumeist davon aus, dass es eine Führungs- oder Lenkungsfunktion sein muss und schließen dies daher auch für sich selbst nicht aus.

Normen- bzw. rollenkritische Sexualerziehung kommt nicht umhin, Kinder mit rollenüberschreitenden Vorbildern sowohl für Mädchen (Frauen in Naturwissenschaft und Technik) wie für Jungen (Männer, die sich für Kinder und im Haushalt engagieren) bekannt zu machen.⁸⁸

Die Vereinbarkeit der Berufstätigkeit von Frau *und* Mann mit der Arbeit im Haushalt und in der Kinderversorgung sollte daher diskutiert werden. Und auch die traditionellen Zuständigkeiten und Dienste im Schulalltag können praktisch verändert werden.

Das geht, indem Menschen mit unüblichen Berufen und Positionen über ihre Tätigkeit und ihren Werdegang interviewt werden. Mit anschaulichen Informationen über Erfinderrinnen, Chefinnen und Frauen in technischen Berufen einerseits, sowie Engagement von Männern für Kinder, in der Alten- und Krankenpflege andererseits kann an den traditionellen Geschlechtsrollen gerüttelt werden.

⁸⁸ Dietrich, Reinhard: Was hat die Schornsteinfegerin mit Sexualerziehung zu tun? In: Grundschule H. 5/2000, S. 36-38

Homo-, Bi-, Trans-, Queer und Heterosexualität – die Vielfalt sexueller Orientierungen wird zunehmend breiter

Homosexualität stellt gesellschaftlich mittlerweile eine mehr und mehr tolerierte bis anerkannte Orientierung dar. In kaum einer Vorabendserie fehlt ein schwules bzw. lesbisches Pärchen oder eine andere Person, die mit ihrer sexuellen Orientierung aus der Rolle fällt. Dazu gehört auch das Spektrum der mit LGBTIQ bezeichneten Personen.⁸⁹

ja, dieser eine Macker (...) Arnold (...) ach, aus so 'ner Serie, der spielt in so ner Serie mit, der zieht auch Frauenkleider an (...) Ja, so'n Transsexueller ist das! (M. 6. Kl.).

Auch in einigen Aufklärungsmaterialien wird das Thema Homosexualität mittlerweile offen und sachlich dargestellt. Das kann zu einem beachtlichen Niveau von Toleranz und Wissen schon bei Drittklässlern führen, wobei klar gesehen werden muss, dass diese Auffassung auch jenseits der Jahrtausendgrenze noch nicht sehr verbreitet ist

schwul, ist gar nicht so schlimm, denn das ist ungefähr so, als wenn eine Frau mit einem Mann ins Bett geht. Bloß dann kriegt man nur keine Kinder (J. 3. Kl.), also es gibt nur wenige, die sagen, das ist gar nicht so schlimm. Die anderen meinen eher, dann ist man nicht normal (J. 3. Kl.).

Die Abwehr homosexueller Liebesbeziehungen und aller damit unterstellten Äußerungsformen ist schon bei Mädchen und Jungen in vorpubertärem Alter heftig (vgl. dazu auch 3.2.2 Themen, die Acht- bis Vierzehnjährige beschäftigen, S. 120f). Obwohl die Begriffe *schwul* und *lesbisch* gemäß der gesetzlichen Liberalisierungen meist wertfrei gebraucht werden, und das von Kindern auch so übernommen wird

die können doch nichts dafür (M. 5. Kl.), das ist doch ganz normal (M. 6. Kl.),

eignen sie sich unter Kindern und Jugendlichen nach wie vor auch zur Kränkung (vgl. dazu FB 49 Tab. 49a und 49b, S. 217), denn

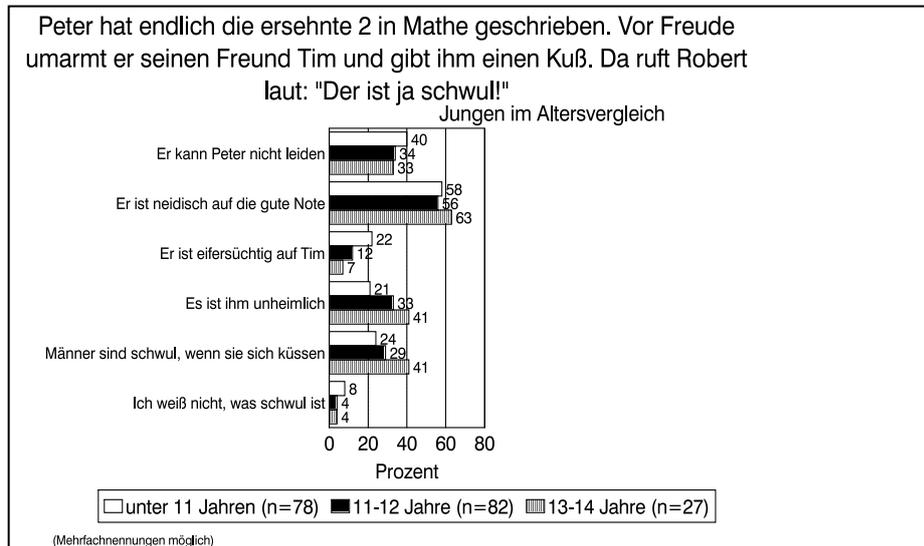
wenn du das bist, dann musst du das verheimlichen (M. 6. Kl.).

Dies gilt für die männliche Geschlechtsidentität mehr als für die weibliche. Alle Arten von körperlicher Nähe unter Jungen, die einen Anschein von Zärtlichkeit haben, werden pauschal als *schwul* denunziert, und zwar entweder "nur" im Interesse sozialer Kontrolle

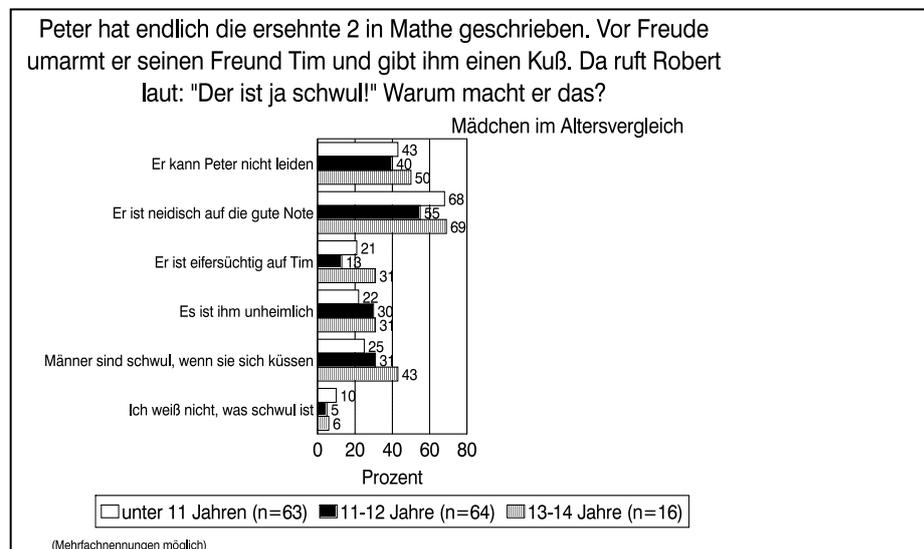
⁸⁹ Empfehlenswert etwa ab 8 Jahre: Harris/Emberly (1995) Total normal, S. 16f; Willhoite, Michael (1994): Papas Freund. Berlin. LGBTIQ meint Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Transsexuell, Intersexuell und Queer.

oder weitergehend, um die solcherart "abweichend" Handelnden zu treffen oder zu kränken *weil niemand schwul sein möchte, weil wenn man das sagt, dann ärgert der sich (M. 6. Kl.)*

Tab. 49a: Konnotationen von *schwul* bei Jungen im Altersvergleich



Tab. 49b: Konnotationen von *schwul* bei Mädchen im Altersvergleich



Trotz aller demonstrativen Aufgeklärtheit, selbst unabsichtliche Berührungen von Jungen untereinander werden als *Anschwulen* missbilligt und Begriffe wie *Schwuli* und *Arschficker* etc. gehören nach wie vor zu den am häufigsten verwandten Schimpfwörtern unter Jungen. Mädchen verkneifen sich dagegen das Abschiedsküsschen unter Freundinnen, um nicht als *Lesben* tituiert zu werden. Damit wird ein gesellschaftliches Stigma zur individuellen Kränkung verwendet, mehr fühlend als wissend, dass es einen Menschen sehr trifft, wenn er Angst haben muss, bloßgestellt und ausgegrenzt zu werden.

Direkt auf ihre Einstellung zur Homosexualität angesprochen, reagieren die älteren Jungen im Gruppengespräch zwar "politisch korrekt" und zeigen sich tolerant

also ich hab nichts gegen Schwule. Ich glaube in der ersten Situation wär das peinlich. Ich glaub man muss sich einfach nur mit jemand unterhalten und sagen, du (...) vor allen Dingen aber nicht drüber lustig machen oder so was (J. 13 J.),

an späterer Stelle im Interview brechen sie allerdings bei der Vorstellung, ein Junge könne ihnen auch mal eine Liebeserklärung machen, in lautes Gelächter aus. Einerseits lieben die meisten Jungen es, miteinander zu rangeln und finden es selbstverständlich, den Freund auf kumpelhafte Art zu umarmen (vgl. entsprechende Szenen beim Fußball.). Andererseits müssen solche Verhaltensweisen vor der gleichgeschlechtlichen Peer Group immer wieder mit demonstrativer Abwertung zurechtgerückt werden.

Und auch Mädchen argumentieren gefühlsmäßig mit Widernatürlichkeit, Angst vor Ausgrenzung und Fremdheitsgefühlen,

*Gott hat das nicht so erschaffen (M. 12 J.),
wenn du jetzt auf einmal auf Frauen stehst und gaffst die die ganze Zeit an,
das ist ekelhaft (M. 12 J.),*

denn "die Natur habe es so geregelt", dass Mann und Frau "wie ein Puzzle" zusammengehören. Besonders belastend kann das für Kinder sein, die ein homoerotisches Begehren spüren oder sich aus anderen Gründen bis hin zur Transidentität⁹⁰ mit dem ihnen zugewiesenen Geschlecht und seinen Zuschreibungen unwohl fühlen. Auf diesem Gebiet eröffnet sich schon in der Grundschule ein wichtiges Aufgabenfeld gefühlsbejahender und normenkritischer Sexualerziehung. Dass Schwule und Lesben viel weniger "exotisch" sind als vermutet, wird erfahrbar, wenn mal ein Gast in die Klasse eingeladen wird. Homosexuelle Frauen und Männer "aus Fleisch und Blut" können den Mädchen und Jungen selbst am besten Rede und Antwort auf ihre Fragen stehen. Das kann vor allem für solche Kinder hilfreich sein, die ein ähnliches Begehren spüren.

⁹⁰ Vgl. dazu Rauchfleisch, Udo, 2016. Transsexualität – Transidentität: Begutachtung, Begleitung, Therapie. Göttingen; Rauchfleisch, Udo, 2019. Transsexualismus – Genderdysphorie – Geschlechtsinkongruenz – Transidentität: Der schwierige Weg der Entpathologisierung. Göttingen; ferner: Bundesvereinigung Trans* e.V. (BVT*)

Was also ist "normal"?

Hinter der (vor allem in der Werbung zählebig transportierten) sogenannten „bipolaren Normalität“ verbergen sich unzählige Varianten, Spielarten und Ausdrucksformen der Selbstdarstellung und der Beziehungsgestaltung. Sie sind als solche zu akzeptieren, wenn die Grundwerte des Miteinanders, wie Ehrlichkeit, Fairness und Verlässlichkeit nicht infrage gestellt werden sollen.

