

Sexualerziehung – für wen?

Die Reproduktion weißer Mittelklasse-Normen durch Sexualpädagogik in der Schule

Dorottya Rédai

Die schulische Sexualerziehung kann für die sexuelle Bildung junger Menschen eine wichtige Rolle spielen. Aber welche Botschaften werden Schüler:innen durch Sexualpädagogik vermittelt? Welches Bild von Sexualität wird durch die pädagogischen Inhalte und Formate transportiert und in welchem Verhältnis stehen diese zu den sexuellen Erfahrungen von Jugendlichen? Welche Lebensbedingungen werden adressiert und wessen bleiben außen vor?¹

In diesem Beitrag untersuche ich, welche Botschaften über beginnende sexuelle und romantische Beziehungen von Heranwachsenden in der Sexualerziehung vermittelt werden. Ich werde dabei argumentieren, dass die Inhalte in der Schule häufig auf ein enges, normatives Verständnis von Sexualität rekurrieren, während Sexualität als komplex und zutiefst von Gender, Ethnizität und Klasse (class) beeinflusst zu verstehen ist. Ein solcherart eng ausgelegtes Konzept von Sexualität, das nur einen Beziehungstypus und ein Familienmodell als akzeptabel darstellt, spricht jene jungen Menschen nicht an, die keine Mittelschicht-Herkunft und/oder nicht den ethnisch-kulturellen Hintergrund der Mehrheit aufweisen oder deren Erfahrungen weder mit engen Modellen von Sexualität, Beziehung und Familie noch mit den an sie gerichteten kulturellen Erwartungen korrespondieren. Folglich bleiben im Sexualkunde-Unterricht die Erfahrungen, Probleme und Fragen vieler Jugendlicher womöglich unsichtbar oder/und unberücksichtigt.

¹ Dieser Beitrag wurde von der Autorin auf Englisch verfasst, von Nikola Langreiter ins Deutsche übersetzt und von den Herausgeber:innen hinsichtlich der deutschen Fachterminologie redigiert.

Grundlage meiner Analyse ist eine ethnografische Studie, durchgeführt zwischen 2009 und 2011 an einer Sekundarschule² mit einem berufsbildenden, einem technischen und einem gymnasialen Zweig sowie einer angeschlossenen weiterführenden Fachschule für Chemietechnik in einer größeren Stadt in Ungarn. Ich beziehe mich unter dem Pseudonym Marzipanbäcker- und Konditor:innen-Schule (im Folgenden Marzipan) auf diese Einrichtung.³ Zur Zeit meiner Forschung kamen die meisten Schüler:innen dieser Schule aus der Arbeiterklasse und der unteren Mittelschicht. Ungefähr 20 % der interviewten Schüler:innen bezeichneten sich als Roma oder ihre Herkunft als gemischt Roma-ungarisch; die übrigen Schüler:innen bezeichneten sich als ethnische Ungar:innen. Die Lehrenden waren allesamt weiße Ungar:innen.

Ich führte semi-strukturierte Interviews in kleinen – nach Geschlechtern getrennten – Gruppen mit ungefähr 90 zwischen 15 und 21 Jahren alten Schüler:innen und Einzelinterviews mit fünf Lehrenden, dem Schuldirektor und der Schul-Krankenpflegerin. Letztere war verantwortlich für die Durchführung des Sexualkunde-Unterrichts (szexuális nevelés) an der Schule. Ich beobachtete viele ihrer Unterrichtseinheiten für unterschiedliche Altersgruppen von der 9. bis zur 13. Schulstufe. In diesem Beitrag fokussiere ich meine Analyse auf Klasse und Ethnizität, weil die Überschneidungsbereiche dieser Kategorien mit Gender und Sexualität in der sexualpädagogischen Forschung wenig untersucht sind. Auch wenn meine Daten zehn Jahre alt sind und aus einem spezifischen lokalen Kontext stammen, schätze ich die Probleme, die sie sichtbar werden lassen, auch in der Gegenwart für relevant ein und gehe davon aus, dass in anderen Ländern durchgeführte Forschung zu ähnlichen Ergebnissen führen würde.⁴

-
- 2 Die Sekundarbildung umfasst in Ungarn Schüler:innen zwischen 14 und 18 bzw. 19 Jahren. Sie beginnt im neunten Schuljahr (nach acht Jahren Grundschule für 6- bis 14-Jährige). Eine Schulpflicht besteht bis zum Alter von 16 Jahren, d.h. der Abschluss einer Sekundarschule ist nicht verpflichtend.
 - 3 In dieser Schule können berufliche Qualifikationen für die Lebensmittelindustrie erworben werden: Bäcker:innen, Konditor:innen, Süßwarenerzeuger:innen, Bäckerei-/Konditoreitechniker:innen, Lebensmitteltechniker:innen.
 - 4 Die vollständige Studie findet sich in meiner Monografie »Exploring Sexuality in Schools. The Intersectional Reproduction of Inequality« (Rédai 2019).

Sexualität von Kindern und Jugendlichen

Ich arbeite mit einer breiten Definition des Begriffs Sexualität. Sexualität ist mehr als sexuelle Orientierung, Identität, Begehrten, Verhalten, Praxis oder jegliche Kombination des Genannten. Sie umfasst biologische, psychologische, materielle, soziale, kulturelle, ethische und beziehungsmäßige Aspekte. Ich betrachte Sexualität nicht als individuelles Vermögen, sondern vielmehr als eine Praxis. Menschen pflegen von frühester Kindheit an sexuelle Praktiken, und Zuschreibungen geschlechtsspezifischer Sexualität spielen eine wichtige Rolle in der Sozialisierung und Identitätskonstruktion von Kindern in Kindergarten und Volksschule (vgl. Renold 2005; Epstein u.a. 2001), wenngleich Kinder selbstverständlich nicht dasselbe Verständnis von Sexualität haben wie Erwachsene. Sexualität ist nichts, das nur in der Schule präsent ist, sondern ihr kommt eine bedeutende Funktion in der Konstitution vieler Differenzachsen (insbesondere Gender, Ethnizität und Klasse) zu, die in Subjektivierungsprozessen junger Menschen und bei der (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit eine wichtige Rolle spielen (Rédai 2019).

