

Ausblick

Der Soziologe Neckel arbeitet in seinem Buch „Status und Scham“ (1999) unter dem Bezug auf die soziale Schichtung in Deutschland heraus, dass der Schamausdruck durch seine Inferioritätskomponente ein Indikator der gesellschaftlichen Statusverteilung ist.⁴⁰⁹ Für die, in der Studie teils deutlich hervortretende, stärkere Sozialisation weiblicher sexueller Scham lässt sich daher sagen, dass sie ein Teilaspekt der gesellschaftlichen Ungleichheit der Geschlechter ist. Eva Illouz verweist in „Warum Liebe weh tut“ (2011) auf die unterschiedlichen Strategien männlicher und weiblicher AkteurInnen, im sexuellen Feld einen Statusgewinn zu verzeichnen. Hierbei geht sie, anschließend an Bourdieus Begriff der symbolischen Herrschaft von einer „emotionalen Herrschaft“ aus, um emotionale Aspekte heterosexueller Paarbildungsstrategien zu konzeptualisieren.

„Emotionale Herrschaft wird dann ausgeübt, wenn eine Seite eher fähig ist, die emotionale Interaktion zu kontrollieren, weil sie distanzierter ist sowie über ein größeres Potential verfügt, selbst auszuwählen und die Wahl der anderen Seite zu beschränken“.⁴¹⁰

Als Gegenstand einer Längsschnittstudie bietet sich an zu untersuchen, ob und inwiefern die durch Illouz beschriebenen „emotionalen Herrschaft“ von Männern über Frauen innerhalb heterosexueller Paarbildung im Erwachsenenalter mit der gezeigten stärkeren Sozialisation weiblicher sexueller Scham zusammenhängt.

Als pädagogische Ethnographie soll diese Studie der Diskussion über schulische Sexualaufklärung dienen. Eine Auseinandersetzung über pädagogische Konsequenzen, welche in der Formulierung von Grundsätzen einer „schambewussten Sexualaufklärung“ mündet, haben Blumenthal/Damrow im Rahmen der 2015 erscheinenden Publikation „Vorschläge für eine „schambewusste Sexualaufklärung“ in der Sekundarstufe I“ erarbeitet.

⁴⁰⁹ Vgl. Neckel 1991

⁴¹⁰ Illouz 2011, 198f

Zusammenfassung

Die vorliegende Ethnographie stellt einen Theoriebeitrag zur sozialregulativen Funktion des Schamaffekts in der gymnasialen Sexualaufklärung im Rahmen des Biologieunterrichts bereit. Eine Ethnographie des Schamaffekts in der schulischen Sexualaufklärung liegt bisher im deutschsprachigen Raum nicht vor.

Das erste der vier Kapitel der Arbeit dient der transdisziplinären Theoretisierung von Scham. Unter Bezug auf den Ansatz der „low-visibility-shame“ von Thomas Scheff (1988, 1990) sowie den emotionstheoretischen Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ von Engelen et al. (2009), wird Scham als Affekt in Bourdieus Habitustheorie (1997, 2001) verortet. Die Erlebenskomponente von Scham wird für die vorliegende Studie als die Einnahme einer Außenperspektive auf das Selbst, in welcher das Selbst negativ evaluiert wird, definiert.⁴¹¹ Da im Laufe des ersten Feldaufenthalts zwar wiederkehrende verbale und körperliche Schamindikatoren, jedoch keine Thematisierung von Scham seitens der SchülerInnen und Lehrenden festgestellt wurden, stützt sich die Dateninterpretation auf Scheffs Ansatz der „low-visibility shame“.⁴¹² Scheff setzt Scham als kulturübergreifenden, basalen Affekt hinsichtlich der Regulation des menschlichen Sozialverhaltens, welcher jedoch im Alltag eine niedrige Sichtbarkeit aufweist. Unter Bezug auf die Arbeiten von Lewis fasst er unter „low-visibility shame“ das Auftreten von Schamindikatoren, wobei jedoch Scham nicht als solche konzeptualisiert beziehungsweise nicht benannt wird.⁴¹³ Die niedrige Sichtbarkeit von Scham führt Scheff darauf zurück, dass Scham in „westlichen Kulturen“ als Zeichen von Schwäche gesetzt wird. Scheff geht davon aus, dass die ausbleibende Konzeptualisierung von Scham und das Verbergen von Scham weiteres Schamerleben perpetuieren.⁴¹⁴