Dazu gehört das Wissen darum, *Wahlfreiheit* für sein Verhalten zu haben, im Sinne von

- Ich kann mich jetzt zusammenreißen, ich darf aber auch weinen;
- Ich kann mich anpassen, kann aber auch Nein sagen;
- Ich kann jetzt wütend werden, ich kann es aber auch lassen;
- Ich kann jetzt Alkohol trinken, kann aber genauso darauf verzichten;
- Ich kann mein Gespartes für die teuren Markenklamotten ausgeben, ich kann aber auch billige kaufen etc.,

d.h. einen eigenen Spielraum zu finden zwischen dem, was im sozialen Bezugsrahmen erwünscht ist und was mir persönlich entspricht. Das wird umso leichter fallen, je weniger für ein "Austesten" mit Ablehnung und Ausgrenzung gerechnet werden muss. Und dafür ist eine von Freundschaft und Solidarität getragene Klassengemeinschaft ein ideales Übungsfeld

J1: dass man immer irgendjemand hat, mit dem man quatschen kann und der sich auch nicht darüber lustig macht oder so was (...)

J2: das ist ja unsere Klasse (...)

J3: ja, genau, unsere Klasse ist so (...)

J2: wir halten einfach so alle zusammen (...)

J3: wenn wir zum Beispiel irgend so eine Scheiße bauen, da halten wir auch zusammen und sagen das nicht (JJ. 7. Kl.).

Sexualerziehung, die Toleranz und Fairness vermitteln und zu einer eigenen Linie im Sexualleben ermutigen will, kann in ihren Lernzielen nicht besser auf den Punkt gebracht werden als der Fünftklässler es im Eingangszitat des Kapitels auf S. 207 tut. „...was man nicht darf, ist nicht das machen, was sein Partner nicht will, das weiß ich! (J. 5. Kl.)“ Demnach ist unter Männern und Frauen alles möglich und damit "normal", was im Einvernehmen gleichgestellter Partnerinnen oder Partner geschieht und wodurch weder ihnen noch einem dritten (einschließlich einem unbeabsichtigt gezeugten Kind) Schaden zugefügt wird.

Um Kindern möglichst häufig und selbstverständlich zu gestatten, in andere Rollen zu schlüpfen und die Einnahme anderer Perspektiven auf sich wirken zu lassen, bedient sich normenkritische Sexualerziehung gestalteter Interaktionen in Rollenspielen. In wiederkehrenden Kommunikationsspielen (wie z.B. "Lobesduschen") kann geübt werden, positive Eigenschaften an anderen wahrzunehmen, gegenseitig Selbstvertrauen aufzubauen und Respekt im Umgang mit Andersartigkeit zu erlernen.

Spiegel in der Klasse, Schminke, Verkleidungsmaterial, Rollenspiele, Theateraufführungen und -besuche, Analyse von Werbung, Pro- und Contra-Diskussionen zum Modediktat, zu Schönheitsidealen, zu Ernährung und zu Lebensformen, Kontakte zu Menschen die "aus der Rolle fallen" und zu Menschen mit Behinderungen gehören insofern zum kreativen methodischen Fundus des Unterrichts.

5.4.5 Eltern einbeziehen

... ich finde es empörend, wie in den Medien Sexualität gezeigt wird! Aber gerade weil unsere Kinder den ganzen Mist mitkriegen, sollen sie wenigstens in der Schule richtig informiert werden! (türkischer Vater eines Mädchens einer 4. Grundschulklasse)

Nach der sogar vor dem Europäischen Gerichtshof verteidigten Rechtslage ist Sexualerziehung in Deutschland als gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule gefasst, kann also von Eltern nicht grundsätzlich abgelehnt werden.⁹¹ Mit der Informationspflicht der Eltern gehen die Bundesländer in ihren Richtlinien unterschiedlich ausführlich um. Vorschrift ist (auch bei weiterreichenden Konzepten wie in Bremen, Hamburg und nach der deutschen Vereinigung in Sachsen-Anhalt), Eltern auf nicht mehr als einem Elternabend im Schuljahr über Methoden, Inhalte und Medien der geplanten Sexualerziehung zu informieren. Bisher hatten Eltern keine ausgewiesene Möglichkeit, ihr Kind von einem Unterricht fernzuhalten, der ihren ethischen Überzeugungen zuwiderlief.⁹²

Wenn sie es taten, dann unter Inanspruchnahme der sonstigen Möglichkeiten, die ein Fernbleiben von der Schule rechtfertigen. Allerdings wurde 1999 im Bundesland Bremen ein gegenteiliges Urteil von einem türkischen Vater erstritten. Danach kann es in Bremen türkischen Eltern nicht verwehrt werden, ihre Tochter vom koedukativen Sportunterricht oder von der "Sexualkunde" zu befreien. In anderen Bundesländern, wie z.B. in Nordrhein-Westfalen wurde das noch nach der Jahrtausendwende so nicht genehmigt.

⁹¹ Gemäß Beschluss des Ersten Senats beim Bundesverfassungsgericht vom 21.12.1977 können Eltern zwar Aufklärung über Vorgehensweise und Inhalte verlangen, aber keinen Einfluss auf die Gestaltung nehmen oder ihr Kind gar vom Unterricht fernhalten. Dieser Beschluss wurde vom Europäischen Gerichtshof bestätigt.

⁹² Vgl. dazu vorn 4.3 Kulturelle Differenzen bei Kindern aus Migrantenfamilien, S.167ff

In der Praxis sind es immer nur wenige Eltern, die gegen den schulischen Auftrag zur Sexualerziehung etwas einzuwenden haben. Die Mehrheit ist eher dankbar dafür, wenn ihnen die Schule diese schwierige Aufgabe abnimmt, zudem viele Eltern mit wachsendem Alter ihrer Kinder keinen Gesprächszugang mehr finden. Erwachsenwerden heißt, sich in seiner Emotionalität und seiner Körperinszenierung von den Eltern abzugrenzen und dabei steht die sexuelle Selbstbestimmung im Mittelpunkt. Mit den Eltern über seine Gefühle und Ängste zu sprechen hieße, sich elterlicher Bewertung und Kontrolle auszuliefern und genau dem wollen viele Kinder ja entgehen (vgl. 1.2.2 Latenzzeit oder Ausbildung der Intimsphäre?, S. 17ff und 3.2.3 Informationsquellen..., S. 122ff).

Hier setzt die große Verantwortung der Schule ein. Vor allem in multikulturell zusammengesetzten Klassen ist es wichtig, Eltern von der Sexualerziehung zu überzeugen, damit Kinder nicht widersprüchlichen und verwirrenden Informationen in Elternhaus und Schule ausgesetzt sind. Was sollen Eltern dagegen einzuwenden haben, wenn ihre Tochter oder ihr Sohn durch eine sachliche und ich-stärkende Aufklärung vor Gefahren geschützt wird, d.h. vor Risiken, die immer schon durch die Nähe von Sexualität und Gewalt, Frühschwangerschaften und Infektionswege gegeben sind. Es gibt wohl kaum Eltern, denen nicht daran gelegen wäre, ihre Kinder gegen die Schattenseiten des Umgangs mit Sexualität zu stärken. Viele der folgenden Argumente eignen sich, um auch skeptische Eltern von der Notwendigkeit frühzeitiger und offener Sexualerziehung zu überzeugen:

- Kinder lernen besser, wenn sie keine Frageverbote spüren;
- Kinder fühlen sich sicherer, wenn sie ihren Körper gut kennen und keine "dunklen Seiten" in ihrem Körpergefühl haben;
- Kinder und Jugendliche wissen durch den Zugang zu den Medien und den Gesprächsaustausch untereinander mehr als die Eltern vermuten.....
- ...dennoch ist die Anzahl von Frühschwangerschaften immer noch sehr hoch;
- Angesichts gegebener Infektionsrisiken kann es riskant sein, das Bedürfnis nach Sexualkontakten ohne Schutzmaßnahmen auszuleben;
- Viele Kinder sind der menschenverachtenden Bedürfnisbefriedigung frustrierter Erwachsener ausgesetzt;
- Gewalttätigkeiten von Medienhelden beeindrucken mehr als faire und friedliche Umgangsformen von realen Menschen im Umfeld der Kinder;
- Die Models, welche Mode und andere Produkte verkaufen helfen sollen, werden immer jünger;
- Das partnerschaftlich bedeutsame Frauen- und Männerbild vieler Jungen ist durch pornografische Bilder entstellt;
- Sexuelle Botschaften in der Werbung werden immer aufdringlicher;
- Schon in Grundschulklassen vergiftet ein hemmungsloser Umgang mit einer abwertender Sexualsprache das Verhältnis der Kinder zueinander;
- Immer noch fühlen sich eher Mädchen und Frauen für Haushalt und Kindererziehung zuständig, während den Söhnen und ihren Vätern nach wie vor außerhalb der Arbeitszeit in Schule und Beruf mehr Freizeit bleibt.

Ein von Achtung und Toleranz getragenes Miteinander von Kindern im Schulalltag gilt auch bei Eltern als erstrebenswertes Unterrichts- und Lernziel. Pädagogische Erfahrungen zeigen, dass ein gefühlsbejahender und normenkritischer sexualpädagogischer Unterricht dazu viel beitragen kann. Und eine Erziehung zur Gleichberechtigung der Geschlechter werden vor allem Mütter von Töchtern zu schätzen wissen.

Mit einem Elternabend pro Jahr ist es allerdings nicht getan, wenn Sexualerziehung als Elternbildung "ankommen" soll. Mehrere Treffen sind nötig, damit Experten und Vertretungen von Beratungseinrichtungen angehört und befragt werden können, wenn Phantasieeisen gemacht, über die eigene Kindheit nachgedacht, über Kinderrechte⁹³ informiert, schriftliche Fragen von Kindern vorgetragen, über ihre Beantwortung nachgedacht, sowie Filme und andere Medien gezeigt werden sollen, die für den Unterricht vorgesehen sind.

Aufklärungsmaterial, mit dem gearbeitet wird, sollte ausliegen, Informationsbroschüren der *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*, Anschriftenlisten von Beratungsstellen und die Nummer des *Sorgentelefon*s (0800-1110333) sollten bereitliegen und mitgenommen werden können.

Strenger religiöse Eltern sind möglicherweise besser ansprechbar, wenn Elternabende getrennt für Mütter und Väter angeboten werden und wenn eine männliche Ansprechperson zur Verfügung steht. Kindern ablehnender Eltern sollten Antworten auf ihre Fragen zur Verfügung stehen, ohne befürchten zu müssen, dafür bestraft zu werden. (Ein entsprechendes Lektüreangebot in der Lesecke für das Selbststudium ist da hilfreich.) Für die Überzeugungsarbeit von Eltern gilt im Übrigen: Je besser das Vertrauensverhältnis ist, das die Lehrkraft von Beginn der Klassenübernahme an aufgebaut hat⁹⁴, desto freiere Hand wird sie/er in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen von den Eltern gelassen bekommen.

⁹³ Schick/ Kwasniok, 1999: Die Kinderrechtskonvention im Wortlaut und Erläuterungen, auch unter <http://www.kinderpolitik.de> bzw. www.unicef.org

⁹⁴ Vgl. dazu den überzeugenden Erfahrungsbericht von Dagmar Wehr (1998): Eigentlich ist es etwas Zärtliches. Weinheim

6. Sexualerziehung ist SOZIALERZIEHUNG

Es mag schwer fallen, die dunkleren Seiten der Sexuelsphäre (Infektionsrisiken, Missbrauch, Kinderpornografie im Internet, Frühschwangerschaften, Gewalt, Pornografie,) als *Chance* für eine bejahende und offene Sexualerziehung umzudeuten, eine Sexualerziehung, die Sexualität als positive Lebensenergie darstellt und die sexuellen Signale und Antriebskräfte im Verhalten von Kindern auf dem Weg in die Pubertät ernst nimmt.