Unter adoleszenten Heranwachsenden in den Sekundarschulen treten explizitere Formen von Sexualität auf. Dabei gilt es im Blick zu behalten, dass die Adoleszenz ein medikalisiertes und pathologisiertes Konzept darstellt. Dieser Lebensabschnitt gilt als turbulent und schwierig, als Phase des psychologischen und biologischen Übergangs hin zu einem »stabilen« Erwachsensein (Waites 2005; Talburt 2004). Adoleszente Sexualität – als Bestandteil dieser »schwierigen Phase« – wird oft als problematisch bewertet; als etwas, das notwendigerweise von Erwachsenen kontrolliert und reguliert werden muss. Nachdem adoleszenter Sex überwiegend als gefährlich, gewaltsam und amoralisch konzeptualisiert wird, ist der dominante Diskurs in der Sexualerziehung ein »Risikodiskurs«, wie viele Autor:innen argumentieren (vgl. etwa Jackson/Weatherall 2010; Allen 2007; Alldred/David 2007). Dieser Diskurs suggeriert – so argumentiert beispielsweise Allen –, dass junge Menschen vor den potenziellen negativen Konsequenzen des Sexhabens geschützt werden müssen: »Ein solcher Diskurs verweist auf essentialistische Konzepte von Sexualität als biologisch determiniert und hormonell gesteuert, mit einer als gefährlich konstituierten Sexualität von Schüler:innen, denn sie kann junge Menschen dazu treiben, auf Arten und Weisen zu handeln, die ihrer Gesundheit schaden« (Allen 2007: 225).

Die Sexualität junger Menschen in der Schule wird nicht nur durch die Institution und die Lehrkräfte reguliert (intentional und nicht intentional),

sondern auch über den Einfluss der Peers. Youdell (2005) beobachtete in ihrer schulethnografischen Arbeit etwa, wie aktiv Mädchen in der Konstituierung und Regulierung ihrer eigenen Heterofeminität sowie jener ihrer Peers partizipieren, indem sie untereinander eine moralische Hierarchie installieren, die auf sexuellem Verhalten und sexuellen Erfahrungen basiert. Viele Studien (vgl. etwa Pascoe 2007) analysieren die aggressive Konstruktion von Heteromaskulinität, durch die Burschen einander hinsichtlich ihres Verhaltens kontrollieren, um die außerordentlich engen Grenzen von Heteromaskulinität nicht zu überschreiten.

Mehrere Forscher:innen argumentieren, dass Sexualerziehung nicht nur heteronormativ, sondern auch ethnisierend und klassistisch wirkt und soziale Ungleichheiten verstärkt: Rahimi und Liston (2009) kamen für die USA zu dem Ergebnis, dass Lehrende aus der weißen Mittelklasse afroamerikanische und aus unteren Schichten stammende oder arme Mädchen anders behandelten – und zwar auf Basis rassistischer und schichtspezifischer Stereotype von adoleszenter Sexualität. In den Studien von Fields (2005) und Froyum (2010) zu Programmen Abstinenz-fokussierter Sexualerziehung, die auf Töchter aus schwarzen geringverdienenden Familien abzielten,⁵ porträtierten Lehrkräfte arme afroamerikanische Mädchen als hypersexualisiert und dem Risiko von Teenager-Schwangerschaften ausgesetzt. García (2009) erforschte, dass im Sexualkunde-Unterricht an manchen US-amerikanischen Schulen Latina-Mädchen auf ähnliche Weise klassifiziert wurden. Sie galten als hypersexualisiert und -reproduktiv, während Latino-Burschen als Sexuältler dargestellt wurden. Die heteronormativen, sexistischen und rassistischen Aussagen von Sexualkunde-Lehrkräften beschränkten für jugendliche Latinas den Zugang zu Informationen über Sexualität und verstärkten existierende genderbezogene, sexuelle und ethnische Ungleichheit.

Auch in der *Marzipan* vertraten manche Lehrpersonen ethnisierte Ansichten in Bezug auf die Sexualität von Schüler:innen. In solchen Diskursen wurden Roma-Mädchen – die meisten von ihnen gehörten auch unteren Sozialschichten an – als »Wohlfahrtsköniginnen« (*welfare queens*) und »Teenie-Mütter« bezeichnet, deren Reproduktionsmuster von ihren ethni-

5 Auf Abstinenz fokussierte Sexualerziehungs-Programme sind in den USA weitverbreitet. Deren Kernbotschaft lautet, dass der beste Weg, um sexuell übertragbare Krankheiten und frühe Schwangerschaften zu vermeiden, der Verzicht auf Sex vor der Ehe sei.

schen Traditionen und ihrer sozialen Klassenzugehörigkeit definiert würden (vgl. Rébai 2019: 88).