Um die Differenzierung zwischen konzeptualisierter und nicht-konzeptualisierter Scham emotionstheoretisch einzuordnen wurde der Ansatz „Emotions as Bio-cultural Processes“ von Engelen et al. (2009) zur Theoriebildung herangezogen. In diesem Ansatz werden Emotionen als konzeptualisierte Sinnesem-

⁴¹¹ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401, vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, vgl. Holodynski/Kronast 2009

⁴¹² Vgl. Scheff 1988, 395; Scheff 1990, 284

⁴¹³ Vgl. Scheff 1988, 395

⁴¹⁴ Vgl. ebd., 405

pfindungen, die Begriffen wie Freude, Ekel oder Scham zugeordnet werden, von Gefühlen abgegrenzt. Gefühle bezeichnen solche Sinnesempfindungen, bei denen ein formales Objekt vorliegt, aber eine Konzeptualisierung ausbleibt.⁴¹⁵ Um für die vorliegenden Interpretationen zunächst offen zu lassen, ob die beobachteten Schamindikatoren von den AkteurInnen als Scham konzeptualisiert werden oder nicht, wird Scham in der vorliegenden Studie unter dem Oberbegriff des Affekts untersucht, welcher Emotion und Gefühl subsumiert.

Im Laufe des ersten Interpretationsdurchgangs durch das Material formierte sich die Forschungsfrage, welche sozialen Praktiken im Kontext des Ausdrucks von Scham aufgeführt werden und welche symbolischen Ordnungen diesen Praktiken zugrunde liegen. Einen wiederkehrenden Anlass des Ausdrucks von Scham in den vorliegenden Sequenzen stellt die Praxis der Beschämung dar. Beschämung wird im Abschnitt „Abgrenzung von Scham gegenüber Beschämung, Schuld, Peinlichkeit und Verlegenheit“ des ersten Kapitels als soziale Praxis definiert, bei welcher eine Ausgrenzung oder Abwertung einzelner Personen oder Personengruppen stattfindet.⁴¹⁶

Um die Dynamik von Scham im Kontext sozialen Handelns in Institutionen zu theoretisieren, wird die Bedeutung des Schamausdrucks innerhalb der Habitus­theorie Bourdieus verortet. Somit kann auch der Affektbezug innerhalb der Habitus­theorie, welcher als unsystematisch kritisiert wird, in der vorliegenden Arbeit analysiert werden.⁴¹⁷ Hierzu werden im ersten Kapitel, Abschnitt „Affekte in der Habitus­theorie“ grundlegende Aspekte der Bourdieuschen Habitus­theorie unter der Prämisse ihres Affektbezugs erläutert. Es wird herausgearbeitet, dass Bourdieu die Begriffe Affekt, Emotion und Gefühl wenig systematisch verwendet und nicht weiter vertieft. Nach Bourdieu sind habitualisierte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata Tiefenstrukturen, welche im Sozialisationsprozess erworben und in den Körper eingeschrieben werden. Als eine solche Tiefenstruktur werden im anschließenden Abschnitt „Bezug von Emotions- und Habitus­theorie“, in Auseinandersetzung mit dem Ansatz „Shame in the habitus“ von Probyn (2004), auch das Erleben und der Ausdruck des Schamaffekts konzeptualisiert.

Im Abschnitt „Der Ausdruck von Scham als Strategie im Kampf um symbolisches Kapital“ wird die bisherige Verortung des Schamaffekts als Tiefenstruktur des Habitus in Bourdieus Habitus­theorie auf den Kapital- und Feldbegriff Bourdieus bezogen. Der Ausdruck von Scham wird zusammenfassend als Kommunikation sozialer Konformität durch eine Inferioritätsgeste theoretisiert, welche auf die Aufrechterhaltung symbolischen Kapitals zielt. Als Aufgabe des

⁴¹⁵ Vgl. Engelen et al. 2009, 33

⁴¹⁶ Vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler 2011, 245

⁴¹⁷ Vgl. Probyn 2004, 231f, vgl. Brumlik 2009, vgl. Reay 2004

Interpretationsteils der vorliegenden Arbeit ergibt sich aus dieser transdisziplinären Verortung von Scham, die dem Ausdruck von Scham und der Ausübung von Beschämung impliziten symbolischen Ordnungen herauszuarbeiten. Weiter werden die hiermit zusammenhängenden feldspezifischen Regeln des Umgangs mit Scham und Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung eruiert und als Gegenstände pädagogische Reflexion zur Verfügung gestellt.