Gleichwohl ist nicht nur diese Chance sondern auch der Auftrag dazu mehr denn je gegeben. Dazu hat die wachsende gesellschaftliche Sensibilisierung für die Selbstverständlichkeit, mit der sexuelle Themen in den Medien behandelt werden, beigetragen. Allerdings muss das "**Lernziel Zärtlichkeit**"⁹⁵ um das **Lernziel Respekt und Fairness** erweitert und sowohl differenzierter als auch diskreter angegangen werden, als dies im Überschwang der "sexuellen Revolution" der siebziger Jahre beabsichtigt war.

Der Beitrag der Schule zur Sexualerziehung von Mädchen und Jungen kann nicht darin bestehen, Normen als allgemeingültige Werte zu vermitteln und damit, - wie von manchen gefürchtet - Kinder zu indoktrinieren. Der legitime Auftrag besteht vielmehr darin, Kinder in die Lage zu versetzen, sich auf der Basis eines sicheren medizinischen, emotionalen und sozialen Wissens ihr individuelles Modell eines verantwortungsvollen, liebevollen und gleichberechtigten Geschlechtslebens mit einem Partner oder einer Partnerin zu entwickeln und zu erproben.

Wie weit junge Menschen dies im Einklang mit den Vorgaben ihrer Kultur und ihres Elternhauses umsetzen möchten, oder ob sie Gründe sehen, eigene Wege zu beschreiten, sollte mit zunehmendem Alter von ihnen selbst beurteilt und bestimmt werden dürfen.

Wie die vorliegende Studie zeigt, weisen viele Mädchen und Jungen im Alter zwischen 8 und 14 Jahren bereits ein beachtliches Aufklärungsniveau und ein hohes Maß an Ernsthaftigkeit und Verantwortlichkeit im Umgang mit sexuellen Themen auf.

Gleichwohl scheint sich nach wie vor ein großer Anteil der Unterrichtsstörungen, der Unruhe, der latenten Spannungen, der Aggressivität und des sexistischen Umgangs von Jungen und Mädchen miteinander aus ignorierten oder unerkannten *Grundbedürfnissen* von Kindern zu ergeben. Dazu gehört auch das Übersehen von Fragen an die Entwicklung des Körpers oder gar die Bestrafung von sexueller Neugier und entsprechender Signale.

Sexualerziehung, die das gegenwärtige Miteinander von Kindern auf dem Weg zur Pubertät entspannen, ihr Wissensbedürfnis befriedigen und Unsicherheiten abbauen will, bewegt sich infolgedessen auf einer *inhaltlichen*, einer *gestaltpädagogischen* und einer *strukturellen* Ebene.

⁹⁵ Stehender Begriff nach dem gleichlautenden Buchtitel von Ingrid Thomasky (1978)

Das heißt im Einzelnen:

- ◆ **Sexualerziehung muss von Anfang an ein bejahendes, zärtliches Körpergefühl** vermitteln. Sie muss immer dann, wenn Kinder in der Familie, im Kindergarten und der Grundschule beginnen, naive Theorien zu entwickeln und Fragen zur Sexualität zu stellen, mit **altersgerechten, sachlich korrekten Antworten** zur Stelle sein.
- ◆ **Sexualerziehung** muss sowohl durch das eigene **Vorbild**, wie durch gezieltes "Probehandeln" **tolerantes, liebevolles, respektvolles** und **verantwortungsbereites** Verhalten im Umgang mit dem eigenen und dem anderen Geschlecht anbahnen.
- ◆ Eltern und andere wichtige Bezugspersonen müssen verstehen, in welchem Ausmaß sich ihre **eigene Einstellung zu Körperlichkeit und Sexualität** auf die des Kindes überträgt.
- ◆ Sexualerziehung muss eingebettet sein in einen Unterricht, der die **Kooperation** und die **Kommunikation** unter Mädchen und Jungen fördert, damit sie sich als Menschen mit geschlechtsunabhängig individuellem Profil kennen und akzeptieren lernen.
- ◆ Kindern kann und muss **Verantwortung für den Verlauf und das Gelingen** von Unterricht zum Thema Sexualität zugestanden werden.
- ◆ Der Unterricht muss **alle Sinne** ansprechen, er muss **individuellen Lernwegen** und dem großen **Bewegungsbedürfnis** von Kindern Rechnung tragen, wenn individuelles Wohlbefinden mit dem Gefühl sozialer und sexueller Anerkennung einhergehen soll.

Eine Sexualerziehung, die dies beherzigt, wird dementsprechend je nach Anlass und Situation Gefühle von Mädchen und Jungen ansprechen, ohne Kinder damit bloßzustellen. Sie wird Sachinformationen geben, die ein auch medizinisch sicheres Körpergefühl vermitteln, die biologische und soziale Gleichwertigkeit von Mann und Frau einsichtig machen. Und sie wird - sei es durch Inszenierungen, sei es in der Suche nach Vorbildern, sei es im Alltagshandeln - stereotype Denkmuster und Verhaltenszuweisungen zwischen den Geschlechtern aufzubrechen suchen.

Mädchen und Jungen müssen didaktisch differenzierte Lernangebote bekommen und auch in geschlechtshomogenen Gruppen lernen und üben dürfen, um phasenweise von der Funktion der Projektionsfläche für das andere Geschlecht (*ich bin stärker/besser, weil du schwächer/schlechter bist...*) befreit zu sein. Das kann Mädchen und Jungen zur Reflexion ihres Sozialverhaltens und dem in ihrer Umwelt befähigen und sie dazu ermutigen, ihre Lebenspläne auf rollenunübliche Bereiche auszudehnen. Sexualerziehung setzt demzufolge an der bewusst kooperativen Gestaltung des **gegenwärtigen Miteinanders** von Mädchen und Jungen an. Damit werden rollenüberschreitende Erfahrungen möglich, die sich stärker auf die sexuelle Selbstsicherheit und auf die Sozialkompetenz von Kindern auswirken als ein Unterricht, der lediglich medizinisches Fachwissen vermittelt und sich auf Fragen einer **zukünftigen** Gestaltung von Ehe und Partnerschaft beschränkt.

Sexualerziehung kann so verstanden ein wesentlicher und effektiver Bestandteil sozialer und demokratischer Erziehung sein.

7. Anhang

7.1 Literatur (verwendet und empfohlen, 2023 geringfügig ergänzt)

- Alfermann, Dorothee, 1996: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart
- Baacke, Dieter, 1999: Die 6 – 12-jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim. Vollst. überarbeitete Neuauflage
- Bange, Dirk, 1995: Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.), 1995: Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Weinheim
- Barz, Monika, 1985: Jungengewalt gegen Mädchen. In: Valtin, R.; Warm, U. (Hg.), 1985: Frauen machen Schule. Frankfurt
- Barz, Monika, 1990: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: Fuchs, Claudia; Enders-Dragässer, Uta (Hg.), 1990: Frauensache Schule. Frankfurt am Main
- Behnken, Imbke, Jaumann, Olga, 1995: Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim
- Benard, Cheryl; Schlaffer, Edith, 1997: Let's Kill Barbie. München
- Benjamin, Jessica, 1988: The Bonds of Love. New York
- Biermann, Christine; Schütte, Marlene, 1996: Verknallt und so weiter. Wuppertal
- Bilden, Helga, 1991: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.), 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel
- Böhm, Kerstin, 2017: Archaisierung und Pinkifizierung. Mythen von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. Bielefeld
- Böhnisch, Lothar; Winter, Reinhard, 1993: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. München
- Born, Claudia, 1996: Der unentdeckte Wandel. Annäherung an das Verhältnis von Struktur und Norm im weiblichen Lebenslauf. München
- Borneman, Ernest, 1988: Das Sexualleben des Kindes. München
- Bott, Peter; Merkens, Hans; Schmidt, Folker (Hg.), 1991: Türkische Jugendliche und Ausiedlerkinder in Familie und Schule. Baltmannsweiler
- Bredemeier, Karsten, 1999: Provokative Rhetorik? Schlagfertigkeit! Zürich
- Bredemeier de Diego, Inge; Fischer, Jutta; Krieger, Wolfgang, 1995: Berufsfindung und Lebenschancen der heutigen Mädchengeneration. Berlin
- Brocher, Tobias, 1971: Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung. Beteiligt: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Opladen
- Budde, Gunilla-Friederike (Hg.), 1997: Frauen arbeiten. Weibliche Erwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland nach 1945. Göttingen
- Bültmann, Gabriele, 1997 s. BZgA 1997 („Mädchenarbeit“)
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.), 1984: 6. Jugendbericht. Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundestagsdrucksache 10/1007 vom 15.2.1984
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1995: Sexualpädagogische Jungenarbeit. (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 1). Köln
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1997: Sexualpädagogische Mädchenarbeit. (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 5). Köln

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1998a: Sexualität und Kontrazeption aus der Sicht der Jugendlichen und ihrer Eltern. (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 8). Köln = Schmidt-Tannwald u.a. 1998
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1998b: Sexualpädagogische Konzepte (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 9). Köln = Glück, Gerhard u.a. 1998
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1998c: Jugendliche Medienwelt. Sexualität und Pornografie. (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 10) Köln = Knoll/ Müller 1998
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1998d: Kindliche Körperscham und familiäre Schamregeln. (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 11). Köln = Schuhrke u.a. 1998
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1999a: Wissenschaftliche Grundlagen (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Band 13.1: "Kinder"). Köln = Milhoffer, Gluszczyński u.a.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 1999b: Sexualerziehung, die ankommt. Ein Leitfaden für Schule und außerschulische Jugendarbeit zur Sexualerziehung von Mädchen und Jungen in 3. – 6. Klassen. (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Bd. 15). Köln = Milhoffer/Gluszczyński/Krettmann 1999
- Buraw, Olaf-Axel, 1998: Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg, 2. Aufl.
- Busch, Gabriele; Hess-Diebäcker, Doris; Stein-Hilbers, Marlene, 1994: Den Männern die Hälfte der Familie, den Frauen mehr Chancen im Beruf. Weinheim, 2. überarb. Aufl.
- BZgA s. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Chodorow, Nancy, 1990: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München, 3. Aufl. (Englisch: The Reproduction of Mothering)
- Corazza, Verena u.a., 1990: Kursbuch Gesundheit. Köln
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.), 1992: Was tun Kinder am Nachmittag? Weinheim
- Dietz, Barbara; Holzapfel, Renate, 1999: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Kinder in Aussiedlerfamilien und Asylbewerberfamilien - alleinstehende Kinderflüchtlinge. In: Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht (Hg.), 1999: Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, Band 2
- Dölling, Irene, 1995: Das Veralten der Frauenforschung. In: Stein, Monika (Hg.), 1995: Frauen-PRISMA. Potsdam, 2. Ausgabe
- Dormagen, Christel, 1994: Mond und Sonne. Über die Aufhebung der Geschlechter. Hamburg
- Drägestein, Bernd; Grote, Christoph, 1997: Halbe Hemden - ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention. Hannover
- Dunde, Rolf (Hg.), 1992: Handbuch Sexualität. Weinheim
- Düring, Sonja, 1993: Wilde und andere Mädchen. Die Pubertät. Freiburg
- Düring, Sonja; Hauch, Margret (Hg.), 1995: Heterosexuelle Verhältnisse. (Reihe: Beiträge zur Sexualforschung, 71). Stuttgart
- Dworkin, Andrea, 1987: Pornographie. Männer beherrschen Frauen. Köln (engl. 1979)
- Eder, Sabine, 1999: Supermann rettet Prinzessin!? In: Eder, S.; Lauffer, J.; Michaelis, C. (Hg.), 1999: Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern. (Schriftenreihe zur Medienpädagogik der GMK, Bd. 16). Bielefeld, S. 84-97
- Eichentopf, Karin-Susanne, 1989: Geschlechtsrollen. Übernahme und Ausübung bei Jugendlichen. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hg.), 1989: Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Neuwied, Bd.2 (Jugendforschung), S. 535-551