Doing sex education in der Marzipan

Sexualkunde (szexuális nevelés) ist in Ungarn kein eigenständiges Unterrichtsfach. Die Art und Weise ihrer Erwähnung in bildungspolitischen Dokumenten lässt Ambivalenz und Unbehagen hinsichtlich des Umgangs mit Sexualität an Schulen sichtbar werden. Im zur Zeit meiner Feldarbeit gültigen Nationale Kernlehrplan 2007 wird Sexualerziehung in einem Satz erwähnt: »Es ist eine unvermeidliche Aufgabe der Schule, sich mit Themen der Sexualkultur und des Sexualverhaltens, mit der Vorbereitung auf ein Familienleben und auf verantwortungsvolle, freudvolle Beziehungen zu befassen« (A Nemzeti Alaptanterv 2007: 16). Den Umgang mit Sexualkultur und Sexualverhalten als schulische Notwendigkeit zu sehen, bedeutet ein Anerkennen der Existenz der Sexualität von Kindern und Adoleszenten, doch zugleich wird – wie das Bezugssystem »Vorbereitung auf ein Familienleben« nahelegt – Sexualität in die Zukunft verschoben. Im derzeit gültigen Nationalen Kernlehrplan von 2012 ist Sexualerziehung ähnlich knapp unter der Rubrik »Bildung für das Familienleben« angeführt (A Nemzeti Alaplanterv 2012: 10642)

Das 2013 eingeführte und derzeit gültige Rahmencurriculum⁶ diskutiert Sexualität in den Lehrplänen für Biologie und der Erziehung zum Familienleben.⁷ Die Lehrpläne für beide Fächer fassen Sexualität als heteronormativ, Eheschließung und Reproduktion als deren Voraussetzungen, Familie und Mutterschaft als ultimative Existenzweisen und Frauen und Männer als

6 In Ungarn erhält der nationale Kernlehrplan generelle Leitlinien und Ziele für die Grundschulen und die weiterführenden (Sekundar-)Schulen. Das Rahmencurriculum regelt die Inhalte sowie die messbaren Inputs und Outputs von Schulfächern für jede Schulstufe. Schulen müssen ihren eigenen Lehrplan entwerfen, der inhaltlich nicht mehr als 10 % vom Rahmencurriculum abweichen darf. Zur Zeit meiner Forschung war das Rahmencurriculum 2008 in Kraft. Sexualkunde schien im Fach Biologie auf und zwar als Teil einer längeren Passage, die auch die Prävention von Suchtgewohnheiten (Rauchen, Trinken, Drogen, ungesunde Ernährung) als Entwicklungsaufgabe fest schrieb.

7 Erziehung zum Familienleben ist ein Querschnittsfach, das 2013 für die 1. bis 12. Schulstufe eingeführt wurde.

homogene, dichotome und komplementäre Gruppen. Sexuelle Minderheiten bleiben gänzlich unsichtbar. Diese Inhalte spiegeln den Zugang der aktuellen neokonservativen politischen Führung Ungarns zu Geschlecht und Sexualität.⁸

Sexualkunde gilt in Ungarn allgemein als Teil der Gesundheitserziehung. Das Gesetz zum öffentlichen Gesundheitswesen 1997 (§ 38.1, § 38.2) schreibt den Schulen vor, für Gesundheitserziehung zu sorgen. Aufgrund fehlender präziser Regelungen ist es an jeder einzelnen Schule, zu entscheiden, ob Sexualkunde angeboten wird. Es gibt dazu keine Daten – etwa was die Schultypen betrifft, die Anzahl der Schulen, der Wochenstunden, die der Sexualerziehung gewidmet werden, oder dazu, wer diesen Unterricht in Schulen durchführt. In manchen Schulen sind Biologielehrer:innen, Schulpsycholog:innen oder externe Expert:innen zuständig. In der *Marzipan* – wie an vielen anderen Schulen – kam die Lehrer:innenschaft überein, dass die Sexualkunde Aufgabe der Schulkrankenpflegerin sein soll.

Sexualkunde war in der *Marzipan* Teil eines Gesundheitserziehungs-Moduls, dessen Curriculum die Schulkrankenpflegerin Vera entwickelt hatte. Gesundheitserziehung war nicht verpflichtend, weshalb Vera das zehnstündige Modul nur in Schulklassen durchführte, deren Lehrkräfte sie dazu einluden. Das Modul inkludierte für gewöhnlich fünf bis sechs Stunden Sexualkunde; die Themen der übrigen vier bis fünf Stunden waren Substanzmissbrauch und Abhängigkeiten (Drogen, Rauchen, Alkohol) sowie gesunder Lebensstil (Sport, Ernährung, Körperpflege). Der Unterricht umfasste dabei meist die folgenden Bereiche: den Prozess biologischer Reife und die psychosexuelle Entwicklung; den Beginn des Sexuallebens; adoleszente/jugendliche Beziehungen und monogame, langfristige Erwachsenen-Beziehungen; Familiengründung; Empfängnisverhütung und Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen; Schwangerschaft, Geburt und Kinderpflege.

Vera beschwerte sich wiederholt über den Mangel an Handbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien/Unterrichtsmitteln. Sie verwendete eine Kompilation visueller Materialien, zusammengestellt von ihren Kolleg:innen, und einige der wenigen verfügbaren audiovisuellen Medien. Sie zog auch ihre Erfahrungen mit der Sexualkunde in der eigenen Schulzeit und mit den Interessen von Heranwachsenden heran und versuchte das Material – ihren

8 Für eine umfassende Analyse der Inhalte hinsichtlich Gender und Sexualität in ungarischen (und ebenso tschechischen und österreichischen) Lehrplänen vgl. Rédai/Sáfrány 2019.

Erfahrungen im Unterricht entsprechend – alljährlich zu aktualisieren. Sie betonte mir gegenüber, dass zu ihrer Studienzeit Schulkrankenpfleger:innen keine methodische Ausbildung erhalten hatten, und dass sie der Frage von Pädagogik/Didaktik und Unterrichtsressourcen ratlos gegenüberstehen.