Im zweiten Kapitel „Methodologie“ erfolgt zunächst eine Darstellung methodologischer Aspekte des Forschungsinteresses sowie die Standortbestimmung der Studie als „fokussierte pädagogische Ethnographie“. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie liegt auf der sozialregulativen Funktion des verbalen und körperlichen Ausdrucks von Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Der Schamausdruck wird empirisch erfasst, indem die im ersten Kapitel, Abschnitt „Körperliche und verbale Ausdrucksindikatoren von Scham“, dargelegten Schamindikatoren durch die Teilnehmende Beobachtung der Sexualaufklärung in vier gymnasialen Klassen der Sekundarstufe I erhoben werden. Da Scham oftmals nicht als solche benannt wird, wurde über den qualitativen Forschungsansatz der Ethnographie Zugang zum sozialen Kontext und hiermit auch zum impliziten Affektwissen der AkteurInnen hergestellt.⁴¹⁸

Im Kapitel 2.1 „Erhebungsverfahren“ werden Feld und Fall der Studie definiert, der Umfang der Datenbasis dargestellt und die Methoden der Teilnehmenden Beobachtung, Gruppendiskussionen und ExpertInneninterviews anwendungsbezogen erläutert. Unter dem Reflexionsgebot der Ethnographie werden hiernach, neben ethischen und erkenntnistheoretischen Aspekten der Datenerhebung, die Kontaktaufnahme, der erster Feldzugang und die Aushandlung der Erhebungsformen mit den Beforschten reflektiert. Das Feld der vorliegenden Studie ist die Sexualaufklärung in Berliner Biologieklassen der gymnasialen Sekundarstufe I. Als Fälle der vorliegenden Studie wird die sozialregulative Funktion von Scham und Beschämung im genannten Feld anhand von vier Klassen, welche durch das Geschlecht und Alter der Lehrenden kontrastiert werden, untersucht. Die Lehrenden sind in zwei Fällen männlich, in zwei Fällen weiblich, hiervon sind jeweils ein Lehrer sowie eine Lehrerin unter 50 Jahre alt. Im ersten Fall wurde mittels Feldnotizen, im zweiten Fall mittels Audioaufnahme und im dritten und vierten Fall videogestützt erhoben. Die „Vergleichbarkeit divergierender Datensorten“ wird in dem gleichnamigen Abschnitt im Unterkapitel 2.2 „Auswertungsverfahren“ diskutiert. In diesem Unterkapitel wird außerdem das Auswertungsverfahren der „Grounded Theory Methodology“ erläutert. Die vorliegende Studie zielt auf die Generierung gegenstandsverankerter Theorie (Grounded Theory).

⁴¹⁸ Vgl. Lewis in Scheff 1988, 401

Im dritten Kapitel werden die Thesen der Studie anhand von vierzehn Sequenzen aus vier Fällen der Dynamik von Scham und Beschämung in der Sexuaufklärung der Sekundarstufe I entfaltet. Im ersten Fall der Studie, „Scham und Beschämung in der Sexuaufklärung der 8a bei Herrn O.“, werden die sechs Sequenzen „There are only two sex groups“, „On heat“, „Self-Control“, „Sportsfest“, „Spanish Fly“, „One area of touch“ und „Other parts of the body“ dargestellt. Aus der Dateninterpretation des ersten Falls werden zusammenfassend drei Schlüsse abgeleitet. Erstens wird Beschämung in der Sexuaufklärung durch den Lehrer als Erziehungsmittel eingesetzt, welches auf die Restriktion sexueller Aktivität im Jugendalter, sexueller Orientierungen und Sexualpraktiken sowie die Festigung einer binären Geschlechterordnung zielt. Da die Sequenzen eine symbolische Ordnung implizieren, welche weibliche Sexualität gegenüber männlicher Sexualität abwertet und/oder auf der Ausgrenzung von lesbischen, schwulen, bisexuellen sowie Trans-* und Inter-* (LSBTI) Lebensweisen beruht, wird der Sexuaufklärungsunterricht bei Herrn O. als „heteronormatives Feld“ konzeptualisiert. Zweitens zeigen die Sequenzen, dass die Verwendung beschämender Szenarien durch den Lehrer die aktive Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert. Der Sexuaufklärungsunterricht weist in den vorliegenden Sequenzen eine fast ausbleibende aktive Unterrichtsbeteiligung auf. Seitens Herrn O. tritt ein Schamausdruck wiederholt in Form von Andeutungen bezüglich sexueller Lust und Sex auf. Wenn SchülerInnen einen Unterrichtsbeitrag leisten, nähert sich die Verwendung sprachlicher und verbaler Schamindikatoren an die des Lehrers an. Durch die SchülerInnen tritt der Schamausdruck vor allem in Form des Schweigens auf. Drittens weist der Ausdruck von Scham und Beschämung, im Scheffsches Sinne der seltenen Konzeptualisierung und der Vermeidung der Benennung von Scham in westlichen Kulturen, eine niedrige Sichtbarkeit auf. Scham und Beschämung werden weder im Unterricht, noch durch den Lehrer im Interview oder durch die SchülerInnen in den Gruppendiskussionen thematisiert.

Für den zweiten Fall, Scham und Beschämung in der Sexuaufklärung der 8b bei Frau A., werden zwei Sequenzen präsentiert, „Der Sex-Ed-Test“ und „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“. Die Sequenzen sind auf Grund der Länge der Transkripte in drei, beziehungsweise zwei Szene gegliedert. „Der Sex-Ed-Test“ besteht aus den Szenen „Die Herausforderung“, „Fotze und Schwanz“ und „Test bestanden?!“. Die Sequenz „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ ist in die Szenen „Wer hat’s denn noch nie gemacht?“ und „Was tut man da?“ gegliedert.

Der aus dem ersten Fall abgeleitete Schluss, dass Lehrende in der Sexuaufklärung Beschämung als Erziehungsmittel verwenden, lässt sich durch den zweiten Fall zu einer ersten These verdichten. Anders als Herr O. verwendet Frau A. Beschämung nicht zur Restriktion sexueller Praktiken und Orientierungen, son-

dem mit dem Ziel der Enttabuisierung von Sexualität und um Unterrichtsdisziplin herzustellen. Frau A. verwendet hierbei sexualitätsbezogene Beschämung als Disziplinarmittel. Die, in beiden Sequenzen auftretende, stärkere Unterrichtsbeteiligung der Schüler gegenüber einer beinahe ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen, kann auf das Zusammenspiel zweier symbolischen Ordnungen zurückgeführt werden. Einerseits thematisiert die Lehrerin Sexualität im Zeichen der Enttabuisierung, andererseits wird das Thema Sexualität als Disziplinarmittel genutzt. Da die Lehrerin als formelle Bedingung der Sexualaufklärung vorgibt, dass die SchülerInnen alles sagen können was sie wollen, ergibt sich für die Schüler eine spezifische Strategie der Gegenwehr gegen Beschämung durch die Lehrerin. Auf der Grundlage einer symbolischen Ordnung, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität übergeordnet wird, verwenden die Schüler Begriffe die weibliche Sexualität abwerten, als „Gegenangriff“ auf die Lehrerin.

Der aus dem ersten Fall abgeleitete zweite Schluss, dass die durch den Lehrenden ausgeübte Beschämung die aktive Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert, lässt sich anhand des zweiten Falls zu einer zweiten These verdichten. Die Szene „Die Herausforderung“ zeigt, dass auf Sexualität bezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung vermindert, während die SchülerInnen sich nach dem Appell an ihren, vermeintlich defizitären, psychosozialen Entwicklungsstand laut weiter unterhalten. Als zweite These ergibt sich hieraus, dass durch Lehrende ausgeübte Beschämung, wenn sie auf Sexualität bezogen ist, die Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert. Die Interpretation der Szene „Was tut man da?“ legt dar, dass sexualitätsbezogene Beschämung eines Schülers durch die Lehrerin zur sozialen Exklusion des Schülers durch die Peer-Group und einer ausbleibenden Unterrichtsbeteiligung führt.

Als dritter Schluss des ersten Falls wurde mit Bezug auf Scheff (1988, 1990) formuliert, dass neben dem Ausdruck von Scham auch die Ausübung von Beschämung in westlichen Kulturen eine niedrige Sichtbarkeit aufweist. Dieser Schluss kann anhand des zweiten Falls zu einer These verdichtet werden. Die Sequenzen „Der Sex-Ed-Test“ und „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ zeigen in ihrer Gesamtheit, dass, wenn Scham und Beschämung die Unterrichtsdynamik grundlegend bestimmen, dies durch die AkteurInnen weder im Unterricht noch in den Gruppendiskussionen oder dem Interview als solches benannt wird.

Für den dritten Fall „Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung der 7c bei Frau B.“ liegen die Sequenzen „Schenk mir ein Liebkosewort“ und „Das erste Mal“ vor. Letztere Sequenz sättigt die Hauptthese, dass Lehrende in der Sexualaufklärung Beschämung als Erziehungsmittel verwenden. Die Lehrerin verwendet Beschämung in Form der Exponierung des Sexuallebens einer Schülerin, um über die Konkretisierung des Unterrichtsgegenstands Verhütungsmittel

eine „korrekte“ Beantwortung ihrer Frage zu forcieren. Da die Lehrerin die Schülerin als sexuell aktiv in der Klasse exponiert, nachdem diese dem Leistungsanspruch der Lehrerin nicht entsprochen hat, weist die Sequenz eine Spannung zwischen den symbolischen Ordnungen der Tabuisierung und der Normalisierung von Jugendsexualität auf.

Die zweite fallübergreifende These, dass durch Lehrende ausgeübte sexualitätsbezogene Beschämung die Unterrichtsbeteiligung der SchülerInnen schmälert, kann anhand der Sequenz „Das erste Mal“ gesättigt werden. Nach dem Übertritt einer sexualitätsbezogenen Schamgrenze durch die Lehrerin bleibt die Unterrichtsbeteiligung der exponierten Schülerin aus. Da die MitschülerInnen nach der Exponierung der Schülerin lachen, kann von einer, zumindest situativen sozialen Exklusion der Schülerin ausgegangen werden. Das sich SchülerInnen nach einer sexualitätsbezogenen Beschämung durch die Lehrkraft nicht mehr am Unterricht beteiligen, wurde auch schon in den Sequenzen „One area of touch“ und „Das Selbstbefriedigungs-Quiz“ dargestellt. Die dritte These, dass Scham und Beschämung grundlegend die Unterrichtsdynamik der Sexualaufklärung beeinflussen, wobei Scham und Beschämung, im Scheffschen Sinne der seltenen Konzeptualisierung und der Vermeidung der Benennung von Scham in westlichen Kulturen eine niedrige Sichtbarkeit auf, lässt sich anhand der „Das erste Mal“ und dem Interview mit der Lehrerin sättigen. Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Lehrerin die Schamreaktionen der Schülerin nicht als solche wahrgenommen hat. Die Lehrerin zeigt bei der Reflexion über die Sequenz im Interview deutliche somatische Schamindikatoren und reflektiert ihr Vorgehen kritisch. Beschämung wird von der Lehrerin hiermit selber nicht als solche repräsentiert und auch nicht als probat vertreten. Die Sequenz verweist darauf, dass Beschämung als Erziehungsmittel durch seine niedrige Sichtbarkeit einer pädagogischen Reflexion nur schwer zugänglich ist.

Anhand der drei Sequenzen „Französischer Unterricht“, „Sexualspiele“ und „Das Sex-ABC“ des vierten Falls „Scham und Beschämung in der Sexualaufklärung der 9d bei Herrn T.“, werden abschließend drei fallübergreifende Thesen formuliert. Im abschließenden vierten Kapitel „Feldspezifische Regeln des Ausdruck von Scham und der Ausübung von Beschämung in der schulischen Sexualaufklärung“ wird die, aus der komparativen Interpretation der Dynamik von Scham und Beschämung in vier Fällen der Sexualaufklärung entwickelte Grounded Theory anhand der Konzeptualisierung von Scham innerhalb der Habitustheorie ausdifferenziert. Der Theoriebeitrag der vorliegenden Arbeit besteht somit, neben den am Ende des dritten Kapitels entfaltenen drei Thesen, in der Ausarbeitung feldspezifischer Regeln des Ausdrucks von Scham und der Ausübung von Beschämung und den ihnen impliziten symbolischen Ordnungen in der Sexualaufklärung der Sekundarstufe I. Als durch die Lehrenden hervor-

gebrachte symbolische Ordnungen zeigt die vorliegende Studie im Fallvergleich, dass der Beschämung als Erziehungsmittel diverse symbolische Ordnungen zugrunde liegen, welche von der Restriktion von Jugendsexualität bis zu deren Enttabuisierung reichen. Insgesamt kann das Feld der schulischen Sexualaufklärung für die vorliegende Studie, auf Grund der fallübergreifend starken Marginalisierung von Gleichstellungsthemen und sexueller Diversität, als heteronormativ bezeichnet werden.

Als feldspezifische Regel Lehrender zeigt die vorliegende Studie, dass Lehrende, wenn sie Beschämung als Erziehungsmittel nutzen, dies pädagogisch nicht reflektieren. Scheffs These der niedrigen Sichtbarkeit von Scham (1988, 1990) kann daher mit der vorliegenden Studie auf die Ausübung von Beschämung übertragen werden. Dass Beschämung zwar ausgeübt, aber weder von den SchülerInnen noch von den Lehrenden als solche benannt wird, kann zunächst auf Scheffs These zurückgeführt werden, dass Scham weiteres Schamerleben begünstigt und daher tendenziell verborgen wird. Auch Quinns These, dass Beschämung von westlichen Erziehenden nicht als probates Erziehungsmittel gesetzt wird (2005), kann als Erklärungsmodell der niedrigen Sichtbarkeit von Beschämung als Erziehungsmittel herangezogen werden. Als weitere feldspezifische Regel Lehrender zeigt die vorliegende Studie fallübergreifend, dass Lehrende in der schulischen Sexualaufklärung eine Thematisierung ihrer eigenen Sexualität vermeiden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Thematisierung der eigenen Sexualität allgemein dem Bereich des Privaten zugeordnet wird. Die formale Regel der Schule, dass Lehrenden Autoritätsmacht über die SchülerInnen zugeschrieben wird, diese eine Sexualisierung ihrer Beziehung zu den SchülerInnen jedoch ausschließt, dürfte die Prekarität der Thematisierung der eigenen Sexualität für Lehrende aber noch verstärken.

Auf Grund der feldspezifischen Regel, dass Lehrende in der Schule ihre eigene Sexualität zurücknehmen, kann SchülerInnen in der Sexualaufklärung sexualitätsbezogene Beschämung Lehrender als „Gegenangriff“ auf Beschämung durch die Lehrenden dienen. Dies zeigt die vorliegende Studie aber nur bei den beiden Lehrenden Frau A. und Herrn T., die mit Selbstbefriedigung oder frühkindlicher Sexualität tabuisierte Themen besprechen und gleichzeitig die SchülerInnen auffordern, selbständige Unterrichtsbeiträge zu leisten. Da Herr O. und Frau B. Sexualität im ersten Fall restringieren und in beiden Fällen deutlich mit Scham besetzen, ergibt sich die Forschungsfrage, ob der Ausdruck sexualitätsbezogener Scham den Lehrenden in einer eher restriktiven Sexualaufklärung auch als Schutz davor dient, sexualisiert zu werden oder als sexuell an SchülerInnen interessiert wahrgenommen zu werden. Diese Frage müsste im Rahmen eines weiteren Forschungsprojekts eruiert werden.

Als Regeln des Ausdrucks von Scham und der Ausübung von Beschämung im Unterricht zeigt die vorliegende Studie fallübergreifend, dass im Unterricht eine aktive Überschreitung von Schamgrenzen ausschließlich durch Schüler bezüglich weiblicher Sexualität ausgeübt wird. Dies kann so interpretiert werden, dass die Schüler die Überschreitung von Schamgrenzen in der Sexualaufklärung zur Akkumulation symbolischen Kapitals nutzen während sich diese Möglichkeit der Kapitalakkumulation innerhalb der Peer-Group für die Mädchen am vorliegenden Datenmaterial nicht zeigen lässt. Die Sequenzen „Der Sex-Ed-Test“ und „Das Sex-ABC“ zeigen, dass die Verwendung abwertender Begriffe bezüglich weiblicher Sexualität dazu dient, die männliche Geschlechtsidentität der jeweiligen Akteure im heteronormativen Feld hervorzuheben. Diese, sich fallübergreifend wiederholenden Strategie der Schüler, kann darauf zurückgeführt werden, dass sexualitätsbezogene Scham hier in einer sozialen Ordnung fungiert, in welcher männliche Sexualität weiblicher Sexualität über eine Tabuisierung weiblicher sexuelle Lust übergeordnet wird.

Hinsichtlich einer Auseinandersetzung über pädagogische Konsequenzen der vorliegenden Studie haben Blumenthal/Damrow den 2015 erscheinenden Artikel „Vorschläge für eine „schambewusste Sexualaufklärung“ in der Sekundarstufe I“ erarbeitet.

Literatur

- Abele, A. (1995): Stimmung und Leistung. Lehr- und Forschungstexte Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls (2010): Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls. PDF-Datei. Im Internet <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf> (Zugriff 23.11.2012)
- Andrologen.info (2004): Erektile Dysfunktion. Erweiterte therapeutische Optionen beleben das Geschäft mit der Lust. In: andrologen.info. Zeitschrift für Männerheilkunde. 2. Jahrgang, 25-28
- Audehm, K. (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: Transcript
- Becker-Schmidt, R. (2000): Frauenforschung, Geschlechterforschung, Geschlechterverhältnissforschung. In: R. Becker-Schmidt, G.-A. Knapp (Hrsg.): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag, 14-28
- Bittner, M. (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2005a): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2005b): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: M. Steinrück: Schriften zu Politik & Kultur 1. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg: VSA-Verlag
- Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Zweite Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Brumlik, M. (2009): Charakter, Habitus und Emotion oder die Möglichkeit von Erziehung? Zu einer Leerstelle im Werk Pierre Bourdieus. In: B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich, L. Wigger (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2.,

- durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Budde, J., Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: V. King, K. Flaake, (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag, 37-53
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung - Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung. Köln: BZgA
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-jährigen und ihren Eltern. Aktueller Schwerpunkt Migration. Köln: BZgA
- Davies, J., Spencer, D. (2010): Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience. Stanford, California: Stanford University Press
- Dimbath, O. (2008): Symbolische Ordnungen In: H. Willems (Hrsg.): Lehr-(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 269-287
- Dölling, I. (2011): Pierre Bourdieus Praxeologie – Anregungen für eine kritische Gesellschaftsanalyse. Vortrag in der Klasse für Sozial- und Geisteswissenschaften, 10. Februar 2011. Leibniz Online 09/2011. Zeitschrift der Leibniz-Sozietät e. V. Im Internet: http://www.leibniz-sozietat.de/journal/archive/09_11/Dölling.pdf (Zugriff 23.11.2012)
- Dudenreaktion (1999): Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. 9. Tach - Vida. Wissenschaftlicher Rat der Dudenreaktion (Hrsg.). 3. Vollständig neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim et al.: Dudenverlag
- Engelen, E.-M., Markowitsch, H.J., von Scheve, C. von, Röttger-Rössler, B., Stephan, A., Holodynski, M. & Vandekerckhove, M. (2009): Emotions as Bio-cultural Processes: Disciplinary debates and an interdisciplinary outlook. In: B. Röttger-Rössler, H.J. Markowitsch (Hrsg.): Emotions as Bio-cultural Processes. New York: Springer, 23-53
- Flaake, K. (2001): Körper, Sexualität und Geschlecht - Studien zur Adoleszenz junger Frauen. Mainz: Psychosozial-Verlag
- Friebertshäuser, B. (2003): Dichte Beschreibung. In: R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich, 33-35
- Friebertshäuser, B., Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, 301-322

- Fuge, M. (2008): Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II der Berliner Schule, für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik, Geschichte/Sozialkunde, Latein, Psychologie. Landesinstitut für Schule und Medien (Hrsg.). 2.Auflage. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber
- Glück, G. (2004): Schulische Sexualerziehung gedeiht nur an den Rändern des Systems: Die freie "AG Sexpäd" für die Sekundarstufe I. In: S. Timmermanns, E. Tuidar, U. Sielert (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim und München: Juventa Verlag, 295-307
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., Rapson, R.L. (1993): Emotional contagion. Current Directions in Psychological Sciences 2, 96-99
- Hennessey, R.: (2000) Profit and Pleasure: Sexual Identities in Late Capitalism. U.S.A.: Routledge
- Hilgers, M. (2006): Scham: Gesichter eines Affekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hoeken, H. (2001): Anecdotal, statistical and causal evidence: their perceived and actual persuasiveness. Argumentation. Volume 15, Number 4, 425 - 437
- Holodynski, M., Kronast, S. (2009): Shame and Pride: Invisible Emotions in Classroom Research. In: B. Röttger-Rössler, H.J. Markowitsch (Hrsg.): Emotions as Bio-cultural Processes. New York: Springer
- Hünersdorf, B., Müller, B., Maeder, Ch. (2008): Ethnographie der Pädagogik: eine Einführung. In: B. Hünersdorf, Ch. Maeder, B. Müller (Hrsg.). Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 11-25
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, 281-300
- Jagose, A. (1996): Queer Theory. Melbourne: University of Melbourne Press
- Klesse, Ch. (2007): Heteronormativität und qualitative Forschung. Methodische Überlegungen. In: J. Hartmann, Ch. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche & Kristina Hackmann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-45
- Kloiber A. (2002): Sexueller Missbrauch an Jungen. Epidemiologie - Erleben - Bewältigung. Eine quantitative und qualitative Untersuchung. Heidelberg: Asanger

- Knoblauch H. (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *sozialersinn*, 1/2001, 123-141
- Landweer, H. (1999): Scham und Macht: phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls. Tübingen: Mohr Siebeck
- Laquer, T. (1992): *Making Sex. Body and Gender from Greeks to Freud*. Cambridge, Massachusetts et al.: Harvard University Press
- Lautmann, R. (2008): Gesellschaftliche Normen der Sexualität. In: R.-B. Schmidt, U. Sielert (Hrsg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim, München: Juventa
- Lewis, H. B. (1971): *Shame and guilt in Neurosis*. New York: International Universities Press
- Lüders, Ch. (2006): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In H.-H. Krüger, W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Auflage, überarbeitet und aktualisiert. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137-148
- Madden, R. (2010): *Being Ethnographic. A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. Los Angeles, London, New Dehli: Sage
- Marks, S. (2007): *Scham - die tabuisierte Emotion*. Düsseldorf: Patmos
- Maxim, S. (2009): *Wissen und Geschlecht: Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik*. Bielefeld: Transcript
- Meuser, M., Nagel, U. (2010): Experteninterviews. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Mikos, L, Hoffmann, D., Winter, R (2009): *Mediennutzung, Identität und Identifikation. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Neckel, S. (1991): *Status und Scham: zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 277-302
- Nowotny, H. (1981): *Women in Public Life in Austria*. In *Access to Power: Cross-National Studies of Women and Elites*. C. Fuchs Epstein, R. Laub Coser (Hrsg.). London: George Allen & Unwin
- Power, M., Dalgleish, T. (1997): *Cognition and Emotion from Order to Disorder*. Hove: Psychology Press
- Probyn, E. (2004): *Shame in the Habitus*. In: L. Adkins, B. Skeggs (Hrsg.): *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell
- Quinn, N. (2005): *Universals of Childrearing*. In: *Anthropological Theory*, December 5, 477-516

- Reay, D. (2004): Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. In: L. Adkins, B. Skeggs (Hrsg.): *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell
- Röttger-Rössler, B., Markowitsch H.J. (2009): Introduction. In ders. Hrsg.: *Emotions as Bio-cultural Processes*. New York: Springer
- Sanyal, M. (2009): *Vulva- die Enthüllung des unsichtbaren Geschlechts*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach
- Scheff, T. J. (1988): Shame and Conformity: The Deference Emotion System. In: *American Social Review*, Vol. 53, No.3, 395-406
- Scheff, T. J. (1990): Socialization of emotions: pride and shame as causal agents. In Theodore D. Kemper (Hrsg.) *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. Albany: State University of New York Press, 281-304
- Schelle, C., Hollstein, O., Meister, N. (2012): *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag
- Schröder, H.: (1999): *Semiotisch-rhetorische Aspekte von Sprachtabus*. In: *Erikoiskielet ja käännösteröia. VAKKI:n julkaisut, N:o 25, Vaasa*
- Seidler, G. H. (1995): *Der Blick des Anderen: eine Analyse der Scham*. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse
- Seidman, S. (2010): *The social construction of sexuality. Second Edition*. New York: W. W. Norton & Company
- Singer, M. (2010): *Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie. Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven*. In: R. Becker, B. Kortendiek (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Teil I, B*, 292-301
- Tiedemann, J. (2007): *Die intersubjektive Natur der Scham*. Univ. Diss., Freie Universität Berlin
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M., Volkmann, V. (2011): *Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis*. In: G. Mey, K. Murck: *Grounded Theory Reader. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 353-380
- Unruh, T., Petersen, S. (2011): *Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis*. Buxtehude: Aol Verlag
- Upmann, K., Holodynski, M. (2002): *Manual zur ausdrucks-gestützten Emotionskodierung (EMOS)*. Unveröffentlichtes Manual. Münster: Universität, Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung
- Utz, R. (2011): „Total Institutions“, „Greedy Institutions“. *Verhaltensstruktur und Situation des sexuellen Missbrauchs*. In: M. Baldus, R. Utz (Hrsg.): *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren. Interventionen. Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Voß, H.-J (2011): *Geschlecht. Wider die Natürlichkeit*. Stuttgart: Schmetterling-Verlag

- Wagenknecht, P. (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, J. (Hrsg.): Heteronormativität : Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-34
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wagner-Willi, M. (2007): Rituelle Interaktionsmuster und Prozesse des Erfahrungslernens im Mathematikunterricht. In: Wulf, Ch. et al.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57-90
- Wagner-Willi, M. (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: B. Hünersdorf, Ch. Maeder, B. Müller (Hrsg.): Ethnographie in der Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa Verlag, 221-231
- Wertenbruch, M., Röttger-Rössler, B. (2011): Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 14 (2), 241-257
- WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010): Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. Feder Center for Health Education, BZgA: Köln
- Wulf, Ch. (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: Transcript Verlag
- Woods, D., Fassnacht, C. (2010). Transana v2.42. <http://www.transana.org>. Madison, WI: The Board of Regents of the University of Wisconsin System
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: I. Behnken, O. Jaumann (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 21-38
- Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ausgabe 03, 381-400