- Enders-Drägässer, Uta; Fuchs, Claudia, 1993: Interaktionen der Geschlechter. Weinheim, München
- Etschenberg, Karla, 1996: Schwanger in der Badewanne? Sexualität im Biologieunterricht. In: Schüler '96. Seelze, S. 104-107
- Fagerström, G.; Hansson, G. , 1993: Peter, Ida und das Minimum. Ravensburg 27. Aufl.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.), 1987: Abschied von der Koedukation. Frankfurt am Main
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 1995: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne, 1995: „Trennt uns bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen
- Fend, Helmut, 1992: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern, Bd. 1
- Fichera, Ulrike, 1993: Schluss mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! In: Enders-Drägässer, Uta; Fuchs, Claudia (Hg.), 1993: Frauensache Schule. Frankfurt am Main
- Filipp, S. H. (Hg.), 1979: Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart
- Flaake, K.; King, Vera (Hg.), 1992: Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt
- Foerster, Heinz v., 1999: Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. Heidelberg
- Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 1999 (Informationsdienst der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) (1999)3/4. Rahmenthema: Werte
- Freud, Sigmund, 1969: Der Untergang des Ödipuskomplexes (Gesammelte Werke, Bd. XIII, 6. Aufl.). Frankfurt am Main
- Fromme, Johannes; Gecius, M., 1997: Geschlechtsrollen in Video- und Computerspielen. In: Fritz, J.; Fehr, W. (Hg.), 1997: Handbuch Medien. Computerspiele. Bonn, S. 121-135 (kostenlos erhältlich bei der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn)
- Fromme, Johannes, 1999: Kinder, Freizeit und Computer. Zur Bedeutung von Bildschirmspielen in der Freizeit- und Alltagskultur von Kindern. In: SPEKTRUM Freizeit, 21 (1999)1
- Funke, Cornelia (1993): Die wilden Hühner. München/Wien
- Geulen, Dieter (Hg.)1989: Kindheit. Weinheim
- Giedd, J.N. et al.: Brain Development During Childhood and Adolescence. A Longitudinal MRI Study. In: Nature Neuroscience 2(1999) 10, S. 861 – 863
- Glogauer, Werner, 1995: Die neuen Medien verändern die Kindheit. Weinheim
- Glück, Gerhard; Scholten, Andrea; Strötges, Gisela, 1992: Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Weinheim
- Glück, Gerhard, 1998 s. BZgA 1998b
- Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hg.), 1996: Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster, 2. Aufl.
- Glumpler, Edith, 1991: Die Tierärztin und der Polizist - (k)ein Thema für die Grundschule. In: Grundschule 23(1991)9, S. 18-21
- Gluszczynski, Andreas, 1999: Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl von Mädchen und Jungen der 3. – 6. Klasse aus Migranten- und Aussiedlerfamilien. In: BZgA 1999a (Reihe: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung, Wissenschaftliche Grundlagen, Band 13.1: "Kinder"). Köln

- Goldman, Ronald, 1982: Children's sexual thinking. A comparative study of children aged 5 to 15 years in Australia, North America, Britain and Sweden / Ronald and Juliette Goldman
- Gottschalch, Wilfried, 1997: Männlichkeit und Gewalt. Weinheim und München
- Grabrucker, Marianne, 1996: "Typisch Mädchen..." Prägung in den drei ersten Lebensjahren. Ein Tagebuch. Frankfurt am Main, 11. Aufl.
- Grossmann, Thomas, 1994: Schwul - na und? Reinbek bei Hamburg
- Härtling, Peter, 1976: Ben liebt Anna. Weinheim
- Hagemann-White, Carol, 1984: Sozialisation – weiblich, männlich? Opladen
- Hagemann-White, Carol, 1988: Weiblichkeit, Leiblichkeit und die kulturelle Konstruktion der Geschlechterpolarität. In: Werkblatt. Zeitschrift für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik 5(1988)3/4. Salzburg
- Hagemann-White, Carol, 1993: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? In: Feministische Studien (1993)2
- Hannaford, Carla, 1997: Bewegung - das Tor zum Lernen. Freiburg im Breisgau, 2., verb. Aufl.
- Harris, Robie H.; Emberley, Michael, 1995: Total normal. Was du schon immer über Sex wissen wolltest. Frankfurt am Main
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, 1999: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Darmstadt, Bd. 5
- Heidapur-Ghazwini, Ali, 1995: Sexualerziehung in türkischen Familien. In: Milhoffer, Petra (Hg.), 1995: Sexualerziehung von Anfang an! (Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 97). Frankfurt am Main, S. 111-123
- Heidtmann, Horst, 1995: Sexualität in Film und Fernsehen. „Heimlicher Lehrplan“ der Sexualerziehung. In: Milhoffer, Petra (Hg.), 1995: Sexualerziehung von Anfang an! (Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 97). Frankfurt am Main
- Hempel, Marlies, 1995: Verschieden und doch gleich. Bad Heilbrunn
- Hempel, Marlies, 1996: Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim
- Herman-Giddens, Marcia E. u.a., 1997: Secondary Sexual Characteristics and Menses in Young Girls Seen in Office Practice. A Study from the Pediatric Research in Office Settings Network, PEDIATRICS 99(1997)4, S. 505-512
- Hoffmann, Berno, 1997: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen
- Horstkemper, Marianne, 1995: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim, München, 3. Aufl.
- Jackstell, Susanne/Orywahl, Marina, 1993: Gruppenarbeit als Chance für Mädchen. Ruhnmark: Donna Vita
- Kagelmann, Susanne; Nowak, Claus; Schnack, Ute, 1996: Grenzen sehen, Grenzen überwinden. Sexualerziehung als Baustein zur Schulentwicklung. In: Schüler '96, S. 82-84
- Kaiser, Astrid, 1997a: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler, 4. Aufl.
- Kaiser, Astrid (Hg.), 1997b: Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim
- Kiper, Hanna, 1994: Alltag - Gewalt - Geschlecht. Frauen und Mädchen als Opfer und Mittäterinnen. In: PÄD extra 22(1994), S. 15-21
- Kleber, Hubert: 2003: Reale Gewalt - mediale Gewalt. Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Entwicklung, Erprobung

- und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung
Herbolzheim
- Kluge, Norbert, 1992: Entwicklung der Sexualität, lebenszyklisch. In: Dunde, Siegfried Rolf (Hg.), 1992: Handbuch Sexualität. Weinheim
- Kluge, Norbert (Hg.), 1996: Jugendliche Sexualsprache - eine gesellschaftliche Provokation. (Landauer Universitätsschriften, Band 6) Landau
- Klusmann, Dietrich; Kurrat, Sabine, 1993: Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. In: Schmidt, Gunter (Hg.), 1993: Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder. Stuttgart, S.102-118.
- Knoll, H.H.; Müller, Andreas, 1998 s. BZgA 1998c
- Koch, Friedrich, 1975: Sexualpädagogik und politische Erziehung. München
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans, 1995: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München
- Krebel, Jens (Hg.), 1998: Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. (Reihe: Gemeinsam leben lernen. Hg.: Pat-Ex e.V.). Dortmund
- Kreienbaum, Maria Anna, 1995: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim, 2. Aufl.
- Kromrey, Helmut, 1994: Empirische Sozialforschung. Opladen, 6. Aufl.
- Lambrecht-Koch, Monika; Striepe, Karin, 1998: Bevor du deinen Prinzen findest, musst du viele Frösche küssen - Mädchenarbeit - ein sozialpädagogisches Projekt an der IGS Göttingen-Geismar. In: PÄD-Forum 26(1998)3, S. 273-274
- Lange, Carmen; Gaenslen-Jordan, Christine; Knopf, Marina, 1993: Nachwort: Die Asymmetrie der Geschlechter - der blinde Fleck: In: Gunter Schmidt (Hg.), 1993: Jugendsexualität. Sozialer Wandel, Gruppenunterschiede, Konfliktfelder. Stuttgart, S. 197-200.
- Lange, Carmen, 1998: Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Ergebnisse einer Studie zur Jugendsexualität. Stuttgart
- Lindemann, Gesa, 1993: Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt am Main
- Lindner, Victoria; Lukesch, Helmut; Betz, Karin, 1994: Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Regensburg
- Luca, Renate, 1996: "Beverly Hills 90210" und "Dirty Dancing". In: Schüler '96, S. 35-38
- MacKinnon, Catherine A., 1982: Feminism, Marxism, Method and the State. In: Signs 7 (1982)3, S.515-544.
- McClintock, Martha K.; Herdt, Gilbert, 1996: Rethinking Puberty. The Development of Sexual Attraction. In: Current Directions in Psychological Science 5 (1996)1, S. 178-183
- Maihofer, Andrea, 1995: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt am Main.
- Mansel, J.; Hurrelmann, K., 1998: Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50(1998), S. 78-109
- Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.), 1995: Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Weinheim
- Medienpaket des österreichischen Unterrichtsministeriums: "Erzählt uns nichts vom Storch" für 8-10 Jährige, 1999. Wien: Institut für Familienforschung
- Menzel, Manfred, 1996: Ein Indianer kennt keinen Schmerz. In: Schüler '96
- Mertens, Wolfgang, 1991/1995: Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität. Stuttgart, Bd. 1 und 2

- Metz-Göckel, Sigrid, 1990: Von der Technikdistanz zur Technikkompetenz. In: Metz-Göckel, Sigrid; Nyssen, Elke, 1990: Frauen leben Widersprüche. Weinheim
- Meuser, Michael, 1985: Alltagswissen und gesellschaftliche Wirklichkeit. In: Osnabrücker Studien zur Geographie. Osnabrück, Bd. 7, S. 129-158
- Meuser, Michael, 1998: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen
- Milhoffer, Petra, 1990: Koedukation und Sexismus. In: Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 44-60
- Milhoffer, Petra, 1994: Sexualität als Problem der Koedukation. In: Glumpler, Edith (Hg.), 1994: Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn
- Milhoffer, Petra, 1995a: Sexualerziehung und Geschlechtsrollenübernahme. In: Milhoffer, Petra (Hg.), 1995: Sexualerziehung von Anfang an! (Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 97). Frankfurt am Main
- Milhoffer, Petra, 1995b: Sexualität von Kindern und Erwachsenen. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.), 1995: Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Weinheim
- Milhoffer, Petra; Gluszczynski, Andreas; Krettmann, Ulrike, 1999 s. BZgA 1999b
- Milhoffer, Petra; Schwotzer, Guntram, 2000: Sex in den Medien - wie Kinder schützen? In: Grundschule 32(2000)5
- Milhoffer, Petra: (2005) Die Ächtung von Gewalt als Erziehungsmittel im deutschen Familienrecht – unendliche Geschichte oder Erfolgsstory? In: Bub, Knieper, Metz, Winter (Hg.) 2005: Zivilrecht im Sozialstaat. Festschrift für Professor Derleder, Nomos Verlag Baden Baden, S. 545ff
- Mitscherlich, Alexander, 1996: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München, Zürich, 10. Aufl.
- Möller, Kurt (Hg.), 1997: Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim
- Moller, Liller, 1992: "Kinder machen geht so!". Berlin
- Mönkemeyer, Karin, 1994: Kindliche Sexualität heute. Weinheim
- Mücke, Detlef: Das (Nicht-)Vorkommen von Lesben und Schwulen in Schulgesetzen, Rahmenplänen und Lehrbüchern – politische Forderungen und Perspektiven. In: Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, 1993 S. 79-100
- Müller, Petra: Problematische Inhalte im Visier von jugendschutz.net. In: Medienpädagogisches Zentrum Land Brandenburg (Hg.), 1993: Wohin geht der Jugendschutz? Fachtagung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport im Land Brandenburg am 28.10.98 in Brandenburg/Havel, S. 18-25
- Müller, Silke, 2023: Wir verlieren unsere Kinder. Gewalt, Missbrauch, Rassismus – Der verstörende Alltag im Klassen-Chat. München
- Munding, Reinhold, 1995 s. BZgA 1995
- Niemann, Bernd, 1995: Das SEX-Lexikon. Hamburg
- Oerter, Rolf, 1998: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim
- Olsson, Sören; Jacobsson, Anders, 1998: Berts haarsträubende Katastrophen. Hamburg
- Orenstein, Peggy, 1996: Starke Mädchen, brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen. Frankfurt am Main
- Ostbomk-Fischer, Elke, 1993: Der geheime Lehrplan in Aufklärungsbüchern. In: PÄD extra, 21 (1993) 6, S. 40-44
- Pagenstecher, Lising, 1993: Weibliche Identität, weibliche Sexualität heute. Unterdrückt, revolutionär, postmodern? In: Kind, Jugend, Gesellschaft 38 (1993) 3, S. 84-86