Das Format für Sexualkunde in der *Marzipan* waren 45-minütige Unterrichtseinheiten, wöchentlich oder alle zwei Wochen. Diese Einheiten wurden in ein Zeitfenster der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers geschoben, üblicherweise in die letzte Unterrichtsstunde, um zwei oder drei Uhr nachmittags, wenn die Schüler:innen müde waren und nur noch so schnell wie möglich raus aus der Schule wollten. Die Klassen bestanden aus rund 30 Schüler:innen, Burschen und Mädchen gemischt, und Frontalunterricht überwog. Die Schulstunden endeten mitunter chaotisch, speziell in den Klassen mit Schüler:innen im Alter von 15, 16 Jahren und mit Burschen, die aktiv den Unterricht störten.

Sexualität im Klassenverband zu diskutieren, bereitete den Schüler:innen gemischte Gefühle: Danach befragt, äußerten viele das Bedürfnis, über Befehren, Lust und Intimität zu sprechen, fanden das Setting des Sexualkunde-Unterrichts in der Schulkasse aber dazu nicht wirklich geeignet. Neben den Sexualkunde-Stunden bot Vera den Schüler:innen Beratungsstunden an und war während ihrer Bürozeiten immer für sie erreichbar. Ungefähr fünf bis zehn Schüler:innen pro Woche nutzten diese Möglichkeit der Beratung, Mädchen und Burschen gleichermaßen, manche regelmäßig, andere gelegentlich oder nur für ein Schwätzchen. So schien der größte Nutzen des Sexualkunde-Unterrichts darin zu liegen, dass Vera dabei das Vertrauen vieler Schüler:innen gewann und jene, die Hilfe und Unterstützung brauchten, zu ihr kommen und mit ihr sprechen konnten. In diesem Sinne erscheint individuelle Beratung unter den gegebenen Umständen die bessere Methode zu sein, weil sie vertraulich ist und die persönlichen Probleme rund um Sexualität adressiert und aufgreift. Freilich sind die Kapazitäten limitiert; eine einzelne Schulkrankenpflegerin hat – neben ihren sonstigen Verpflichtungen – nicht die Zeit, vielen Schüler:innen individuelle Beratung anzubieten.

Aussagen über den Beginn eines Sexuallebens und zu romantischen Beziehungen

Im Folgenden werde ich Diskurse über die Aufnahme eines aktiven Sexlebens sowie über adoleszente romantische und sexuelle Beziehungen untersuchen

und dabei herausarbeiten, wie solche Diskurse zur Reproduktion schichtspezifischer und ethnischer Ungleichheit im Bildungsbereich beitragen können.

Sex im eigenen Schlafzimmer?

Was den Beginn eines aktiven sexuellen Lebens betrifft, enthalten pädagogische Botschaften häufig folgende idealisierte Vision: Jugendliche entdecken zuerst ihren eigenen Körper, dann treten sie nach und nach in eine intime Beziehung mit einer Person des anderen Geschlechts und erleben ihre erste sexuelle Begegnung, basierend auf gegenseitigem Begehr und Einvernehmlichkeit, einer Vereinbarung hinsichtlich der Verhütungsmethode und an einem ungestörten, intimen Ort. Ein signifikanter Teil der Schüler:innen in meinem Sample machte demgegenüber am Beginn des Sexuallebens völlig andere Erfahrungen. Etliche Mädchen verknüpften mit der ersten sexuellen Begegnung sexuelle Belästigung durch ein männliches Familienmitglied, Nötigung oder Vergewaltigung durch den ersten intimen Partner oder Freund. Mädchen wie Burschen berichteten von ersten sexuellen Begegnungen in betrunkenem Zustand oder unter Drogeneinfluss, und manche Burschen erzählten, vom Vater oder Onkel zu Prostituierten gebracht worden zu sein, um ›zu lernen, wie man Sex hat.‹⁹

Vera zufolge ist eine ruhige Umgebung beim Sex sehr wichtig: »Beim ersten Mal ist es sehr wichtig, dass du in einer Umgebung bist, in der dich niemand stört, dass du nicht fürchten musst, dass dich jemand überrascht.« (Vera, Schulkrankenpflegerin, Sexukunde, 10. Schulstufe)

Aus den Interviews wurde deutlich, dass viele der Schüler:innen an dieser Schule in Familien lebten, deren finanzielle Lage und Wohnsituation keine ruhige Umgebung erlaubten.

»Wir sind zu sechst und wohnen in einem Apartment mit zwei Schlafzimmern. Die beiden Zimmer haben Hochbetten, ich teile ein Zimmer mit meiner jüngeren Schwester, und wenn mein Freund bei mir schlief – und das ist der Grund, warum er nicht mehr bei mir übernachtet – dann mussten wir das arme Mädchen raußschmeißen, sogar, wenn wir gar nichts machten. Das war weder für sie noch für uns lustig, wir konnten nicht einmal kuscheln [...].« (Nati, 18, weißes Mädchen, Gruppeninterview)

⁹ Für eine detaillierte Diskussion derartiger erster sexueller Erfahrungen und ihrer Ausblendung in der Sexualerziehung siehe Rédai 2019 und 2011.

Dieses Zitat zeigt, dass ›Sex im eigenen Schlafzimmer‹ der Vorstellung privilegierter Mittelschicht-Angehöriger entspricht. Für arme und/oder der Arbeiterklasse oder der unteren Mittelschicht zuzurechnende Familien ist es nicht selbstverständlich, dass jede:r Sex im eigenen Schlafzimmer haben kann, nachdem Geschwister sich oft ein Zimmer teilen. In der Tat hatten viele der Schüler:innen der *Marzipan* kein eigenes Schlafzimmer, manche lebten in staatlichen Institutionen, zusammen mit anderen in gemeinsamen Zimmern. Darüber hinaus steht das Thema ›Sex im eigenen Schlafzimmer‹ auch in Bezug zum Alter, denn sogar manche jener, die über ein eigenes Schlafzimmer verfügten, fühlten sich unwohl, Sex zu haben, während die Eltern zuhause waren. Zudem sagten mehrere der Interviewpartner:innen, dass ihre Eltern dachten, sie seien noch ›jungfräulich‹, und sie sich vor Bestrafung fürchteten, falls ihre sexuelle Aktivität zutage trüte. Sex zuhause lag also jenseits der Möglichkeiten. Infolgedessen ist Sex außerhalb des Schlafzimmers für diese jungen Leute eher eine Notwendigkeit als ein Mittel, dem Sexleben mehr Würze zu verleihen. Sie wählen für gewöhnlich öffentliche oder halböffentliche Orte, um Sex zu haben – dazu gehören Parks, Wälder, Saunen, Vororte-Linien, Einkaufszentren oder Treppenhäuser. In solchen Fällen ist die Wahl der Örtlichkeiten sexueller Aktivität nicht an der Trennlinie von öffentlich/privat situiert, sondern an der Verfügbarkeit der Räume orientiert.