- Pasero, Ursula, 1994: Geschlechterforschung revisited. Konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven. In: Wobbe, Theresa; Lindemann, Gesa (Hg.), 1994: Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede von Geschlecht. Frankfurt/Main
- Petillon, Hanns, 1993: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim
- Pfeiffer, Christian u.a., 1998: Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Sonderdruck des DVJJ-Journal, Hamburg
- Pfeiffer, Christian; Wetzels, Peter, 1998: Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Hg. vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN), Sonderdruck der DVJJ zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag vom 18.-22.9.1998 in Hamburg
- Pfister, Gertrud; Valtin, Renate (Hg.), 1993: MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. (Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 90) Frankfurt am Main
- Piaget, Jean, 1973: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt
- Pieper, Ulli, 1998: Problemfelder und Konflikte von Kindern ausländischer Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland - eine soziologische Analyse unter besonderer Berücksichtigung der schulischen Situation. Siehe unter <http://www.hausarbeiten.de> (Migranten)
- Piehn, Karl, 1994: Aufzeichnungen eines Allround-Pädagogen. Erinnerungen und Betrachtungen eines Bremer Lehrers (1949-1989). Bremen
- Pöhm, Matthias, 2000: Nicht auf den Mund gefallen! Landsberg am Lech
- Pool, Robert, 1996: Evas Rippe. Das Ende des Mythos vom starken und vom schwachen Geschlecht. München
- Popp, U., 1994: Geteilte Zukunft. Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern. Opladen
- Posch, Peter; Altrichter, Herbert, 1998: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn
- Preuss-Lausitz, Ulf, 1992: Mädchen an den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12 (1992) 1, S. 66-79
- Preuss-Lausitz, Ulf, 1993: Die Kinder des Jahrhunderts. Weinheim
- Preuss-Lausitz, Ulf, 1996: Der "richtige Junge" stirbt aus. Von den Problemen heute ein Mann zu werden. In: Schüler '96
- Rabe-Kleberg, Ursula, 1987: Frauenberufe - Zur Segmentierung der Berufswelt. Bielefeld
- Rauchfleisch, Udo, 2016: Transsexualität – Transidentität: Begutachtung, Begleitung, Therapie. Göttingen
- Rauchfleisch, Udo, 2019: Transsexualismus-Genderdysphorie-Geschlechtsinkongruenz -Transidentität: Der schwierige Weg der Entpathologisierung. Göttingen
- Referat für gleichgeschlechtliche Lebensweisen Berlin (Hg.), 1993: Pädagogischer Kongress: Lebensformen und Sexualität. Was heißt hier normal? Lesbisch – schwul – heterosexuell. Berlin
- Reiche, Reimut, 1992: Geschlechterspannung. Frankfurt am Main
- Reichel, René, 1999: Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis. Münster, 2. Aufl.
- Rohrmann, Tim, 1994: Junge, Junge - Mann, o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit. Reinbek
- Ruthe, Reinhold (Hg.), 1967: Geschlechtererziehung, wie macht man das? Wuppertal

- Schick, Benno; Kwasniok, Andrea, 1999: Die Rechte der Kinder: von logo einfach erklärt. Hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn, 2. Aufl.
- Schindler, Friedemann, 1999: Search & play plus. Interaktive Datenbank für Computerspiele. Beurteilung von Spielen, plus: Aufsätze, Projekte, Spiele. Internet-site. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schindler, Nina., Wagendristel, Eva ,1997: Wenn meine Eltern sich trennen. Niedernhausen/Ts.
- Schindler, Nina, Wagendristel, Eva, 1996: Mein Mutmach-Buch. Niedernhausen/Ts.
- Schindler, Nina, 1998: EntScheidende Zeiten. Wenn die Eltern sich trennen. Wien
- Schmauch, Ulrike, 1993: Kindheit und Geschlecht. Frankfurt am Main
- Schmiedel, Stevie; 2023: Jedem Zauber wohnt ein radikaler Anfang inne. Warum uns ein bisschen Genderwahn gut tut. München (Gründerin von www.pinkstinks.de)
- Schmidt, Gunter u.a., 1992: Veränderungen der Jugendsexualität zwischen 1970 und 1990. In: Z. f. Sex. 5 (1992) 3, S. 191-218
- Schmidt, Renate-Berenike, 1994: Sexualität in Biologiebüchern. Die Destabilisierung des pädagogischen Status quo durch Aids. Frankfurt a.M.
- Schmidt, Renate Berenike, 1996: Solosex. Selbstbefriedigung zwischen Lust und Angst. In: Schüler '96, S. 22-25
- Schmidt, Renate-Berenike; Schetsche, Michael, 1998: Jugendsexualität und Schulalltag. (Schule und Gesellschaft 17). Opladen
- Schmidt-Tannwald, Ingolf u.a., 1998 s. BZgA 1998a
- Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer, 1991: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg
- Schnack, Dieter; Neutzling, Rainer, 1994: Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität. Reinbek bei Hamburg
- Schraml, Walter S., 1999: Einführung in die Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart, 9. veränderte Auflage
- Schüler '96. Liebe und Sexualität, 1996. Hg.: Biermann, Christine u.a.. Seelze
- Schüler '97. Stars – Idole – Vorbilder, 1997. Hg.: Biermann, Christine u.a.. Seelze
- Schuhcke, Bettina, 1991: Körperentdecken und psychosexuelle Entwicklung. Regensburg
- Schuhcke, Bettina, 1995: Die Prävention sexuellen Missbrauchs im Spiegel kindlicher Entwicklung und Sozialisation. In: Marquardt-Mau, Brunhilde (Hg.), 1995: Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung. Weinheim
- Schuhcke, Bettina u.a., 1998 s. BZgA 1998d
- Shelhav-Silberbusch, Chava, 1999: Bewegung und Lernen. Die Feldenkrais-Methode als Lernmodell. Dortmund
- Sichtermann, Barbara, 1999: Sex ist komplex. Was hilft bei Pubertät? Ratgeber jedenfalls nicht. In: Die ZEIT 45/1999
- Sielert, Uwe (1992): Sexualpädagogik. Weinheim
- Stein-Hilbers, Marlene, 2000: Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse (Reihe: Geschlecht und Gesellschaft). Opladen
- Tillmann, Klaus-Jürgen, 1992: Jugend weiblich - Jugend männlich. Opladen
- Tillmann, Klaus-Jürgen u.a., 1999a: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim
- Tillmann, Klaus-Jürgen, 1999b: Sozialisationstheorien. Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg, 9. Aufl.

- Valtin, Renate; Portmann, Rosemarie (Hg.), 1995: Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule (Reihe: Reform der Grundschule, Bd. 95). Frankfurt am Main
- Vey, Jutta, 2009: Sex, Liebe oder was? Jungen und Mädchen erzählen von ihrem Ersten Mal. Berlin
- Villa, Paula-Irene, 2000: Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Opladen
- Vopel, Klaus, 1999: Power-Pausen. Leichter lernen durch Bewegung (ab 12 Jahren). Salzhäusen, 1. Aufl.
- Wehr, Dagmar, 1998: Eigentlich ist es etwas Zärtliches. Weinheim
- Wildt, C.; Naundorf, G., 1986 : I. Der Streit um die Koedukation. Jungenschule auch für Mädchen? In: Hurrelmann, K. u.a., 1986: Koedukation - Jungenschule auch für Mädchen ? Opladen
- Zabeck, Monika (Hg.), 1991: Küssen ... iiih! Wie Kinder über Liebe, Heirat und den Klapperstorch denken. Bergisch-Gladbach
- Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.), 1993: Wandlungen der Kindheit. Opladen
- Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer; Werner, Georg, 1996: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, 2. Aufl.
- Zitelmann, Arnulf; Carl, Therese, 1976: Didaktik der Sexualerziehung. Handbuch für das 1. bis 13. Schuljahr nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Weinheim
- Zittlau, Dieter J., 1998: Schlagfertig kontern in jeder Situation. Nie mehr sprachlos: Mit dem richtigen Argument zur richtigen Zeit . München

7.2 Tabellenverzeichnis der Gesamtstudie

Die Nummerierung der Tabellen entspricht der Nummerierung der Fragen im verwendeten Fragebogen (Anhang 7.3). Im fortlaufenden Text wurde die Nummerierung der Fragen beibehalten. Nicht eingefügte Tabellen sind mit n.z. gekennzeichnet.

Tabelle	Seite
Tab. 1: Anteil Jungen und Mädchen	n.z.
Tab. 2: Nationale Herkunft der Eltern	n.z.
Tab. 3: Jungen und Mädchen nach Klassenstufen	n.z.
Tab. 4a: Altersverteilung der Kinder	38
Tab. 6: Familiäre Wohnsituation der Kinder	n.z.
Tab. 7a: Wunschselbst von Jungen im Altersvergleich	42
Tab. 7b: Wunschselbst von Mädchen im Altersvergleich	42
Tab. 8a: Wirklichkeitsselbst von Jungen im Altersvergleich	43
Tab. 8b: Wirklichkeitsselbst von Mädchen im Altersvergleich	43
Tab. 9a: Berufswünsche nach Tätigkeitsgruppen von Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 9b: Berufswünsche nach Tätigkeitsgruppen von Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 9c: Berufswünsche von Jungen und Mädchen ohne Altersdifferenzierung	160
Tab. 10a: Bevorzugte Freizeitaktivitäten von Jungen im Altersvergleich	50
Tab. 10b: Bevorzugte Freizeitaktivitäten von Mädchen im Altersvergleich	50
Tab. 11a: Mögliche Ansprechpartner/innen von Jungen bei Kummer im Altersvergleich	59

Tabelle	Seite
Tab. 11b: Mögliche Ansprechpartner/innen von Mädchen bei Kummer im Altersvergleich	59
Tab. 12a: Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson bei Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 12b: Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson bei Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 13a: Lieblingsfächer in der Schule von Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 13b: Lieblingsfächer in der Schule von Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 14a: Einschätzung der eigenen Schulleistung von Jungen im Altersvergleich	46
Tab. 14b: Einschätzung der eigenen Schulleistung von Mädchen im Altersvergleich	46
Tab. 15a: Schulveränderungswünsche von Jungen im Altersvergleich	67
Tab. 15b: Schulveränderungswünsche von Mädchen im Altersvergleich	67
Tab. 16: Schlüssellochphantasien von Jungen und Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 17a: Wunsch nach phasenweise geschlechtshomogenem Unterricht bei Jungen im Altersvergleich	71
Tab. 17b: Wunsch nach phasenweise geschlechtshomogenem Unterricht bei Mädchen im Altersvergleich	71
Tab. 18a: Einstellungen von Jungen zum gemeinsamen Schlafen im Landschulheim im Altersvergleich	n.z.
Tab. 18b: Einstellungen von Jungen zum Duschen mit Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 18c: Einstellungen von Mädchen zum gemeinsamen Schlafen im Landschulheim im Altersvergleich	n.z.
Tab. 18d: Einstellungen von Mädchen zum gemeinsamen Duschen mit Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 19a-e: Bewertung von Sportarten im Sportunterricht aus Sicht der Jungen im Altersvergleich	n.z.

Tabelle	Seite
Tab. 19f -j: Bewertung von Sportarten im Sportunterricht aus Sicht der Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 20a: Bevorzugte Aktivitäten von Jungen auf dem Schulhof im Altersvergleich	49
Tab. 20b: Bevorzugte Aktivitäten von Mädchen auf dem Schulhof im Altersvergleich	49
Tab. 20aa: Bevorzugtes Geschlecht bei Pausenaktivitäten in Jungen im Altersvergleich	73
Tab. 20ab: Bevorzugtes Geschlecht bei Pausenaktivitäten von Mädchen im Altersvergleich	73
Tab. 21a: Einschätzung der Häufigkeit von Rempelen aus Sicht der Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 21b: Einschätzung der Häufigkeit von Rempelen aus Sicht der Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 21aa: Einschätzung der Geschlechtsspezifik der Initiative bei Rempelen /Jungen im Altersvergleich	82
Tab. 21ab: Einschätzung der Geschlechtsspezifik der Initiative bei Rempelen/Mädchen im Altersvergleich	82
Tab. 22a: Als "witzig/macht nichts" bewertete Übergriffe aus Tätersicht von Jungen im Altersvergleich	84
Tab. 22b: Als "witzig/macht nichts" bewertete Übergriffe aus Tätersicht von Mädchen im Altersvergleich	84
Tab. 23a: Als "witzig/macht nichts" bewertete Übergriffe aus Opfersicht von Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 23b: Als "witzig/macht nichts" bewertete Übergriffe aus Opfersicht von Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 24a: Reaktionen von Jungen bei <i>Mädchen als Opfer von Jungen</i> im Altersvergleich	77
Tab. 24b: Reaktionen von Mädchen bei <i>Mädchen als Opfer von Jungen</i> im Altersvergleich	77

Tabelle	Seite
Tab. 24aa: Reaktionen von Jungen bei <i>Jungen als Opfer von Mädchen</i> im Altersvergleich	n.z.
Tab. 24ab Reaktionen von Mädchen bei <i>Jungen als Opfer von Mädchen</i> im Altersvergleich	n.z.
Tab. 25a: Reaktionen von Jungen bei <i>Jungen als Opfer von Jungen</i> im Altersvergleich	76
Tab. 25b: Reaktionen von Mädchen bei <i>Jungen als Opfer von Jungen</i> im Altersvergleich	76
Tab. 28a: Vermutete Reaktion <i>eines Mädchen auf Verpetztwerden von einem Jungen/ Jungen</i> im Altersvergleich	79
Tab. 28b: Vermutete Reaktion eines <i>Mädchen auf Verpetztwerden von einem Jungen/ Sicht von Mädchen</i> im Altersvergleich	79
Tab. 29a: Vermutete Reaktion eines <i>Jungen auf Verpetztwerden von einem Mädchen/ Sicht von Jungen</i> im Altersvergleich	80
Tab. 29b: Vermutete Reaktion eines <i>Jungen auf Verpetztwerden von einem Mädchen/ Sicht von Mädchen</i> im Altersvergleich	80
Tab. 30a: Konnotationen von <i>lesbisch</i> bei Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 30b: Konnotationen von <i>lesbisch</i> bei Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 31a: Bedingungen für das Wohlbefinden in der Klasse aus Sicht der Jungen im Altersvergleich	66
Tab. 31b: Bedingungen für das Wohlbefinden in der Klasse aus Sicht der Mädchen im Altersvergleich	66
Tab. 32a: Wünsche nach einem Geschlechtswechsel von Jungen im Altersvergleich	56
Tab. 32b: Wünsche nach einem Geschlechtswechsel von Mädchen im Altersvergleich	56
Tab. 33: Verliebtsein von Mädchen und Jungen im Altersvergleich	89

Tabelle	Seite
Tab. 34a: Einschätzung von Jungen zu körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel im Altersvergleich	n.z.
Tab. 34b: Einschätzung von Mädchen zu körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel im Altersvergleich	n.z.
Tab. 35a: Einschätzung von Jungen zur Zuständigkeit für Haushaltsaufgaben im Altersvergleich	214
Tab. 35b: Einschätzung von Mädchen zur Zuständigkeit für Haushaltsaufgaben im Altersvergleich	214
Tab. 36a: Zufriedenheit mit dem Aussehen und Veränderungswünsche/Jungen Altersvergleich	52
Tab. 36b: Zufriedenheit mit dem Aussehen und Veränderungswünsche/ Mädchen Altersvergleich	52
Tab. 37a: Einschätzung von Jungen über ihr Körperwissen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 37b: Einschätzung von Mädchen über ihr Körperwissen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 37aa: Fragen von Jungen zum Körper allgemein im Altersvergleich	114
Tab. 37ab: Fragen von Mädchen zum Körper allgemein im Altersvergleich	114
Tab. 38a: Sexualkunde als Unterrichtsfach in der Schule/ Jungen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 38b: Sexualkunde als Unterrichtsfach in der Schule/ Mädchen im Altersvergleich	n.z.
Tab. 39a: Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson in der Sexualkunde/ Jungen im Altersvergleich	140
Tab. 39b: Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson in der Sexualkunde/ Mädchen im Altersvergleich	140
Tab. 40a: Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen für die Sexualkunde/ Jungen im Altersvergleich	144
Tab. 40b: Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen für die Sexualkunde/ Mädchen im Altersvergleich	144
Tab. 41a: Informationswünsche über Sexualität Jungen im Altersvergleich	115

Tabelle	Seite
Tab. 41b: Informationswünsche über Sexualität Mädchen im Altersvergleich	115
Tab. 42a: Einstellungen zu "Sex" in den Medien/Jungen/Alter	100
Tab. 42b: Einstellungen zu "Sex" in den Medien/Mädchen/Alter	100
Tab. 43a: Ansprechpartner/innen bei sexuellen Fragen aus Sicht von Jungen im Altersvergleich	124
Tab. 43b: Ansprechpartner/innen bei sexuellen Fragen aus Sicht von Mädchen im Altersvergleich	124
Tab. 44a: Wichtige Informationsquellen für Sexualwissen von Jungen im Altersvergleich	125
Tab. 44b: Wichtige Informationsquellen für Sexualwissen von Mädchen m Altersvergleich	125
Tab. 44aa: Computerspiele in der Sexualkunde/ Jungen/Alter	n.z.
Tab. 44ab: Computerspiele in der Sexualkunde /Mädchen/Alter	n.z.
Tab. 46a: Als unangenehm bewertete Übergriffe von Kinderseite/ Jungen im Altersvergleich	87
Tab. 46b: Als unangenehm bewertete Übergriffe von Kinderseite/ Mädchen im Altersvergleich	87
Tab. 46ax: Als unangenehm bewertete sexuelle Übergriffe von Kinderseite/Jungen im Altersvergleich	108
Tab. 46bx: Als unangenehm bewertete sexuelle Übergriffe von Kinderseite/Mädchen im Altersvergleich	108
Tab. 47a: Als unangenehm bewertete Übergriffe von Erwachseneneseite/ Jungen/ Altersvergleich	n.z.
Tab. 47b: Als unangenehm bewertete Übergriffe von Erwachseneneseite/ Mädchen/ Altersvergleich	n.z.
Tab. 47aa: Gewalterfahrungen von Jungen durch Erwachsene im Altersvergleich	104
Tab. 47ab: Gewalterfahrungen von Mädchen durch Erwachsene im Altersvergleich	104
Tab. 48a: Reaktionen von Jungen auf Übergriffe durch Erwachsene im Altersvergleich	n.z.
Tab. 48b: Reaktionen von Mädchen auf Übergriffe durch Erwachsene im Altersvergleich	n.z.

Tab. 49a:	Konnotationen von <i>schwul</i> bei Jungen im Altersvergleich	217
Tab. 49b:	Konnotationen von <i>schwul</i> bei Mädchen im Altersvergleich	217

7.3 Tabellenverzeichnis der Migrantenstudie

Bezug: Teilstudie von Andreas Gluszczyński "Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl von Mädchen und Jungen der 3. – 6. Klasse aus Migranten- und Aussiedlerfamilien", Tab. 1M - 48M. Im vorliegenden Gesamttext S.167-180. Tabellen sind hier nicht grafisch aufgeführt.

Ausführlich in: BZgA (Hg.): Wissenschaftliche Grundlagen, Teil 1 „Kinder“, Bd. 13.1, Köln 1999, S. 41-101 mit ausgewählten Tabellen, dort bezeichnet als Abbildungen (Ab.) Nr. 1-57.

Auf Wunsch bei der Autorin abrufbar. (milhooffer@uni-bremen.de)

Tab. 1M:	Zusammensetzung der Vergleichsgruppe der Migranten
Tab. 2M:	Nationale Herkunft aller Eltern der Migrantenkinder
Tab. 7Ma:	Wunschselbst ausländischer Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 7Mb:	Wunschselbst deutscher Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 8Ma:	Wirklichkeitsselbst ausländischer Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 8Mb:	Wirklichkeitsselbst deutscher Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 10Ma:	Beliebte Freizeitaktivitäten. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 10Mb:	Beliebte Freizeitaktivitäten. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 11Ma:	Ansprechpartner bei Kummer. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 11Mb:	Ansprechpartner bei Kummer. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 12aMa:	Bevorzugtes Geschlechts der Lehrperson. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 12aMb:	Bevorzugtes Geschlechts der Lehrperson. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 13Ma:	Bevorzugte Unterrichtsfächer. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
Tab. 13Mb:	Bevorzugte Unterrichtsfächer. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich

- Tab. 14Ma: Selbsteinschätzung der Schulleistungen.
Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 14Mb: Selbsteinschätzung der Schulleistungen.
Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 15Ma: Schulveränderungswünsche.
Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 15Mb: Schulveränderungswünsche.
Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 17Ma: Wunsch nach phasenweise geschlechtshomogenem
Unterricht. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 17Mb: Wunsch nach phasenweise geschlechtshomogenem
Unterricht. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 33Ma: Verliebtsein. Ausländische Mädchen und Jungen
im Vergleich
- Tab. 33Mb: Verliebtsein. Deutsche Mädchen und Jungen
im Vergleich
- Tab. 34Ma: Einschätzung körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel.
Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 34Mb: Einschätzung körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel.
Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 35Ma: Einschätzung der Zuständigkeit für Haushaltsaufgaben.
Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 35Mb: Einschätzung der Zuständigkeit für Haushaltsaufgaben.
Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 36Ma: Zufriedenheit mit dem Aussehen und Veränderungswünsche
zum Körper. Ausländische Mädchen und Jungen
im Vergleich
- Tab. 36Mb: Zufriedenheit mit dem Aussehen und Veränderungswünsche
zum Körper. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 37Ma: Einschätzung des Körperwissens.
Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 37Mb: Einschätzung des Körperwissens.
Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 37aMa: Informationswünsche zum Körper.
Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich
- Tab. 37aMb: Informationswünsche zum Körper.
Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich

Tab. 39Ma:	Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson in der Sexualerziehung. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 39Mb:	Bevorzugtes Geschlecht der Lehrperson in der Sexualerziehung. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 40Ma:	Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen in der Sexualerziehung. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich	S. 153
Tab. 40Mb:	Bevorzugte Arbeits- und Sozialformen in der Sexualerziehung. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich	S. 153
Tab. 41Ma:	Informationswünsche zur Sexualität. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 41Mb:	Informationswünsche zur Sexualität. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 42Ma:	Einstellungen zu sexuellen Darstellungen in Medien. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 42Mb:	Einstellungen zu sexuellen Darstellungen in Medien. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 43Ma:	Mögliche Ansprechpartner/innen bei Fragen zur Sexualität. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 43Mb:	Mögliche Ansprechpartner/innen bei Fragen zur Sexualität. Deutsche Mädchen und Jungen	
Tab. 44Ma:	Wichtige Informationsquellen für das Sexualwissen. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 44Mb:	Wichtige Informationsquellen für das Sexualwissen. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 47aMa:	Gewalterfahrungen./Ausländische Mädchen und Jungen	
Tab. 47aMb:	Gewalterfahrungen./Deutsche Mädchen und Jungen	
Tab. 48Ma:	Reaktionen auf Übergriffe durch Erwachsene. Ausländische Mädchen und Jungen im Vergleich	
Tab. 48Mb:	Reaktionen auf Übergriffe durch Erwachsene. Deutsche Mädchen und Jungen im Vergleich	

TOUCHE



by Otan

7.4 Fragebogen

"Was ich gerne mache und was ich mir von der Schule wünsche" ©

Der Fragebogen wurde von Petra Milhoffer erstellt und gemeinsam mit Andreas Gluszczyński und Ulrike Krettmann evaluiert und überarbeitet.