Sexuelles Experimentieren oder jungfräuliche Ehen?

Die heteronormativen Perspektiven, entsprechend derer sexuelle Beziehungen nur innerhalb langfristiger, monogamer, heterosexueller romantischer Beziehungen akzeptabel sind, prägen vielfach die Vorstellungen von Lehrpersonen über sexuelle Beziehungen unter Teenagern. Demgegenüber vertrat Vera eine liberalere Haltung, der zufolge One-Night-Stands, sexuelle Experimente und wechselnde Partner:innen in Ordnung waren – solange man jung war. Später, so ihre Überzeugung, würde ein junger Mensch im Rahmen von stabilen, langfristigen, monogamen Beziehungen mit einer gegengeschlechtlichen Partnerin: einem ebensolchen Partner zur Ruhe kommen. In dieser Sichtweise erscheint die Adoleszenz als zeitlich begrenzte Phase, die stürmisch, chaotisch, der Selbsterkundung gewidmet und sexuell promiskuitiv sein kann. Dies sah die Schulkrankenpflegerin als akzeptabel (›fine‹) an, solange die Heranwachsenden sich um Empfängnisverhütung und den Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten kümmerten:

»Sicherlich sind da Zeiten – besonders in der Adoleszenz und in den 20ern und 30ern, wenn man noch nicht zur Ruhe gekommen ist – in denen man experimentiert, nach einer Partnerin: einem Partner sucht oder einfach nur sich und der: dem anderen sexuelles Vergnügen und sexuelle Erfahrungen bereiten möchte. Ich denke an One-Night-Stands. Wenn für probate Sicherheit gesorgt ist, ich meine, eine adäquate Methode der Empfängnisverhütung und des Schutzes vor sexuell übertragbaren Infektionen, dann ist es deine Sache, was du willst ...« (Vera, Schulkrankenpflegerin, Sexukunde-Unterricht, 10. Schulstufe)

Diese Aussagen sprechen möglicherweise Mädchen aus Familien nicht an, in denen es noch immer lebendige Tradition ist, als Jungfrau in die Ehe zu gehen, oder wo von den Mädchen wenigstens erwartet wird, ihren ersten Partner später zu heiraten. In meinen Forschungen war das meistens für Mädchen aus Roma-Familien der Fall; solche Traditionen finden sich jedoch in vielen ethnischen, kulturellen oder religiösen Gruppen. Viele der Roma-Mädchen werteten Jungfräulichkeit als den größten Schatz eines Mädchens, den es nicht zu verlieren, sondern vielmehr jemanden zu geben gelte, den sie dafür als würdig erachteten. Sie sprachen davon, ihre Freunde monate-lang warten zu lassen, bevor es zu Sex käme, denn sie wollten ihren Schatz jemanden geben, der ihn verdiente.¹⁰ Jene, die ihre Jungfräulichkeit schon jemanden gegeben hatten – im Alter von 15 bis 17 Jahren –, dachten oft, dass sie gerne mit dieser Person eine Familie gründen und den Rest ihres Lebens verbringen würden:

»Ich habe einen Freund und ich glaube, ich werde mit ihm zusammenbleiben. Wir sind seit einem Jahr zusammen, er ist mein erster Freund. Ich hätte gerne zwei Kinder, nicht jetzt, später, ungefähr mit 22. Wir planen auszuziehen und eine Wohnung zu mieten, wenn ich 18 werde.« (Edina, 16, Roma-Mädchen, Gruppeninterview)

Diese Werten und Erfahrungen werden mit der oben zitierten Idee vom freien, aber sicheren sexuellen Experimentieren nicht angesprochen. Für diese Mädchen wäre es relevanter, über die möglichen Konsequenzen früher Bindung und frühen Kinderkriegens zu sprechen und darüber, was es bedeutet, wenn die Familie einen Partner für sie auswählt, oder welche Optionen sie

¹⁰ Für eine ausführliche Analyse dieses Themas vgl. Rédai 2019: Kapitel 6.

haben, wenn sie einem anderen Muster der Partnersuche oder des Kinderkriegens folgen wollen.

Sexuelle Doppelmorale

Sexuelle Doppelstandards sind unter Heranwachsenden weit verbreitet: Mädchen, die ein aktives Sexualleben führen, bereits mehrere Partner hatten und Sex nicht nur innerhalb stabiler Beziehungen ausprobieren, werden oft negativ beurteilt – von Burschen wie Mädchen gleichermaßen (vgl. z.B. Fasula/Carry/Miller 2014). Geht es hingegen um Burschen, wird dasselbe sexuelle Verhalten eher positiv bewertet, besonders unter den Jungen, die versuchen, sich als »Sexprotze« den Respekt der anderen Burschen zu sichern.

»Für einen Burschen ist es etwas ganz anderes. [...] Für ein Mädchen ist es eine Schande und für einen Burschen ... [...]. Ich habe nie verstanden, warum. Mein Papa hat das auch immer gesagt. [...] Und mein jüngerer Bruder macht es ebenso – ein Mädchen, dann ein anderes, er verpflichtet sich nie [...]. Und ich frage: ›Papa, ärgert es dich nicht, dass da jede Woche ein anderes Mädchen bei ihm ist? Mich ärgert es!‹ Und Papa [sagt], ›Naja, er ist ein Bursche.« (Vali, 17, Roma-Mädchen, Gruppeninterview)

»Es ist so, dass viele Burschen das tun, sie wechseln die Mädchen täglich, wöchentlich, und dann nennen sie die Mädchen Schlampen, weil sie mit jedem schlafen.« (Adél, 17, weißes Mädchen, Gruppeninterview)

Neben dieser Doppelmorale in Bezug auf monogame Beziehungen und unverbindliche sexuelle Affären vermittelten die Gespräche meiner Gesprächspartner:innen auch doppelte Standards hinsichtlich des Verlusts der Virginität/Jungfräulichkeit. Festgelegt wurden diese Standards von den Burschen: Abgesehen davon, dass sie sich berechtigt fühlten, zu entscheiden, welche Mädchen sich für welche Art von sexueller Beziehung eignen würden, konzipierten sie auch eine Dichotomie zwischen jungfräulichen Mädchen und »Huren« (vgl. Youdell 2005). So erklärte etwa Levi:

»Für Männer ist es umso besser, je früher sie sie verlieren und für Mädchen, denke ich, umso besser, je später. [...] Denn für Männer gilt, je früher du sie verlierst, umso cooler bist du [...]. Bei Mädchen, denke ich, je früher sie sie verlieren, umso größere Huren sind sie.« (Levi, 17, Roma-Bursche, Gruppeninterview)

Im selben Gespräch spezifizierte Tibi die Umstände, die Jungfräulichkeit zu verlieren und (nicht) zu einer ›Hure‹ zu werden:

»[W]enn sie sie in einer Disko oder so verliert, aber z.B. ich war mit ihr zusammen für – ich weiß nicht, wie lange – und dann [...], wenn wir mit zwölf zusammenkommen sind und wir für ein Jahr zusammen waren, dann – warum nicht? Weil dann wäre es so, dass ich sie wollte, dass sie sie verliert.« (Tibi, 16, weißer Bursche, Gruppeninterview)

Tibi zufolge ist es okay für ein Mädchen, die Virginität früh zu verlieren, wenn es sich nicht um eine zufällige sexuelle Begegnung handelt, sondern sie schon lange Zeit in einer Beziehung mit ihm stand – weil er dann wollen würde, dass sie das tut. Das impliziert, dass ein Freund und seine Wünsche den Faktor des jungen Alters überschreiben, sodass ein Mädchen, das seine Virginität mit einem Freund verliert, nicht zu einer ›Hure‹ wird, wohingegen eben dies passiert, wenn sie ihre Virginität bei Gelegenheitssex verliert.

Während sexuelle Doppelstandards entlang der Gender-Teilung zum Tragen kommen, scheinen sie entlang ethnischer Unterschiede innerhalb gleichgeschlechtlicher Gruppen nicht zu bestehen, insbesondere bei den Burschen nicht. In anderen Worten: Bei Roma-Burschen und -Männern lassen sich keine ethnisierten Traditionen hinsichtlich Virginität ausmachen; weder von Roma noch von weißen Burschen wird erwartet, dass sie ihre Jungfräulichkeit bewahren. Wenn die Gesprächspartner:innen in Bezug auf Virginität über Burschen sprachen, fehlte jegliche ethnische Unterscheidung und die geschlechtsspezifische sexuelle Doppelmoral dominierte – ungeachtet der ethnischen Zugehörigkeit, die die Sprechenden jeweils für sich geltend machten. Für Burschen waren Jungfräulichkeit zugeordnete Bedeutungen nicht konstitutiv für Ethnizität, sondern für kompetitive Männlichkeit. War ein Bursche sexuell erfahren, wurde er von den anderen Burschen respektiert, egal welcher Ethnizität er angehörte.

Viele Mädchen äußerten in den Interviews Unmut darüber, dass Mädchen und Burschen nicht nach denselben Maßstäben bewertet werden, dennoch internalisieren sie eben diese Einstellung (vgl. Moran 2017). Das trifft insbesondere auf Roma-Mädchen zu, für die – wie bereits erwähnt – besonders wichtig war, ihre Virginität für den geeigneten Partner zu bewahren. Für sie ist es – aus kulturellen und sozioökonomischen Gründen – besonders bedeutsam, auf der ›richtigen‹ Seite der Jungfrau/Hure-Dichotomie zu bleiben. Die mit dem Verlust der Virginität einhergehende Entmachtung reflektiert die Unterschichtsposition vieler Roma-Frauen: Sie verfügen über kein oder

wenig kulturelles, soziales oder materielles Kapital, das von der Mehrheitsgesellschaft als wertvoll angesehen wird. Nachdem Virginität der größte, de facto der einzige ‚handelbare‘ Vermögenswert vieler Roma-Mädchen ist, ist, sie dem ‚falschen‘ Burschen zu geben, gleichbedeutend damit, den einzigen, nie mehr wiederkehrenden Moment von Handlungsfähigkeit und Macht über ihre Sexualität verschwendet zu haben. »Du kannst es nur einmal verlieren«, wie eines der Mädchen sagte. Aus dieser Perspektive ist Virginität ein symbolisches Kapital für sozioökonomisches Investment: Mit diesem einen guten Handel zu treiben, kann einem Roma-Mädchen aus einer benachteiligten sozioökonomischen Position zu einem sichereren sozialen und ökonomischen Status verhelfen.

Während Vera die Gegenseitigkeit und Gleichberechtigung in sexuellen Beziehungen betonte, wurde das Problem der sexuellen Doppelstandards nicht offen angesprochen. Es wäre wichtig, die stereotypen und geschlechtsspezifischen Erwartungen rund um sexuelles Verhalten und sexuelle Beziehungen im Sexualkunde-Unterricht zu diskutieren, um auf Gleichberechtigung und gegenseitigem Respekt basierende Beziehungen zu unterstützen und wertzuschätzen sowie an sexuelle Aktivitäten geknüpfte soziokulturelle Werte offenzulegen.

Resümee: Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Sexualerziehung

Der Beitrag zielte darauf ab, Einblicke in die Sexualerziehung an einer ausgewählten ungarischen Sekundarschule zu geben, Einsichten in das diesbezügliche pädagogische Wissen, die vermittelten Informationen und die Sichtweisen und Erfahrungen der jungen Menschen. Das gezeichnete Bild bleibt unvollständig, nachdem ich nur einige Themen aufgreifen konnte. Die Heranwachsenden, die in Sexualkunde unterrichtet werden, scheinen mehr oder weniger mit den biologischen Aspekten von Sexualität vertraut gemacht zu werden, ebenso mit Methoden der Empfängnisverhütung und der Prävention von sexuell übertragbaren Infektionen. Dieses Wissen ist überaus wichtig und nützlich, jedoch scheinen die Heranwachsenden auch noch Bedarf an anderem sexualitätsbezogenen Wissen zu haben.

Es ist offensichtlich, dass Gender, sexuelle Orientierung und Gender-Identität, ethnische und kulturelle Zugehörigkeit sowie sozialer Hintergrund sexuelle Erfahrungen beeinflussen. Sexualkunde scheint auf imaginäre nor-

mative Teenager:innen abzuzielen. Da es Vertreter:innen dieses Typus in der untersuchten Schule kaum gibt, bleibt die Mehrheit der jungen Menschen in ihrer Lebensrealität unadressiert. Darüber hinaus haben die übermittelten Informationen oft nichts mit den realen Erfahrungen der jungen Menschen zu tun. Sie können in einem solchen Unterrichts-Setting nicht geteilt werden und bleiben unsichtbar.

Das hat auch mit den Unterrichtsmethoden zu tun. Um Themen wie Beziehung und sexuelle Gewalt, sexuelle Orientierungen und Gender-Identitäten, Geschlechterrollen, kulturelle Modelle von Sexualität und Familiengründung zu diskutieren oder die soziokulturellen, emotionalen, sexuellen und praktischen Fragen, die eine Liebesbeziehung mit sich bringt, anzusprechen, ist es besser, interaktiven, eher nicht geschlechtergemischten Unterricht und Kleingruppenarbeit zu organisieren, die Schüler:innen die Chance bieten, ihre Erfahrungen auszutauschen. Ungeachtet der Präsenz dieser Themen im Alltag werden junge Menschen Fragen zu solchen Zusammenhängen eher nicht vor der gesamten Klasse stellen – sie wissen nur zu gut, dass sie Zielscheibe von Spott oder Bullying werden können, oder wollen ihre Probleme schlachtrichtig nicht mit der Klasse teilen.

Darüber hinaus fühlen sich Sexualkunde-Lehr:innen und Schulkrankenpfleger:innen oft nicht gewappnet, mit Themen umzugehen, die über ihr primäres Fachwissen, d.h. die biologischen und medizinischen Aspekte von Sexualität, hinausführen. Hier kann es hilfreich sein, einschlägige externe Schulprogramme zu nutzen, wie sie oft von zivilgesellschaftlichen Organisationen angeboten werden, Lehrenden und Schulkrankenpfleger:innen Weiterbildung anzubieten und/oder eine gut qualifizierte Person an der Schule zu beschäftigen, von der die Schüler:innen wissen, dass sie sich in Beziehungs- und sexuellen Angelegenheiten an sie wenden können. Wichtig ist auch zu berücksichtigen, dass für junge Menschen – neben der Schule – das Internet, die Medien und sozialen Medien, Freunde und Gleichaltrige die Hauptinformationsquellen sind, es jedoch die Schule ist, die sie einen kritischen Umgang mit Informationen lehren kann. Das ist nicht unbedingt allein eine Aufgabe der Sexualerziehung, sondern auch anderer Gegenstände, etwa der Medienkunde, der geisteswissenschaftlichen Fächer, des Ethikunterrichts oder der Gesellschaftskunde.

Sexualerziehung spielt eine Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit, besonders indem sie nicht-normative sexuelle Subjektivitäten und Erfahrungen ignoriert oder nicht zu Wort kommen lässt. Die Erfahrungen, Probleme und Fragen jener, die nicht aus der sozialen Mittelklasse

kommen und/oder nicht den ethnischen/kulturellen Hintergrund der Mehrheit aufweisen oder deren Erfahrungen nicht mit den festgeschriebenen Modellen von Sexualität, Beziehung, Familie und den kulturellen Erwartungen korrespondieren, bleiben für die Sexualkunde-Lehrer:innen womöglich unsichtbar.

Basierend auf den Sichtweisen und Erfahrungen, die junge Menschen mit mir in der *Marzipan* geteilt haben, möchte ich argumentieren, dass Sexualerziehung von den Erfahrungen der Heranwachsenden ausgehen und ihnen Raum bieten sollte, sich über diese Erfahrungen auszutauschen. Sexualerziehung sollte diese Erfahrungen ernst nehmen, nicht moralisieren, den Schüler:innen nicht die Einstellung der Lehrperson zu Sexualität aufdrängen und die jungen Menschen nicht als »irrationale Wesen« auffassen, die sich in einer Phase befänden, in der sie nicht zu autonomen Entscheidungen fähig wären. Eine solche Sexualerziehung sollte auch nicht-normative Identitäten, sexuelle Orientierungen und diverse sozioökonomische Situationen sowie ethnisch-kulturelle Hintergründe ansprechen, anstatt unachtsam soziale Ungleichheit zu reproduzieren, indem sie soziale Diversität ignoriert.

Literatur

- Alldred, Pam/David, Miriam E. (2007): *Get Real About Sex. The Politics and Practice of Sex Education*. London: Open University Press.
- Allen, Louisa (2007): Denying the Sexual Subject: Schools' Regulation of Student Sexuality. In: *British Educational Research Journal* 33, 2, S. 221-234.
- Epstein, Debbie/O'Flynn, Sarah/Telford, David (2001): »Othering« education: sexualities, silences, and schooling.« In: *Review of Research in Education* 25, S. 127-179.
- Fasula, Amy M./Carry, Monique/Miller, Kim S. (2014): A Multidimensional Framework for the Meanings of the Sexual Double Standard and its Application for the Sexual Health of Young Black Women in the U.S. In: *Journal of Sex Research* 51, 2, S. 170-183. Online unter: <https://doi.org/10.1080/00224499.2012.716874>
- Fields, Jessica (2005): »Children Having Children«: Race, Innocence, and Sexuality Education. In: *Social Problems* 52, 4, S. 549-571.
- Froyum, Carissa M. (2010): Making »Good Girls«: Sexual Agency in the Sexuality Education of Low-Income Black Girls. In: *Culture, Health & Sexuality* 12, 1, S. 59-72. Online unter: <https://doi.org/10.1080/13691050903272583>.

- García, Lorena (2009): »Now why do you want to know about that?« Heteronormativity, Sexism, and Racism in the Sexual (Mis)Education of Latina Youth. In: *Gender and Society* 23, S. 520-541. Online unter: <https://doi.org/10.1177/0891243209339498>.
- Gesetz zum öffentlichen Gesundheitswesen (1997): évi CLIV. törvény az egészségügyről [Gesetz zum öffentlichen Gesundheitswesen] (154/1997). Online unter: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700154.TV [Zugriff: 03.07.2020].
- Jackson, Sue/Weatherall, Ann (2010): The (Im)Possibilities of Feminist School Based Sexuality Education. In: *Feminism & Psychology* 20, S. 166-185. Online unter: <https://doi.org/10.1177/0959353509349603>.
- Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára [Rahmencurricula für die 5.-8. Grundschulstufe] (2012-2013). Online unter: <http://kerettanterv.ofi.hu> [Zugriff: 03.07.2020].
- Kerettanterv a szakközépiskolák 9-12. évfolyama számára [Rahmencurriculum für die 9.-12. Schulstufe Technischer Schulen. Ministerium für Humanressourcen] (2008). Online unter: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-kulturalis> [Zugriff: 03.07.2020].
- Moran, Claire (2017): Re-positioning Female Heterosexuality within Postfeminist and Neoliberal Culture. In: *Sexualities* 20, 1-2, S. 121-139. Online unter: <https://doi.org/10.1177/1363460716649335>.
- A Nemzeti Alaptanterv 2007 [Nationaler Kernlehrplan 2007]. Online unter: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat> [Zugriff: 03.07.2020].
- A Nemzeti Alaptanterv 2012 [Nationaler Kernlehrplan 2012]. In: *Magyar Közlöny* 2012, S. 66. Online unter: https://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf [Zugriff: 03.07.2020].
- Pascoe, C.J. (2007): *Dude, you're a Fag. Masculinity and Sexuality in High School*. Berkeley: University of California Press.
- Rahimi, Regina/Liston, Delores (2009): What does she expect when she dresses like that? Teacher Interpretation of Emerging Adolescent Female Sexuality. In: *Educational Studies* 45, S. 512-533. Online unter: <https://doi.org/10.1080/00131940903311362>.
- Rédai, Dorottya (2019): *Exploring Sexuality in Schools. The Intersectional Reproduction of Inequality*. Hounds mills u.a.: Palgrave Macmillan. Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20161-6>.
- Rédai, Dorottya (2011): »Sok újat nem mondta. Mi már minden tudunk erről.« Az iskolai szexuális nevelés és a középiskolás lányok szexualitá-

- sa. [»Sie sagten nichts Neues. Wir wussten schon alles darüber.« Sexualerziehung in Schulen und Sexualitäten von Sekundarschul-Mädchen.] In: Kozma, Tamás/Perjés, István (Hg.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban* [Neue Studien in den Bildungswissenschaften]. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó.
- Rédai, Dorottya/Sáfrány, Réka (Hg.) (2019): *Gender in National Education Documents and Teaching Resources, and in Teachers' Pedagogical Approaches and Everyday Teaching Practices in Austria, the Czech Republic and Hungary. Comparative Report for the Erasmus+ project »Towards Gender Sensitive Education«*, Project Nr. 2017-1-CZ01-KA201-035485. Online unter: <http://gendersensed.eu/outputs> [Zugriff: 03.07.2020].
- Renold, Emma (2005): *Girls, Boys and Junior Sexualities. Exploring Children's Gender and Sexual Relations in the Primary School*. Abingdon/New York: Routledge.
- Talburt, Susan (2004): *Intelligibility and Narrating Queer Youth*. In: Rasmussen, Mary Louise/Rofes, Eric/Talburt, Susan (Hg.): *Youth and Sexualities. Pleasure, Subversion and Insubordination in and out of Schools*. Hounds mills u.a.: Palgrave Macmillan.
- Waites, Matthew (2005): *The Age of Consent: Young People, Sexuality and Citizenship*. Hounds mills u.a.: Palgrave Macmillan.
- Youdell, Deborah (2005): *Sex-Gender-Sexuality: How Sex, Gender and Sexuality Constellations are Constituted in Secondary Schools*. In: *Gender and Education* 17, 3, S. 249-270.