Illustrationen: Imke Schwoch

Das Urheberrecht liegt bei der Autorin.

Elektronische oder andere Vervielfältigungen und Verbreitungen von Text, Grafiken und Illustrationen sind nach Rücksprache mit der Autorin unter milhoffer@uni-bremen.de bzw. der SuUB unter publizieren@suub.uni-bremen.de gestattet.

Was ich gerne mache und was ich mir von der Schule wünsche:

(Streng geheim !)

1.

Ich bin ein Mädchen

1

Ich bin ein Junge

2

2. Aus welchem Land kommen Deine
Eltern:

Mutter aus: Vater aus

3. In welcher Klasse bist Du?

Ich bin in Klasse



4. Wie alt bist Du?

Ich bin Jahre alt.



5. Wieviele Geschwister hast Du ?

Ich habe keine Geschwister 1

Ich habe Schwester/n 2

Ich habe Bruder/Brüder 3

6. Mit wem Deiner Eltern wohnst Du zusammen?

Mit Mutter und Vater 1

Bei meiner Mutter 2

Bei meinem Vater 3

Mal da, mal da 4

Mit

7. Wie möchtest Du besonders gerne sein ?

(Du hast 5 Wünsche frei !)

zärtlich

klug

mutig

hilfsbereit

witzig

gut aussehend

sportlich

technisch fit

stark

durchsetzungsfähig



8. Was glaubst Du, wie Du wirklich bist?

(Hier darfst Du so viel ankreuzen, wie Du magst!)

- | | | | |
|-------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| ängstlich | <input type="checkbox"/> | klug | <input type="checkbox"/> |
| verträumt | <input type="checkbox"/> | technisch fit | <input type="checkbox"/> |
| hilfsbereit | <input type="checkbox"/> | witzig | <input type="checkbox"/> |
| zärtlich | <input type="checkbox"/> | sportlich | <input type="checkbox"/> |
| mutig | <input type="checkbox"/> | unruhig | <input type="checkbox"/> |
| stur | <input type="checkbox"/> | langsam | <input type="checkbox"/> |
| trotzig | <input type="checkbox"/> | gut aussehend | <input type="checkbox"/> |
| stark | <input type="checkbox"/> | durchsetzungs-
fähig | <input type="checkbox"/> |



9. Weißt Du schon, was Du später mal werden willst?

Ja, und zwar :

Nein, weiß ich noch nicht 0



**10. Was machst Du in Deiner Freizeit
am liebsten?**

.....
.....

**11. Wenn Du mal Kummer hast,
gibt es dann jemanden, mit dem Du
darüber sprechen kannst ?**

Ja , mit:

Nein, niemand 0

Ich brauche keinen 1



12.

Unser Klassenlehrer
ist ein Mann

 1

Unsere Klassenlehrerin
ist eine Frau

 2

12a. Und was findest Du persönlich
besser ?

Eine Frau als Klassenlehrerin 1

Einen Mann als Klassenlehrer 2

13. Welches Fach in der Schule
macht Dir am meisten Spaß?

.....



14. Wie schätzt Du selber Deine
Schulleistungen zur Zeit ein?

Null problemo, total gut 1

Ganz gut 2

Nicht so gut 3

Eigentlich ziemlich schlecht 4

15. Was würdest Du Dir für Deine Schule besonders wünschen ?
(Du kannst mehreres ankreuzen)

Gemütliche Pausenräume

Mehr Sportunterricht

Für Mädchen einen eigenen Raum

Für Jungen einen eigenen Raum

Mehr Männer als Lehrer

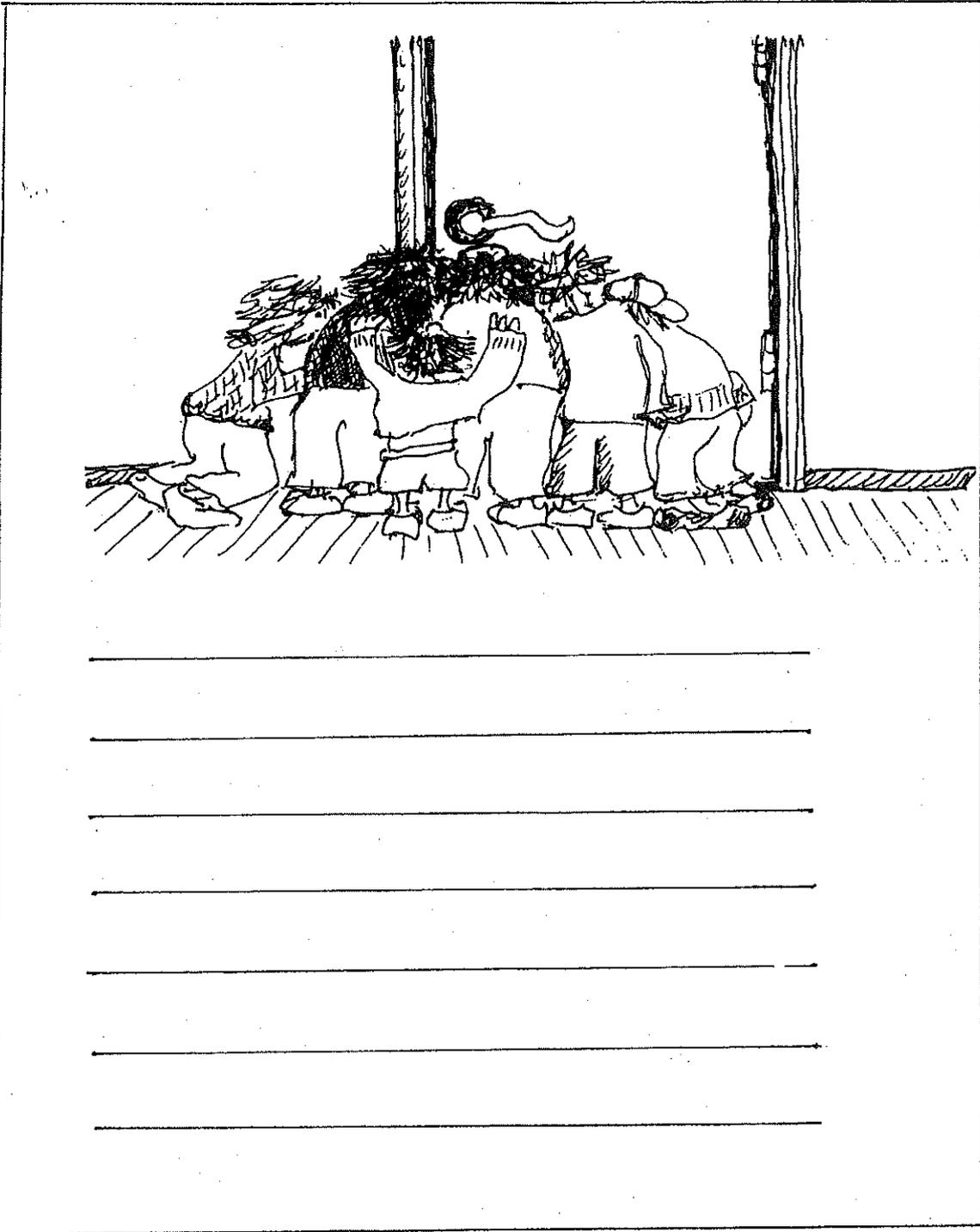
Jüngere Lehrkräfte

Außerdem:

.....



16. Was gibt's denn da zu sehen ???



17. Würdest Du es gut finden, wenn Jungen und Mädchen auch mal getrennt unterrichtet würden?

Nein 0

Ja 1

17a. Warum findest Du das ?

.....
.....
.....

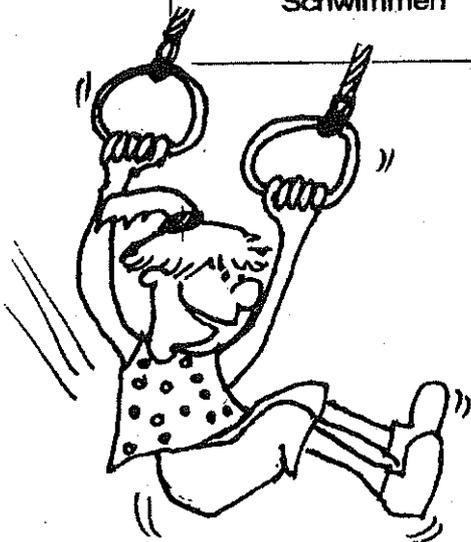
18. Wenn Du bestimmen könntest, was fändest Du im Schullandheim besser ?

	getrennt	gemischt
Jungen und Mädchen schlafen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Jungen und Mädchen duschen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2



19. Und nun zum Sportunterricht. Wie gefallen Dir da die folgenden Sportarten?

	gut	mittel	gar nicht
	1	2	3
Ballspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geräteturnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leichtathletik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gymnastik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



20. Was machst Du auf dem Schulhof am liebsten?

.....

.....

20a. Machst Du das dann lieber mit Mädchen oder lieber mit Jungen ?

Mit Mädchen 1

Mit Jungen 2

Mal so, mal so 3

Bin lieber allein 4



21. Kommt es auf Eurem Schulhof auch mal zu Rempelen?

Oft 1

Selten 2

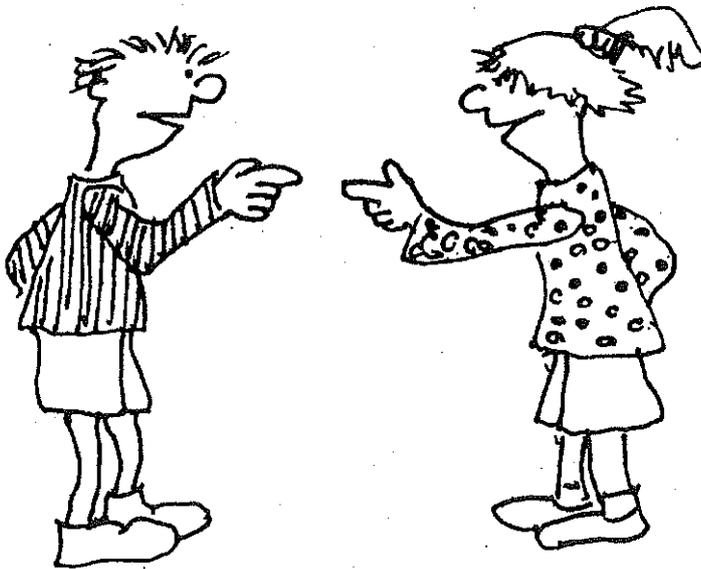
Nie 3

21a. Mal ganz ehrlich - gehen diese Rempelen dann eher von den Mädchen oder von den Jungen aus?

Von den Mädchen 1

Von den Jungen 2

Verschieden 3



**22. Auf dem Schulhof passiert ja so einiges.
Stell Dir mal vor, Du würdest die
folgenden Dinge einfach so bei
jemand anderem machen.**

Wie findest Du das?



Du ziehst jemanden
an den Haaren

witzig

macht
nichts

fies

Du stellst jemandem
ein Bein

Du ziehst jemandem die
Hose oder den Rock runter

Du machst jemandem sein
Spiel kaputt oder störst es

Du schubst jemanden

Du schlägst jemanden

Du greifst jemandem
zwischen die Beine

1

2

3



23. Und jetzt stell Dir mal vor, das macht jemand anders bei Dir.

Wie findest Du das dann ?

	witzig	macht nichts	fies
Jemand zieht Dir an den Haaren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemand stellt Dir ein Bein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemand zieht Dir die Hose oder den Rock runter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemand macht Euer Spiel kaputt oder stört es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemand schubst Dich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemand schlägt Dich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemand faßt Dir zwischen die Beine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3

**24. Stell Dir vor, da spielen Kinder auf dem Schulhof "Fangen".
Drei Jungen halten ein Mädchen fest und schubsen sie herum.**

Sie schreit:

"Hört auf, das tut mir weh!"

Was tust Du ?

.....

.....

24a. Bei dem gleichen Spiel reißen drei Mädchen an einem Jungen herum.

Er schreit:

"Hört auf, das tut mir weh!"

Was tust Du ?

.....

.....



25. Zwei Jungen schlagen auf dem Schulhof auf einen Jungen ein.

Was tust Du?



ich gucke zu

ich gehe dazwischen

ich hole Hilfe

ich gehe weg

Ich:

26. Gibt es was, das Dich an den Mädchen in Deiner Klasse besonders nervt ?

.....
.....
.....



26a. Und was findest Du an den Mädchen gut?

.....
.....
.....

**27. Gibt es etwas, das Dich an den Jungen
in Deiner Klasse nervt ?**

**27a. Und was findest Du an den Jungen
gut ?**



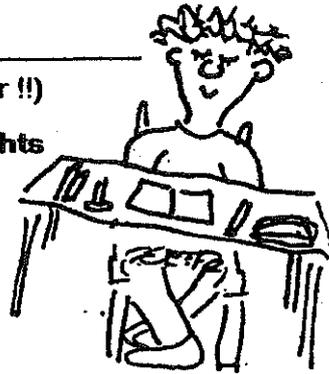
(Achtung: Es sind keine Dir bekannten Kinder !!)

- 28. Tina liest während des Unterrichts unter dem Tisch ein Comic.**
Ihr Tischnachbar Frank verpetzt sie.
Tina ist darüber sehr wütend.
Was glaubst Du, was sie tut?



(Achtung: Es sind keine Dir bekannten Kinder !!)

- 29. Jan spielt während des Unterrichts unter dem Tisch Game Boy.**
Anna verpetzt ihn. Jan ist darüber sehr wütend.
Was glaubst Du, was er tut?



(Achtung: Es sind keine Dir bekannten Kinder !)

30. Laura geht mit Susi eng umschlungen auf dem Schulhof spazieren und streichelt ihr das Haar.

Katrin ruft: "Die ist ja lesbisch!"

Warum ruft sie das?

(Du kannst 2 Kästchen ankreuzen)

Sie ist eifersüchtig
und will Laura kränken

Ihr ist unheimlich, wenn
zwei Mädchen zärtlich
miteinander sind

Sie hat gehört, Frauen sind
lesbisch, wenn sie das tun

Sie kann Laura nicht leiden

30a.

Ich weiß gar nicht, was 'lesbisch' ist!



31. Wann findest Du es in Deiner Klasse mal so richtig gemütlich?

.....

.....

.....

(Achtung: Diese Frage ist nur für die Mädchen!)

32. Wenn Du es Dir aussuchen könntest, wärst Du dann lieber ein Junge ?

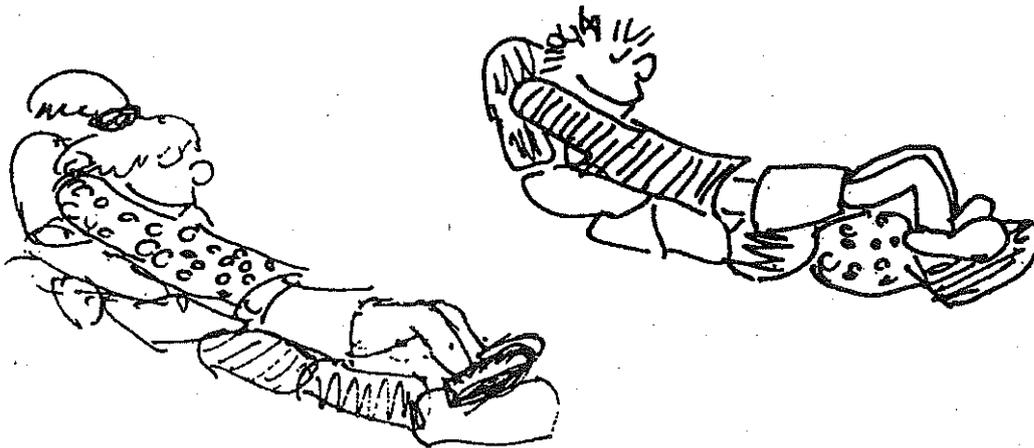
Ja 1

Nein 0

32a. Kannst Du das begründen?

.....

.....



(Achtung: Diese Frage ist nur für die Jungen !)

32. Wenn Du es Dir aussuchen könntest,
wärest Du dann lieber ein Mädchen?

Ja 1

Nein 0

32a. Kannst Du das begründen?

.....

.....



33.

Warst Du schon mal verliebt,
oder bist Du es gerade?

Ja 1

Nein 0

Das ist geheim ! 2



34. Manche Leute sagen: "Ab und zu eine Tracht Prügel gehört einfach zur Erziehung von Kindern dazu!"

Wie findest Du das ?

Richtig 1 Falsch 2

**35. Wenn Du mal an später denkst,
wie ist da Deine Meinung ?
Haushalt machen und Kinder betreuen:**

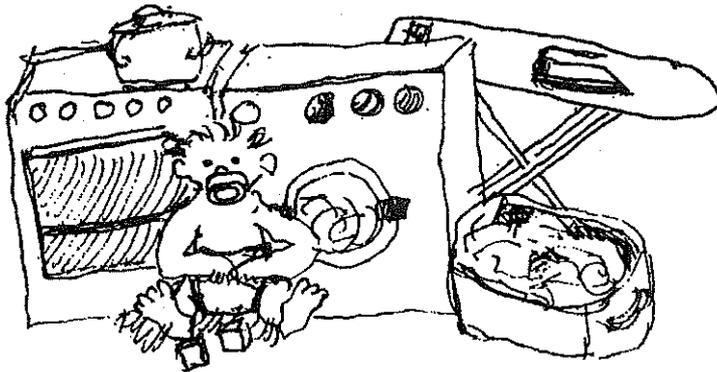
das ist Männersache 1

das ist Frauensache 2

das können beide 3

Kommentar ?

.....



**36. Wenn Du Dir etwas wünschen könntest,
was an Deinem Körper anders sein
sollte - was wäre das?**

(Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen)



Ich wäre gerne größer

Ich wäre gern stärker

Ich wäre lieber etwas dünner

Ich wäre lieber etwas dicker

Ich würde gerne besser aussehen

Da gibt es noch etwas,
was ich nicht sagen mag

Gar nichts sollte anders sein

Ich wäre gerne:

.....



37. Wie so ein Mensch funktioniert, ist ja ein großes Wunder. Meinst Du, Du weißt über Deinen Körper und was da so alles passiert, gut Bescheid ?



Ja, ich weiß schon viel über meinen Körper

Nein, ich möchte gerne mehr über meinen Körper wissen

37a. Worüber würdest Du gerne noch mehr wissen?

Haut Blutkreislauf

Penis/Glied Knochen

Vorhaut Scheide/Vagina

Brüste Hoden

Eierstöcke Gebärmutter

Klitoris/Kitzler Muskeln

Verdauung Gehirn

Sonstiges:



37b. Diese Wörter kenne ich nicht:

.....

**38. Habt Ihr in der Schule schon
Sexualkunde gehabt?**Ja, in diesem Schuljahr 1Ja, im vergangenen Schuljahr 2Ja, ist aber länger her 3Nein 0**39. Findest Du für die Sexualkunde eine
Lehrerin oder einen Lehrer besser ?**Eine Lehrerin 1Einen Lehrer 2Ist egal 3

**40. Was meinst Du, wie sollte die
Sexualkunde in der Schule stattfinden?**

Im Einzelgespräch mit
der Lehrerin / dem Lehrer

1

In der ganzen Klasse

2

Mädchen und Jungen getrennt

3

Nur aus Büchern oder Heftchen
in einer Lesecke

4

Mal so . mal so

5

Am besten gar nicht

6



41. Hier kannst Du alles ankreuzen,
worüber Du gerne noch etwas wissen
willst:

Schwangerschaft Orgasmus

Lesbisch sein Schwul sein

Scheidung Sex

Regelblutung Heiraten

Abtreibung Aids

Vergewaltigung Verhütung

Schwanger werden

Selbstbefriedigung

Mit jemandem schlafen

Geschlechtskrankheiten

Sonstiges:

.....



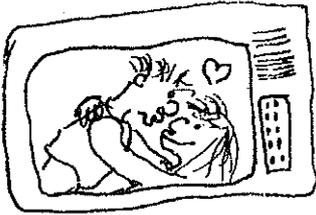
42. Im Fernsehen und in den Zeitungen kommt ja viel über Sex. Zum Beispiel Küssereien, Bettszenen und Nackte.

Wie findest Du das für Kinder in Deinem Alter?

unpassend 1

peinlich 2

ganz in Ordnung 3



43. Wenn Du Fragen zur Sexualität hast, mit wem kannst Du darüber sprechen?

(Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen)

Freundinnen Freunde

Vater Mutter

Lehrer Lehrerin

Bruder Schwester

Mit



44. Woher hast Du sonst Dein Wissen über Sexualität?

(Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen!)

Schule Familie

Bücher Fernsehen/Video

Zeitschriften (z.B. "Bravo")

Sonstiges:

44a. Würdest Du Dir ein Computerspiel für die Sexualkunde wünschen?

nein 1 ja 2



45. Es gibt Menschen, die fühlen sich in ihrem Körper überhaupt nicht wohl. Woran kann das wohl liegen?

.....

.....

.....



46. Wie findest Du das, wenn Kinder einfach so folgendes mit Dir machen?
(Gehe die Reihe durch!)

	nicht schlimm	unangenehm
schimpfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anquatschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abküssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
antatschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
befummeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
festhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2



47. Und wie findest Du es, wenn Erwachsene sowas mit Dir machen?
(Gehe die Reihe durch !)

	nicht schlimm	unangenehm
schimpfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anquatschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
abküssen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
antatschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
befummeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
festhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2

47a. Das ist mir übrigens auch schon mit einem Erwachsenen passiert:

schimpfen	<input type="checkbox"/>
anquatschen	<input type="checkbox"/>
abküssen	<input type="checkbox"/>
antatschen	<input type="checkbox"/>
befummeln	<input type="checkbox"/>
festhalten	<input type="checkbox"/>
schlagen	<input type="checkbox"/>

**48. Was machst Du, wenn ein Erwachsener
Dich bedrängt oder Dir weh tut?
(Du kannst mehreres ankreuzen)**

Ich gehe dem Erwachsenen
aus dem Weg

Ich rufe nach Hilfe

Ich erzähle es
einer Vertrauensperson

Ich schlage zu

Ich mache gar nichts

Ich mache was anderes,
und zwar:

.....
.....



(Achtung: Keine Dir bekannten Kinder!)

49. Peter hat endlich die ersehnte 2 in Mathe geschrieben. Vor Freude umarmt er seinen Freund Tim und gibt ihm einen Kuß . Da ruft Robert laut: "Der ist ja schwul!"

Warum macht er das?

(Höchstens zwei Kästchen ankreuzen!)

Robert kann Peter sowieso nicht leiden

Robert ist neidisch auf die gute Note

Robert ist eifersüchtig auf Tim

Weil es ihm unheimlich ist,
wenn zwei Jungen sich küssen

Weil er gehört hat, daß Männer
schwul sind, wenn sie sich küssen

49a. Ich weiß gar nicht, was schwul ist !



51. Falls Du ganz schnell mit dem Ausfüllen fertig geworden bist, hier noch etwas für Deine Phantasie !

Du siehst eine Bildergeschichte ohne Worte.

Gib den Kindern Namen und schreibe in die Sprechblasen, was sie sagen:

