

Gehört und Verstanden

Sexuelle Selbstbestimmung zwischen Anspruch
und Wirklichkeit

Eine qualitative Untersuchung aus der
perspektive von Jugendlichen mit
Lernbehinderung im institutionellen Kontext

Autorinnen: Verena Tempelmann; Mia Zollinger

Vertiefungsrichtung: Sozialpädagogik

Studienjahrgang: 2023-2026

E-Mail: verena.tempelmann@stud.hslu.ch ;
mia.zollinger@stud.hslu.ch

Datum: 6. August 2026

Diese Arbeit wurde am 6. August 2026 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei allen Personen bedanken, die uns bei der Erarbeitung dieser Bachelorarbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt den fünf Jugendlichen, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Durch ihre Offenheit konnten wir einen spannenden und aufschlussreichen Einblick in ihre Lebenswelt erhalten, ohne die unsere Untersuchung nicht möglich gewesen wäre. Ein weiterer Dank gilt der Teamleitung der Stiftung Bühl Sarah Egloff, die vom ersten Moment an unsere Idee mit voller Begeisterung unterstützte, sich dafür einsetzte, dass diese Forschung innerhalb der Stiftung Bühl stattfinden konnte und uns bei der Textüberarbeitung mit ihrer Hilfe zur Seite stand. Auch möchten wir uns bei der Stiftung Bühl bedanken, die uns mit Vertrauen und Offenheit entgegengekommen ist. Ohne sie, wäre diese Arbeit ebenfalls nicht möglich gewesen. Des Weiteren danken wir der Rechtsanwältin und HSLU-Dozierende Elena Lanfranconi Jung, sowie dem Vizedirektor und Bereichsleiter Sonderschule + Wohnen der Stiftung Bühl Markus Betschart für die Unterstützung zu Fragen der forschungsethischen Prinzipien. Wir danken der HSLU-Dozierende und Verantwortliche Kompetenzzentrum Behinderung und Lebensqualität Prof. Dr. Stefania Calabrese für ihre fachliche Begleitung und wertvollen Rückmeldungen. Ein weiterer Dank gilt dem HSLU-Dozierenden und Projektleiter des Instituts für Sozialarbeit und Recht Luca Maranta, der uns durch das anregende Fachgespräch und seiner fachlichen Expertise wichtige Inputs für die inhaltliche Ausarbeitung geben konnte. Abschliessend danken wir dem HSLU-Dozierenden und Projektleiter des Instituts für Soziokulturelle Entwicklung Prof. Dr. Mario Störkle für die lehrreiche Einführung in die Forschungsarbeit, anhand dessen wir wertvolle methodische Kenntnisse und hilfreiche Anregungen für unsere Untersuchung gewinnen konnten.

Abstract

Sexuelle Selbstbestimmung ist ein grundlegendes Menschenrecht, dessen Umsetzung im institutionellen Kontext von Jugendlichen mit Lernbehinderungen mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Die vorliegende qualitative Bachelorarbeit untersucht, inwiefern die theoretischen Grundlagen sexueller Selbstbestimmung mit den subjektiven Erfahrungen, Wünschen und Bedürfnissen von Jugendlichen mit Lernbehinderungen im institutionellen Kontext übereinstimmen und wie sich dies in der Praxis zeigt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden fünf problemzentrierte Interviews nach Witzel & Reiter durchgeführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sexuelle Selbstbestimmung aus Sicht der Jugendlichen auf Autonomie, respektvollen Beziehungen und alltäglicher Mitbestimmung aufbaut. Als zentrale Voraussetzungen sexueller Selbstbestimmung erweisen sich Partizipation, Privatsphäre, soziale Teilhabe, sexuelle Bildung sowie eine vertrauensvolle und kontinuierliche Begleitung durch Fachpersonen. Gleichzeitig beeinflussen institutionelle Strukturen, Schutzanforderungen und professionelle Begleitung die Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung wesentlich. Der Abgleich der theoretischen Grundlagen mit den subjektiven Erfahrungen macht sowohl Übereinstimmungen als auch Diskrepanzen zwischen fachlichem Anspruch und gelebter Praxis sichtbar. Daraus werden Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit abgeleitet, die auf eine stärkere Beteiligung Jugendlicher, die Förderung einer sexualfreundlichen Institutionskultur sowie die Umsetzung sexueller Selbstbestimmung als Menschenrecht ausgerichtet sind.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	I
Abstract.....	II
1. Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage und aktuelle Situation.....	1
1.2 Forschungsinteresse und Fragestellung	2
1.3 Zielsetzung und Relevanz der Arbeit.....	2
1.4 Aufbau der Arbeit	3
1.5 Abgrenzung.....	4
2. Theoretischer Bezugsrahmen	4
2.1 Sexualität.....	4
2.1.1 Definition von Sexualität	4
2.1.2 Sexualität als Bestandteil der Identität.....	5
2.1.3 Sexualität als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter.....	6
2.1.4 Herausforderungen für Jugendliche mit Lernbehinderungen.....	7
2.2 Sexuelle Gesundheit.....	9
2.2.1 Definition, Einflussfaktoren und Handlungsfelder.....	9
2.2.2 Förderung sexueller Gesundheit.....	10
2.2.3 Sexuelle Gesundheit aus salutogenetischer Sicht.....	11
2.3 Sexuelle Selbstbestimmung.....	13
2.3.1 Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht.....	13
2.3.2 Weitere Indikatoren sexueller Selbstbestimmung	15
2.4 Sexualität im institutionellen Kontext	20
2.4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen	20
2.4.2 Spannungsfeld zwischen Schutzpflicht und Selbstbestimmung	22
2.4.3 Professionelle Haltung und pädagogische Verantwortung	25
3. Forschungsdesign.....	28
3.1 Erhebungsmethode	29
3.1.1 Leitfadenentwicklung	31
3.1.2 Befragung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen.....	33
3.1.3 Sample, Durchführungszeitraum und Setting	33
3.2 Auswertungsmethode.....	34

4. Reflexion des Forschungsprozesses	36
4.1 Reflexion forschungsethische Prinzipien	36
4.2 Methodische Reflexion.....	38
5. Darstellung der Ergebnisse	39
6. Diskussion der Ergebnisse.....	60
6.1 Autonomie als Grundlage.....	60
6.2 Beziehungen als Entwicklungsraum	63
6.3 Institutioneller Kontext als Spannungsfeld.....	65
6.4 Bildung und Unterstützung.....	68
6.5 Fazit	70
7. Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit	71
7.1 Professionelle Haltung und Selbstreflexion	72
7.2 Handlungssicherheit zwischen Schutz und Selbstbestimmung.....	72
7.3 Sexualität im Institutionsalltag verankern	73
7.4 Stärkung von Partizipation im Alltag	74
7.5 Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen und Begleitung.....	75
7.6 Förderung sozialer Teilhabe und Begegnungsmöglichkeiten.....	75
7.7 Ausblick und Nachhaltigkeit	76
8. Literaturverzeichnis	77
9. Anhang	86
A Flyer	86
B Einverständniserklärung	87
C Leitfaden.....	88
D Themenmatrix Kategorie Selbstbestimmung Pers. A.....	94
E Tabelle Kategorien	97
F Fallzusammenfassungen	99

Die vorliegende Arbeit wurde gemeinsam von Mia Zollinger und Verena Tempelmann konzipiert, diskutiert und verfasst.

1. Einleitung

Sexuelle Selbstbestimmung gehört zu den grundlegenden Rechten jedes Menschen. Im institutionellen Kontext stellt sich jedoch die Frage, inwiefern dieses Recht im Alltag tatsächlich verwirklicht werden kann. Zwischen dem rechtlichen und fachlichen Anspruch auf sexuelle Selbstbestimmung und den Erfahrungen von Jugendlichen mit Lernbehinderungen können Spannungsfelder entstehen. Als angehende Sozialpädagog*innen beschäftigen wir uns mit der Frage, wie sexuelle Selbstbestimmung im institutionellen Kontext ermöglicht und zugleich verantwortungsvoll begleitet werden kann. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit, inwiefern theoretische Konzepte sexueller Selbstbestimmung mit den subjektiven Erfahrungen, Wünschen und Bedürfnissen von Jugendlichen mit Lernbehinderungen im institutionellen Kontext übereinstimmen und wie sich dies in der Praxis zeigt. Ziel ist es, mögliche Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit aufzuzeigen sowie daraus Handlungsmöglichkeiten für die sozialpädagogische Praxis abzuleiten.

1.1 Ausgangslage und aktuelle Situation

Soziale Institutionen für Jugendliche verankern den Lebensbereich Sexualität zunehmend in theoretischen Konzepten, die Fachpersonen einen sexualpädagogischen Auftrag erteilen und als Grundlage für pädagogisches Handeln dienen, das sich an der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen orientiert. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsprozesses untersucht die vorliegende Arbeit anhand von Interviews mit fünf Jugendlichen der Stiftung Bühl, einer Wohn- und Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen, inwiefern das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung ihrer Lebensrealität entspricht. Dazu werden theoretisches Fachwissen, dazu zählt das 2025 erarbeitete Konzept «Umgang mit Sexualität» der Stiftung Bühl, den Erfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen gegenübergestellt. Das Angebot der Stiftung Bühl richtet sich an junge Menschen mit Lernbehinderungen, deren Unterstützungsbedarf aufgrund von Alter, Reife und bisherigen Sozialisationserfahrungen stark variiert (Stiftung Bühl, 2024, S. 4). Unter Lernbehinderungen werden Beeinträchtigungen in den Bereichen Denken, Gedächtnis, Wahrnehmung, Motorik, sprachliches Handeln und Emotionalität verstanden (Dorsch, o. J.). Da die Fachliteratur unterschiedliche Begriffe für dieselbe Zielgruppe verwendet, wird in dieser Arbeit aus Gründen der Einheitlichkeit der Begriff Lernbehinderungen verwendet. Abweichende Begriffe werden entsprechend

übernommen. Dieser Arbeit liegt die Auffassung zugrunde, dass Behinderungen nicht unmittelbar aus individuellen Beeinträchtigungen entstehen, sondern aus der Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren, die Menschen an einer gleichberechtigten Teilhabe hindern.

1.2 Forschungsinteresse und Fragestellung

Nach Specht (2021) befindet sich die Entwicklung der Rechte von Menschen mit Behinderungen seit 2010 in der Phase der «Inklusion/Teilhabe». Diese ist durch die Öffnung der Regelinstitutionen sowie einen verstärkten Fokus auf Sozialraumorientierung, Empowerment und Selbstbestimmung geprägt. Menschen mit Behinderungen werden zunehmend als Bürger*innen mit Rechten und Pflichten wahrgenommen, wodurch auch sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht stärker in den Fokus rückt (S. 176). Trotz dieser rechtlichen und fachlichen Entwicklungen entspricht die Lebensrealität von Menschen mit Behinderungen diesem Anspruch nicht in allen Bereichen (Specht, 2021, S. 178). Für die Schweiz liegen bislang nur wenige empirische Untersuchungen zur sexuellen Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen im institutionellen Kontext vor. Die vorhandene Forschung beschränkt sich überwiegend auf qualitative Studien, Praxisprojekte und konzeptionelle Beiträge, während repräsentative oder systematische Erhebungen bislang weitgehend fehlen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, woraus sich folgende Forschungsfrage ableitet: Inwiefern stimmen theoretische Konzepte zur sexuellen Selbstbestimmung mit den subjektiven Wünschen und Bedürfnissen von Jugendlichen mit Lernbehinderungen im institutionellen Kontext überein und wie zeigt sich dies in der Praxis?

1.3 Zielsetzung und Relevanz der Arbeit

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, theoretisches Fachwissen zur sexuellen Selbstbestimmung den Sichtweisen von Jugendlichen mit Lernbehinderungen gegenüberzustellen. Dadurch soll zu einem vertieften Verständnis ihrer Lebensrealität im institutionellen Kontext beigetragen werden. Grundannahme der vorliegenden Arbeit ist, dass Wahrnehmungsunterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen anerkannt und berücksichtigt werden müssen (König & Nachtsheim, 2022, S. 1202). Die Arbeit richtet sich an sozialpädagogische Fachpersonen. Sie soll dazu beitragen, die Perspektiven der Jugendlichen stärker in professionelles Handeln einzubeziehen und theoretische Konzepte anhand ihrer Lebensrealität zu reflektieren. Das leitfadengestützte Interview eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit, ihre

Sichtweisen zur sexuellen Selbstbestimmung selbst zu formulieren. Nach Azzopardi-Lane & Callus (2014) stellt das Sprechen über die eigene Sexualität eine Form der Selbstvertretung dar, da Sexualität einen besonders persönlichen Lebensbereich betrifft (S. 34). Entsprechend orientiert sich die Arbeit am Grundsatz «Nichts über uns ohne uns» (Specht, 2021, S. 179). Der Abgleich theoretischer Erkenntnisse mit den Erfahrungen der Jugendlichen macht Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen theoretischen Grundlagen und ihrer Lebensrealität sichtbar. Darauf aufbauend werden Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis entwickelt, die Fachpersonen dabei unterstützen sollen, Jugendliche als Expert*innen ihres eigenen Lebens an Aushandlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zur Umsetzung der professionellen Prinzipien Partizipation, soziale Teilhabe und Selbstbestimmung sowie zur Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns (AvenirSocial, 2026, S. 13-14).

1.4 Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden ab Kapitel 2 die theoretischen und empirischen Grundlagen dargelegt, die den Theorie-Praxis-Vergleich ermöglichen. Im Hauptteil werden folgende Fragen beantwortet: Was wird unter sexueller Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen im institutionellen Kontext verstanden? Und weshalb ist sie für deren sexuelle Gesundheit relevant? Die Arbeit folgt einer deduktiven Argumentationslinie: vom allgemeinen Verständnis von Sexualität (Kapitel 2.1) über das Konzept sexueller Gesundheit (Kapitel 2.2) zur sexuellen Selbstbestimmung (Kapitel 2.3), die anschliessend im institutionellen Kontext von Jugendlichen mit Lernbehinderungen eingeordnet wird (Kapitel 2.4). Kapitel 2.3 stellt die in der Fachliteratur identifizierten Indikatoren sexueller Selbstbestimmung vor, die die Grundlage für den problemzentrierten Interviewleitfaden nach Witzel & Reiter bilden (Kapitel 3.1). Kapitel 3 beschreibt Forschungsdesign, Sample, Erhebungs- und Auswertungsmethode und Kapitel 4 die forschungsethische und methodische Reflexion. Kapitel 5 präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz. In Kapitel 6 werden diese in den theoretischen Bezugsrahmen eingeordnet und im Sinne eines Theorie-Praxis-Vergleichs diskutiert. Kapitel 7 schliesst die Ausführungen mit den Schlussfolgerungen für die sozialpädagogische Praxis ab.

1.5 Abgrenzung

Die Befragung der Jugendlichen zielt darauf ab, ihre subjektive Wahrnehmung der Möglichkeiten und Einschränkungen sexueller Selbstbestimmung in ihrem institutionellen Alltag zu erfassen. Konkrete Regelungen auf den jeweiligen Wohngruppen werden nicht explizit thematisiert, da die individuelle Erfahrung von Einschränkungen im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Ebenfalls verzichtet diese Arbeit auf die Perspektive der Fachpersonen, da sich deren professionelle Haltung an den theoretischen Grundlagen orientieren sollte. Das familiäre Umfeld wird nicht explizit thematisiert, da der Fokus auf dem subjektiven Alltagserleben im institutionellen Kontext liegt. Sexuelle Gewalt wird in dieser Arbeit nicht als eigenständiger Untersuchungsgegenstand behandelt. Aspekte des Schutzes und der Grenzachtung werden jedoch im Rahmen sexueller Selbstbestimmung berücksichtigt. Bewusst verzichtet wird auf das Erfragen der sexuellen Orientierung, da diese keinen Sonderfall der sexuellen Selbstbestimmung darstellt.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Wie bereits im einleitenden Kapitel erläutert, dient der theoretische Bezugsrahmen als Grundlage für die Konzeption, Durchführung und Auswertung des qualitativen Forschungsprozesses. Zur Annäherung an die Thematik der sexuellen Selbstbestimmung sowie an die Zielgruppe der Jugendlichen mit Lernbehinderungen im institutionellen Kontext werden die zentralen theoretischen Bezüge und Begriffsverständnisse dargelegt. Dadurch werden die theoretischen Grundlagen und Perspektiven transparent gemacht, welche die Datenerhebung, Auswertung und Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit leiten. Ausgehend von den Grundlagen der Sexualität und sexuellen Gesundheit richtet sich der Fokus des theoretischen Bezugsrahmens auf die sexuelle Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen im institutionellen Kontext.

2.1 Sexualität

Das Kapitel erläutert den Begriff Sexualität, seine Bedeutung für die Identitätsentwicklung und das Jugendalter sowie Herausforderungen im Kontext von Lernbehinderungen.

2.1.1 Definition von Sexualität

Die zentrale Begriffsdefinition stammt von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus dem Jahr 2006. Sie versteht Sexualität als einen zentralen Bestandteil des Menschseins, der sich

über die gesamte Lebensspanne entwickelt und sich in Gedanken, Fantasien, Wünschen, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensmustern, Praktiken, Rollen und Beziehungen ausdrückt (WHO, 2006; zit. in WHO-Regionalbüro für Europa & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2011, S. 18). In der Fachliteratur wird dieses Verständnis übereinstimmend erweitert: Sexualität wird als auf Lust bezogene Lebensenergie (Ortland, 2020, S. 35) sowie als vielschichtiges Zusammenspiel von Körperlichkeit, Liebe, Partnerschaft, Familie, Nähe, Geschlecht und Gender beschrieben (Jennessen & Krüger, 2025a, S. 11). Laut Bücken (2025) umfasst Sexualität auf persönlicher Ebene grundlegende menschliche Bedürfnisse nach Bindung, liebender Zuwendung sowie danach, berührt, angenommen und aufgehoben zu sein. Diese Bedürfnisse werden sowohl in sozialen Beziehungen, etwa in der Familie, im Freundeskreis, in der Schule oder in Institutionen, als auch in sexuellen Interaktionen mit anderen Menschen erfüllt (S. 77). Entsprechend zeigt sich Sexualität im Umgang mit dem eigenen Körper sowie im Bedürfnis nach Schutz, Nähe und Geborgenheit, welches in Beziehungen und Bindungen zu anderen Menschen Ausdruck findet (Staats, 2019, S. 21). Wie Sexualität erlebt und bewertet wird, ist individuell verschieden und wird unter anderem durch Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, subjektiv empfundene Attraktivität sowie biografische Erfahrungen geprägt (Ortland, 2020, S. 13). Zusammenfassend ist Sexualität ein lebenslanger Bestandteil des Menschseins, der weit über Körperlichkeit hinausgeht und durch individuelle Erfahrungen sowie das soziale Umfeld geprägt wird.

2.1.2 Sexualität als Bestandteil der Identität

Sexualität als ein zentraler Bestandteil der menschlichen Identität ist eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden und wird in den jeweiligen Lebensphasen unterschiedlich gelebt und erlebt (Gesundheitsförderung Schweiz, 2024, S.5). Ortland (2020) sieht es als Aufgabe jedes Individuums sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen und den eigenen Wünschen auseinanderzusetzen. Die eigenen Wünsche entstehen und manifestieren sich durch sexuelle Erfahrungen, die dazu beitragen zu einer eigenen, entwicklungsoffenen, sexuellen Identität zu finden (S. 34). Jennessen et al. (2019) vertreten die Auffassung, dass jeder Mensch Expert*in für die eigene Sexualität ist (vgl. Kapitel 1.3). Damit verbunden ist das Recht, die eigene geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung selbstbestimmt und freiheitlich zu entwickeln. Aus der untrennbaren Verbundenheit von Sexualität und Identität ergibt sich das Recht aller Menschen, über Liebe, Sexualität, Partnerschaft und Elternschaft selbstbestimmt zu entscheiden und die damit verbundenen Rechte eigenständig wahrzunehmen. Die bereits

angeeigneten Kompetenzen und biografischen Erfahrungen sind als Ressourcen zu sehen und als solche weiterhin zu stärken (S. 11).

2.1.3 Sexualität als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter

Laut WHO-Regionalbüro für Europa & BZgA (2011) werden Kinder als sexuelle Wesen geboren und ihre sexuelle Entwicklung vollzieht sich in mehreren Phasen, die an die allgemeine Entwicklung und entwicklungsspezifische Herausforderungen gekoppelt sind (S. 25). Das Jugendalter wird weniger über starre Altersgrenzen als über spezifische Entwicklungsaufgaben und gesellschaftliche Zuschreibungen definiert (Bücken, 2025, S. 26) und gilt eher als gesellschaftliche Kategorie denn als eindeutig abgegrenzter wissenschaftlicher Begriff (Scherr & Baur, 2024, S. 1). Aus biologischer Perspektive markieren Reifungsprozesse und hormonelle Veränderungen den Beginn der Pubertät und führen zur Ausbildung der Geschlechtsorgane sowie zur Geschlechtsreife (Scherr & Baur, 2024, S. 5). Die körperlichen Veränderungen können Jugendliche irritieren und müssen individuell verarbeitet werden (Bücken, 2025, S. 73). Nach Hierholzer (2021) wird die Pubertät individuell erlebt und verläuft nicht einheitlich (S. 30). Mit den biologischen und psychischen Veränderungen gewinnt auch die Sexualität an Bedeutung. Gleichzeitig entwickeln sich das Selbstverständnis und die Identität weiter, während Ablösungsprozesse von der Herkunftsfamilie stattfinden können, ohne zwangsläufig als krisenhaft erlebt zu werden (Scherr & Baur, 2024, S. 133). Jugendliche sehen sich mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben im sexuellen Bereich konfrontiert (Bücken, 2025, S. 75), dazu zählen Gedanken über ihre Werte, ihre Bedeutung und ihren Platz in der Welt (WHO-Regionalbüro für Europa & BZgA, 2011, S. 27).

Das WHO-Regionalbüro für Europa & BZgA (2011) weisen darauf hin, dass sich die Sexualität von Kindern und Jugendlichen grundlegend von derjenigen Erwachsener unterscheidet und deshalb nicht aus einer Erwachsenenperspektive beurteilt werden darf. Sexualität dient der Erkundung eigener Vorlieben und Grenzen und findet in der Regel individuell sowie zwischen Gleichaltrigen statt. Eigene Erfahrungen sowie Einflüsse aus Familie, Peers und Sexualaufklärung prägen die Wahrnehmung von Sexualität, Gefühlen und Einstellungen sowie das Verständnis eigener und fremder Grenzen (S. 25-26). Intime sexuelle Interaktionen können Jugendliche verletzlich machen, da sie sich mit ihrem sexuellen Begehren, ihren Wünschen, Eigenheiten und ihrer körperlichen Erscheinung anderen öffnen. Dadurch können sie sowohl Anerkennung als auch Ablehnung erfahren. Gleichzeitig erfordert der Umgang mit

Sexualpartner*innen Verantwortungsbewusstsein, um deren Grenzen und Bedürfnisse zu achten (Bücken, 2025, S. 77). Jugendliche gestalten ihren Entwicklungsprozess aktiv mit, werden dabei jedoch wesentlich durch ihre soziale Umwelt beeinflusst (WHO-Regionalbüro für Europa & BZgA, 2011, S. 26). Ergänzen sich familiäres Umfeld und Bildung im institutionellen Kontext, fördert dies die persönliche Entwicklung, während Spannungen oder Widersprüche zwischen beiden diese erschweren können (Quenzel & Hurrelmann, 2016, S. 30). Entwicklungsaufgaben müssen von den Jugendlichen erkannt, verstanden und in konkretes Verhalten umgesetzt werden (Quenzel & Hurrelmann, 2016, S. 24). Dabei fördern vielfältige soziale Beziehungen den Aufbau der dafür notwendigen Ressourcen (Hartl & Lien, 2023, S. 64).

Bücken (2025) beschreibt das Jugendalter als Lebensphase, in der sich Jugendliche erstmals bewusst und selbstreflexiv mit der eigenen Sexualität, sexuellen Verhaltensweisen, Wünschen und deren Bedeutung auseinandersetzen. Konkrete Erfahrungen tragen dazu bei, dass sie mit der eigenen Sexualität und der Sexualität anderer vertraut werden (S. 72). Die gesellschaftlich vorherrschende heteronormative Ordnung geht von Heterosexualität und einer binären Geschlechterordnung als gesellschaftlichen Normen aus. Nach Bücken (2025) reagieren junge Menschen unterschiedlich auf diese Normen: Während einige sie als mit ihrem Selbstbild vereinbar erleben, empfinden andere die damit verbundenen Einschränkungen als belastend und versuchen, sich ihnen zu entziehen (S. 74).

2.1.4 Herausforderungen für Jugendliche mit Lernbehinderungen

Jochmaring et al. (2026) weisen darauf hin, dass Behinderungen unterschiedlich definiert und wahrgenommen werden. Wer als behindert gilt, hängt wesentlich von gesellschaftlichen Zuschreibungen ab (S. 39). Schellhammer (2024) ergänzt, dass die vorschnelle Kategorisierung von Menschen mit Lernbehinderungen eine vermeintlich homogene Gruppe schafft und gesellschaftliche Separation begünstigen kann (S. 21). El Ismy & Prchal (2025) verstehen Behinderungen, Sexualität und Geschlecht als Konstrukte mit biologischen und soziokulturellen Dimensionen, die gesellschaftlichen Veränderungen unterliegen (S. 238). Auch Ortland (2020) betont, dass die Wahrnehmung von Behinderungen von sozialen Bewertungsprozessen und den jeweiligen Kontextbedingungen abhängt (S. 18). Lernbehinderungen werden zwar häufig über einen Intelligenzquotienten (IQ) zwischen 70 und 85 beschrieben (Zepperitz, 2022, S. 26), diese Einordnung greift jedoch zu kurz. Nach Sappok & Zepperitz (2019) kann der emotionale Entwicklungsstand vom kognitiven Entwicklungsstand abweichen, da die emotionale

Entwicklung verzögert oder unvollständig verlaufen kann. Jugendliche mit Lernbehinderungen durchlaufen zwar dieselben Entwicklungsphasen und stehen vor denselben Entwicklungsaufgaben wie Jugendliche ohne Lernbehinderungen, weisen jedoch einen individuellen und unterschiedlich ausgeprägten Unterstützungsbedarf auf (S. 18). Während das medizinische Modell Behinderungen als individuelle Angelegenheit versteht und ihre Ursache in der Person verortet (Jochmaring et al., 2026, S. 43), erklärt das soziale Modell Behinderungen als Ergebnis gesellschaftlicher Barrieren und sozialer Prozesse (Jochmaring et al., 2026, S. 28). Nach Schulz (2022) stehen bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen emotionale Bedürfnisse wie Unabhängigkeit und soziale Autonomie im Mittelpunkt. Mit der geschlechtlichen Reife kann sexuelles Interesse an Bedeutung gewinnen. Langfristige Beziehungen setzen jedoch eine gewisse Reife und emotionale Kompetenzen voraus, weshalb wechselnde, auch sexuelle Beziehungen nicht ungewöhnlich sind (S. 96).

Zwei Studien geben empirische Einblicke in soziale Beziehungen und sexuelle Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen. Zwischen 2018 und 2022 wurden 2'713 Jugendliche mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen befragt, wobei Jugendliche im institutionellen Setting nur in geringer Zahl vertreten waren (Hartl & Lien, 2023, S. 64-65). Es zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl zur Schulklasse und der Grösse des Freundeskreises. Jugendliche mit wenigen freundschaftlichen Beziehungen fühlten sich ihrer Schulklasse seltener zugehörig als Jugendliche mit einem grösseren Freundeskreis (59 % gegenüber 75 %). Jugendliche mit einem grösseren Freundeskreis berichteten zudem häufiger von einer Partnerschaft. Jugendliche, die ihren Erziehungsberechtigten Sorgen und Probleme anvertrauen könnten, waren zufriedener mit dieser Beziehung. Die Qualität sozialer Beziehungen steht somit in Zusammenhang mit dem Zufriedenheitsgefühl der Jugendlichen (S. 67–68). Eine zweite Studie untersuchte mittels sieben Interviews die Bedürfnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit unterschiedlichen Behinderungen zu Sexualität, Beziehungen und digitalen Medien (Berner Gesundheit, 2021, S. 11). Soziale Medien ermöglichten den meisten Interviewten das Finden und Pflegen von Kontakten, wobei der Internetzugang meist eingeschränkt oder vollständig gesperrt war (Berner Gesundheit, 2021, S. 29). Die Mehrheit wünschte sich eine romantische Beziehung und hatte bisherige Partnerpersonen überwiegend in der Schule oder in der Institution kennengelernt. Dating-Plattformen speziell für Menschen mit Behinderungen waren ihnen nicht bekannt (Berner Gesundheit, 2021, S. 20-21). Die Ergebnisse zeigen, dass sich Beziehungen hauptsächlich im institutionellen Rahmen

entwickeln. Dies kann queere Jugendliche mit Lernbehinderungen besonders betreffen, da heteronormativ geprägte Lebenswelten und fehlende digitale Zugänge das Erleben von Fremdheit und Anderssein verstärken können (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 25). Die beschriebenen Herausforderungen unterstreichen die Forderung von Sube (2024): »Das Thema Behinderung und Sexualität gehört raus aus den Nischen der Einrichtungen hinein in die Gesellschaft« (S. 165).

2.2 Sexuelle Gesundheit

Das Kapitel erläutert sexuelle Gesundheit und betrachtet sie abschliessend aus salutogenetischer Perspektive.

2.2.1 Definition, Einflussfaktoren und Handlungsfelder

Nach der WHO und der Eidgenössischen Kommission für Sexuelle Gesundheit (Eidgenössische Kommission für sexuelle Gesundheit [EKSG], 2015) bezeichnet sexuelle Gesundheit einen Zustand körperlichen, emotionalen, geistigen und sozialen Wohlbefindens. Sexuell gesund zu sein bedeutet nicht nur die Abwesenheit von Krankheit, Funktionsstörungen oder Schwäche, sondern erfordert eine positive und respektvolle Herangehensweise an Sexualität und sexuelle Beziehungen sowie die Möglichkeit lustvoller und sicherer sexueller Erfahrungen frei von Unterdrückung, Diskriminierung und Gewalt. Sexuelle Gesundheit kann nur durch die Anerkennung, den Schutz und die Einhaltung sexueller Rechte erlangt und bewahrt werden (S. 1; siehe Kapitel 2.3.1). Damit wird sexuelle Gesundheit als positives Konzept verstanden, das lustvolle sexuelle Erfahrungen als Grundlage sexueller Gesundheit anerkennt (Jennessen & Ortland, 2019, S. 147). Jennessen & Krüger (2025b) weisen darauf hin, dass die Wege zu individuellem sexuellem Wohlbefinden vielfältig sind. Zentrale Bedingungen sind sexualfreundliche Haltungen und Einstellungen sowie der Schutz vor Gewalt im direkten sozialen Umfeld, in Einrichtungen und Diensten sowie auf politischer und gesellschaftlicher Ebene (S. 36). Artikel 25 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK) garantiert Menschen mit Behinderungen das Recht auf das Höchstmass an Gesundheit ohne Diskriminierung. Sexuelle Orientierung, Lebens- und Altersphase, sexuelle Gewalt sowie Behinderungen können dabei bedeutsame Erfahrungsdimensionen sein (Jennessen & Ortland, 2019, S. 148).

Gestützt auf die WHO-Definition beschreibt die EKSg (2015) fünf Handlungsfelder sexueller Gesundheit. Im Folgenden werden zwei davon dargestellt, da sie einen engen Bezug zur sexuellen Selbstbestimmung aufweisen. Ein Handlungsfeld umfasst die Förderung, den Erhalt und die Wiederherstellung sexueller Gesundheit als Teil der psychischen Gesundheit. Eine als befriedigend erlebte Sexualität leistet dazu einen wichtigen Beitrag. Zu berücksichtigen sind persönliche Belastbarkeit und Selbstwert ebenso wie Machtverhältnisse, Stigmatisierung, Diskriminierung, soziale Normen, kultureller Kontext, Religion und Peer-Gruppen. Ein weiteres Handlungsfeld ist die Bildung zur sexuellen Gesundheit. Sie soll Menschen in allen Lebensphasen befähigen, informiert und selbstbestimmt über ihre Sexualität, sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität zu entscheiden. Wissen zur sexuellen Gesundheit ist Teil der allgemeinen Bildung, fördert Chancengleichheit und dient der Prävention von Gewalt, Diskriminierung, Stigmatisierung, ungewollten Schwangerschaften und sexuell übertragbaren Infektionen. Eine wichtige Rolle spielt die alters- und zielgruppengerechte schulische Sexuaufklärung unter Einbezug von Fachpersonen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten (S. 3-5). Sexuelle Gesundheit umfasst eine positive, respektvolle und selbstbestimmte Ausübung von Sexualität sowie sichere und lustvolle Erfahrungen frei von Gewalt, Diskriminierung und Zwang. Die Förderung sexueller Gesundheit wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.2.2 Förderung sexueller Gesundheit

Mantey (2026) beschreibt übergeordnete Zielsetzungen sexueller Gesundheit, u.a. Prävention sexuell übertragbarer Infektionen, sexuelles Wohlbefinden und sexuelles Empowerment. Jugendliche sind ganzheitlich wahrzunehmen und nicht auf Störungen oder Fehlverhalten zu reduzieren. Neben Gefahrenabwehr und Risikobegrenzung sollen die Förderung sexuellen Wohlbefindens sowie die Stärkung von Ressourcen und Selbstbestimmung im Mittelpunkt stehen. Ihre Sichtweisen und Bedürfnisse sind einzubeziehen und ihre Subjektivität ernst zu nehmen. Grundlage bilden die Menschenrechte (vgl. Kapitel 2.3.1). Ebenso sind die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die das Leben der Jugendlichen prägen, einschliesslich des institutionellen Kontexts (S. 11-12; vgl. Kapitel 2.4.1). Nach Römisch (2019) ist es für die Förderung sexueller Gesundheit entscheidend, eigene Erfahrungen zu machen und gesundheitsbezogene Entscheidungen selbstbestimmt zu treffen. Jugendliche mit Lernbehinderungen wachsen häufig behüteter auf und haben weniger Kontakt zu Peers, weshalb Erziehungsberechtigte eine wichtige Vorbildfunktion übernehmen. Auch negative Erfahrungen gehören zum Entwicklungsprozess. Das Recht auf Selbstbestimmung schliesst daher

Fehlentscheidungen ein. Menschen, denen im Kindes- und Jugendalter aus Sorge um Haftungsfragen kaum Möglichkeiten zur Selbstbestimmung eröffnet wurden, haben im Erwachsenenalter häufiger Schwierigkeiten, selbstbestimmt zu handeln. Gesundheitsfördernde Umgebungen sollten Selbstbestimmung sowie Lern- und Erfahrungsräume ermöglichen (S. 136-138).

Jennessen & Krüger (2025b) übertragen diese Überlegungen auf die sexuelle Gesundheit. Freie und selbstbestimmte Entscheidungen über Sexualität, Fertilität und Familienplanung sind der entscheidende Weg zu sexueller Gesundheit (S. 40). Neben der Ermöglichung von Erfahrungen erfüllt sexuelle Bildung eine zentrale Präventionsfunktion. Laut Zurfluh (2024) fördern frühzeitige und altersgerechte Informationen über Körper, Grenzen und gesunde Beziehungen ein positives Körperbild sowie ein Verständnis von Sexualität frei von Scham, Angst und Gewalt. Dazu gehört das Benennen von Geschlechtsteilen, das Unterscheiden angenehmer und unangenehmer Gefühle sowie das Zurückweisen unerwünschter Berührungen. Während der Pubertät umfasst sexuelle Bildung Wissen über körperliche Veränderungen, Verhütung sowie die Entwicklung von Identität, sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität (S. 26). Römisch (2019) betont, dass Bildung über die Folgen gesundheitsrelevanten Verhaltens aufklären muss. Entscheidend ist, ob gesundheitsriskantes Verhalten aus Unwissenheit oder als bewusste Entscheidung unter Einbezug der Konsequenzen erfolgt (S. 138, vgl. Kapitel 2.4.2). Dadurch trägt sexuelle Bildung zur Prävention von Verletzungen der sexuellen Selbstbestimmung bei (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 39) und fördert verantwortliches Handeln gegenüber der eigenen sexuellen Gesundheit sowie jener möglicher Sexualpartner*innen (Gesundheitsförderung Schweiz, 2024, S. 6). Entsprechend lässt sich sexuelle Gesundheit «nur erlangen und erhalten, wenn die sexuellen Rechte aller Menschen geachtet, geschützt und erfüllt werden» (Gesundheitsförderung Schweiz, 2024, S. 5).

2.2.3 Sexuelle Gesundheit aus salutogenetischer Sicht

Die zentrale Frage des salutogenetischen Modells nach Antonovsky lautet: Was hält Menschen gesund? (Steinbach, 2022, S. 146). Gesundheit wird dabei als dynamisches Kontinuum zwischen Gesundheit und Krankheit verstanden, auf dem sich Menschen durch die aktive Bewältigung ihrer Lebensanforderungen fortlaufend bewegen (Jennessen & Ortland, 2019, S. 148). Der Ansatz richtet den Blick auf Ressourcen und gesundheitsfördernde Prozesse (Meier Magistretti, 2019, S. 38). Im Mittelpunkt der sexuellen Gesundheit aus salutogenetischer

Perspektive steht das Kohärenzgefühl (Steinbach, 2022, S. 149). Schüffel et al. (1998) beschreiben es als das dauerhafte Vertrauen, Ereignisse verstehen, bewältigen und als sinnvoll erleben zu können (S. 2). Steinbach (2022) beschreibt, dass das Gefühl, das eigene Leben selbst in die Hand nehmen, bestimmen und gestalten zu können, eine wichtige Voraussetzung für die Erhaltung der Gesundheit ist (S. 146). Auch Jenessen & Ortland (2019) sehen sexuelle Gesundheit aus salutogenetischer Sicht nur dann als erreichbar, wenn Menschen die Möglichkeit haben, sexuell selbstbestimmte Erfahrungen zu machen und auf dieser Grundlage bewusste oder unbewusste Entscheidungen zu treffen (S. 157).

Nach Meier Magistretti (2019) setzt sich das Kohärenzgefühl aus den drei Komponenten Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit zusammen (S. 39). Laut Jenessen & Ortland (2019) bedeutet Verstehbarkeit für die sexuelle Gesundheit, den eigenen Körper, Sexualität sowie emotionale und soziale Zusammenhänge verstehen zu lernen. Frühzeitige sexuelle Bildung und Sexualaufklärung schaffen hierfür eine wichtige Grundlage und stärken zugleich die Fähigkeit, übergreifendes Verhalten einzuordnen (S. 149). Handhabbarkeit beschreibt das Vertrauen in die eigenen und verfügbaren sozialen Ressourcen, was im Bereich der Sexualität bedeutet, dass Sexualität befriedigend gelebt werden kann und darauf vertrauen zu können, bei Unterstützungsbedarf angemessen begleitet zu werden (Jenessen & Ortland, 2019, S. 149-150). Sinnhaftigkeit schliesslich beschreibt die Überzeugung, dass Liebe, Partnerschaft und Sexualität das eigene Leben bereichern und es sich lohnt, sich damit auseinanderzusetzen, wobei positive Erfahrungen, Vorbilder, Selbstliebe sowie eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber der körperlichen Identität anderer Menschen diese Komponente fördern (Jenessen & Ortland, 2019, S. 150). Nach Meier Magistretti (2019) bildet die Sinnhaftigkeit die zentrale Voraussetzung dafür, dass Menschen ihre Ressourcen überhaupt nutzen und dadurch Verstehbarkeit und Handhabbarkeit stärken (S. 39). Ein starkes Kohärenzgefühl entwickelt sich insbesondere durch Erfahrungen in Kindheit und Jugend, während dauernde Unsicherheit und fehlende Kontrollierbarkeit dessen Entwicklung erschweren (Steinbach, 2022, S. 153). Insgesamt zeigt sich, je stärker das Kohärenzgefühl, desto gesundheitsförderlicher ist das Verhalten (Lindström & Lindström, 2019, S. 56). Zusammenfassend versteht der salutogenetische Ansatz sexuelle Gesundheit als das Zusammenspiel von Ressourcen, selbstbestimmten Erfahrungen und einem starken Kohärenzgefühl, das ein verstehbares, handhabbares und sinnhaftes Erleben von Sexualität ermöglicht.

2.3 Sexuelle Selbstbestimmung

Die sexuelle Selbstbestimmung bildet den Schwerpunkt dieser Arbeit. Das Kapitel erläutert ihre theoretischen Grundlagen und zentralen Bestandteile.

2.3.1 Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht

Sexuelle Selbstbestimmung ist ein spätes Rechtsgut. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die positiven Facetten der Selbstbestimmung. Dazu gehören das Recht auf Selbstbestimmung sowie die Freiheit, eigene Erfahrungen machen und daraus lernen zu können (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 41). Das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung stellt eine spezifische Ausprägung des im deutschen Grundgesetz verankerten Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit dar (Valentiner, 2021; zit. in Renzikowski, 2024, S. 33). Diese Überlegungen lassen sich auf die Schweizer Rechtsordnung übertragen und mit den Grundrechtsartikeln der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 (SR 101) in Verbindung bringen. Sexuelle Selbstbestimmung wird insbesondere durch die Grundrechte auf Menschenwürde (Art. 7 BV), persönliche Freiheit (Art. 10 Abs. 2 BV), Privatsphäre (Art. 13 BV) sowie Rechtsgleichheit (Art. 8 BV) geschützt. Nach Akkaya et al. (2019) umfasst der verfassungsrechtliche Persönlichkeitsschutz Selbstbestimmung, individuelle Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentfaltung. Menschen sollen in wesentlichen Belangen frei entscheiden und nach ihren Einsichten handeln können. Dazu gehören auch das Knüpfen von Beziehungen, die Teilhabe am sozialen Leben sowie die sexuelle Entfaltung (S. 77). Von zentraler Bedeutung ist zudem die Menschenwürde (Art. 7 BV). Nach Akkaya et al. (2019) darf der Staat kein bestimmtes Menschenbild vorgeben. Entscheidend ist vielmehr das Selbstverständnis jedes Menschen für die Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs. Autonomie und Selbstbestimmungsrecht werden durch die Menschenwürde garantiert (S. 73) und durch das Diskriminierungsverbot (Art. 8 Abs. 2 BV) geschützt. Diese Grundrechte sichern die Freiheit, das eigene Leben nach persönlichen Vorstellungen zu gestalten und selbstbestimmt über sexuelle Orientierung, Partner*innenwahl und sexuelle Praktiken zu entscheiden (Valentiner, 2021; zit. in Renzikowski, 2024, S. 33).

Auf internationaler Ebene hält die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) vom 10. Dezember 1948 Freiheits- und Sozialrechte fest, die jedem Menschen aufgrund seiner unantastbaren Würde zustehen. Das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung ist darin nicht ausdrücklich verankert, sondern ergibt sich aus der Kombination des Rechts auf körperliche Unversehrtheit (Art. 3 AEMR), dem Recht auf Privatsphäre (Art. 12 AEMR) und dem

Diskriminierungsverbot (Art. 2 AEMR). Nach Zinsmeister (2024) sind Menschenrechte universal, das heisst, sie sind weder an Kompetenzen geknüpft noch müssen sie verdient werden (S. 42). Somit haben auch Menschen mit Lernbehinderungen das Recht, ihre Sexualität selbstbestimmt zu leben. Dabei gilt der allgemeine Rechtsgrundsatz, dass die Ausübung dieses Rechts die Rechte anderer nicht verletzen darf (Gesundheitsförderung Schweiz, 2024, S. 9). Doch wie Specht (2021) festhält, wird dieses Recht in der Praxis noch immer zu selten umgesetzt (S. 175). Allgemein gültiges Recht ist jedoch nur so stark, wie es gleichermassen angewendet wird.

Die International Planned Parenthood Federation (IPPF) konkretisiert sexuelle Rechte in einem normativen, rechtlich nicht verbindlichen Orientierungsrahmen. Die in der IPPF-Erklärung zu den sexuellen Rechten (2008) formulierten Rechte werden in zehn Artikeln konkretisiert. Sie beruhen auf den Rechten auf Freiheit, Gleichstellung, Privatsphäre, Selbstbestimmung, Integrität und Würde aller Menschen und stehen im Einklang mit internationalen Menschenrechtsabkommen (IPPF, 2009, S. 8). Für die sexuelle Selbstbestimmung ist insbesondere Art. 5 IPPF massgebend. Er umfasst die freie Wahl von Sexualpartner*innen sowie das Recht, die eigenen sexuellen Möglichkeiten und Lust innerhalb des gesetzlichen Rahmens, unter Wahrung der Rechte anderer und entsprechend den individuellen Fähigkeiten zu leben (IPPF, 2009, S. 11).

Die menschenrechtsbasierten sexuellen Rechte der IPPF sind Bestandteil der UN-BRK vom 13. Dezember 2006 (SR 0.109). Die UN-BRK trat 2008 in Kraft und wurde von der Schweiz 2014 ratifiziert. Sie gewährleistet Selbstbestimmung auch im Bereich der Sexualität, obwohl Sexualität nicht ausdrücklich als eigenständiges Recht genannt wird (Specht, 2021, S. 177). Mit der Ratifizierung verpflichtete sich die Schweiz gemäss Art. 4 UN-BRK, die festgeschriebenen Rechte in nationales Recht zu überführen und umzusetzen (Mahnke, 2024, S. 104). Dazu gehört, Hindernisse zu beseitigen, Diskriminierung entgegenzuwirken sowie Inklusion und Gleichstellung zu fördern. Laut Zinsmeister (2025) verdeutlicht Art. 12 UN-BRK, dass die Förderung individueller Fähigkeiten, Freiheit sowie die Gleichberechtigung bei Rechts- und Handlungsfähigkeit zentrale Voraussetzungen der Selbstbestimmung sind (S. 26). Valentiner (2024) nennt ergänzend Art. 19 UN-BRK zur unabhängigen Lebensführung und Art. 22 UN-BRK zum Schutz der Privatsphäre (S. 172). Nach Jennessen & Krüger (2025b) stellt Art. 23 UN-BRK den deutlichsten Bezug zur sexuellen Selbstbestimmung her. Er umfasst Entscheidungen über Ehe, Partnerschaft, Familie und Elternschaft, den Zugang zu sexueller Bildung sowie den Erhalt der Fruchtbarkeit. Damit bildet die UN-BRK die wichtigste Grundlage zur Beurteilung von Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (S. 29-30).

Specht (2021) verdeutlicht, dass ein rechtlich abgesicherter Anspruch institutionell verbindlich umgesetzt werden muss:

Ein rechtlich abgesicherter Anspruch ist kein Bonuspaket, das im pädagogischen Alltag ausnahmsweise eingeflochten wird, wenn es einzelnen Personen in den Dienstplan oder zur Kultur der Einrichtung passt. Hingegen wird dieses Recht von allen verletzt, die ihr pädagogisches Handeln, ihre Konzepte und ihre Einrichtungskultur nicht klar und entschlossen auf die Erfüllung des Anspruchs ausrichten. (S. 180)

Das Verständnis sexueller Selbstbestimmung in dieser Arbeit orientiert sich an der IPPF-Erklärung sowie an der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen gemäss UN-BRK (Jennessen & Krüger, 2025a, S. 13). Dabei wird berücksichtigt, dass in institutionellen Settings ein Spannungsfeld zwischen sexueller Selbstbestimmung und staatlichen sowie institutionellen Schutzpflichten besteht. Zusammenfassend ist das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung durch nationale und internationale Rechtsgrundlagen abgesichert, die teils rechtlich verbindlich sind und teils der normativen Orientierung dienen. Im Zentrum steht die Würde jedes Menschen. Sexuelle Selbstbestimmung ist als Freiheitsrecht anzuerkennen und darf nicht vorrangig aus der Perspektive der Schutzpflicht gedacht werden (Valentiner, 2024, S. 189, vgl. Kapitel 2.4.2).

2.3.2 Weitere Indikatoren sexueller Selbstbestimmung

Dieses Kapitel beschreibt die in der Fachliteratur identifizierten Indikatoren zur Operationalisierung sexueller Selbstbestimmung. Der Interviewleitfaden orientiert sich an der folgenden Reihenfolge, wobei die Indikatoren inhaltlich aufeinander aufbauen und wegen ihrer engen Verknüpfung nicht trennscharf dargestellt werden können.

Autonomie

INSOS Schweiz (2018) sieht Autonomie als zu erreichender Zustand der Selbstbestimmung, der Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit. Autonomie bedeutet, den eigenen Willen ausdrücken zu können und in Übereinstimmung mit eigenen Werten und Überzeugungen zu leben. Autonomie zu respektieren bedingt, Menschen als Individuen wahrzunehmen, dessen Entscheidungen als Resultat ihrer persönlichen Überzeugungen und Wertvorstellungen zu achten und im Rahmen der Autonomie zu respektieren (S. 1). Schellhammer (2024) stellt die These auf, dass wir uns im Rahmen der Sexualität den Grenzen unserer Selbstbestimmung ganz besonders bewusstwerden, da gerade das Ausleben individueller Sexualität unsere Autonomie

auszuhebeln vermag (S. 27). So setzt sexuelle Selbstbestimmung nach Zinsmeister (2012) Autonomie im Alltag voraus. Er betont, dass dies den Menschen mit Unterstützungsbedarf aus Mangel an Ressourcen oder aus wohlgemeinter Fürsorge oftmals verwehrt bleibt (S. 51). Ein autonomes beziehungsweise selbstbestimmtes Leben gilt in unserer Gesellschaft als ein grundlegender Wert, der eng mit dem Menschsein verbunden ist. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass jeder Mensch in unterschiedlichen Lebensbereichen auf andere angewiesen und in soziale Beziehungen eingebunden ist, unabhängig davon, ob Lernbehinderungen vorliegen oder nicht. Grundlegende autonome Entscheidungen in alltäglichen Lebensbereichen bilden die Voraussetzung dafür, dass Selbstbestimmung in Bezug auf Liebe, Partnerschaft und Sexualität verwirklicht werden kann oder eingeschränkt wird (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 26). So betonen auch Akkaya et al. (2019), dass Autonomie ein notwendiger Bestandteil der Selbstbestimmung ist (S. 96).

Fremd- und Selbstbestimmung

Jennessen und Krüger (2025b) beschreiben sexuelle Selbstbestimmung als Ausdruck des Spannungsfeldes zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Sie verstehen darunter die autonome Deutungs- und Gestaltungshoheit über alle die eigene Sexualität betreffenden Lebensbereiche. Grenzen oder Fremdbestimmung sind demnach erst dort gerechtfertigt, wo die Selbstbestimmung anderer berührt wird (S. 11). Eine fehlende oder eingeschränkte Möglichkeit, in höchstpersönlichen Lebensbereichen, wie der Wohnsituation oder der Intim- und Sexualsphäre, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen, wird durch fremdbestimmte Strukturen zusätzlich erschwert (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 26). Nach Neuner (2024) äussert sich dieses Spannungsverhältnis im Lebensbereich Sexualität im Gegensatz zwischen Empowerment und als paternalistisch erlebten Einschränkungen (S. 89). Theunissen (2022) betont, dass Selbstbestimmung eine haltgebende, vertrauensvolle und verlässliche Lebenswelt braucht, die Autonomieprozesse erkennt, wertschätzt und unterstützt (S. 42).

Vorstellungen und Werte

Vorstellungen und Werte in Bezug auf Sexualität entstehen insbesondere durch emotionale Erfahrungen und soziale Kontexte (Weltgesundheitsorganisation, o. J. Datum). Eine ganzheitliche sexuelle Bildung sollte Menschen emotional erreichen und Beziehungsaspekte, Lebensstile, Werthaltungen sowie ethische Zusammenhänge einbeziehen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2016, S. 6). Sie vermittelt Informationen, Kompetenzen und

positive Werte und befähigt Menschen letztlich, sichere und erfüllende Beziehungen einzugehen (Gesundheitsförderung Schweiz, 2024, S.6). Was darüber bewusst oder unbewusst an Jugendliche vermittelt wird, hängt ebenso mit den Werten und Vorstellungen der vermittelnden Personen zusammen. Immer wieder tauchen in der Diskussion um Sexualität von Menschen mit Behinderungen Fragen auf, was als sexuell akzeptabel gilt, was zu entsprechenden Rahmungen pädagogischer, institutioneller und ethischer Art führt (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 23). Gemäss Kahl & Langer (2024) bewirken negative Bewertungen sexueller Verhaltensweisen durch Mitarbeitende, dass Bedürfnisse nach Sexualität und Partnerschaft nicht ausgelebt werden können, so wie es jedem Menschen zusteht und für diese Person zufriedenstellend wäre. Die Haltung und Bereitschaft von Fachpersonen, sich auch mit der eigenen Sexualität auseinanderzusetzen, prägt die Werte und Vorstellungen der Jugendlichen wesentlich. Die Möglichkeit sexueller Selbstbestimmung wird dadurch erheblich beeinflusst (S. 56).

Intim- und Privatsphäre

Hier kommt der in Kapitel 2.3.3 dargestellte Art. 22 UN-BRK zur Anwendung, der die Achtung der Privatsphäre unabhängig vom Aufenthaltsort oder der Wohnform gewährleistet. Kahl & Langer (2024) zeigen in einer Studie, dass das Leben in Wohngruppen partnerschaftliche und sexuelle Beziehungen erschweren kann, da hierfür häufig nur begrenzte Möglichkeiten bestehen, diese ohne Konflikte mit Mitbewohnenden und Fachpersonen zu gestalten. Zentrale Barrieren sind fehlende räumliche und soziale Privatsphäre sowie die dauernde Präsenz von Fachpersonen (S. 60). Der Wunsch nach zeitlichen und örtlichen Räumen, um Sexualität und Partnerschaft privat auszuleben, ist gross. Gleichzeitig sind bestimmte Aspekte von Partnerschaft und Sexualität zu privat, um diese durch Fachkräfte begleiten lassen zu wollen (Kahl & Langer, 2024, S. 62). Jugendlichen muss eine echte freie Wahl ermöglicht werden, inwiefern Themen der Partnerschaft und Sexualität mit Fachpersonen, Mitbewohnenden und andere Menschen im institutionellen Kontext geteilt oder im Privaten ausgelebt wird (Kahl & Langer, 2024, S. 66). So kann eine Einschränkung der Intim- oder Privatsphäre aufgrund verschiedener Aspekte, die einhergehen mit einer institutionellen Unterbringung, eine selbstbestimmte Sexualität beeinträchtigen (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 23). Auch die Gesundheitsförderung Schweiz (2024) kommt zur Erkenntnis, dass Jugendlichen mit Lernbehinderungen teilweise Schwierigkeiten haben, einen ungestörten Ort für das erste Mal zu finden. Dies kann dazu führen, dass der erste Geschlechtsverkehr in halböffentlichen Räumen oder in Räumen ohne ausreichende

Privatsphäre stattfindet. Nebst der Wohneinrichtung können das Toiletten in Schulen oder Arbeitsorten sein (S.82).

Institutionelles Setting

Jennessen & Krüger (2025c) zeigen auf, dass die Einschränkung der freien Entfaltung der Persönlichkeit systemimmanent ist. Dies ergibt sich aus dem Zusammenleben vieler, meist vorerst fremder Personen, den bestehenden Strukturen und der damit einhergehenden Notwendigkeit jedes Einzelnen, sich Organisationslogiken und -strukturen unterzuordnen (S. 229). Die institutionellen Gegebenheiten haben zwangsläufig Folgen für den Bereich der Sexualität, da dieser eng mit Fragen der Selbstbestimmung bzw. Autonomie im Alltag sowie mit grundlegenden existenziellen Belangen verknüpft ist (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 26). Ein institutionell eingeschränkter Internetzugang, wie Jugendschutzfilter und andere technische Einschränkungen, erschweren den selbstbestimmten Zugang zu sexualitätsbezogenen Informationen (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 38). Ebenfalls ist die Ausgestaltung oder das Ausleben der eigenen Sexualität immer auch abhängig von z.B. Übernachtungsregeln, die die Selbstbestimmung einschränken (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 23). Laut Kahl & Langer (2024) findet das Ausleben und Verhandeln von Beziehungen und Sexualität oftmals im öffentlichen Raum der Wohngruppe statt. Weiterhin stellt die fehlende Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen und meist die Ungleichverteilung der Geschlechter in den Wohngruppen eine Beeinträchtigung des offenen Auslebens von Sexualität und Partnerschaft dar (S. 56).

Zugänge und Teilhabe

Zugänge bezeichnen Möglichkeiten, neue Menschen kennenzulernen. Kahl & Langer (2024) zeigen, dass der Zugang zu Orten der Partnerschaftssuche sowie zu Orten ausserhalb der Institution aufgrund struktureller Barrieren häufig als eingeschränkt erlebt wird. Was dazu führt, dass Partnerschaften oder mögliche Sexualpartner*innen vorwiegend innerhalb des institutionellen Rahmens gefunden werden. Also auf der eigenen Wohngruppe, der internen Schule, dem internen Ausbildungsplatz und bei institutionsinternen Aktivitäten (S. 61). Ebenso sind Menschen mit Behinderungen insgesamt deutlich seltener in ihrer Freizeit unterwegs, sei es auf Ausflügen oder Reisen, bei kulturellen Angeboten oder sportlich aktiv. Dabei sind gerade solche Gelegenheiten oft eine Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen und Beziehungen entstehen zu lassen sein (Kahl & Langer, 2024, S. 52-53).

Nach INSOS Schweiz (2018) bezeichnet Teilhabe das Einbezogen sein in Lebenssituationen und soziale Interaktion (S. 4). Eingeschränkte Teilhabe sehen Jennessen & Krüger (2025b) als eingeschränkte Möglichkeit der Kontaktaufnahme mit potenziellen Sexualpartner*innen oder dem Aufbau von Partnerschaften ausserhalb der Institution (S. 24). Trotz des Verzichts auf die Erfassung der sexuellen Orientierung in dieser Arbeit, sei darauf hingewiesen, dass sich queere Jugendliche mit Lernbehinderungen meist in primär heteronormativ geprägten Lebenswelten bewegen. Die Einschränkung in Zugang und Teilhabe erschweren die Auseinandersetzung mit queeren Themen und können ihr subjektives Erleben von Fremdheit und Anderssein zusätzlich verstärken (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 25).

Wissen und Bildung

Das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung (Art. 24 UN-BRK) verweist auf lebenslanges Lernen, dass natürlich auch Aspekte sexueller Bildung miteinschliesst (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 30). Häufig fehlen im Kindes- und Jugendalter adäquate Angebote, die neben der Vermittlung sexuellen Wissens auch eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit subjektiven Erfahrungen und Wünschen fördern (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 24). Sexuelle Bildung konzentriert sich häufig auf Verhütung, unerwünschten Schwangerschaften und sexuell übertragbaren Krankheiten. Dabei gerät die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen, Bedürfnissen, Wünschen und Grenzen häufig in den Hintergrund, obwohl sie eine wichtige Voraussetzung dafür ist, Grenzüberschreitungen wahrnehmen zu können (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 38-39). Auch Wissen um den eigenen Körper, Selbstermächtigung und Selbstbestimmung haben präventiven Charakter für adäquate und effektive Abwehr sexueller Gewalt (Arlabosse et al., 2016, S. 1086). Fehlende sexuelle Bildung hat gravierende Folgen für die sexuelle Selbstbestimmung. Dazu zählen neben fehlenden oder geringen Kenntnissen sexueller Rechte (vgl. Kapitel 2.3.2) auch reduzierte oder fehlende Sprach- und Sprechkompetenzen in Bezug auf sexuelle Themen. Dies erhöht wiederum die Vulnerabilität für sexuelle Gewalt und erschwert es den Menschen, ihre individuellen Vorlieben, sexuellen Präferenzen und Wünschen mitzuteilen (Jennessen, 2024, S. 60).

Schutzbedürfnis

Aufgrund institutioneller Schutzpflichten kommt es häufig zu paternalistischen Einschränkungen sexueller Selbstbestimmung (vgl. Kapitel 2.4.2). Sexuelle Unerfahrenheit aufgrund von unzureichender oder angstbasierter sexueller Bildung, in der negative Folgen sexueller

Handlungen betont werden, macht es vor allem für junge Frauen mit Lernbehinderungen schwer, eine sexuelle Identität zu entwickeln und ihre sexuellen Bedürfnisse zu kommunizieren (Retznik et al., 2021, S. 430). Fehlende sexuelle Erfahrungen werden häufig als Argument für ein besonderes Schutzbedürfnis angeführt, zugleich ermöglichen gerade eigene Erfahrungen individuelles Lernen (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 38). Jeder Mensch hat ein Recht auf Krise und die Möglichkeit daraus lernen zu können. Unterstützte Selbstbestimmung, wie es Schellhammer et al. (2024) nennen, liegt zwischen den Extremen der Verunmöglichung sexueller Bedürfnisbefriedigung einerseits und dem Aufweichen aller Schutzzräume andererseits. Schutz und Ermöglichung müssen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Beide Seiten verunmöglichen sexuelle Selbstbestimmung, sobald es Übergewicht erhält und in verletzende Erfahrungen mündet. So wird der intendierte Schutz oft zu einer restriktiven Verunmöglichung des Menschenrechts auf Sexualität. Es ist wichtig Räume für intime Begegnungen zu ermöglichen und andererseits auch Gefahr dabei zu laufen, dass es dort zu Übergriffen kommt (S. 11-13).

2.4 Sexualität im institutionellen Kontext

Nach Jennessen & Krüger (2025b) stehen Institutionen für Menschen mit Behinderungen aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen in einem Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Abhängigkeit. Dies wirkt sich unmittelbar auf den Lebensbereich Sexualität aus, da sexuelle Selbstbestimmung von den Möglichkeiten zur Selbstbestimmung im Alltag abhängt (S. 26, vgl. Kapitel 2.3.2). Auch wenn diese Arbeit die Sicht von Jugendlichen in den Fokus stellt, spielen die Rahmenbedingungen, in denen sie leben, eine entscheidende Rolle für ihre sexuelle Selbstbestimmung. Die Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung von 1986 bringt diesen Zusammenhang prägnant zum Ausdruck: »Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben« (WHO. Regionalbüro für Europa, 1986, S. 5). Die alltägliche Umwelt ist für die meisten Jugendlichen mit Lernbehinderungen immer noch eine institutionelle, die den Rahmen für ihre sexuelle Selbstbestimmung bildet.

2.4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Institutionen stellen besondere Wohnformen dar, deren Merkmal das Leben in unfreiwilligen Gemeinschaften mit eingeschränkten Wunsch- und Wahlmöglichkeiten ist (Schrooten & Tiesmeyer, 2022, S. 123). Mantey (2020) hebt hervor, dass Sexualität Teil des Wohngruppenalltags

ist und sich deshalb nicht ausblenden lässt. Gerade deshalb muss sie pädagogisch bearbeitet werden. Im Sinne von Watzlawicks Grundsatz «Man kann nicht nicht kommunizieren» findet sexuelle Erziehung auch dort statt, wo Sexualität verhindert, tabuisiert, an normativen Vorstellungen gemessen oder als besonders intim empfunden wird (S. 12). Specht (2021) zeigt zudem, dass sich Institutionen hinsichtlich sexualitätsbezogener Unterstützung sowohl quantitativ als auch qualitativ unterscheiden. Einige Institutionen haben erst begonnen, Sexualität als Teil ihres professionellen Auftrags zu verstehen und sexualpädagogisch zu arbeiten (S. 178). Laut der Stiftung Bühl (2025) umfasst die entwicklungsfördernde Begleitung der Jugendlichen auch den Bereich Sexualität (S. 6). Nach Schellhammer et al. (2024) berührt die Frage nach sexueller Selbstbestimmung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen gesellschaftliche Tabuzonen und offenbart zugleich die Hilflosigkeit vieler Angehöriger und Fachpersonen (S. 11).

Nach Adler et al. (2023) tragen insbesondere restriktive Regeln und Normen sowie organisatorische und bauliche Barrieren dazu bei, dass weniger Möglichkeiten bestehen, neue Kontakte zu knüpfen, Beziehungen aufzubauen und Sexualität selbstbestimmt zu leben. Auch fehlendes Wissen stellt eine Herausforderung dar (S. 9). Diese Herausforderungen zeigen sich im institutionellen Kontext auf unterschiedliche Weise. Dazu gehören Einschränkungen der Intim- und Privatsphäre, die Abhängigkeit des Auslebens von Sexualität von institutionellen Regeln (z. B. Übernachtungen), eine mangelnde selbstreflexive und selbstkritische Haltung von Fachpersonen, ein unzureichender Schutz vor psychischer, physischer oder sexualisierter Gewalt sowie fehlende sexualitätsfreundliche Rahmenbedingungen (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 23-24). Das Leben in einer Institution ist mit personalen und strukturellen Abhängigkeiten verbunden, die insbesondere durch Machtungleichgewichte zwischen Fachpersonen und Bewohnenden entstehen (Jennessen & Ortland, 2019, S. 151). Jennessen & Krüger (2025c) beschreiben ein weiteres Spannungsfeld, das sich aus dem Zusammenleben vieler, oftmals fremder Personen sowie der Notwendigkeit ergibt, sich Organisationslogiken und -strukturen unterzuordnen. Dadurch kann die freie Persönlichkeitsentfaltung eingeschränkt werden, gleichzeitig sollen bedarfsorientierte und individuelle Unterstützungsangebote die Entwicklung der Menschen fördern (S. 229). Kahl & Langer (2024) erläutern, dass Menschen mit Behinderungen ausserhalb der Institution beim Kennenlernen häufig Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen machen. Für einige eröffnet die institutionelle Unterbringung die Möglichkeit, selbstbestimmter zu leben und Partnerschaft und Sexualität freier zu gestalten (S. 62).

Ein eingeschränkter oder zensierter Internetzugang sowie fehlende zielgruppengerechte Informationen zu Sexualität können den selbstbestimmten Zugang zu sexualitätsbezogenem Wissen zusätzlich erschweren (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 38). Da das Internet als Quelle der Sexualaufklärung zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (Mantey, 2026, S. 37), kommt Institutionen die Aufgabe zu, Jugendliche bei der sicheren Nutzung entsprechender Inhalte zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist, dass Fachpersonen Chancen und Risiken digitaler Angebote kennen und Jugendliche im Umgang damit begleiten (Mantey, 2026, S.43-44). Es stellt sich die Frage, inwieweit strikte Reglementierungen dem Schutz der Jugendlichen dienen oder vielmehr den Interessen der Institution und ihrer Fachpersonen (Höblich & Mantey, 2023, S. 140).

Mantey (2026) plädiert dafür, sexualitätsbezogene Regeln und Verbote zu überprüfen, um Raum für einen selbstbestimmten Umgang mit Sexualität und Gespräche darüber zu schaffen. Dadurch können Jugendliche lernen, ihre sexuellen Interessen und Bedürfnisse als Teil ihres Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung wahrzunehmen, auch ausserhalb des institutionellen Kontexts. Dafür sind die sexualitätsbezogenen Prozesse und Strukturen einer Institution an den Bedürfnissen der Jugendlichen auszurichten, etwa durch den Schutz der Privatsphäre und die Vermeidung einseitiger institutioneller Interessen. Als Beispiele nennt Mantey Besuchsregelungen, Übernachtungsmöglichkeiten, den Umgang mit sexuellen Verhaltensweisen in Gemeinschaftsbereichen sowie das Betreten privater Zimmer durch Fachpersonen in Abwesenheit der Jugendlichen (S. 135). Nach Bössing et al. (2022) verweist die Möglichkeit aller Bewohnenden, unter den strukturellen Bedingungen des institutionalisierten Lebens sexuelle Selbstbestimmung zu verwirklichen, auf den Idealzustand einer sexualfreundlichen Institution (S. 60). Sube (2024) sieht den Schlüssel dafür im Zusammendenken von Selbstbestimmung und Abhängigkeit (S. 164). Mantey (2020) betont abschliessend die «Notwendigkeit über Sexualität im Heim - als Ort menschlichen Lebens - nachzudenken» (S. 51).

2.4.2 Spannungsfeld zwischen Schutzpflicht und Selbstbestimmung

Zu den institutionellen Rahmenbedingungen gehört auch, dass Institutionen für Jugendliche mit Lernbehinderungen einen staatlichen Leistungsauftrag erfüllen. Die staatliche Schutzpflicht verpflichtet den Staat, die körperliche und psychische Integrität sowie die sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen zu schützen. Institutionen mit staatlichem Leistungsauftrag nehmen diese Schutzpflicht im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrags

wahr. Im institutionellen Kontext ist die Schutzpflicht im Spannungsfeld zwischen dem Schutz der körperlichen und psychischen Integrität sowie der sexuellen Selbstbestimmung aller Bewohnenden auszuüben. Laut dem Anwalt und Dozierenden der Hochschule Luzern am Institut für Sozialarbeit und Recht, Luca Maranta (Fachaustausch, 15. Juli 2026), leiten sich sowohl die staatliche Schutzpflicht als auch das Recht auf Selbstbestimmung aus den Grund- und Menschenrechten ab. Die Bundesverfassung gewährleistet insbesondere das Recht auf persönliche Freiheit (Art. 10 Abs. 2 BV), welches die körperliche und psychische Integrität schützt, sowie den Schutz der Privatsphäre (Art. 13 BV). Eingriffe in diese Grundrechte sind nur zulässig, wenn sie auf einer gesetzlichen Grundlage beruhen, im öffentlichen Interesse liegen oder dem Schutz der Grundrechte Dritter dienen und verhältnismässig sind (Art. 36 BV). Die UN-BRK konkretisiert diese Grundsätze durch das Recht auf Schutz vor Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch (Art. 16 UN-BRK), den Schutz der Unversehrtheit der Person (Art. 17 UN-BRK), das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben und die Einbeziehung in die Gemeinschaft (Art. 19 UN-BRK) sowie den Schutz der Privatsphäre (Art. 22 UN-BRK). Akkaya et al. (2019) beschreiben diese staatliche Schutzpflicht als Sicherstellung, dass schutzbedürftige Kinder, Jugendliche oder Erwachsene keinen Gefährdungen ausgesetzt werden. Entweder durch ihr eigenes Handeln, Unterlassen oder durch Dritte. Auch dürfen Drittpersonen nicht durch Menschen gefährdet werden, die ihr Handeln nicht einschätzen können. Es wird betont, dass die Einschätzung einer Gefährdungslage, Fremd- sowie Selbsterfahrung, eine äusserst anspruchsvolle Aufgabe ist, die niemals mit absoluter Sicherheit abgeschlossen werden kann (S. 19).

Gemäss Artikel 16 im Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) vom 10. Dezember 1907, SR 210, besteht eine gesetzliche Vermutung der Urteilsfähigkeit. Eine Person gilt somit grundsätzlich als urteilsfähig, solange nicht das Gegenteil nachgewiesen ist. Urteilsunfähigkeit stellt somit die Ausnahme dar. Die Urteilsfähigkeit ist zudem stets bezogen auf eine konkrete Entscheidung und zum jeweiligen Zeitpunkt zu beurteilen. Massgebend für die Ausübung höchstpersönlicher Rechte, wie das der sexuellen Selbstbestimmung, ist die Urteilsfähigkeit der betroffenen Person. Eine Diagnose oder das Vorliegen von Lernbehinderungen begründet für sich allein keine Einschränkung dieser Rechte. Luca Maranta (Fachaustausch, 15. Juli 2026) erläutert, dass die Beurteilung der Urteilsfähigkeit im Bereich Sexualität einzelfallbezogen erfolgen und sich auf eine konkrete Entscheidungssituation beziehen muss. Voraussetzung für die Urteilsfähigkeit ist, dass eine Person die Konsequenzen ihres Handelns erkennen und vernunftgemäss

beurteilen kann. Dazu gehört insbesondere das Verständnis möglicher Folgen sexueller Handlungen, beispielsweise einer ungeschützten sexuellen Begegnung. Darüber hinaus muss die Person in der Lage sein, einen eigenen Willen zu bilden und diesen auch gegenüber anderen durchzusetzen, etwa eine sexuelle Handlung abzulehnen. Eine Einschränkung dieser Fähigkeit kann insbesondere bei deutlichen Unterschieden in den kognitiven Fähigkeiten der beteiligten Personen vorliegen. In solchen Situationen ist zu prüfen, ob die kognitiv schwächere Person ihren Willen frei bilden und gegenüber der anderen Person wirksam zum Ausdruck bringen sowie durchsetzen kann. Besteht trotz unterschiedlicher kognitiver Voraussetzungen die Möglichkeit, den eigenen Willen selbstbestimmt zu äussern und durchzusetzen, stellt das Machtungleichgewicht für sich allein keinen Grund dar, einer Person die Urteilsfähigkeit abzusprechen. Die Urteilsfähigkeit im Bereich Sexualität ist vielmehr anhand der konkreten Umstände des Einzelfalls zu beurteilen. Das kann nicht von einer einzelnen Fachperson abschliessend beurteilt werden, sondern erfordert eine sorgfältige Abklärung im Gespräch mit der betroffenen Person. Dabei können Fragen zum Verständnis möglicher Folgen sexueller Handlungen, beispielsweise nach den Konsequenzen ungeschützten Geschlechtsverkehrs, Hinweise auf die Urteilsfähigkeit geben. Auch wenn eine Person hinsichtlich einer konkreten Entscheidung im Bereich Sexualität als urteilsunfähig beurteilt wird, dürfen Einschränkungen ihres höchstpersönlichen Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung nur erfolgen, soweit sie zum Schutz der betroffenen Person oder Dritter erforderlich und verhältnismässig sind (Art. 36 BV). Daraus ergibt sich für Institutionen mit staatlichem Leistungsauftrag die Verpflichtung, die Persönlichkeit der betreuten Personen zu schützen und die Ausübung ihrer Grund- und Menschenrechte im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrags zu gewährleisten. Diese Verantwortung liegt im institutionellen Setting bei sozialpädagogischen Fachpersonen (Akkaya et al., 2019, S. 17). In der Praxis entsteht dabei häufig ein Spannungsverhältnis zwischen Schutzbedarf und Selbstbestimmung.

Wann sind Einschränkungen der sexuellen Selbstbestimmung rechtlich gerechtfertigt und verhältnismässig? Wo verläuft die Grenze zwischen notwendigem Schutz und paternalistischer Bevormundung? Akkaya et al. (2019) betonen, dass eine auf die jeweilige Persönlichkeit bezogene Interessenabwägung zwischen Selbstbestimmung und fremdbestimmtem Schutz vorgenommen werden muss. Dieser ist immer mit der Einschränkung von Grundrechten verbunden (S. 38). Laut Akkaya et al. (2019) haben Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen einen Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Grundrechte, genannt «duty to protect». Dies gilt

insbesondere, wenn äussere Umstände oder Dritte die Ausübung der Grund- und Menschenrechte erschweren oder verunmöglichen. Dazu kommt die «duty to fulfill», also der staatliche Auftrag den Menschen in Obhut zu ermöglichen ihre Grund- und Menschenrechte auch tatsächlich auszuüben (S. 63). Die Leitplanken für professionelles Handeln sind die Grund- und Menschenrechte (Akkaya et al., 2019, S. 65), wie auch die Prinzipien des Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz (vgl. Kapitel 1.3). Vor diesem Hintergrund steht nach Karim (2024) die Frage im Zentrum der Autonomie-Paternalismus-Debatte, wie die Selbstbestimmung und Freiheit von Jugendlichen mit Lernbehinderungen gefördert werden können, ohne notwendige Schutzrechte zu beeinträchtigen (S. 71). Mit Mantey (2026) lässt sich abschliessend festhalten, dass Leistungsträger oder Fachpersonen, die den Schutz der Einrichtung oder der eigenen Person vor die Entwicklung und den Schutz der Jugendlichen stellen, den Weg in Richtung sexualfreundlicher Institution erschweren. Wenn Sexualität aus Angst vor Vorwürfen, wenn doch »etwas passiert«, massiv eingeschränkt wird, wird diese dadurch nicht unterbunden, sondern verheimlicht. Und genau dann ist kein Schutz mehr gegeben (S. 103-104). Die Gesundheitsförderung Schweiz (2024) hält deswegen fest, wie wichtig es ist, die bestehenden rechtlichen Vorgaben zu kennen. Und allen voran die jeweiligen Bedürfnisse der anvertrauten Menschen offen anzusprechen, sofern das gewünscht ist und Lösungen im Sinne der gesetzlichen Grundlagen zu finden (S.6).

2.4.3 Professionelle Haltung und pädagogische Verantwortung

Zum Abschluss des Kapitels zum institutionellen Kontext richtet sich der Blick auf die Besonderheiten pädagogischer Beziehungen, die sich daraus ergeben, dass Jugendliche mit Lernbehinderungen und Fachpersonen im institutionellen Alltag in einem strukturellen Abhängigkeitsverhältnis aufeinandertreffen. Nach Sielert (2011) sind Macht und Sexualität grundlegende Bestandteile menschlicher Beziehungen und spielen immer dann eine Rolle, wenn das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen füreinander bedeutsam sind. Besonders dort, wo ein Ungleichgewicht besteht, etwa durch Abhängigkeit, geringere Selbstständigkeit, weniger Reife oder Wissen oder auch durch emotionale Bedürfnisse, entsteht Macht. Alles, was zur Bedürfnisbefriedigung beiträgt oder Unangenehmes vermeidet und nicht allen gleichermaßen zur Verfügung steht, kann als Quelle von Macht wirken. Diese kann sowohl verantwortungsvoll und gerecht als auch missbräuchlich eingesetzt werden (S. 6). Somit vollzieht sich nach Bücken (2025) pädagogische Arbeit immer «als Interaktion in Beziehungen zwischen denkenden und fühlenden Subjekten, die einander nicht gleichgültig sind». Demnach hat

pädagogische Arbeit als solche strukturell mit Sexualität zu tun. Er führt aus, dass erziehen, anleiten, unterrichten, fördern, betreuen, beraten oder unterstützen ohne einen Vorsprung an Wissen, Kenntnissen oder Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf Seiten der Fachpersonen, nicht möglich ist. Daraus ergibt sich eine grundlegende Machtungleichheit (S. 18).

Wie sollten Fachpersonen auf sexuelle Auffälligkeiten oder Risikoverhalten von Jugendlichen reagieren? Mantey (2026) nennt als Beispiele von problematischen Verhaltensweisen, eine stark sexualisierte Sprache, z.B. anzügliche Witze, Anmachsprüche und sexuelle Beleidigungen, sexualisiertes Verhalten, wie obszöne Gesten, Nichtbeachtung körperlicher Grenzen oder Grenzen der Intimität, sehr freizügiges und/oder selbstschädigendes Verhalten oder eine zwanghafte Beschäftigung mit Sexualität. Weiterhin zählen auch starke Aversion gegen Sexualität, starke Scham, das Unvermögen, über Sexualität zu sprechen, nicht der Norm entsprechende Vorstellungen von Partnersexualität sowie Verwirrung in Bezug auf gesellschaftliche Regeln und Normen, dazu. Um eine individuelle und fachlich angemessene Reaktion auf riskante oder grenzverletzende Verhaltensweisen zu garantieren, benötigen Fachpersonen Kenntnisse über die Ursachen solcher Verhaltensweisen. Oft liegen die Ursachen solcher Verhaltensweisen in den (früh-)kindlichen Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen. Viele von ihnen haben körperliche, emotionale oder soziale Vernachlässigung sowie Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen erlebt. Jedoch sind nicht jegliche sexuelle Auffälligkeiten auf diese Hintergründe zurückzuführen, sondern auch typische altersadäquate Verhaltensweisen von jungen Menschen. Dazu gehört moderates sexuelles Risikoverhalten. Reagieren Fachpersonen darauf mit Sanktionen oder Ausgrenzung, besteht das Risiko, dass sich Jugendliche zurückziehen und ihre Sexualität zunehmend verheimlichen (S. 70-71). Auch Kahl & Langer (2024) verweisen darauf, dass negative Bewertungen sexueller Verhaltensweisen durch Fachpersonen dazu beitragen, dass Ausleben des Bedürfnisses nach Sexualität und Partnerschaft zu erschweren (S. 56). So attestieren Zinsmeister & Vogel (2018), dass das Narrativ einer abweichenden psychosexuellen Entwicklung dazu genutzt wird, «um die Sexualität von Menschen mit Behinderung als besonders und andersartig zu markieren und zu reglementieren» (S. 18). Auch Ortland kommt in ihrer Studie aus dem Jahr 2016 zu dem Ergebnis, dass Fachpersonen in Institutionen behinderungsbezogene Erklärungen für sexuell auffälliges Verhalten heranziehen, ohne strukturelle, soziale oder biografische Bedingungen zu reflektieren (Ortland, 2016; zit. in Jennessen & Krüger, 2025b, S. 24).

Mantey (2026) spricht in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von Kommunikation im Team zur gemeinsamen Situationseinschätzung an. Beobachten Fachpersonen z.B. sexuelle Grenzverletzungen, besondere Entwicklungsdefizite oder fehlende Distanz, benötigt es einen gemeinsamen Austausch, um ergänzenden Beobachtungen einzuholen, mögliche Risiken einzuschätzen und Handlungsstrategien zu entwickeln (S. 109). Höblich & Mantey (2023) beschreibt, dass eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung die Grundlage dafür bildet, dass Jugendliche professionelle Unterstützung anstelle von Kontrollmassnahmen erwarten. Mit zunehmender Beziehungsqualität steigt zudem die Bereitschaft, sich Fachpersonen zu öffnen. Dadurch werden sexualitätsbezogene Hilfeprozesse ermöglicht, in denen Intimität und Scham wahrgenommen, in Interaktionen berücksichtigt und offen angesprochen werden können (S. 141-142). Nach Mantey (2020) prägen die eigene Sexualerziehung, die sexuelle und geschlechtliche Identität sowie die sexuelle Biografie der Fachpersonen ihr professionelles Handeln und damit ihr Empfinden und Verhalten in Situationen, die Sexualität oder sexualisierte Gewalt betreffen. Angeeignete Normen und Tabus aus aktuellen gesellschaftlichen Konventionen spielen hier eine Rolle. Daraus können sich Unsicherheiten auf Seiten der Fachpersonen ergeben und Handlungsfähigkeit kann verloren gehen. Auch Grenzverletzungen von Fachpersonen können darin ihren Ursprung haben. Selbstreflexion und reflexiver Austausch im Team sind massgebliche Mittel zur sexuellen Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt von allen Beteiligten. Mögliche Fragen könnten sein, wieviel möchte ich in der Rolle als Fachperson von mir preisgeben, welche Normen und Tabus schwingen in meinem Handeln mit, wie kann ich Nähe herstellen und welche Grenzen nehme ich wahr, wie zeige ich meine sexuelle Identität und nicht zuletzt, wo zeigen sich bei mir oder bei uns als Team Unsicherheiten? (S. 14)

Laut Specht (2021) können am Anfang der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Sexualität mehr Fragen auftauchen als Antworten gefunden werden. Einmalige und schnelle Lösungen greifen für viele Themen in diesem Bereich zu kurz und veranlassen Fachpersonen nicht selten zur Annahme, dass Veränderungen enormen Aufwand bedeuten, nicht realistisch sind und entsprechende Bemühungen nichts bringen (S. 179). Kahl & Langer (2024) sehen dabei die Verantwortung nicht bei den einzelnen Fachpersonen, sondern die Handlungsverpflichtung bei der gesamten Institution (S. 67). Von Vorteil können nach Mantey (2023) individuelle Begleitungen einzelner Jugendlicher sein, da Studien zufolge eine klare und konstante Begleitung durch eine Fachperson, die sexuelle Gesundheit der Jugendlichen unterstützen kann.

Massgebend dafür sind u.a. die sich dabei entwickelnde Stabilität und Vertrauen zwischen den beiden Personen und die Verantwortungsübernahme durch eine Fachperson zur Sicherstellung, dass das Thema Sexualität nicht aus dem pädagogischen Alltag fällt. Dazu braucht es die Bereitschaft, sowie spezifisches Wissen, z.B. zum menschlichen Körper, als auch eine Offenheit gegenüber sexueller Vielfalt (S. 142-143). So sollte jede Institution sicherstellen, dass mindestens eine Fachperson innerhalb eines Teams sich ausreichend Wissen für sexualpädagogisches Handeln aneignen kann und somit auch Reflexionsanstösse ins Team tragen kann (Baab, 2018, S. 9). So können z.B. interne Inputs zum Themenbereich Sexualität die weitere Kommunikation darüber anregen und den Jugendlichen die Bereitschaft verdeutlichen über Sexualität sprechen zu wollen (Mantey, 2023, S. 143).

In Bezug auf die Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung von jungen Menschen mit Lernbehinderungen in Institutionen lässt sich mit Kahl & Langer (2024) abschliessend festhalten, dass die Einstellung und Bereitschaft von Fachpersonen sich pädagogisch mit dem Thema Sexualität auseinanderzusetzen, diese erheblich beeinflusst (S. 56). So regt Mantey (2026) dazu an, den oft rigiden und restriktiven Umgang mit Sexualität zu prüfen, Tabus zu bearbeiten die Entwicklungsmöglichkeiten verhindern und gesellschaftliche Diskriminierungen reproduzieren, sowie bewusst zwischen Entwicklungsmöglichkeiten und Schutz abzuwägen (S. 145).

3. Forschungsdesign

Aufbauend auf den vorherigen Kapiteln, in denen der theoretische Bezugsrahmen anhand des Forschungsinteresses und der Fragestellung dargelegt wurde, beschreibt dieses Kapitel das Forschungsdesign. Das Forschungsdesign ist qualitativ angelegt. Die Fragestellungen zielten darauf ab Bedeutungen, Erfahrungen, Einstellungen, sowie Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen zu erfassen. Es geht um das individuelle Erleben von sexueller Selbstbestimmung, kein messbar machen dieser. Der qualitative Forschungsablauf ist nicht standardisiert, um offen und flexibel subjektive Bedeutungen erfassen zu können, dabei neue Perspektiven zu entdecken und ein Verständnis von sozialen Prozessen zu erhalten. Es braucht theoretisches Wissen über sexuelle Selbstbestimmung, um einen kontrastiven Vergleich zur erlebten Praxis der Jugendlichen zu ermöglichen. Die Wahl der Forschungsmethodik und das Vorgehen, sowie Angaben zum Durchführungszeitraum, Sample und Setting werden in diesem Kapitel erläutert.

3.1 Erhebungsmethode

Für die Datenerhebung wurden leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews nach Witzel & Reiter gewählt. König & Nachtsheim (2022) argumentieren, dass durch die Befragung von Jugendlichen, Unterschiede zwischen ihren Wahrnehmungen und jenen von Erwachsenen beziehungsweise Fachpersonen sichtbar gemacht und anerkannt werden (S. 1202). Durch die Forschungsfrage und den Fokus auf das Erleben von sexueller Selbstbestimmung war eine sozialwissenschaftliche Problemstellung gegeben, die durch diese besondere Form des Leitfadeninterviews erforscht werden konnte. Um sich der Problemstellung anzunähern, wurde nach der Arbeitsweise von Witzel & Reiter (2022) das vorhandene theoretische Wissen in Hinsicht auf eine geeignete Operationalisierung sexueller Selbstbestimmung aufgearbeitet und reflektiert. Dieses Vorwissen diente zur Vorbereitung der Interviews, zum Fördern, Verstehen und zur Einordnung der subjektiven Problemsichten der Jugendlichen im Kontext ihres Alltagswissens. Trotz des theoretischen Vorwissens war es wichtig der individuellen Sichtweise der Jugendlichen Raum zu lassen. Ziel war das Entdecken neuer Aspekte und die Erweiterung des Forschungswissens, um letztlich Handlungswissen für die Praxis ableiten zu können (S. 11). Das problemzentrierte Interview nach Witzel & Reiter als Verfahren dient der Überprüfung einer Überlappung von Theorie zur sexuellen Selbstbestimmung als Grundlage des Leitfadens und den alltäglichen Erfahrungen der Jugendlichen damit (Witzel & Reiter, 2022, S. 12). Ziel war es, Bedürfnisse, Wünsche und Möglichkeiten aus Sicht der Jugendlichen in einem dialogischen Austausch zu erkunden, um mit dieser Arbeit Lücken, Hindernisse und Perspektiven zu aufdecken (Witzel & Reiter, 2022, S. 64).

Dazu wurden die Jugendlichen von Anfang an als alltagsweltliche Expert*innen angesprochen und mit Neugier und ergebnisoffen eingeladen, ihre Sichtweisen in einem persönlichen sowie möglichst vertrauten Gespräch zu teilen (Witzel & Reiter, 2022, S. 129). Nach Witzel & Reiter (2022) ist die dyadische Beziehung des Interviews asymmetrisch, da das wissenschaftlich-systematische Interesse der Forschenden an der Alltagswelt der Interviewten einseitig ist (S. 54). In dieser Forschungsarbeit war es jedoch von grosser Bedeutung, dass nur Jugendliche teilnehmen, die auch ein eigenes Interesse daran haben, ihre Sichtweise mitzuteilen. Dies wurde beim Erstkontakt auf den jeweiligen Wohngruppen zum Vorstellen des Projektanliegens, der Einladung zum Teilnehmen und auf den dort verteilten Flyern nachhaltig betont (siehe Anhang A). Die Jugendlichen wurden durch die Fachpersonen der jeweiligen Wohngruppe vorab

informiert, dass Mia Zollinger und Verena Tempelmann ihnen ein Projekt vorstellen wollen. Beim Erstkontakt waren nur Jugendliche anwesend, die sich freiwillig dafür entschieden haben. Die subjektive Betroffenheit der Jugendlichen ist eine Grundvoraussetzung gegenüber einer ihnen fremden Person über die eigenen Erfahrungen sprechen zu können und zu wollen (Witzel & Reiter, 2022, S. 25). Sowohl gegenüber den Fachpersonen im Vorfeld als auch gegenüber den Jugendlichen beim Erstkontakt musste betont werden, dass für die Teilnahme am Interview weder eine aktuelle intime Beziehung noch Erfahrungen im Bereich von Intimität oder Sexualität erforderlich sind. Sexuell selbstbestimmt zu leben ist vielmehr durch andere Indikatoren bestimmt (vgl. Kapitel 2.3).

Zur Schaffung eines Arbeitsbündnis und somit einer möglichst vertrauensvollen Interviewbeziehung wurde den fünf Jugendlichen, die sich nach dem Erstkontakt mit einer Zusage bei Mia Zollinger gemeldet haben, ein Vorgespräch angeboten (vgl. Kapitel 3.1.3). Witzel & Reiter (2022) betonen, dass dies zur Vorbereitung der Interviewten auf die thematischen Zielsetzungen, die kommunikativen Besonderheiten des Gesprächs und auf ihre Rolle als Expert*innen ihrer Erfahrungswelt dient. Ebenfalls erleichtert es die Gesprächsführung und schafft ein robustes Vertrauensverhältnis (S. 202). Die Jugendlichen wurden im Sinne von Witzel & Reiter (2022) informiert, dass ihre individuellen Erfahrungen und Sichtweisen im Mittelpunkt stehen. Sie konnten ihre Antworten frei gestalten und wurden bei Bedarf unterstützt, indem ihre Ausführungen mit vertiefenden Nachfragen aufgegriffen wurden (S. 25-26). Im Rahmen des Vorgesprächs füllten die Jugendlichen einen Kurzfragebogen aus, in dem demografische Daten wie das Alter, aber auch seit wann sie in dieser Institution sind, ihre vorherigen Aufenthaltsorte und wie sie sich beschreiben würden, festgehalten wurde. Darüber hinaus gaben sie ihre Einverständniserklärung ab (siehe Anhang B). Da der Leitfaden teilweise intime Fragen anspricht, zum Beispiel - Du kennst deinen Körper am besten: Weisst du, was sich gut anfühlt? Und was nicht? - wurde das Vorgespräch auch dazu genutzt, um die Jugendlichen auf die Fragen vorzubereiten und keine Beschämung in der Interviewsituation auszulösen. Für Witzel & Reiter (2022) dienen alle im Vorgespräch angesprochenen Punkte dazu, die Jugendlichen in ihrer Motivation zur Kooperation zu stärken, sie zu ermutigen möglichst ausführlich und in ihren eigenen Worten zu erzählen, aber auch zu betonen, dass sie unterstützt werden, sollten sie nicht weiter wissen (S. 129-130). Ziel war es, ihnen zu vermitteln, dass Mia Zollinger ihnen zuhört und sie verstehen möchte. Für ihre Teilnahme duften sie einen Gutschein ihrer Wahl über 40

CHF auswählen und die Zeit sowie den Ort des Interviews innerhalb der Örtlichkeiten der Stiftung Bühl wählen.

Witzel & Reiter (2022) betonen die Aufgabe des Interviewenden, die Jugendlichen zu Erzählungen und weiteren Ausführungen anzuregen, um Grundlagen und Anlässe für Detaillierungen und gezieltes Nachfragen zu schaffen (S. 19). Ziel ist das Fremdverstehen, also das ernsthafte Nachvollziehen der Perspektive der Jugendlichen, ohne voreingenommene und überzogene Erwartungen zu haben (Witzel & Reiter, 2022, S. 30). Mit der Einstiegsfrage - »Du wohnst ja in der Wohngruppe XY. Wie läuft ein Tag bei dir so ab?« - wurden die Jugendlichen als Subjekt ihrer Erlebnisse angesprochen und sie als zentrale Figur des Interviews etabliert (Witzel & Reiter, 2022, S. 20). Sie wurden dazu eingeladen, Mia Zollinger in ihren Lebensalltag mitzunehmen. Im Sinne des Prinzips der Offenheit zielte diese bewusst einfach formulierte Einstiegsfrage darauf ab, den Gesprächsraum zu öffnen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Inhalt und Form ihrer Antworten nach ihren eigenen Prioritäten zu gestalten (Witzel & Reiter, 2022, S. 29).

Witzel & Reiter (2022) unterscheiden zwei Kommunikationsstrategien. Zum einen die erzählungsgenerierende Strategie, die sich durch aktives Zuhören, dem interessierten Zuwenden und Folgen der Ausführungen auszeichnet. Dazu dienen Anregungen zu Erzählungen, z.B. die Frage - »Erzähl mir von Situationen, in denen du etwas anders machen möchtest, als es dir gesagt wird«. Oder Fragen nach konkreten Erfahrungsbeispielen - »Magst du mir etwas genauer erzählen, wie die Treffen ablaufen?« Zum anderen die verständnisgenerierende Strategie, die aktives Verstehen vermitteln. Dazu gehören Zurückspiegelung von Aussagen oder Verständnisfragen (S. 165) - z.B. »Wie meinst du, sie tun dir nicht gut?« Das gewählte Vorgehen schuf die methodischen Voraussetzungen, um die subjektiven Erfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen zur sexuellen Selbstbestimmung offen und vertrauensvoll zu erfassen und damit die Forschungsfrage zu beantworten.

3.1.1 Leitfadenentwicklung

Im folgenden Kapitel wird auf die Entwicklung des Leitfadens eingegangen, bei der auch die genannten Kommunikationsstrategien beachtet wurden (siehe Anhang C). Die vierzehn Kategorien orientieren sich an den theoretischen Erkenntnissen aus Kapitel 2. Zur Operationalisierung sexueller Selbstbestimmung wurden folgende Themen als Indikatoren herangezogen: Menschenrechte, Autonomie, Fremd- und Selbstbestimmung, Vorstellungen und Werte,

Intim- und Privatsphäre, institutionelle Rahmenbedingungen sowie Zugänge und Teilhabe. Das Interview selbst folgt der Logik des Erkenntnisfortschritts bezüglich der zu erforschenden Thematik. So wurde bei der Erarbeitung der theoriegeleiteten Fragen das Vorwissen eingesetzt, um neue Erkenntnisse zu ermöglichen (Witzel & Reiter, 2022, S. 40). Aufgrund der hohen Anzahl, der daraus entstandenen Fragekategorien und der vermeintlichen Länge des Interviews, die zur Überforderung der Jugendlichen führen kann, wurden Kategorien ausgewählt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage zwingend gestellt werden müssen. Sie sind im Leitfaden gelb markiert.

Der Leitfaden beginnt mit der im vorherigen Kapitel beschriebenen Einstiegsfrage, die als Erzählanregung dient. Die Kategorie »Autonomie« wird anschliessend durch vertiefende Nachfragen erhoben. Es folgen Fragen zur »Fremdbestimmung«. Mit den Fragen zu alltäglichen Entscheidungen, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Situationen der Fremdbestimmung soll erfasst werden, in welchem Ausmass die Jugendlichen ihren Alltag selbst gestalten können. Die Kategorien »Beziehung & Werte« sowie »Wünsche bezüglich Partnerschaft« zielen darauf ab, subjektive Bedeutungen von Beziehungen, persönliche Werte sowie Wünsche und Bedürfnisse hinsichtlich Partnerschaft sichtbar zu machen. Die Kategorie »Menschenrecht« erfasst, ob die Jugendlichen das Gefühl haben, selbst über Beziehungen und Partner*innen entscheiden zu dürfen oder ob andere Personen wesentlichen Einfluss auf diese Entscheidungen nehmen. Fragen zum »institutionellen Kontext« sowie zu strukturellen Barrieren, der »Privatsphäre« und »intimen Begegnungen« untersuchen, inwiefern institutionelle Rahmenbedingungen, Rückzugsmöglichkeiten und ungestörte Intimität sexuelle Selbstbestimmung beeinflussen. Ergänzend wurde nach dem Gefühl von Einsamkeit gefragt, um einen möglichen Bedarf an sozialen Beziehungen zu erfassen. Die Kategorie »Zugänge & Teilhabe« untersucht die Möglichkeiten, neue Menschen kennenzulernen und soziale Kontakte ausserhalb der Wohngruppe aufzubauen. Die Kategorien »Bildung« und »Unterstützung« erfassen das Wissen über Sexualität, Beziehung und Liebe, dessen Quellen sowie die Verfügbarkeit von Unterstützung bei entsprechenden Fragen. Die Kategorien »Körper & Grenzen« und »Nein sagen« erheben Körperwissen, die Wahrnehmung eigener Gefühle sowie das Erkennen und Setzen persönlicher Grenzen. Nach Voigts & Zentel (2024) wurden die Fragen so formuliert, dass sie weder unter- noch überforderten. Dadurch sollten aussagekräftige Antworten ermöglicht werden, ohne dass sich die Jugendlichen bevormundet oder überfordert fühlten (S. 52). Der Leitfaden wurde vorab nicht getestet, sondern, wie bereits erwähnt, mit den teilnehmenden Jugendlichen vorgesprochen.

3.1.2 Befragung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen

Voigts & Zentel (2024) legen dar, dass Fragen für Jugendliche relevant sein müssen, indem sie einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen sowie konkret und spezifisch formuliert sind. Pro Frage wird nur ein Aspekt angesprochen. Offene Fragen ermöglichen die Erfassung subjektiver Sichtweisen und werden in Form von W-Fragen gestellt (S. 41-42), beispielsweise: «Wenn du an Beziehung denkst: Was ist Beziehung für dich?». Für persönliche Interviews vor Ort spricht zudem, dass Begriffe individuell erläutert und ausgehandelt sowie die inhaltliche und sprachliche Komplexität situationsgerecht angepasst werden können (Brodersen et al., 2019, S. 30). Ein einfacher Satzbau mit aktiven Verben sowie Formulierungen im Präsens tragen zur Reduzierung von Komplexität bei (Voigts & Zentel, 2024, S. 44). Um bei Nachfragen aufgrund unverständlicher Antworten keine Verunsicherung oder keinen Rückzug der Jugendlichen auszulösen, ist es hilfreich, Antworten zu paraphrasieren und daraus einfache Nachfragen zu formulieren (Voigts & Zentel, 2024, S. 44). Nach Gross (2023) sind zudem Intonation, Sprechgeschwindigkeit und Körpersprache für die mündliche Kommunikation von Bedeutung. Es soll laut, deutlich und langsam gesprochen werden (S. 37).

Für die Formulierung des Flyers sowie die Durchführung der Interviews wurde auf die Regeln der Leichten Sprache geachtet. Dabei wurden für dieselbe Sache durchgehend dieselben Begriffe verwendet (Gross, 2023, S. 138). Die Interviews wurden persönlich vor Ort durchgeführt, sodass Begriffe bei Bedarf erläutert und an das Sprachverständnis der Jugendlichen angepasst werden konnten. Alle Jugendlichen wählten ein zur Verfügung stehendes Zimmer ihrer Wohngruppe als Interviewort. Damit wurde zugleich einer Empfehlung von Hagen (2001) entsprochen, wonach eine vertraute Umgebung, beispielsweise die Wohngruppe oder das eigene Zimmer, die Antwortkonsistenz fördern kann (S. 296).

3.1.3 Sample, Durchführungszeitraum und Setting

Die Stichprobenauswahl erfolgte aufgrund der Anstellung von Verena Tempelmann in der Stiftung Bühl über einen einfachen Zugang zur gewünschten Zielgruppe. Nach der Zustimmung der Geschäftsleitung wurden Jugendliche aus den sozialpädagogischen Zentren (SPZ) der Stiftung Bühl zur freiwilligen Teilnahme angefragt. Bei der Auswahl wurde erstens von der prinzipiellen Fähigkeit der Jugendlichen zur Selbstbestimmung (Neuner, 2024, S. 92) und zweitens von urteilsfähigen jungen Menschen ausgegangen, die nicht unter vollständiger Beistandschaft stehen und ihre Grundrechte selbstständig wahrnehmen können. Beim Erstkontakt wurde

bewusst darauf geachtet, dass keine Fachpersonen der jeweiligen Wohngruppe im Raum sind, damit sich die Jugendlichen unbefangen äussern konnten. Bereits nach den Erstkontakten in drei der vier SPZ lagen sechs Zusagen vor, weshalb auf den Erstkontakt im vierten SPZ verzichtet wurde. Das Sample umfasst fünf Jugendliche mit Lernbehinderungen im Alter von 17 bis 21 Jahren (drei männlich, zwei weiblich). Ein Jugendlicher fiel aufgrund seiner psychischen Gesundheit vor der Durchführung aus. Die Vorgespräche fanden zwischen dem 29. Februar und 5. März 2026, die Interviews zwischen dem 11. und 19. März 2026 statt. Vor den Gesprächen wurden die Jugendlichen darüber informiert, dass sie das Interview jederzeit unterbrechen, einzelne Fragen unbeantwortet lassen oder ihre Teilnahme ohne Nachteile beenden konnten. Ein Jugendlicher machte von einer Pause Gebrauch, andere signalisierten verbal oder nonverbal, wenn sie eine Frage nicht beantworten wollten. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Als Dank für ihre Teilnahme erhielten die Jugendlichen im Anschluss einen Gutschein ihrer Wahl über 40 CHF.

3.2 Auswertungsmethode

Sämtliche Interviews wurden mit Genehmigung der Jugendlichen aufgezeichnet und mit dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalysen nach Kuckartz & Rädiker anonymisiert, transkribiert und codiert. Nach Kuckartz & Rädiker (2024) richtet sich die Rolle der Theorie nach dem jeweiligen Forschungsprojekt (S. 107). In der vorliegenden Arbeit dient sie als Bezugsrahmen, um theoretisches Wissen zur sexuellen Selbstbestimmung mit den subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen zu vergleichen. Das Vorgehen folgte den Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024) und umfasste die initiiierende Textarbeit, die Kategorienbildung und Codierung, die induktive Überarbeitung der Kategorien sowie die abschliessende kategorienbasierte Analyse (S. 132).

Die Transkription der Interviews erfolgte mithilfe der Open-Source-Software noScribe. Die automatisch erstellten Transkripte wurden anschliessend vollständig manuell überprüft und überarbeitet. Um die Qualität des Codierprozesses zu garantieren, wurde ein erstes Interview von Verena Tempelmann und Mia Zollinger jeweils getrennt voneinander codiert. Das sogenannte konsensuelle Codieren dient nach Kuckartz & Rädiker (2024) dazu, die Zuverlässigkeit der Codierungen zu verbessern. Dazu werden die Codierungen verglichen, auf Übereinstimmung geprüft und unterschiedliche Codierungen diskutiert. Ziel ist es einen Konsens zu finden (S. 136-137). Danach wurden die Interviews nach den so festgelegten Kategorien und

Subkategorien codiert (siehe Anhang E). Jede Bearbeitung eines Transkripts startet mit der initierende Textarbeit, dem Schreiben von Memos und der Fallzusammenfassung (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 132). Dabei wird der transkribierte Text sorgfältig gelesen und der subjektive Sinn zu verstehen versucht (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 113). Memos erfassen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Erkenntnisse in Form von Kommentaren und stellen die Grundlage für die Fallzusammenfassungen dar (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 123; siehe Anhang F). Nach Kuckartz & Rädiker (2024) werden die systematisch ordnenden, zusammenfassenden Darstellungen der Charakteristika jedes Interviews aus der Perspektive der Forschungsfrage erstellt. Dabei wird sich strikt am Gesagten orientiert und keine Interpretation eingebaut (S. 124).

Mit der theoretischen Herleitung der Indikatoren von sexueller Selbstbestimmung waren Kategorien bereits vorgegeben (vgl. Kapitel 3.1.1). Aufgrund der intensiven Beschäftigung mit dem Material der Interviews wurden nach Kuckartz & Rädiker (2024) die Kategorien während des Analyseprozesses überarbeitet, angepasst und in Subkategorien verfeinert (S. 107). Die Kategorien sind demnach in einer Mischform von deduktiv und induktiv erstellt. Das Kategoriensystem dieser Arbeit umfasst 14 Hauptkategorien und liegt damit innerhalb der von Kuckartz & Rädiker (2024) empfohlenen Anzahl von 10 bis maximal 20 Hauptkategorien (S. 129). Nach Kuckartz & Rädiker (2024) kann eine Textstelle auch mehreren Kategorien zugeordnet werden. Textstellen, die nicht sinntragend oder für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht notwendig sind, bleiben uncodiert (S. 134). In einem zweiten Codierprozess codierte Mia Zollinger das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Codiersystems (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 142). Zur kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien dient die Themenmatrix (siehe Anhang D). Dabei werden passende Textstellen der Fälle bzw. der interviewten Jugendlichen, vertikal in den Zeilen und alle Kategorien horizontal in den Spalten in eine Tabelle eingefügt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 108). So kann jede Kategorie bzw. jedes Thema, wie z.B. Fremdbestimmung, in einer vertikalen Perspektive analysiert werden. Im Blick sind dabei alle Aussagen der Jugendlichen des Sample zu diesem jeweiligen Thema (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 109). Die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien wird laut Kuckartz & Rädiker (2024) mit den Fragen: »Was wird zu diesem Thema gesagt« und »was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache?«, durchgeführt. Dazu wird eine sinnvolle Reihenfolge der Kategorien festgelegt (S. 148). Diese orientiert sich in dieser Arbeit an der Reihenfolge im theoretischen Teil. Die Kategorien und Subkategorien werden auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auffälligkeiten hin analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 149). Die

daraus resultierende Themenmatrix bildet die Grundlage für die systematische Auswertung der Interviews (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 143) und ermöglicht in einem zweiten Schritt den Abgleich mit dem theoretischen Wissen (siehe Kapitel 6).

4. Reflexion des Forschungsprozesses

In diesem Kapitel werden die Entscheidungen, die dem Forschungsprozess dieser Arbeit zugrunde liegen kritisch beleuchtet und auf Grundlage aktueller Standards begründet.

4.1 Reflexion forschungsethische Prinzipien

Mit der Entscheidung, die Forschungsfrage mithilfe qualitativer Interviews zu beantworten, stellte sich die Frage nach der selbstbestimmten Einwilligung der Jugendlichen. Dazu wird im Folgenden auf die forschungsethischen Prinzipien der Nicht-Schädigung (Schadensvermeidung, Datenschutz und Anonymisierung) sowie der Selbstbestimmung (informierte Einwilligung und Freiwilligkeit) eingegangen.

Ausgehend von der Grundannahme von Voigts & Zentel (2024), dass Jugendliche entsprechend ihren Fähigkeiten ihre subjektiven Sichtweisen aussagekräftig darlegen können (S. 38), wurde die Haltung vertreten, dass sie selbst über ihre Teilnahme und ihre Auskunftsbereitschaft zu diesem intimen, möglicherweise schambehafteten und höchstpersönlichen Thema entscheiden sollten, ohne dass hierfür die Einwilligung oder Information der Erziehungsberechtigten oder Beistandschaften erforderlich ist. Gleichzeitig bestand die Unsicherheit, inwiefern dieses Vorgehen rechtlich und ethisch legitim ist. Deshalb erfolgte ein Austausch mit unserer Begleitperson und Mitglied der HSLU-Ethikkommission Prof. Dr. Stefania Calabrese, der Rechtsanwältin und HSLU-Dozierenden Elena Lanfranconi Jung sowie dem Vizedirektor und Bereichsleiter Sonderschule + Wohnen der Stiftung Bühl Markus Betschart. Nach Abwägung der teilweise unterschiedlichen Rückmeldungen wurde entschieden, die Jugendlichen selbst über ihre Teilnahme entscheiden zu lassen. Grundlage dafür waren die Zustimmung der Stiftung Bühl, dass Sexualität zum höchstpersönlichen Lebensbereich zählt, sowie die Annahme der Urteilsfähigkeit der Jugendlichen. Die Einwilligung mittels Einverständniserklärung (siehe Anhang B) wurde nach der Information über Inhalt und Ziel der Interviews, den Umgang mit den Daten, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die jederzeit mögliche Rücknahme der Einwilligung, eingeholt.

Um den Jugendlichen eine selbstbestimmte Zustimmung durch eine informierte Einwilligung unter dem höchsten Aspekt der Freiwilligkeit zu ermöglichen, wurde das Forschungsprojekt beim Erstkontakt mündlich in einfacher Sprache vorgestellt, die Datenschutzerklärung (insbesondere Freiwilligkeit und Anonymisierung) erläutert und Raum für offene Fragen gegeben. Nach Tietje (2025) sollen sich Jugendliche nicht zur Teilnahme verpflichtet fühlen oder diese als obligatorisch wahrnehmen (S. 262). Dies wurde berücksichtigt, indem Verena Tempelmann ihre Anstellung in der Stiftung Bühl offenlegte, Mia Zollinger als Externe die Gespräche führte, der schulische Bezug sowie die Eigeninitiative der Jugendlichen betont wurden. Nach dem Erstkontakt wurde ihnen einige Tage Zeit gegeben, um Mia Zollinger via WhatsApp weitere Fragen zu stellen sowie ihre Zusage mitzuteilen. Dazu haben sie einen Flyer (siehe Anhang A) erhalten mit den wichtigsten Informationen zu den Zielen und Inhalten der Befragung und dem persönlichen Kontakt zu Mia Zollinger.

Im Zuge der Risikoabwägung und Schadensminimierung wurde das Ziel der Arbeit den Jugendlichen dargelegt. Ihnen wurde vermittelt, dass ihre Sichtweisen einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung leisten und einen Anstoss für die Weiterentwicklung der Praxis geben können. Beim Erstkontakt, im Vorgespräch und unmittelbar vor dem Interview wurde betont, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, um möglichen Erwartungsdruck zu reduzieren. Im Vorgespräch konnten die Jugendlichen ein Pseudonym auswählen. Da dadurch bereits Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind (Lochner, 2018; zit. in Tietje, 2025, S. 264), werden sie in dieser Arbeit als Person A bis E bezeichnet. Es ist uns bewusst, dass im institutionellen Setting keine vollständige Anonymität gewährleistet werden kann. Der Gesprächsort innerhalb der Stiftung Bühl wurde deshalb von den Jugendlichen selbst gewählt. Zur Wahrung der Vertraulichkeit und den Nähe-Distanz-Standards wurden die zuständigen Fachpersonen über Ort und Zeitraum der Interviews informiert und die Türen der Gesprächsräume nach Absprache mit den Jugendlichen und nach Information der anwesenden Fachpersonen geschlossen. Abschliessend wirft Tietje (2025) die Frage auf, welchen Nutzen die Teilnehmenden selbst aus der Forschung ziehen und betont, dass dieser Nutzen gemeinsam mit ihnen bestimmt werden soll (S. 264-265). Die Beteiligung am Forschungsprozess soll indirekt über die Schlussfolgerungen in Kapitel 7 erreicht werden.

4.2 Methodische Reflexion

Der Feldzugang erwies sich als unkompliziert, da die Stiftung Bühl als lernende Institution offen für neue Methoden und Rückmeldungen ist und Interesse an den Forschungsergebnissen zeigt. Die qualitative Befragung ermöglichte eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre, die den Jugendlichen Raum gab, ihre Erfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse zu diesem höchstpersönlichen Thema zu äussern. Aufgrund des kleinen Samples sind die Ergebnisse nur begrenzt übertragbar. Weiterführende Untersuchungen könnten weitere Jugendliche derselben Institution einbeziehen oder die Ergebnisse gemeinsam mit Fachpersonen diskutieren. Der Erstkontakt erleichterte das Kennenlernen und unterstützte die freiwillige Teilnahme. Als Kontaktmedium zwischen Mia Zollinger und den Jugendlichen wurde Whatsapp genutzt. Das vertraute Medium senkte die Hemmschwelle, erforderte jedoch eine klare Abgrenzung der professionellen Kommunikation. Die Vorgespräche und Interviews führte ausschliesslich Mia Zollinger, da sie nicht bei der Stiftung Bühl angestellt ist. Dies verdeutlichte die Unabhängigkeit der Untersuchung und stärkte das Arbeitsbündnis mit den Jugendlichen.

Der Leitfaden erwies sich als zu umfangreich. Durch die Priorisierung der Fragen konnten Pausen eingelegt oder das Interview bei Bedarf vorzeitig beendet werden, wodurch der Druck, alle Fragen beantworten zu müssen, reduziert wurde. Gegen Ende der Interviews nahm die Konzentration teilweise ab, wodurch einzelne Fragen missverstanden oder auf vorherige Inhalte bezogen wurden. Eine klarere Differenzierung der Fragen und Nachfragen wäre daher sinnvoll gewesen. Vorannahmen aus dem Leitfaden sowie persönliche Erfahrungen und Wertvorstellungen konnten die Datenerhebung und Auswertung beeinflussen, liessen sich jedoch trotz einer möglichst offenen Haltung nicht vollständig vermeiden. Die qualitative Inhaltsanalyse eignete sich aufgrund ihrer Ergebnisoffenheit, die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen realitätsnah abzubilden. Zur Entwicklung des Kategoriensystems wurde das erste Transkript zunächst unabhängig voneinander kodiert und die Kategorien anschliessend abgeglichen. Mehrdeutige Aussagen und Unterschiede bei der Zuordnung der Subkategorien machten einen intensiven Austausch erforderlich. Anschliessend konnten die weiteren Transkripte mit dem entwickelten Kategoriensystem kodiert und bei Bedarf ergänzt werden. Rückblickend erwies sich die Anzahl der Subkategorien teilweise als zu hoch, da einige nur wenig zur vergleichenden Analyse beitrugen. Die Themenmatrix erleichterte den Überblick über das Material sowie die Auswahl relevanter Zitate.

5. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien nach Kuckartz & Rädiker dargestellt. Es werden nur Subkategorien, die für die Beantwortung der Forschungsfrage oder aufgrund ihres besonderen Erkenntnisgewinns von Bedeutung sind, dargestellt. Die Ergebnisse werden anhand ausgewählter Interviewzitate veranschaulicht. Die vertiefte Diskussion und Einordnung in den theoretischen Bezugsrahmen erfolgen in Kapitel 6.

Fremdbestimmung

Das Thema Fremdbestimmung umfasst alle Äusserungen über fehlende oder eingeschränkte Möglichkeiten, Entscheidungen über alltägliche Belange zu machen. Sie sind die Grundlage auf der auch Selbstbestimmung in Bezug auf Liebe, Partnerschaft und Sexualität realisiert oder eben verhindert werden kann (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 26).

Fremdbestimmung wird von den Jugendlichen vor allem als fehlende Mitbestimmung in Form von Partizipation, Kontrolle durch Fachpersonen, starre Regeln als Zwang und ungleiche Machtverhältnisse erlebt. Zentrale Erfahrungen sind, dass Entscheidungen häufig über die Jugendlichen hinweg getroffen werden. Benannt werden dabei Hausarbeiten, Regeln, Tagesabläufe, aber auch persönliche Angelegenheiten. Die Jugendlichen benennen, dass sie wenig bis keinen Einfluss auf Regeln und Entscheidungen haben. »Und manche Regeln kannst du auch einfach rumdiskutieren, aber meistens bringt es nichts« (Interview D, Z: 108). In folgenden Zitaten wird auf das Erledigen von Hausarbeiten eingegangen: »Äh, dort, was das betrifft, habe ich wie keine Wahl, ich muss machen oder ja« (Interview B, Z: 57). Auch Person D benennt: »Dann sagen sie, aber du musst es machen« (Interview E, Z: 68). Oder in Bezug auf die Regel, dass die Zimmertür erst nach drei Monaten einer Beziehung geschlossen werden darf: »Aber so, hm, ja, ändern kann man daran eh nichts« (Interview B, Z: 266).

Die Jugendlichen sehen teilweise die Sinnhaftigkeit hinter bestimmten Regeln. Auffällig ist, je weniger Verständnis für den Sinn der Regeln in den Aussagen zu erkennen ist, desto grösser scheint die empfundene Fremdbestimmung. »Einerseits verstehe ich sie schon, dass man den Ämtli muss aufteilen und so (. ...) (. . .) man muss ja nicht einteilen und sagen, ja, jetzt muss ich das so machen« (Interview A, Z: 43-45). Im folgenden Zitat geht es um das Anmelden von Besuch und die Regelung die Zimmertür einen Spalt offen zu lassen: »I: Und wie findest du die

Regeln? E: Ein bisschen nicht so cool, aber ja. Sie wollen mich schützen (. . .)« (Interview E, Z: 159).

Das nächste Zitat zeigt das Zwangserleben bei bestimmten alltäglichen Handlungen: »Und dann habe ich Sozpäd [Fachperson intern] gesagt, hey, kann ich nicht erst? Nein. Jetzt gehst du duschen, ohne Diskussion« (Interview C, Z: 220-221). Oder das angewiesen sein auf Absprachen mit dem Team wird als zwanghaft erlebt:

Aber es ist so, ich mag die Regel nicht mit am Abend zuhause sein, alles anmelden und abmelden und ich finde das eben stressig, wenn man immer an dem Team hinterherrennen musst. Ja, darf ich das jetzt? Kann ich das jetzt machen? Kann ich das jetzt nicht machen? (. . .) Weil du bist auf den, du bist wie auf das Team angewiesen zum wissen, geht das, geht das nicht, kann ich das, kann ich das nicht? (Interview D, Z: 219-224)

Kontrollerleben zeigt sich u.a. in den Aussagen durch interne Informationsweitergabe:

Ja eben, WG meistens, sie haben die Connections da, da tausende Milliarden noch, die noch Mails, können sie noch schicken, zu den anderen WGs, zu den Schulen, zu den Betrieben. (. . .) also man ist da richtig kontrolliert, also man ist da kontrolliert, deswegen verweigere ich mich auch in der letzten Zeit auch. (Interview A, Z: 114-118)

Oder in diesem Zitat: »Aber dass sie immer intern Mails schreiben, und dann weiss es der vor dem und du wolltest es eigentlich dem Sozpäd persönlich erzählen, weil für dich ist es eigentlich ein Frust« (Interview C, Z: 68-70).

Machtungleichheit zeigt sich in vielen Aussagen und überschneidet sich mit dem Gefühl von Kontrolle und Zwang, zeigt aber noch deutlicher das Gefühl von fehlender Entscheidungsmacht: »Dann, wenn etwas vorgefallen ist, dann muss man direkt reden. Das läuft nicht. Ich brauche auch Zeit für mich. Ich muss es auch können verdauen« (Interview A, Z: 301-303). Person B benennt bei Hausarbeiten, die er nicht machen wolle, bestraft zu werden und auf Nachfrage, wie Bestrafung zu verstehen sei: »Also wenn ich das nicht mache, dann ist das halt nicht so von Vorteil« (Interview B, Z: 022). Person C erlebt diese Machtungleichheit, wenn seine Entscheidung, wann er aufstehen will, nicht akzeptiert wird: »Wenn ich so zum Beispiel sage, ja, kommt morgen am 6 Uhr aufstehen (. . .) dann sagen sie, nein, das ist zu früh, das ist spät, und dann gehen sie einfach dann wecken, wenn sie finden, dass das noch reicht, ja« (Interview C, Z: 11-14). Auffällig ist ebenfalls, wie sich die Erfahrung von bereits längerer

institutioneller Unterbringung im Erleben von Fremdbestimmung widerspiegelt. »Seit klein an. Bin ich seit zehn Jahre oder so, bin ich da reingekommen worden. Ja, und ich konnte nicht entscheiden« (Interview A, Z: 313-315).

Mehrere Jugendliche benennen als Reaktion auf Fremdbestimmung, Widerstand oder Verweigerung (vgl. Selbstbestimmung): »Ja, meistens Ämtli, (. . .) was die WG zu mir stellt. Und manchmal bin ich einfach nicht einverstanden und dann mache ich es einfach nicht« (Interview A, Z: 20-21). Oder mit Resignation: »Es wäre schon schön, wenn ich manchmal könnte einbeziehen, aber es gibt halt manche Sachen, die ich nicht wissen darf. Was sie auch nicht erklären können, weil es einfach so ist, wie es ist« (Interview D, Z: 225-228).

In diesem Zitat stellt der Jugendliche eine Verbindung zwischen der Möglichkeit von Partizipation und der Reaktion der Jugendlichen her:

Ja, so, man sollte es ja mit uns anschauen. Weil sonst, es ist schon öfter so vorgekommen, dass die Diskussion gibt, ja, wer macht den Ämtli, macht wer macht dies. Das hängt davon ab, weil man es nicht mit dem Jugendlichen anschaut. (Interview A, Z: 37-39)

Selbstbestimmung

Unter das Thema Selbstbestimmung fallen, wie unter Fremdbestimmung, alle Aussagen über grundlegende Entscheidungen über alltägliche Angelegenheiten. Aber auch Aussagen, die die Möglichkeit den eigenen Willen ausdrücken zu können und diesen in Übereinstimmung mit eigenen Werten und Überzeugungen zu leben, widerspiegeln. Autonomie als Ausdruck von Selbstbestimmung umfasst, als Individuum wahrgenommen zu werden und die eigenen Entscheidungen als Ausdruck persönlicher Überzeugungen und Wertvorstellungen anerkannt und respektiert zu wissen (INSOS Schweiz, 2018, S. 1).

Subkategorien, die sich bei der Analyse ergeben haben, sind Widerstand und Rückzug bei subjektiv wahrgenommenen Beschränkungen der Selbstbestimmung, das Grenzen setzen und selbst entscheiden zu können, also autonom zu handeln. Rückzug kann als eine Art Widerstand verstanden werden und ist im Gegensatz zu aktivem Widerstand, eine Art des sich Entziehens und nicht mehr erreichbar sein für soziale Interaktionen. Der aktive Widerstand wird in diesem Zitat deutlich:

(. . .) weil gewisse Regeln, da reagiere nur ich aggressiv drauf, aber die anderen stimmen mir eigentlich zu, weil sie wissen, sie können nichts dagegen machen. Mhm. Ich stelle mich dann einfach so lange quer und wenn es querstellen sich nicht mehr wirkt, dann lege ich mich quer. (Interview B, Z: 451-454)

Auch in diesem Zitat wird deutlich, dass der Jugendliche in den Widerstand geht, weil Informationen, die er selbstbestimmt ansprechen wollte, den Fachpersonen durch interne Informationswege bereits bekannt sind: »Aber der Sozpäd, komm jetzt rein, komm, ich will mit dir reden. Nein, so will ich nicht reden. Wenn ihr ja schon alles wisst, wieso willst du noch reden mit mir?« (Interview C, Z: 74-76).

In den folgenden Zitaten wird Rückzug als Form der Selbstbestimmung deutlich. Hier zeigt sich eine Verbindung zum Thema Privatsphäre. Person A möchte die Institution ganz verlassen: »Deswegen bin ich schon ganze Zeit am Versuchen aus der WG zu gehen. Und von dem WG distanzieren, also Abstand nehmen« (Interview A, Z: 295-296). Person B zieht sich von dem gemeinsamen Abendessen zurück: »Nein, ich esse meistens einfach nicht mit« (Interview B, Z: 34). Person D wählt den Rückzug, um sich mal gehen lassen zu können:

Ich bin froh, wenn ich am Abend einfach mal rausgehen kann, mal gehen, weil, ich brauch manchmal auch mal Pause von der WG unter der Woche, weil ich merke, ich finde auf der WG kannst du nicht du selbst sein, weil du so viele Regeln hast und so viel auf den Anstand von andere angewiesen bist und du auch das zurückgeben musst. Und ich finde das sehr stressig. (Interview D, Z: 265-260)

Alle Jugendliche benennen Grenzen zu setzen, aber nicht immer werden diese akzeptiert: »Wenn man dann sagt, so das und das ist zu weit. Viele Leute sehen das dann als Angriff. I: Also, sagst du, es fehlt dir Verständnis für, wenn du eine Grenze setzt? B: Ja« (Interview B, Z: 270- 273). Hier wird der Versuch benannt auch Rückmeldung zu verletzten Grenzen zu geben: »(. . .) ich nehme mir schon den Sozpäd rüber und sage, hey, du, ich habe es nicht so korrekt gefunden« (Interview C, Z: 199-201). Das Grenzen setzen im sexuellen Bereich benennen drei der Befragten. Person D verbalisiert das so: »Entweder, ich bin noch nicht bereit dazu oder ich möchte gerade nicht oder es ist gerade nicht der richtige Zeitpunkt für das« (Interview D, Z: 449-454). Person D beschreibt eine Grenze gesetzt zu haben, aber ohne, dass die für sie unangenehme intime Situation beendet wurde: »I: Sagst du anderen, wenn du etwas gerne hast? D: Ja, schon. Ich habe, bei meinem Ex-Freund, wo wir analsex hatten, habe ich ihm gesagt, ich

habe Schmerzen, ich habe Schmerzen, ich habe Schmerzen. Er hat einfach weitergemacht« (Interview D, Z: 415-418). Person B benennt Schwierigkeiten damit: »I: Hast du dann schon mal Nein gesagt? B: Selten. I: Warum? B: Angst darum, jemanden zu verlieren, den man eigentlich wirklich gerne hat« (Interview B, Z: 429-433). Das lässt die Vermutung zu, dass Grenzen setzen bei alltäglichen Belangen ein Übungsfeld für sexuelle Selbstbestimmung darstellt.

Der Wunsch autonomer handeln zu können ist bei allen geäußert worden: »Ja, dass sie halt einfach mehr Freiheiten geben sollen. Also, wir können entscheiden, wenn wir (. . .) in dieser Woche Bettwäsche machen wollen« (Interview D, Z: 56-57). Auch hier wird dieser Wunsch deutlich: »Weil ich, ich, ich, ich entscheide selber, ob ich das will oder nicht« (Interview A, Z: 68-69). Auch der Wunsch selbstbestimmt darüber entscheiden zu können, bei Besuch der Partnerperson die Zimmertüre zu schliessen, wird gerechtfertigt: »Weil, ich weiss, wie wir uns schützen. Und ich mache eigentlich auch immer mit Kondom. Ich habe noch nie ohne Kondom gemacht. Ja« (Interview E, Z: 221-223).

Beziehung

Das Thema Beziehung umfasst alle Äusserungen, die über partnerschaftliche Beziehungen gemacht wurden. Die gewählten Aussagen spiegeln das subjektive Verständnis von Beziehung und wie diese sich aufbauen wider. Beziehungserfahrungen haben alle Jugendlichen bereits gemacht. Zu diesen Erfahrungen gehört auch bei allen, dass sie sich verletztlich gemacht haben damit. Erfahrungen und Phasen einer Beziehung, sowie Verletzlichkeit sind Subkategorien.

Person A empfiehlt eine Person als Partnerperson zu nehmen, die man schon kennt: »(. . .) und man weiss, okay, das ist gut, und mit denen kann ich etwas vorstellen, dann geht man, dann geht man, dann geht man fragen, (. . .)« (Interview A, Z: 160-162). Person C äussert sich zum Aufbau einer Beziehung so: »Und dass man sich langsam in das Thema begibt. Also, dass man nicht einfach, ja, Kiste, bumm, Tschüss, Ade. Sondern, dass man sich Zeit lässt« (Interview C, Z: 233-235). Auf die Frage, wie sie merken, dass sie eine Person gerne haben oder verliebt sind, haben alle eine Antwort: »Ähm, meistens bin ich ein bisschen aufmerksamer und achte mich ein bisschen mehr auf diese Person« (Interview B, Z: 97-98). Person C benennt weitere Anzeichen: »(. . .) wenn man es zusammen oft mal lustig hat oder immer mal wieder lacht. Oder halt einfach, das Team matched beim Arbeiten oder auch allgemein. Ja« (Interview C, Z: 129-131).

Die Erfahrungen von allen zeigen, dass sie sich in Beziehungen auch verletzlich gemacht haben. Person A beschreibt, was ihr nach der ersten Verliebtheitsphase wichtig ist: »Und dann ist eben genau wichtig, dass man zusammenhält und nicht einfach, also wie komplett abbricht, weil es nicht mehr passt, weil es verletzt ja auch die andere Person dann nachher, die wirklich geliebt hat, so« (Interview A, Z: 148-151). Person B erzählt von ihrer Trennungserfahrung: »(. . .) mir wurde ja eigentlich Schluss gemacht und begründet wurde es mit, ähm, du bist zu anhänglich. Das habe ich dann zum Beispiel nicht verstanden, weil es wie nicht, für mich kein Grund ist zum Schluss machen« (Interview B, Z: 103-106). Auch Person C erzählt über eine Trennung:

Dann macht es einfach, sage ich mal, im Herzen weh. Dann denkst du, ja, ich habe gekämpft, ich habe gebaut, ich habe geschaffen, ich habe geschaufelt dafür, und habe meine eine Freundin hat dann eigentlich ein Heim aufzogen für uns zwei, und dann ist einfach alles wieder Schutt und Asche (Interview C, Z: 440-443).

Person D möchte nicht nochmal betrogen werden und Person E sagt, sie hätte nur schlechte Beziehungen gehabt. Trotzdem teilen alle den Wunsch weiterhin romantische Beziehung zu haben. Die Vermutung liegt nahe, dass die genannten Krisen Lernerfahrungen möglich gemacht haben.

Bedürfnisse Partnerschaft

Umfasst Aussagen, die laut Bücken (2025) die zentralen menschlichen Bedürfnisse nach Bindung, liebender Zuwendung durch andere, als auch berührt, angenommen und aufgehoben zu sein, widerspiegeln (S. 77).

Eine Subkategorie, die sich daraus ergeben hat, ist Intimität als die Möglichkeit sich näher zu kommen: »Ja, wenn man am Anfang zusammenkommt, dann ist man ein bisschen, glücklich. So, man denkt, oh wow man hat eine Freundin jetzt, ähm, oh wow, ähm, ist geil, man kann küssen und so und umarmen und so Sachen« (Interview A, Z: 145-147). Person B beschreibt Intimität als etwas, dass helfe Frustration abzubauen, als auch: »Sexualität steht für mich nicht an erster Stelle (. . .) Mir reicht Kuscheln mehr als genug. Ja. So fühlt man sich schon mehr akzeptiert« (Interview B, Z: 366-369). Auch hier kommen die Bedürfnisse in einer Partnerschaft deutlich zur Geltung: »Und Küssen, Umarmen, zusammen schlafen, zusammen Sex haben. Das ist schön« (Interview E, Z: 92-93). Person D findet, dass es mehr braucht als sexuelle Handlungen: »Ähm, weil es ein kleiner Teil davon ist, weil mir zum Beispiel Erlebnisse viel wichtiger

sind als das ganz andere. Ich finde auch, Kuscheln schon sehr schön« (Interview D, Z: 407-408). Es wird betont, dass der richtige Zeitpunkt für Intimität wichtig sei und Grenzen zu achten sind: »(. . .) dass man eine gesunde und selbstbewusste Sexualität haben kann, dass man miteinander haben kann, wenn beide bereit dazu sind, dass man ganz klar sagen kann, hey, bis da, da ist, ab da ist Stopp« (Interview C, Z: 356-358).

Weitere Bedürfnisse, die sich gezeigt haben, sind zusammen Zeit verbringen zu wollen und dabei Freude zu teilen: »(. . .) im Zimmer sein, etwas Zeit zusammen verbringen. So. Nicht im Gang draussen sein, wo alle draussen sind« (Interview A, Z: 343- 344). Der Wunsch Zeit mit der Partnerperson ungestört verbringen zu können ist bei allen gross: »Eben, manchmal wünsche ich mir schon. Eben, dass mein Partner, meine Partnerin da ist. Dass man auch. Dass man auch mal sein kann, dass man mit dieser Person reden kann. Face-to- face« (Interview C, Z: 925-927). Freude teilen ist allen wichtig: »Und, dass man auch Spass haben kann. Und nicht nur immer, so ernst sein muss, sondern dass man auch einfach mal frei sein kann« (Interview D, Z: 126-127). Was bei allen Aussagen auffällt, ist das Bedürfnis authentisch sein zu können: »Ja, dass man zusammen Gemeinsamkeiten teilen kann, dass man sich nicht verstecken muss voreinander« (Interview C, Z: 355-356). Oder wie Person B erzählt:

(. . .) dass sie akzeptiert, dass gewisse Sachen egal wie sie aussehen oder wie sie sich anfühlen, nicht immer stimmen müssen. Oder, dass gewisse Sachen einfach so sind. Dass ich da dran halt nicht etwas ändern kann. Weil es eigentlich gar nichts Schlimmes rein vom Ding her ist. Sondern etwas, was eigentlich ganz normal ist (Interview B, Z: 124-128).

Gegenseitige Wertschätzung, Vertrauen und Unterstützung sind ebenfalls Bedürfnisse, die allen wichtig sind: »Ja, dass man sich kennenlernt, in der Zeit, die man gebraucht, nichts überstürzt, dass man, äh, offen und ehrlich ist, miteinander, dass man sich so behandelt, also respektiv den Partner so behandelt, wie man sich auch selber gerne hat« (Interview C, Z: 242-244). Person E benennt ihr Bedürfnis nach Vertrauen anhand von früheren Beziehungserfahrungen: »Nicht kontrolliert werden und nicht denken, dass ich betrüge und so. Ich habe noch nie mein ganzes Leben jemanden betrogen« (Interview E, Z: 123-124). Das Bedürfnis sich unterstützt zu fühlen kommt in diesen Zitaten zur Geltung: »Für mich da sein, mir das Gefühl geben, dass ich ihr wichtig bin, und dass wir zusammenhalten« (Interview A, Z: 175-176).

Person E beschreibt es so: »Mich glücklich machen, wir zusammen Zeit haben. Mich beruhigt, wenn ich traurig bin« (Interview E, Z: 113-114).

Das Bedürfnis nach Kommunikation, benennen ebenfalls alle Jugendlichen: »(. . .) dann ist mir wichtig (. . .), dass man miteinander redet, wenn etwas zum Beispiel ist (. . .)« (Interview A, Z: 141-143). Und sich unterstützt über die eigenen Gefühle zu sprechen: »Und somit unterstützt man sie, sodass sie wenigstens zu seinem Partner oder Partnerin sagen können, was ihnen geht und was sie brauchen« (Interview B, Z: 84-86). Person C beschreibt die Wichtigkeit von Kommunikation bei intimen Begegnungen:

Aber im Nachhinein finde ich, da sollte man noch darüber reden. Ist das okay gewesen?
Hey, nein, ich habe das nicht okay gefunden, weil das und das gewesen ist. Und dann auch begründet. Ja, ich habe es okay gefunden, aber das und das habe ich nicht okay gefunden (Interview C, Z: 775-778).

Die Ausführungen legen nahe, dass die Bedürfnisse in einer Partnerschaft weit über den reinen sexuellen Austausch gehen.

Werte

Im Unterschied zu den Bedürfnissen beschreiben Werte Äusserungen zu Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensmustern, die auch ausserhalb einer Partnerschaft einen Einfluss haben.

Loyalität als Wert zusammenzuhalten mit einer Basis aus Vertrauen und Verlässlichkeit, wird von fast allen als wichtig benannt: »Eben, dass man loyal ist, dass man nicht betrügt, dass man nicht fremdgeht, dass man, dass man, dass man da jetzt ein Gefühl vortäuscht« (Interview A, Z: 163-165). Besonders wichtig ist es für die Jugendlichen in schwierigen Zeiten, wie diese zwei Zitate zeigen: »Wenn es dieser Person wirklich schlecht geht, dann schaue ich, dass ich etwas verbessern kann« (Interview B, Z: 98-99). Wie auch in diesem Zitat: »(. . .) ich finde, wenn du mal traurig bist, soll er zu dir halten und dann halt nicht so sagen, ja, das ist mir eh scheiss egal. Du kannst nicht immer rumheulen« (Interview D, Z: 147-149).

Stark betont wird der Wert eines respektvollen Umgangs. Sei es unter den Jugendlichen, wenn es z.B. um das geteilte Badezimmer geht: »Ich weiss ja, wenn es sauber hinterlassen wird, dann bin ich auch bereit zum Putzen, wenn es nicht sauber hinterlassen wird, dann bin ich nicht bereit zum Putzen« (Interview A, Z: 130-131). Oder wenn eine Person früher ins Bett geht:

» (...) dass wir auf Rücksicht auf andere Menschen nimmt, wenn man schlafen geht. Dass man nicht laut ist. Dass man zueinander schaut, wenn jetzt jemand früher noch schlafen geht als Zehn« (Interview A, Z: 490-492). Person D sieht das Anmelden von Besuchen als Form des Respekts gegenüber ihren Mitbewohnenden: »Nicht unbedingt angenehm, aber es ist ja wichtig, dass sie wissen, dass jemand kommt, und weil halt auch mega viele Menschen auf dieser WG sind, die sie vielleicht nicht so gerne haben. Und darum finde ich das gut, wenn wir es anmelden« (Interview D, Z: 243-245). Respekt zeigt sich auch in den Aussagen der Jugendlichen über Menschen, die eine andere sexuelle Orientierung als die eigene haben: »Wir sind alles Menschen. Und Sexualität und Liebe fällt hin, wo sie hinfällt« (Interview C, Z: 912-913).

Ein Wert, der in mehreren Aussagen stark zur Geltung kommt, ist der Wunsch nach Mitbestimmung. Sei es bei der Wahl und Verteilung der Hausarbeiten: »Und dann heisst ja, die Reihenfolge ist so, es wechselt immer. Und ich bin nicht mal einverstanden. Weil ich will ja wissen, wenn, also, ich will ja mitentscheiden können. Und auch die anderen, oder? (Interview A, Z: 24-26)« Oder bei der Frage, ob sie bei Regeln mitbestimmen wollen: »Ja, jetzt kann ich nicht diskutieren mit denen über das, oder? Ich meine, dann braucht es hin und her, geht es wieder hin und her und (unv.) und so weiter. Und dann heisst es am Schluss, nein, das geht nicht« (Interview A, Z: 279-282). Person C wünscht sich Regeln, die individuell auf die Jugendlichen angepasst sind:

Also, ich finde, die Regeln, wenn wir sie ändern könnten, wäre ich sehr, sehr begeistert, aber ich finde jetzt, äh, eben, ich finde es, einfach, man soll von Jugendlichen zu Jugendlichen anpassen. Ich finde jetzt nicht, es soll für alle, auf der ganzen WG die Regeln gleich gelten (Interview C, Z: 468-471).

Die Ergebnisse legen nahe, dass Werte wie Respekt, Loyalität, Verlässlichkeit und Mitbestimmung für die Jugendlichen zentrale Orientierungspunkte darstellen und ihr Verständnis von Beziehungen sowie des Zusammenlebens prägen.

Menschenrecht

Das Thema Menschenrecht als zentrale Grundlage sexueller Selbstbestimmung umfasst alle Äusserungen, frei und selbstbestimmt über die eigene Sexualität zu entscheiden, einschliesslich der sexuellen Orientierung, der Partner*innenwahl und Praktiken (Valentiner, 2021; zit. in Renzikowski, 2024, S. 33).

Die meisten Jugendlichen wissen grundsätzlich, dass sie selbst entscheiden dürfen, wen sie lieben, mit wem sie zusammen sein möchten, welche sexuelle Orientierung sie haben und wie sie ihre Beziehungen gestalten möchten. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass dieses Recht nicht immer uneingeschränkt erlebt wird. Teilweise nehmen Eltern oder andere Bezugspersonen Einfluss auf Beziehungs- und Lebensentscheidungen: »Ich entscheide das grundsätzlich. Aber ich sage schon, Glauben muss man haben. Und das sagt auch meine Mutter. Meine Mutter sagt das auch, ja, das ist wichtig« (Interview A, Z: 226-230). Person E benennt aufgrund ihrer Religion und Nationalität beschränkt selbst entscheiden zu können: »Also, meine Eltern wollen, dass ich ein Albaner oder ein Schweizer mit dem zusammen bin. Nicht ein Afghane oder Türke oder so« (Interview E, Z: 129-130). Person B beschreibt Rat von gewissen Menschen zu bekommen, aber die Entscheidungen dann selbstständig zu treffen. Person D wiederum findet eine gewisse Mitsprache der Erziehungsberechtigten bei unter 18-Jährigen als sinnvoll: »Gut, weil in den jungen Jahren weiss man ja wie noch nicht so ganz. Ist das richtig? Will ich das überhaupt? Darum finde ich es eigentlich nicht so schlecht, wenn die Eltern auch noch ein bisschen etwas mitzureden haben« (Interview D, Z: 188-190).

Die eigenen Gefühle werden als Grundlage der Partner*innenwahl benannt und Beziehungen als persönliche Angelegenheit verstanden. Das Menschenrecht wird nicht ausdrücklich benannt, sondern über konkrete Alltagserfahrungen zum Ausdruck gebracht.

Institutioneller Kontext

Wie Kapitel 2.4.1 ausgeführt, stellen Institutionen besondere Wohnformen dar, die als unfreiwillige Gemeinschaften mit eingeschränkten Wunsch- und Wahlmöglichkeiten Herausforderungen für die Jugendlichen darstellen können (Schrooten & Tiesmeyer, 2022, S. 123). Dieses Thema umfasst alle Aussagen, die über Regeln, Fachpersonen und Peers, mit denen sie im institutionellen Kontext zusammentreffen, gemacht wurden. Relevante Subkategorien sind Alltag, Zwangsgemeinschaft, Peers und Fachpersonen.

Der Alltag wird von den Jugendlichen sehr ähnlich beschrieben: »Einmal aufstehen, arbeiten, halt normal und dann komme ich wieder zurück. Ich bin meistens im Zimmer« (Interview A, Z: 7-8). Für Person B spielt die Möglichkeit der Ruhe eine Rolle:

Ein normaler Tag läuft bei mir eigentlich ab, dass ich morgens aufstehe, etwas frühstücke und dann eigentlich gehe ich arbeiten. Nach dem Arbeiten komme ich zurück, gehe

ich in mein Zimmer und genieße die Ruhe, solange ich sie noch habe. (Interview B, Z: 5-7)

Den Wunsch sich einfach zurückziehen, wenn es kein guter Tag war, äussert Person D: «(. . .) an einem guten Tag, rede ich auch ein bisschen, aber wenn ich nicht so einen guten Tag habe, bin auch einfach froh, wenn ich dann in mein Bett kann» (Interview D, Z: 14-15).

Betreffend Zwangsgemeinschaft werden verschiedene Punkte genannt, in denen das Zusammenleben mit anderen, die sie sich nicht ausgesucht haben, thematisiert wird. Person A benennt den Unterscheid zur familiären Gemeinschaft:

Weil zu Hause, wenn ich bei mir zu Hause bin, dann würde ich es verstehen, weil das man Familie unterstützt. Ja, aber WG bin ich so, da hat es so viele Leute da drin. Manchmal habe ich einfach keinen Bock drauf. (Interview A, Z: 69-79)

Das angewiesen sein aufeinander adressiert Person B: «Es gibt auch andere, die mich nerven, weil ich manchmal nicht auf die Sozis hören möchte. I: Okay. Andere, also andere Jugendliche? B: Ja.» (Interview B, Z: 53-56). Es werden die vielen Diskussionen untereinander thematisiert, wenn es z.B. um die Ordnung in der Wohngruppe geht:

Was ich auch nicht mag, ist, wenn es so Leute gibt, wo du allen hinterherputzen musst. Weil nachher alle sagen, ja weisst du ich bin das nicht gewesen, und ich bin halt die, die die hintere Küche immer sehr oft braucht. Und ich werde dann halt auch immer verurteilt zum, dass ich das hingestellt habe und da will ich mich manchmal ein bisschen verteidigen. (Interview D, Z: 63-67)

Oder wenn das Bedürfnis nach Ruhe nicht erfüllt werden kann: «Einfach mein Zimmernachbar stört ein bisschen. Wenn ich am Schlafen bin, ich gehöre ihn trotzdem (...) Nervt schon. Aber ich kann nichts machen» (Interview E, Z: 252- 254). Für Person C hat die Anwesenheit der anderen einen Einfluss darauf, ob er seine Partnerperson mitbringen möchte auf die Wohngruppe:

Eben, das kommt auf die Jugendlichen drauf an. Wenn ich jetzt weiss, hey, heute ist ein ruhiges Wochenende, okay, dann ja, dann nehme ich sie gerne mit. Dann weiss ich auch, okay, es ist ruhig, es ist nicht so laut, es ist nicht so hektisch (. . .). Aber wenn einfach unter der Woche, wenn Hochbetrieb ist und alle finden, ich muss jetzt wirklich

dem (Name) eins auswischen, dann finde ich es voll nicht okay. (Interview C, Z: 543-548)

Alle Jugendlichen beschreiben Schwierigkeiten bis Grenzverletzungen durch andere Jugendliche innerhalb der Institution: «Ja, manchmal, äh. Das ist nicht hier auf dieser WG jetzt, sondern auf der Schule (. . .) wo sie mich dann runtermachen (. . .) mir manchmal auch drohen. (Interview A, Z: 83-85). Sich gegenseitig fertig zu machen sei völlig normal und gehöre zum Alltag, ebenso das Verbreiten von Gerüchten: «Zum Beispiel verbreiten, dass ich ein komischer Mensch bin, ein Vergewaltiger, pädophil» (Interview B, Z: 199-200). Das Führen von Beziehungen sei dadurch schwierig:

(. . .) da (. . .) ist das normal, dass man, äh, da sich gegenseitig fertig macht und die Beziehung kaputt macht, das ist da völlig normal. Ist der Alltag, sagen wir so. Sobald sie das gehört, dass jemand zusammen ist, dann probieren sie da, Gerüchte zu verbreiten und so (Interview A, Z: 177-178).

Fachpersonen werden u.a. als die Menschen wahrgenommen, die entscheiden, bestrafen und einen nicht in Ruhe lassen: «Die können ziemlich auf den Geist gehen (. . .). (. . .) Äh, sie nerven mich drei, viermal am Tag» (Interview B, Z: 12-14). Person C beschreibt das so:

Gewisse Sozpäd sind dann mega lästig und kommen so, ja wie war es bei der Arbeit? Und wie war es da, wie ist es in der Berufsschule gewesen? Wie war es da? War es da? Ja erzähl mal, was hast du erlebt? (Interview C, Z: 36-38)

Person C empfindet das als mühsam, vor allem wenn sie müde ist und Ruhe braucht. Auch andere Befragte nennen den Wunsch Zeit für sich zu haben in solchen Fällen.

Inkonsistentes Verhalten der Fachpersonen wird öfters angesprochen:

Ich habe einem Sozpäd gesagt, ich mache in 10 Minuten Küche. Er hat gesagt, ja, ist gut. Und dann kommt der andere Sozpäd, du musst mir mal eine Küche machen. Ja, ich weiss, ich habe gerade dem anderen gesagt, ich mache jetzt die Küche in 10 Minuten. Nein, du machst es jetzt. (Interview C, Z: 189-192)

Auch Person E benennt ihren Ärger darüber, wenn die Fachpersonen nicht auf demselben Informationsstand sind: «Er hat eben nicht gewusst, dass er mein Freund ist. (. . .) hat zu ihm

[gesagt], dass du darfst nicht bei Zimmer und so. Obwohl er hätte dürfen» (Interview E, Z: 271-274).

Das Dokumentieren von Vorfällen in Zusammenhang mit den Jugendlichen in der Schule, dem Betrieb oder Wohngruppe (WG) wird von allen thematisiert: «Ja eben, WG meistens, sie haben die Connections da, da tausende Milliarden noch, die noch Mails, können sie noch schicken, zu den anderen WGs, zu den Schulen, zu den Betrieben. Ja, also, was sollte ich sagen, also man ist da richtig kontrolliert (. . .)» (Interview A, Z: 114-117). Person C empfindet dieses Vorgehen als problematisch:

Ja, eben, sie sagen dann, ja, wir haben etwas vom Betrieb gehört, wieso ist das beim Arbeiten so gegangen? Eben, dann gibt es so intern die Mails. (. . .) Dann finde ich, dann sagen sie immer, ja, wir sollen nicht hinter dem Rücken drüber reden und sollen direkt besprechen, aber sie machen es so, ja, in dem Sinne auch nicht. (Interview C, Z: 53-59)

Auch Person D meint, dass sie froh sei nicht alles, was dokumentiert wird, zu wissen «(. . .) weil es kann auch verletzen» (Interview D, Z: 234-235).

Privatsphäre

Folgendes Thema umfasst Aussagen zur Privatsphäre mit den Subkategorieen räumlicher und sozialer Natur. Privatsphäre bezieht sich nach Kahl & Langer (2024) auf räumliche, zeitliche und soziale Möglichkeiten, Partnerschaft und Sexualität privat auszuleben (S.62). Dazu gehört auch die freie Entscheidung darüber, welche persönlichen Themen aus dem Bereich Partnerschaft und Sexualität mit anderen geteilt oder privat gehalten werden (Kahl & Langer, 2024, S. 66).

Besonders häufig thematisiert werden das eigene Zimmer als einziger Rückzugsort, Grenzüberschreitung der Fachpersonen durch unangekündigtes Betreten des Zimmers, fehlende Möglichkeiten, ungestört Zeit mit der Partnerperson zu verbringen und das Gefühl beobachtet oder kontrolliert zu sein. Auffällig ist, dass räumliche Privatsphäre fast ausschliesslich im Zusammenhang mit deren Einschränkung oder Verletzung thematisiert wird. Die Analyse zeigt, dass ihr Zimmer als Rückzugsort oft nicht ausreicht, da Regeln wie z.B. Zimmertüre einen Spalt offen lassen bei Besuch der Partnerperson, die Privatsphäre einschränken. Dies zeigt die Aussage von Person B, der die Regel als Einflussfaktor für Beziehungen thematisiert:

Weil es keinerlei Rücksicht nimmt auf die Privatsphäre, die zusteht, wenn man in einer Beziehung ist. Und das könnte man auch als Grund nehmen. Äh, äh, ähm, in meinem

Kollegen, ich habe es eigentlich auch schon gehört, dass so Beziehungen geendet haben (Interview B, Z: 231-234).

Wiederkehrend wird berichtet, dass sie es als störend empfinden, wenn die Fachpersonen jederzeit das Zimmer betreten können. So meint Person A:

Aber was das Problem ist, sie können jederzeit reinkommen, sie haben Schlüssel, wo sie einfach reinkommen können. (. ...). (. . .) dann denke ich mir auch noch so. Habe ich überhaupt noch Privatsphäre? Kann ich da überhaupt noch normal leben, oder? (Interview A, Z: 289-292)

Auch Person B sieht das so: »Und das finde ich eigentlich (. . .) relativ respektlos und ein grosser Übertritt von der Privatsphäre aus« (Interview B, Z: 221-222). Die Jugendlichen wünschen sich einen Ort oder Zeitraum, in dem sie ungestört sein können. Dies beschreibt Person C mit der Aussage: «Oder dass man einfach einen Raum hat (. . .) dass man mal ein Wochenende hat, einfach für sich hat, (. . .). Und sagen, hey, am Wochenende, hätte ich gerne meine Partnerin mitgenommen. Könnt ihr schauen, dass dann niemand da ist» (Interview C, Z: 556-560).

Soziale Privatsphäre scheint im WG-Alltag nur begrenzt vorhanden zu sein. So meint Person D: «Manchmal bin ich halt einfach so gerne allein. (. . .) Aber wo genau dieser Ort ist, kann ich nicht sagen, (. . .)» (Interview D, Z: 291-294). Person A beschreibt, was sie sich von den anderen Bewohnenden der Wohngruppe wünscht, wenn sie Besuch mitbringt: «Uns in Ruhe lassen. Nicht stören» (Interview A, Z: 347). Gleichzeitig beschreiben die Jugendlichen auch, dass sie selbst bestimmen möchten, wer etwas über ihr Privatleben erfährt. Sie wünschen sich eigene Kontrolle über persönliche Informationen und Beziehung. Besonders in Bezug auf Partnerschaft wünschen sich die Jugendlichen mehr Privatsphäre als aktuell möglich ist, wie Person B beschreibt: «Und dann läufst du hoch, willst in dein Zimmer, willst deine Ruhe, dann kommt gleich, wer ist das, wer ist das, wer ist das?» (Interview C, Z: 503-504). Person B findet dazu: «Wenn ich jetzt mit der Beziehung, dort die Türe zumachen dürfte, dann wäre es schon ein besserer Ort» (Interview B, Z. 264 -266).

Intime Begegnungen

Das Thema intime Begegnungen umfasst die tatsächlichen Möglichkeiten für private und intime Begegnungen (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 23).

Die Jugendliche äussern, dass sie in ihren realen Möglichkeiten intime Begegnungen zu leben aufgrund ihrer Wohnform eingeschränkt seien. Doch die Meinungen, ob sie eine Partnerperson gerne mit auf die Wohngruppe bringen, gehen auseinander. So sagt Person A: «Also, wenn die Leute von da sind, dann ja. Dann okay. Aber wenn eben, wie gesagt, wenn ich so eine private Person kennengelernt habe, dann will ich nicht, dass jeder das sieht» (Interview A, Z: 334-336). Diese Aussage verdeutlicht, dass Person A weniger Möglichkeiten für intime Begegnungen sieht, wenn die Partnerperson nicht in derselben Institution lebt. Im Gegensatz dazu meint Person D: «Ja. Ich bin froh, dass er da sein kann» (Interview D, Z: 294). Alle Jugendlichen haben den Wunsch nach ungestörten Möglichkeiten für intime Begegnungen: «Ein Raum, dass man einfach (..) seine Ruhe hat. Dass man einfach mal, mit seinem Partner oder seiner Partnerin in einem, sage ich jetzt mal, einfach die Ruhe haben, die Ruhe geniessen. Und einfach mal für sich sein. Wo niemand ist, niemand kommt schauen, niemand kommt nerven. Einfach ein Rückzugsort, wo man einfach sein kann. Wo man sich nicht verstecken muss» (Interview C, Z: 534-539).

Zugänge

Das Thema Zugänge beschreibt die Möglichkeiten, neue Menschen kennenzulernen und soziale Kontakte aufzubauen. Dazu gehören Gelegenheiten, über das institutionelle Umfeld hinaus, Beziehungen und Partnerschaften entstehen zu lassen (Kahl & Langer, 2024, S. 52-53). Als relevante Subkategorien werden interne und externe Zugänge, Medien, Erziehungsberechtigte und der Bedarf ausgeführt.

Die Jugendlichen beschreiben verschiedene Wege, über die sie andere Menschen kennenlernen, Beziehungen aufbauen oder soziale Kontakte pflegen. Die Schule und der Ausbildungsort werden als wichtige Orte zum Kennenlernen neuer Menschen genannt: «Also, ich meine, in der Schule sind mega viele Leute. Lehrbetrieb sind mega viele Leute. Ich finde es einfach schön, einfach neue Leute kennenzulernen, (. . .)» (Interview D, Z: 315-317). Möglichkeiten entstehen überwiegend über bereits bestehende soziale Kontexte, vor allem stiftungsintern und weniger über externe Partner*innensuche: «Hauptsächlich in [Name Stiftung], sodass ich ziemlich scheu bin und zurückgezogen. Läuft es nicht gut mit Menschen neu kennenlernen auf der Strasse» (Interview B, Z: 296-297). Die Ansichten zum Kennenlernen über das Internet unterscheiden sich, so meint Person C: «Im Internet finde ich es einfach mega heikel, weil du siehst die Person nicht live. (. ...) Im Internet kann heutzutage jeder irgendetwas fälschen» (Interview

C, Z: 587-603). Andere nutzen die sozialen Medien als wichtiges Kontaktmedium. So sagt Person D auf die Frage, wo sie ihre jetzige Partnerperson kennengelernt hat: «Auf Snapchat» (Interview D, Z: 337). Dating-Apps werden nur von einer Person erwähnt: «(. . .) die meisten Dating-Apps, die ich jetzt benutzt habe. Also, ich habe nicht viel benutzt, (. . .)» (Interview C, Z: 605-606). Die Erziehungsberechtigten werden als Einflussfaktoren für Zugänge genannt. Einerseits in Bezug auf religiöse Überzeugungen. So antwortet Person A auf die Nachfrage, ob sie von der Mutter aus keine nicht-muslimische Person daten dürfe: «Ja, richtig. Dass ich nicht in andere Glauben reingehen soll, das bringt dann Schwierigkeiten, das ist eben nicht gut» (Interview A, Z: 233-234). Oder Person C bezüglich sexueller Orientierung:

Also meinem Vater ist es ziemlich egal, meinem Vater hat gesagt, ob du jetzt eine Frau heiratest, die zwei Meter gross ist, oder ein Mann, das ist mir egal, wichtig ist, dass man, dass man, was man zufrieden ist damit. (. . .), von meiner Mutter, sie ist da ganz klarer, es gibt nur eine Frau. (Interview C, Z: 421-426)

Person E benennt die Nationalität als Zugangskriterium und antwortet auf die Frage, ob sie selbst entscheiden kann, wen sie liebt und mit wem sie zusammen ist: «Nein. Nicht so genau. Also, meine Eltern wollen, dass ich ein Albaner oder ein Schweizer mit dem zusammen bin. Nicht ein Afghane oder Türke oder so» (Interview E, Z: 130-131). In Bezug auf den Bedarf lässt sich erkennen, dass alle Jugendlichen den Wunsch nach einer Beziehung haben. So antwortet Person B auf die Frage, was sie sich gerne zaubern möchte: «Ähm, eine Partnerin herbeizaubern, die loyal ist und mich akzeptiert, wie ich bin» (Interview B, Z: 440-441). Auf die Frage ob sie sich manchmal einsam fühlen, reagieren sich unterschiedlich, so meint Person A :

Das sicher nicht. Ich habe genug Sachen in meinem Leben, die ich machen kann. Ich bin eine Person, ich kann auch alleine leben, so. Ich bin nicht angewiesen auf Leute, aber es ist sicher gut, wenn man zwei, drei Kollegen hat, die so da ist (Interview A, Z: 421-424).

Und Person E andererseits: «Ja, schon wenn ich höre, also wenn ich höre, dass jemand mich verlässt. fühle ich mich sehr alleine, mich niemand gerne hat und so» (Interview E, Z: 329-330).

Bildung

Das Thema Bildung umfasst Aussagen, in denen Informationen, Kompetenzen und positive Werte genannt werden (Gesundheitsförderung Schweiz, 2024, S. 6), die darauf hinweisen, dass

Wissen vorhanden ist, um letztlich zur sexuellen Selbstbestimmung zu befähigen. Dazu gehören Aussagen über vermittelte Informationen und ein Verständnis für ihren Körper, Grenzen und gesunde Beziehungen (Zurfluh, 2024, S. 26). Relevante Subkategorien sind schulische Bildung, Fachpersonen extern und intern, genanntes Wissen und Bedarf an weiterer Bildung.

Bildungsprozesse finden über verschiedene Lerngelegenheiten statt, insbesondere in der Schule, durch externe Fachpersonen und über persönliche Erfahrungen. Schulische Bildung wird vor allem mit Verhütung und Einverständnis verbunden: «Dass man verhütet sein muss, wenn man es macht. Keine Ahnung. Dann muss man schauen, ob es füreinander okay ist» (Interview A, Z: 432-433). Person D benennt in der Grundschulzeit aufgeklärt worden zu sein: «Und dann ist mir halt auch gezeigt worden, was es so alles gibt. So an Verhütungsmittel, genau» (Interview D, Z: 350-351). Person D sagt auch, dass sie durch externe Fachpersonen, die für Bildungsangebote in die Stiftung kamen, sehr viel gelernt habe:

Was ich dort gelernt habe, ist, der Unterschied zwischen eine gute Beziehung und eine schlechte Beziehung. Also, wenn das Vertrauen nicht gut ist, und das funktioniert, dann ist blöde gesagt die ganze Beziehung im Eimer, weil ich finde, eine Beziehung basiert schon auf Vertrauen und auf Ehrlichkeit (Interview D, Z: 370-373).

Zur Bildung durch Fachpersonen intern wird sehr wenig explizit gesagt. Person C spricht darüber, was passiert, wenn man Besuch auf die Wohngruppe bringt: «Also, im Moment ist es so, wenn wir Besuche mitbringen, dann wird man aufgeklärt, über Basics, ja. Verhütung, Schwangerschaft, was sind für Gefahren da, was kann passieren, ähm, Türen offenlassen, sehr wichtiger Punkt» (Interview C, Z: 445-447). Person E benennt mit bestimmten Fachperson ihrer Wohngruppe über das Thema Sexualität reden zu können und Informationen zu erhalten: «Nur von Frauen, mit denen rede ich mit Männern, nein» (Interview E, Z: 368-369). Über Beziehungen würde sie jedoch mit niemanden reden.

Das genannte Wissen bezieht sich häufig auf Risiken wie sexuell übertragbare Infektionen oder ungewollte Schwangerschaften sowie auf das Erkennen und Wahrnehmen persönlicher Grenzen: «Oder auch, wenn man einer Person Sexualität Stopp sagt, ist es Stopp. Egal, ob sie es versprochen hat oder nicht» (Interview C, Z: 661-662). Person D beschreibt, dass sie 16 Jahre alt war, als sie ihren Freund kennengelernt hat und ihre Mutter auf die rechtliche Grundlage verwiesen hat: «Und ich habe ihr dann aber auch gesagt, dass ich aus dem Schutzalter draussen bin und dass das kein Problem ist» (Interview D, Z: 183-184). Eigene Erfahrungen

werden bei allen als bedeutende Lernquellen für Bedürfnisse und Grenzen beschrieben: «Nicht mehr Analsex. Das hat sehr weh gemacht» (Interview E, Z: 121). Dies zeigt sich auch im Abschnitt Beziehung.

Zum Bedarf gehen die Aussagen auseinander. Einige Jugendliche sind der Meinung genug über das Thema zu wissen: «Nein, weil Grundwissen habe ich ja. Grundwissen reicht. Weil, ich möchte mich da nicht fest mit dem aussetzen» (Interview A, Z: 438-439). Sowie Person D: «Ich glaube, mir ist ziemlich Vieles gesagt worden in diesen Jahren in der Aufklärung, (. . .)» (Interview D, Z: 381-382). Andere denken, dass man immer noch etwas dazulernen kann: «(. . .), weil ich habe es jetzt 13 Jahre gehört, ich höre jedes Jahr auf praktisch ungefähr das gleiche, plus minus ungefähr das gleiche. Aber ich finde es nicht verkehrt, eben. Man lernt immer ungefähr etwas Neues» (Interview C, Z: 735-737). Andere sind sich noch unsicher: «Weiss nicht so genau. Weil ich bin immer dreimal, viermal dort bei dem Kurs gewesen. Also ich weiss schon, was wir alles besprochen haben. Ja. Aber vielleicht gehen ich wieder, vielleicht dann auch nicht. Also vielleicht weiss noch nicht» (Interview E, Z: 365-367).

Unterstützung

Das Thema Unterstützung beschreibt die Rolle von Fachpersonen und anderen Personen im Umfeld bei der Begleitung und Förderung sexueller Selbstbestimmung. Dazu gehören Offenheit für Gespräche über Sexualität sowie die Fähigkeit, Jugendliche respektvoll und kompetent zu unterstützen. Als relevante Subkategorien werden Peers, Fachpersonen und der Bedarf ausgeführt.

Unterstützung wird von den Jugendlichen vor allem als emotionale Begleitung, Verständnis, Beratung und Hilfe in schwierigen Situationen beschrieben. So meint Person B auf die Frage, was eine unterstützende Person machen soll: «Verständnis haben. Und auch durchschauen, wenn es mir zum Beispiel schlecht geht, (. . .)» (Interview B, Z: 387-388). Beziehungspersonen und Peers werden häufig als wichtige Unterstützungsquellen genannt: «(. . .) oder von Partnerin oder vom Partner, dass man auch miteinander reden kann, (. . .)» (Interview C, Z: 801-802). Sowie das Unterstützen von Peers: «Und somit unterstützt man sie, sodass sie wenigstens zu seinem Partner oder Partnerin sagen können, was ihnen geht und was sie brauchen» (Interview B, Z: 84-86). Oder selbst unterstützt zu werden: «Ich frag ja doch auch die Kollegen, ob sie, ähm, mich verkuppeln könnten» (Interview B, Z: 310-311).

Fachpersonen werden teilweise als unterstützend erlebt: «(. . .) oder auch mal einfach mit einem Sozi [Fachperson intern] hinsitzen und sprechen kann» (Interview D, Z: 346). Person E wünscht sich von Personen, mit denen sie über Sexualität reden kann:

Dass sie mir zuhören. Und nicht einfach so reinredet, wenn ich etwas erzählen will. Das finde ich gut, dass jemand zuhört. Nicht einfach so sagen, aha, das weiss ich, aha. Ich weiss das Thema und solche Sachen. Also das Thema ist scheisse oder was auch immer (Interview E, Z: 389-392).

Person C verbalisiert den Wunsch, dass Fachpersonen offen für sexuelle Orientierung sein sollen: «Ich finde es einfach wichtig, eben, dass man dort unterstützt wird. Von Sozpäds, eben, dass man dann sagen kann, hey, zum Beispiel, ich bin schwul» (Interview C, Z: 899-900). Andere wünschen sich nur wenig Unterstützung: «Ich, ähm, nein, von Unterstützung. Das mit der Beziehungssuche, das muss eigentlich an mir liegen» (Interview B, Z: 309-310). So meint auch Person E auf die Frage, ob sie sich Unterstützung wünscht beim Kennenlernen neuer Personen: «Nein. Das nicht» (Interview E, Z: 310). Andere äussern das Bedürfnis nach Unterstützung von Menschen im ähnlichen Alter oder von Menschen, die in einer Beziehung sind: «Eben, es gibt sicher Sachen, wo ich finde, hey, könnt ihr mir da ein bisschen Unterstützung bieten? Könnt ihr mir da ein bisschen Ratschläge geben? Tipps?» (Interview C, Z: 626-627).

Der Unterstützungsbedarf ist oft situationsabhängig. Viele Jugendliche wünschen sich keine dauerhafte Begleitung, sondern gezielte Unterstützung bei Bedarf: «Nur wenig. Das es dann einfach ausgleicht zum Klären, und dann fertig» (Interview A, Z: 403). So auch Person D auf die Frage, ob es Menschen gibt, die sie beim Kennenlernen unterstützen: «Nein. Also, höchstens mal, wenn ich gehe schnuppern, dass dort mal schnell die Chefin mitkommt, und das finde ich okay, aber sonst, so auf, TikTok, Insta mache ich meistens selber» (Interview D, Z: 333-335).

Körperempfinden

Das Thema Körperempfinden umfasst Aussagen über Wissen über den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Grenzen. Dieses Verständnis stärkt die Selbstwahrnehmung, den Selbstschutz und die Fähigkeit, Grenzüberschreitungen zu erkennen und abzuwehren (Ortland et al., 2016, S. 1086).

Die Jugendlichen sprechen über Körperempfinden vor allem im Zusammenhang mit Gefühlen, körperlicher Nähe, Wohlbefinden und dem Wahrnehmen eigener Grenzen. Körperliche

Empfindungen werden häufig über Gefühle beschrieben: «Gefühle, gefällt es mir, gefällt es ihr, gefällt es ihm, ähm, gefällt es uns beiden, stimmt es für uns beiden, für uns beiden?» (Interview C, Z: 767-768). Eigene Vorlieben und Abneigungen werden wahrgenommen: «Für mich ist Kuscheln halt die besser. Ding, Therapie als Sex. Viele nutzen Sex, um Frustration rauszulassen. Und das finde ich nicht so. Finde ich stimmt nicht so. Aber ja» (Interview B, Z: 371-373). Sowie das gute Gefühl, dass Berührungen geben können: «Umarmungen sind gut. So das ist das Grund-Dings (. ...) Äh, ich denke, dass wenn ich einen schlechten Tag habe, dass es mir nachher besser geht» (Interview A, Z: 454-457). Einige Jugendliche haben Schwierigkeiten, körperliche oder emotionale Empfindungen sprachlich zu beschreiben. So meint Person B auf die Frage, ob sie genauer erklären kann, wie sie merkt, ob sie eine Person gerne hat oder liebt: «Das ist gerade schwierig zu erklären, weil ich gerade kein passendes Wort dafür habe. Ja» (Interview B, Z: 91-92). Oder Person E sagt, wenn sie in jemanden verliebt sei, hätte sie Schmetterlinge im Bauch. Auf Nachfrage, was das heisst, kommt: »Das, ich weiss ich nicht so genau, was es genau ist. Ähm, wenn du sehr fröhlich bist, glaube ich« (Interview E, Z: 98-99). Körperempfinden wird eng mit Beziehungen, Nähe und emotionalem Wohlbefinden verknüpft:

Ich finde, ich spüre sehr schnell, ob es eine Bedrängnis ist, oder ob es gut ist. (. . .) den Abstand dann halt nicht einhalten, den ich gerne habe, finde ich es dann halt schon so, ich fühl mich jetzt gerade nicht so wohl (Interview D, Z: 430-433).

So auch Person C: «Also Gedanken, sicher. Ist sicher, ähm, fühlt sich die andere Person wohl?» (Interview C, Z: 762-763). Auffällig ist, dass die Jugendlichen ein gutes Gespür für angenehme und unangenehme Empfindungen haben.

Wünsche

Zum Ende des Interviews wurde den Jugendlichen eine Zauberstab-Frage gestellt. Dabei wurde gefragt, was sie hier und jetzt auf der Wohngruppe ändern wollen würden, wenn sie einen Zauberstab hätten. Die Jugendlichen äussern Wünsche vor allem in Bezug auf mehr Privatsphäre, mehr Mitbestimmung, gelingende Beziehungen und ein respektvolles Zusammenleben.

Betont wird von vielen Jugendlichen, dass sie sich mehr Privatsphäre im Alltag und für Beziehungen wünschen. So meint zum Beispiel Person B auf die Frage, wie Treffen auf der Wohngruppe ablaufen sollten: «Mehr Privatsphäre wirklich» (Interview B, Z: 287). Auch in Bezug auf

das eigene Zimmer, wünschen sie sich mehr Schutz vor unangekündigtem Betreten: «Dass sie nicht einfach in mein Zimmer hineinkommen. Ganz einfach» (Interview A, Z: 486). Auch Person B meint in Bezug auf ihr Zimmer: «Weil es ist immer noch meine Privatsphäre und Rückzugsort» (Interview B, Z: 465).

In Bezug auf die Regel, die Zimmertür erst nach drei Monaten Beziehung schliessen zu dürfen, wünscht sich Person B: «Und, dass man selber darf entscheiden, ob die Tür offen oder zu ist, wenn man Besuch hat» (Interview B, 462-463). So meint auch Person C: «Dann finde ich, kann man die Türe zu machen. Schon nach dem ersten Tag, sobald, Sozpäds sie gesehen haben» (Interview C, Z: 476-478).

In Bezug auf Hausarbeiten und Regeln, wünschen sich die Jugendlichen mehr Mitsprache: «Und dass wir mit dem Ämtli einfach alle miteinander anschauen. Das würde ich zaubern. Und dann werde ich zufrieden sein» (Interview A, Z: 487-488). So meint auch Person E auf die Frage, wie sie die Hausarbeiten gerne machen würde: «Mit jemandem zusammen, wenn ich sehr müde bin» (Interview E, Z: 78-79). Die Aussage von Person C fasst dies gut zusammen: «Also, ich finde, die Regeln, wenn wir sie ändern könnten, wäre ich sehr, sehr begeistert» (Interview C, Z: 469-470). Bei den Ausgehregeln unter der Woche wünschen sich die meisten auch mehr Freiheiten: «Dass wir können länger bleiben, draussen oder so oder Zimmer. (unv.) Wenn jemand zu mir kommt, dann darf sie nur bis 21 Uhr bleiben und 21:30 Uhr muss ich wiederkommen, zurück in die WG, wenn ich draussen bin» (Interview E, Z: 446-448).

In Bezug auf die Wohngemeinschaft wünschen sich die Jugendliche mehr Rücksichtnahme: «(. . .), dass wir auf Rücksicht auf andere Menschen nimmt, wenn man schlafen geht. Dass man nicht laut ist. Dass man zueinander schaut, (. . .)» (Interview A, Z: 490-492). In Bezug auf interne Fachpersonen wünscht sich Person C: «(. . .) dass man sicher mit den Sozpäds angenehm über das Thema reden kann, ohne dass man ausgelacht wird von einem Sozpäds» (Interview C, Z: 851-853).

Fazit

Die subjektiven Wünsche und Bedürfnissen der Jugendlichen konzentrieren sich auf drei zentrale Bereiche. Mehr Privatsphäre, mehr Mitbestimmung und stabile, respektvolle Beziehungen. Dabei wird deutlich, dass die Jugendlichen vor allem nicht nach mehr Regeln oder

Unterstützung verlangen, sondern nach mehr Autonomie, respektvollen Umgang und geschützten Räumen für ihre Privatsphäre.

6. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die subjektiven Erfahrungen, Wünsche und Bedürfnisse der befragten Jugendlichen mit den theoretischen Grundlagen sexueller Selbstbestimmung abgeglichen, um aufzuzeigen, inwiefern diese bestätigt, ergänzt oder widerlegt werden.

6.1 Autonomie als Grundlage

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass sexuelle Selbstbestimmung aus Sicht der Jugendlichen auf allgemeiner Selbstbestimmung im Alltag aufbaut. Auffällig ist, dass die Befragten sexuelle Selbstbestimmung nicht primär mit sexuellen Handlungen oder Partnerschaft verbinden, sondern mit der Möglichkeit, alltägliche Entscheidungen eigenständig zu treffen, den eigenen Willen zu äussern und das Leben im Einklang mit den eigenen Werten und Bedürfnissen zu gestalten. Dieses Verständnis deckt sich mit INSOS Schweiz (2018), wonach Autonomie einen Zustand der Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit beschreibt und den respektvollen Umgang mit individuellen Werten und Entscheidungen voraussetzt (S. 1). Akkaya et al. (2019) betonen, dass Autonomie ein wesentlicher Bestandteil von Selbstbestimmung ist (S. 96), während Jennessen & Krüger (2025b) hervorheben, dass autonome Entscheidungen in alltäglichen Lebensbereichen die Grundlage dafür bilden, Selbstbestimmung auch in Bezug auf Liebe, Partnerschaft und Sexualität verwirklichen zu können (S. 23-26). Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass alltägliche Autonomie die Grundlage dafür bildet, Liebe, Partnerschaft und Sexualität selbstbestimmt und im Einklang mit den eigenen Werten und Bedürfnissen gestalten zu können. Schellhammer (2024) unterstreicht diese Bedeutung der Autonomie, indem er festhält, dass die Grenzen der Selbstbestimmung insbesondere im Bereich der Sexualität sichtbar werden, da gerade das Ausleben individueller Sexualität die eigene Autonomie infrage stellen oder einschränken kann (S. 27).

Ob alltägliche Autonomie tatsächlich gelebt werden kann, hängt wesentlich von den institutionellen Rahmenbedingungen ab. Die Erfahrungen der Jugendlichen verdeutlichen, dass diese Voraussetzungen im institutionellen Alltag nur eingeschränkt gegeben sind. Fremdbestimmung wird insbesondere durch fehlende Mitbestimmung, starre Regeln, Kontrolle durch

Fachpersonen und ungleiche Machtverhältnisse erlebt. Besonders belastend ist, dass Entscheidungen häufig ohne ihre Beteiligung getroffen werden. Dies bestätigt die theoretische Annahme, dass Einschränkungen alltäglicher Autonomie die Entwicklung sexueller Selbstbestimmung erschweren. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass nicht allein die Regeln selbst, sondern insbesondere deren Transparenz, Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit darüber entscheiden, ob Jugendliche institutionelle Vorgaben als unterstützend oder einschränkend erleben. Während einige Jugendliche aktiv Mitbestimmung einfordern oder institutionellen Vorgaben widersprechen, reagieren andere mit Anpassung oder Rückzug. Beide Reaktionen lassen sich als Strategien interpretieren, Handlungsspielräume und Selbstbestimmung im institutionellen Alltag zu bewahren. Daraus wird deutlich, dass Partizipation nicht nur Mitentscheidung ermöglicht, sondern auch die Akzeptanz institutioneller Rahmenbedingungen stärkt.

Besonders deutlich zeigt sich die Bedeutung alltäglicher Autonomie dort, wo institutionelle Schutzinteressen mit sexueller Selbstbestimmung in Konflikt geraten. Beziehen sich Regeln auf intime Begegnungen in den privaten Zimmern der Jugendlichen, lassen sich ihre Erfahrungen mit Akkaya et al. (2019) in Verbindung setzen, wonach zwischen Schutzinteressen und Selbstbestimmung stets eine individuelle Interessenabwägung erfolgen muss und Schutzmassnahmen immer auch Einschränkungen von Grundrechten bedeuten (S. 38). Sexualitätsbezogene Regeln können daher notwendig sein, ihre Legitimation sollte jedoch nachvollziehbar vermittelt und ihre Verhältnismässigkeit regelmässig überprüft werden, um selbstbestimmte Erfahrungen zu ermöglichen (Mantey, 2026, S. 135). Die von den Jugendlichen wahrgenommenen Machtasymmetrien verdeutlichen, dass transparente und nachvollziehbare Entscheidungen eine zentrale Voraussetzung dafür sind, Schutz und Autonomie miteinander zu vereinbaren.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass alltägliche Autonomie erst durch eigene Erfahrungs- und Lerngelegenheiten entwickelt werden kann. Die befragten Jugendlichen berichten sowohl von positiven als auch von belastenden Beziehungserfahrungen und halten unabhängig davon am Wunsch nach einer Partnerschaft fest. Dies deutet darauf hin, dass Krisen, Enttäuschungen und Verletzlichkeit als Teil persönlicher Entwicklungsprozesse erlebt werden. Diese Erfahrungen stimmen mit den Annahmen von Fend (2003) überein, wonach die Auseinandersetzung mit Liebe, Sexualität und Beziehungen im Jugendalter zwangsläufig Bewährungsräume und Krisen eröffnet (S. 254). Auch Römisch (2019) beschreibt Selbstbestimmung als einen Prozess, der erst durch eigene Entscheidungen und den Umgang mit deren Folgen entstehen kann (S. 137-138). Gleichzeitig weisen die Interviews darauf hin, dass solche Erfahrungs- und

Lerngelegenheiten im institutionellen Alltag teilweise eingeschränkt sind. Aus Sicht der Jugendlichen begrenzen langjährige Institutionalisierung sowie die enge Begleitung durch Fachpersonen ihre Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen und Selbstwirksamkeit zu erleben. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass nicht nur individuelle Kompetenzen, sondern auch institutionelle Rahmenbedingungen die Entwicklung sexueller Selbstbestimmung wesentlich mitprägen. Fehlen Möglichkeiten eigenständigen Handelns im Alltag, fehlen wesentliche Voraussetzungen dafür, die höchstpersönlichen Rechte in Bezug auf Liebe, Partnerschaft, Sexualität und Elternschaft selbst und nicht fremdvertretend wahrzunehmen (Jennessen et al., 2019, S. 11).

Die Bedeutung alltäglicher Autonomie zeigt sich auch aus salutogenetischer Perspektive. Selbstbestimmte Erfahrungen stärken das Kohärenzgefühl und fördern die Entwicklung von Selbstwirksamkeit sowie gesundheitlichen Bewältigungskompetenzen (Jennessen & Ortland, 2019, S. 157; Steinbach, 2022, S. 146, 153). Die von den Jugendlichen geschilderten Erfahrungen von Kontrolle und eingeschränkten Entscheidungsmöglichkeiten deuten darauf hin, dass institutionelle Bedingungen die Entwicklung dieser Ressourcen erschweren können. Insgesamt spricht dies dafür, dass alltägliche Mitbestimmung nicht nur die sexuelle Selbstbestimmung, sondern auch die Identitätsentwicklung und sexuelle Gesundheit fördert. Sie stützen damit die Ausführungen von Schulz (2022), wonach Unabhängigkeit und soziale Autonomie zentrale Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen mit Lernbehinderungen sind (S. 96).

Schliesslich lässt sich alltägliche Autonomie auch menschenrechtlich als zentrale Voraussetzung sexueller Selbstbestimmung einordnen. Sie ist ein grundlegendes Menschenrecht und unabhängig von Fähigkeiten oder Unterstützungsbedarf zu gewährleisten (Zinsmeister, 2024, S. 42). Die UN-BRK konkretisiert diesen Anspruch durch das Recht auf Selbstbestimmung, Partizipation, Privatsphäre sowie den Zugang zu sexueller Bildung und Unterstützung (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 29-30; Zinsmeister, 2025, S. 26). Die Interviews verdeutlichen jedoch eine Diskrepanz zwischen diesem normativen Anspruch und der subjektiv erlebten Praxis. Die Ergebnisse bestätigen, dass Schutz und Unterstützung die Ausübung sexueller Selbstbestimmung ermöglichen und nur insoweit einschränken dürfen, wie dies zum Schutz der betroffenen Person oder Dritter erforderlich ist (Akkaya et al., 2019, S. 65, 73, 77; Specht, 2021, S. 180; Valentiner, 2024, S. 189). Voraussetzung für die Wahrnehmung dieses Rechts ist zudem Wissen über die eigenen sexuellen Rechte. Jennessen & Krüger (2025b, S. 40) betonen, dass dieses Wissen die Grundlage sexueller Gesundheit und Selbstbestimmung bildet. Die Interviews

deuten darauf hin, dass die Jugendlichen einzelne Aspekte ihrer sexuellen Rechte intuitiv benennen können. Offen bleibt jedoch, ob sexuelle Rechte im Rahmen der Bildungsangebote auch explizit thematisiert werden.

6.2 Beziehungen als Entwicklungsraum

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass Beziehungen einen zentralen Entwicklungsraum sexueller Selbstbestimmung darstellen. Alle befragten Jugendlichen berichten von eigenen Beziehungserfahrungen, die sowohl positive als auch belastende Erlebnisse umfassen. Sie beschreiben Beziehungen als Prozesse, die Vertrauen, gegenseitige Aufmerksamkeit und Zeit zum Kennenlernen erfordern sowie Erfahrungen von Trennung, Zurückweisung und Verletzlichkeit einschließen. Damit stimmen die subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen mit den Annahmen von Schulz (2022) überein, wonach partnerschaftliche Kompetenzen im Jugendalter durch konkrete Beziehungserfahrungen erworben werden (S. 96). Ebenso stützen die Aussagen der Jugendlichen die Annahme von Bücken (2025), dass intime Beziehungen stets mit dem Risiko von Ablehnung und Enttäuschung verbunden sind (S. 77). Gleichzeitig erweitern die Ergebnisse die theoretischen Annahmen. Aus Sicht der Jugendlichen steht in Beziehungen nicht der Geschlechtsverkehr im Vordergrund, sondern Vertrauen, gegenseitige Unterstützung, Kommunikation und gemeinsam verbrachte Zeit. Intimität verbinden sie vor allem mit Nähe, Umarmungen, Küssen oder gemeinsamen Erlebnissen. Besonders bedeutsam erscheint den Jugendlichen die Möglichkeit, sich in einer Partnerschaft authentisch zeigen sowie Bedürfnisse, Gefühle und persönliche Grenzen offen ansprechen zu können. Die Ergebnisse verdeutlichen damit, dass emotionale Nähe, Geborgenheit und gegenseitiger Respekt aus ihrer Sicht die Grundlage gelingender Beziehungen bilden, während Geschlechtsverkehr als möglicher Bestandteil, nicht jedoch als deren zentrales Merkmal verstanden wird. Sexuelle Selbstbestimmung wird folglich weniger über sexuelle Handlungen als über die selbstbestimmte Gestaltung von Beziehungen im Einklang mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen definiert. Damit ergänzen sie die theoretischen Ausführungen des WHO-Regionalbüros für Europa & der BZgA (2011), wonach Jugendliche ihre Sexualität im Rahmen von Beziehungen entwickeln und dabei emotionale sowie soziale Kompetenzen erwerben (S. 25-26).

Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist ein positives Körperempfinden. Die Jugendlichen beschreiben dieses vor allem über Gefühle, Wohlbefinden, körperliche Nähe und das

Wahrnehmen eigener Grenzen. Die meisten können einschätzen, welche Berührungen sich angenehm oder unangenehm anfühlen und ob ihre Grenzen respektiert werden. Gleichzeitig fällt einigen schwer, diese Empfindungen sprachlich auszudrücken. Damit bestätigen die Ergebnisse die Annahme von Jennessen & Ortland (2019), wonach Körperwahrnehmung eine zentrale Grundlage sexueller Gesundheit bildet (S. 149). Gleichzeitig erweitern sie die theoretische Perspektive, indem sie verdeutlichen, dass sexuelle Selbstbestimmung neben Körperwahrnehmung auch kommunikative Kompetenzen voraussetzt. Gefühle, Wünsche und Grenzen müssen nicht nur wahrgenommen, sondern auch verständlich ausgedrückt werden können. Daraus ergibt sich die Bedeutung sexueller Bildung, welche neben Körperwissen insbesondere die sprachliche Auseinandersetzung mit individuellen Vorlieben, sexuellen Präferenzen und Wünschen fördern sollte (Jennessen, 2024, S. 60), als auch eine Auseinandersetzung mit subjektiven Erfahrungen und Wünschen ermöglicht (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 24).

Die Interviews verdeutlichen, dass Beziehungen und Intimität geeignete institutionelle und räumliche Rahmenbedingungen benötigen. Die Jugendlichen wünschen sich ungestörte Zeit mit ihrer Partnerperson sowie private Rückzugsorte, an denen Nähe ohne ständige Beobachtung möglich ist. Gleichzeitig weisen die Interviews darauf hin, dass diese Möglichkeiten im institutionellen Alltag unterschiedlich ausgeprägt sind. Während einzelne Jugendliche Besuche ihrer Partnerperson auf der Wohngruppe als Ausdruck vorhandener Freiräume erleben, verzichten andere bewusst darauf, weil sie fehlende Privatsphäre oder Kontrolle durch Fachpersonen befürchten. Die Ergebnisse legen somit nahe, dass eingeschränkte Rückzugsmöglichkeiten nicht nur sexuelle Begegnungen erschweren, sondern bereits die Entwicklung und Gestaltung emotionaler Nähe sowie partnerschaftlicher Intimität beeinflussen. Damit stimmen die subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen mit den theoretischen Grundlagen zur sexuellen Gesundheit überein. Positive, sichere und einvernehmliche sexuelle Erfahrungen setzen nicht nur individuelle Kompetenzen voraus, sondern ebenso institutionelle und räumliche Bedingungen, die Privatheit und Intimität ermöglichen (EKSG, 2015, S. 3; Jennessen & Ortland, 2019, S. 147). Auch Kahl & Langer (2024) zeigen, dass der Wunsch nach zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten, Partnerschaft und Sexualität privat leben zu können, bei Jugendlichen mit Lernbehinderungen besonders ausgeprägt ist (S. 62). Gesundheitsförderung Schweiz (2024) kommt ebenfalls zum Schluss, dass Jugendliche mit Lernbehinderungen teilweise Schwierigkeiten haben, einen ungestörten Ort für erste sexuelle Erfahrungen zu finden. Dies kann dazu führen, dass der erste Geschlechtsverkehr in halböffentlichen Räumen oder unter Bedingungen

eingeschränkter Privatsphäre stattfindet (S. 82). Die Interviews erweitern diese theoretischen Erkenntnisse jedoch in einem wesentlichen Punkt. Aus Sicht der Jugendlichen dient Privatsphäre nicht in erster Linie sexuellen Begegnungen. Vielmehr verbinden sie private Räume vor allem mit Gesprächen, gemeinsam verbrachter Zeit, emotionaler Nähe und der Möglichkeit, Beziehungen ungestört zu gestalten. Privatsphäre erscheint damit als grundlegende Voraussetzung selbstbestimmter Beziehungsgestaltung und nicht ausschliesslich als Bedingung sexueller Handlungen. Dieser Befund verdeutlicht, dass Jugendliche mit Lernbehinderungen sexuelle Selbstbestimmung zunächst im Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen und erst nachgeordnet im Zusammenhang mit Sexualität verstehen.

Schliesslich verdeutlichen die Ergebnisse das Spannungsfeld zwischen Schutz und Selbstbestimmung. Einerseits können fehlende Erfahrungen oder Unsicherheiten Schutzmassnahmen erforderlich machen (Retznik et al., 2021, S. 430). Andererseits entstehen die für sexuelle Selbstbestimmung notwendigen Kompetenzen erst durch eigene Erfahrungen (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 38). Die Aussagen der Jugendlichen deuten darauf hin, dass sie Schutz nicht grundsätzlich ablehnen, sondern sich Rahmenbedingungen wünschen, die Sicherheit gewährleisten und gleichzeitig selbstbestimmte Beziehungen sowie intime Begegnungen ermöglichen. Damit bestätigen die Ergebnisse die theoretische Forderung, Schutz und Selbstbestimmung nicht als gegensätzliche, sondern als miteinander zu vereinbarende professionelle Aufgaben zu verstehen (Schellhammer et al., 2024, S. 12). Gleichzeitig erweitern sie die theoretischen Ausführungen um die Perspektive der Jugendlichen: Institutionelle Regelungen werden insbesondere dann akzeptiert, wenn sie nachvollziehbar sind und die Selbstbestimmung möglichst wenig einschränken.

6.3 Institutioneller Kontext als Spannungsfeld

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der institutionelle Kontext die Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung wesentlich mitprägt. Die Wohngruppe wird von den Jugendlichen einerseits als Lebens- und Unterstützungsraum erlebt, andererseits als stark strukturierter Alltag, der durch Regeln, professionelle Begleitung und das Zusammenleben mit nicht selbst gewählten Mitbewohnenden geprägt ist. Dadurch wird deutlich, dass nicht nur institutionelle Regeln, sondern bereits die strukturellen Bedingungen des Zusammenlebens individuelle Wunsch- und Wahlmöglichkeiten einschränken und somit den Handlungsspielraum sexueller Selbstbestimmung beeinflussen. Fachpersonen werden dabei als wichtige Bezugspersonen

wahrgenommen, verfügen jedoch gleichzeitig über Entscheidungsspielräume, die das Privat- und Beziehungsleben der Jugendlichen beeinflussen können. Zusätzlich erschweren Konflikte innerhalb der Wohngruppe, Gerüchte sowie Grenzverletzungen durch Peers den Aufbau und die Gestaltung partnerschaftlicher Beziehungen. Damit stimmen die subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen mit den theoretischen Grundlagen überein, wonach institutionelle Wohnformen einerseits Entwicklungsräume eröffnen und Unterstützung bieten, andererseits aber auch Selbstbestimmung begrenzen können (Jennessen & Krüger, 2025c, S. 229).

Die Ergebnisse erweitern die theoretischen Ausführungen jedoch um die Perspektive der Jugendlichen. Das Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Selbstbestimmung zeigt sich nicht nur in formellen Regeln, sondern ebenso in den sozialen Dynamiken des institutionellen Alltags. Während die Theorie den Schwerpunkt vor allem auf institutionelle Strukturen und Regelungen legt, verdeutlichen die Interviews, dass auch informelle soziale Prozesse wie das Zusammenleben mit Mitbewohnenden, die ständige Präsenz anderer Personen, Gerüchte, fehlende räumliche und soziale Privatsphäre sowie konflikthafte Gruppendynamiken die Wahrnehmung sexueller Selbstbestimmung wesentlich beeinflussen. Damit bestätigen die Ergebnisse zugleich die Ausführungen von Kahl & Langer (2024), wonach Partnerschaft und Sexualität im institutionellen Alltag häufig öffentlich verhandelt werden und dadurch an Privatheit verlieren (S. 60–62). Auch im Erleben professioneller Begleitung wird dieses Spannungsfeld deutlich. Die Jugendlichen berichten einerseits von Kontrolle, inkonsistentem Teamverhalten oder dem Gefühl, mit ihren Anliegen nicht ausreichend ernst genommen zu werden, andererseits erleben sie Fachpersonen als wichtige Vertrauens- und Unterstützungspersonen. Diese ambivalenten Erfahrungen lassen darauf schließen, dass insbesondere unterschiedliche Haltungen und Entscheidungen innerhalb des Teams die Wahrnehmung professioneller Unterstützung erschweren und zu einer geringeren Nachvollziehbarkeit institutioneller Entscheidungen beitragen können. Die Ergebnisse bestätigen damit die Ausführungen von Bücken (2025), wonach professionelle Beziehungen durch Machtasymmetrien geprägt sind (S. 18). Gleichzeitig verdeutlichen sie, dass weniger die professionelle Begleitung an sich als vielmehr deren konkrete Ausgestaltung entscheidend dafür ist, wie Selbstbestimmung im institutionellen Alltag erlebt wird. Dies spricht dafür, dass weniger einzelne institutionelle Regeln als vielmehr organisationsinterne Routinen und deren konkrete Umsetzung den Alltag der Jugendlichen prägen.

Ein zentrales Ergebnis betrifft die Bedeutung von Privatsphäre. Die Jugendlichen erleben ihr Zimmer zwar als wichtigen Rückzugsort, berichten jedoch gleichzeitig von eingeschränkten Rückzugsmöglichkeiten, unangekündigtem Betreten oder mangelnder Kontrolle darüber, wer Zugang zu persönlichen Informationen erhält. Damit bestätigen die Ergebnisse die theoretischen Annahmen von Kahl & Langer (2024), wonach fehlende räumliche und soziale Privatsphäre eine wesentliche Barriere für selbstbestimmte Beziehungen darstellt (S. 56-60). Ergänzend weist Mantey (2026) darauf hin, dass sich die Ausgestaltung einer sexualfreundlichen Institution insbesondere im Umgang mit privaten Räumen, Besuchsregelungen und sexualitätsbezogenen Verhaltensweisen im Alltag zeigt (S. 135). Die Erfahrungen der Jugendlichen bestätigen, dass gerade diese Aspekte ihre Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung wesentlich beeinflussen. Die Erfahrungen der Jugendlichen bestätigen, dass gerade diese Aspekte ihre Möglichkeiten sexueller Selbstbestimmung wesentlich beeinflussen. Gleichzeitig deuten die Interviews darauf hin, dass zwischen den subjektiven Alltagserfahrungen der Jugendlichen und dem in Art. 22 der UN-BRK verankerten Recht auf Achtung der Privatsphäre Spannungen bestehen. Privatsphäre erweist sich damit als eine zentrale strukturelle Voraussetzung für die Wahrnehmung sexueller Selbstbestimmung. Die Interviews zeigen zudem, dass Möglichkeiten zur Partnerschaft eng mit sozialer Teilhabe verknüpft sind. Neue Kontakte entstehen überwiegend innerhalb der Institution, insbesondere in der Schule, im Ausbildungsbetrieb oder auf der Wohngruppe. Damit bestätigt sich die Annahme, dass institutionelle Strukturen einerseits Begegnungen ermöglichen, andererseits den Aufbau von Beziehungen außerhalb dieses Umfelds begrenzen können (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 24; Kahl & Langer, 2024, S. 61). Diese Einschränkung kann problematisch sein, da sie das in Art. 19 UN-BRK verankerte Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigen kann (Valentiner, 2024, S. 172). Die Institution erscheint damit zugleich als Ermöglichungs- und Begrenzungsraum sexueller Selbstbestimmung. Die Ergebnisse unterstreichen zugleich, dass Sexualität unabhängig von institutionellen Regelungen Teil des Wohnalltags bleibt und daher nicht ausgeblendet, sondern professionell begleitet werden muss. Damit wird deutlich, dass sexuelle Selbstbestimmung nicht allein von individuellen Kompetenzen abhängt, sondern wesentlich von den sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen, die den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen ermöglichen oder einschränken.

Auffällig ist zudem die geringe Bedeutung digitaler Medien in den Interviews. Eine Einordnung der Ergebnisse in die theoretischen Grundlagen, wonach digitale Medien insbesondere für

Menschen mit Behinderungen soziale Teilhabe fördern sowie einen barrierefreien Zugang zu Informationen, sexueller Bildung und vielfältigen Lebensentwürfen ermöglichen können (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 25), ist jedoch nur eingeschränkt möglich. Da digitale Medien im Interview nicht vertieft thematisiert wurden, lässt sich aus den vorliegenden Daten weder ableiten, welche Bedeutung sie für die Partner*innensuche oder Beziehungsgestaltung haben, noch inwiefern sie den barrierefreien Zugang zu Informationen über Sexualität und sexuelle Vielfalt oder zu sexueller Bildung unterstützen.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sexuelle Selbstbestimmung im institutionellen Kontext weniger von einzelnen Regeln als vielmehr von deren Umsetzung im Alltag und der gelebten Organisationskultur beeinflusst wird. Die Interviews verdeutlichen, dass nicht einzelne institutionelle Vorgaben als problematisch erlebt werden, sondern vor allem deren fehlende Nachvollziehbarkeit, mangelnde Mitbestimmung und unzureichende Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. Damit erweitern die Ergebnisse die theoretischen Ausführungen um die Perspektive der Jugendlichen. Dies steht im Einklang mit Mantey (2026), wonach Jugendliche in ihrer Individualität wahrgenommen, ihre subjektiven Sichtweisen ernst genommen und institutionelle Prozesse an ihren Bedürfnissen ausgerichtet werden sollten (S. 11-12).

6.4 Bildung und Unterstützung

Die Ergebnisse verdeutlichen die zentrale Bedeutung sexueller Bildung und professioneller Unterstützung für die Entwicklung sexueller Selbstbestimmung. Die Jugendlichen erwerben Wissen zu Sexualität und Beziehungen vor allem über die Schule, eigene Erfahrungen sowie externe Fachpersonen. Im Vordergrund stehen Themen wie Verhütung, Einverständnis, Grenzen, Vertrauen und gesunde Beziehungen. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass sexuelle Bildung im institutionellen Alltag häufig anlassbezogen erfolgt und sich teilweise auf Regeln oder organisatorische Abläufe beschränkt. Themen wie Gefühle, Bedürfnisse oder die Gestaltung von Beziehungen treten demgegenüber in den Hintergrund. Die Ergebnisse bestätigen damit die theoretischen Ausführungen, wonach sexuelle Bildung die Grundlage schafft, eigene Rechte wahrzunehmen, informierte Entscheidungen zu treffen und Sexualität selbstbestimmt zu gestalten (Jennessen & Krüger, 2025b, S. 39–40; Specht, 2021, S. 179–180; Zurfluh, 2024, S. 26). Gleichzeitig erweitern die Interviews diese theoretische Perspektive. Aus Sicht der

Jugendlichen wird Wissen insbesondere dann als hilfreich erlebt, wenn es unmittelbar an ihre Lebenswelt anknüpft und sich auf konkrete Alltagssituationen übertragen lässt.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Wissen allein nicht ausreicht, um sexuelle Selbstbestimmung zu fördern. Die Jugendlichen schildern wiederholt Situationen, in denen sie Unterstützung bei Fragen zu Beziehungen, Grenzen oder Besuchen der Partnerperson benötigen. Damit bestätigen die Ergebnisse die Ausführungen von Jennessen & Krüger (2025b), sexuelle Bildung als fortlaufenden und reflexiven Prozess zu verstehen, der die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen, Bedürfnissen und Wünschen fördert (S. 24; S. 38-39). Gleichzeitig verdeutlichen die Interviews die enge Verknüpfung zwischen sexueller Bildung und sexueller Gesundheit. Sexuelle Bildung befähigt Jugendliche nicht nur zu informierten Entscheidungen über den eigenen Körper und die eigene Sexualität, sondern unterstützt sie auch dabei, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen (Gesundheitsförderung Schweiz, 2024, S. 6; Römisch, 2019, S. 138). Die Ergebnisse erweitern diese theoretischen Annahmen, indem sie zeigen, dass sexuelle Bildung aus Sicht der Jugendlichen weniger als einmaliges Bildungsangebot, sondern vielmehr als kontinuierlicher Entwicklungsprozess erlebt wird, der durch alltagsnahe Begleitung und wiederkehrende Gespräche unterstützt werden kann.

Die Interviews verdeutlichen zudem, dass Unterstützung aus Sicht der Jugendlichen vor allem mit Verständnis, emotionaler Begleitung und Orientierung verbunden ist. Die Jugendlichen nennen als wichtige Unterstützungsressourcen insbesondere Peers, Partnerpersonen sowie weitere Bezugspersonen. Fachpersonen werden demgegenüber seltener als Ansprechpersonen erwähnt. Entscheidend erscheint aus Sicht der Jugendlichen weniger die professionelle Rolle einer Person als vielmehr das Vertrauen, mit Fragen und Unsicherheiten ernst genommen zu werden. Die Ergebnisse bestätigen die salutogenetische Annahme, dass Gesundheit wesentlich von verfügbaren sozialen Ressourcen abhängt (Schüffel et al., 1998, S. 2). Gleichzeitig erweitern sie diese Perspektive, indem sie aufzeigen, dass aus Sicht der Jugendlichen weniger das fachliche Wissen einer unterstützenden Person als vielmehr eine vertrauensvolle Beziehung darüber entscheidet, ob Unterstützung angenommen wird. Dies entspricht den Ausführungen von Mantey (2023), wonach eine kontinuierliche Begleitung durch verlässliche Bezugspersonen die sexuelle Gesundheit von Jugendlichen fördern kann (S. 142-143). Gleichzeitig verdeutlichen die Interviews, dass professionelle Unterstützung freiwillig bleiben muss. Einzelne Jugendliche äussern ausdrücklich den Wunsch, über Partnerschaft und Sexualität

nicht mit Fachpersonen zu sprechen. Die Ergebnisse legen daher nahe, dass Unterstützung nur dann als selbstbestimmt erlebt wird, wenn Jugendliche selbst entscheiden können, ob, wann und mit wem sie über persönliche Themen sprechen möchten. Dies steht im Einklang mit den Ausführungen von Kahl & Langer (2024), wonach Jugendlichen eine echte Wahl ermöglicht werden sollte, ob und in welchem Umfang sie Themen rund um Partnerschaft und Sexualität mit Fachpersonen, Mitbewohnenden oder anderen Personen im institutionellen Kontext teilen oder im privaten Rahmen leben möchten (S. 66).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass sexuelle Bildung und Unterstützung wesentliche Voraussetzungen sexueller Selbstbestimmung darstellen. Sie bestätigen die theoretische Forderung nach einer unterstützten Selbstbestimmung, welche Schutz und Ermöglichung gleichermaßen berücksichtigt (Schellhammer et al., 2024, S. 11-13). Gleichzeitig erweitern die Interviews diese Perspektive, indem sie zeigen, dass Unterstützung aus Sicht der Jugendlichen insbesondere dann als hilfreich erlebt wird, wenn sie auf Vertrauen, Freiwilligkeit und einer alltagsnahen Begleitung basiert. Professionelle Unterstützung trägt somit zur Förderung sexueller Selbstbestimmung bei, sofern sie Jugendliche befähigt, eigene Entscheidungen informiert und eigenverantwortlich zu treffen, ohne ihre Selbstbestimmung einzuschränken.

6.5 Fazit

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine hohe Übereinstimmung zwischen den theoretischen Grundlagen sexueller Selbstbestimmung und den subjektiven Erfahrungen der befragten Jugendlichen. Die theoretischen Grundlagen werden dabei nicht widerlegt, sondern durch die Perspektiven der Jugendlichen wesentlich konkretisiert und erweitert. Sie verdeutlichen, wie sexuelle Selbstbestimmung im institutionellen Alltag erlebt, ausgehandelt und teilweise eingeschränkt wird. Die zentrale Erkenntnis der Untersuchung besteht darin, dass sexuelle Selbstbestimmung aus Sicht der Jugendlichen bereits im selbstbestimmten Alltag beginnt und weit über Partnerschaft und Sexualität hinausgeht. Sie umfasst die Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen, an Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden, Privatsphäre zu erleben, Beziehungen selbstbestimmt zu gestalten, sexuelle Bildung zu erhalten und eigene Erfahrungen zu sammeln. Sexuelle Selbstbestimmung erweist sich damit als Ausdruck eines selbstbestimmten Lebens, das auf Autonomie, Partizipation und der Achtung individueller Bedürfnisse beruht. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass institutionelle Rahmenbedingungen die

Verwirklichung sexueller Selbstbestimmung wesentlich beeinflussen. Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, Regeln sowie soziale Dynamiken können sexuelle Selbstbestimmung sowohl fördern als auch einschränken. Entscheidend ist dabei weniger das Vorhandensein von Schutzmassnahmen als deren nachvollziehbare, verhältnismässige und an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientierte Ausgestaltung. Gleichzeitig erweitern die Ergebnisse die theoretischen Grundlagen, indem sie die Bedeutung emotionaler und sozialer Aspekte hervorheben. Partnerschaft wird aus Sicht der Jugendlichen vor allem über Vertrauen, Nähe, gegenseitige Wertschätzung und gemeinsame Erfahrungen verstanden, während Sexualität als Teil einer gelingenden Beziehung erlebt wird. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass sexuelle Selbstbestimmung neben Wissen und Körperwahrnehmung ebenso kommunikative Kompetenzen sowie vertrauensvolle Beziehungen voraussetzt. Zusammenfassend lässt sich die Forschungsfrage dahingehend beantworten, dass die theoretischen Grundlagen sexueller Selbstbestimmung die Lebensrealität der befragten Jugendlichen weitgehend widerspiegeln, durch die Perspektiven der Jugendlichen jedoch wesentlich ergänzt werden. Insgesamt spricht dies dafür, dass sexuelle Selbstbestimmung im institutionellen Kontext aus dem Zusammenspiel individueller Ressourcen, unterstützender Beziehungen und förderlicher Organisationsstrukturen entsteht. Ihre Verwirklichung setzt Rahmenbedingungen voraus, die Verantwortung, Erfahrungen und soziale Teilhabe ermöglichen sowie professionelle Unterstützung konsequent an den Menschenrechten und den Bedürfnissen der Jugendlichen ausrichten.

7. Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit

Die folgenden Schlussfolgerungen leiten sich aus den Ergebnissen des vorliegenden Forschungsprozesses, dem erarbeiteten theoretischen Bezugsrahmen, praktischen Erfahrungen im institutionellen Kontext sowie den im Studium an der Hochschule Luzern erworbenen fachlichen und methodischen Kompetenzen ab. Den ethischen Bezugsrahmen bildet der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz, insbesondere die Prinzipien der Partizipation, der sozialen Teilhabe und der Selbstbestimmung. Er bildet die Grundlage professionellen Handelns und verpflichtet Fachpersonen, ihre Entscheidungen insbesondere dann fachlich und ethisch zu begründen, wenn institutionelle Vorgaben den Bedürfnissen und Rechten der Jugendlichen entgegenstehen (AvenirSocial, 2026, S. 13-14). Sämtliche Handlungsempfehlungen orientieren sich am Ideal einer sexualfreundlichen Institution, in der alle Jugendlichen ihre sexuelle

Selbstbestimmung auch unter den strukturellen Bedingungen des institutionalisierten Lebens verwirklichen können (Bössing et al., 2022, S. 60).

Die folgenden Kapitel bauen aufeinander auf und verdeutlichen, dass sexuelle Selbstbestimmung aus dem Zusammenspiel professioneller Haltung, institutioneller Rahmenbedingungen und professioneller Begleitung entsteht. Sie zeigen auf, wie eine sexualfreundliche Institution von der professionellen Haltung über die Organisationsentwicklung bis zur Gestaltung des Alltags der Jugendlichen gefördert werden kann.

7.1 Professionelle Haltung und Selbstreflexion

Eine sexualfreundliche Institution setzt voraus, dass Fachpersonen über fundierte sexualpädagogische Kompetenzen verfügen und ihre professionelle Haltung kontinuierlich reflektieren. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zu Sexualität. Die eigene Sexualerziehung, sexuelle und geschlechtliche Identität sowie persönliche Erfahrungen prägen das professionelle Handeln ebenso wie gesellschaftliche Werte, Normen und Tabus. Diese können Unsicherheiten hervorrufen, die professionelle Handlungssicherheit beeinträchtigen oder Grenzverletzungen begünstigen. Regelmässige Selbstreflexion und der reflexive Austausch im Team unterstützen Fachpersonen dabei, den Umgang mit Macht, Nähe und Distanz bewusst zu gestalten und die eigene professionelle Rolle kritisch zu hinterfragen (Mantey, 2020, S. 14). Zur Stärkung der Handlungssicherheit empfiehlt es sich, sexualpädagogische Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln und institutionell zu verankern. Regelmässige Fallbesprechungen, Supervisionen und gemeinsame Reflexionsprozesse fördern ein gemeinsames professionelles Verständnis und eine gemeinsame Haltung zu Sexualität und sexueller Selbstbestimmung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Fachpersonen identisch handeln. Vielmehr bildet dieses Verständnis die Grundlage für ein rollen-, beziehungs- und situationsbezogenes Handeln, das sich an den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert (L. Wunderlich, persönliche Mitteilung im Rahmen der Online-Fachreihe «Denkfallen in der Sozialpädagogik - Lebensqualität durch Reflexion fördern», 18. März 2025).

7.2 Handlungssicherheit zwischen Schutz und Selbstbestimmung

Zur Stärkung der Handlungssicherheit empfiehlt es sich, Fachpersonen regelmässig zu rechtlichen und berufsethischen Grundlagen zu schulen und konkrete Praxissituationen gemeinsam zu reflektieren. Einschränkungen der sexuellen Selbstbestimmung sind dabei stets auf ihre

Notwendigkeit und Verhältnismässigkeit zu prüfen sowie gemeinsam mit den Jugendlichen abzuwägen. Ziel ist es, ihre Urteilsfähigkeit zu stärken und sie zu selbstbestimmten sowie verantwortungsbewussten Entscheidungen zu befähigen. Schutz sollte so gestaltet werden, dass das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung ermöglicht und nicht unnötig eingeschränkt wird.

Darüber hinaus erscheint eine reflektierte Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten sinnvoll. Obwohl Elternarbeit nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war, stellt sie einen wichtigen Ansatzpunkt für die sozialpädagogische Praxis dar. Eine offene Zusammenarbeit kann dazu beitragen, Unsicherheiten abzubauen, unterschiedliche Werthaltungen zu reflektieren und Jugendliche in ihrer partnerschaftlichen und sexuellen Entwicklung gemeinsam zu begleiten. Insbesondere bei kulturellen oder religiösen Spannungsfeldern sollte ein respektvoller Dialog angestrebt werden, der die Sichtweisen der Erziehungsberechtigten und Angehörigen als wichtige Bezugspersonen einbezieht (Mantey, 2026, S. 7), ohne die Rechte und Bedürfnisse der Jugendlichen aus dem Blick zu verlieren.

7.3 Sexualität im Institutionsalltag verankern

Eine sexualfreundliche Institution zeichnet sich dadurch aus, dass Sexualität als selbstverständlicher Bestandteil des institutionellen Alltags sichtbar und ansprechbar wird. Nach Mantey (2026) empfiehlt es sich, Sexualität und Beziehungen bereits bei Aufnahme- und regelmässigen Standortgesprächen ressourcenorientiert als selbstverständliche Lebensbereiche anzusprechen. Ergänzend sollten im Alltag niederschwellige Gesprächsmöglichkeiten und geschützte Räume für persönliche Gespräche geschaffen werden. Dies setzt voraus, dass Fachkräfte einen möglichen Gesprächsbedarf wahrnehmen und den Jugendlichen durch eine gezielte kommunikative Zuwendung den Zugang zu solchen Gesprächen erleichtern (S. 125-126). Gesprächseinstiege sollten nicht primär von Risiken oder Gefährdungen ausgehen, sondern zunächst positive Aspekte von Sexualität aufgreifen (A. Gehrig, persönliche Mitteilung im Rahmen des Seminars «Das Recht auf Sexualität. Begleitung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Lebensbereich Sexualität» der Paulus Akademie, 25.-26. März 2024). Sichtbare Signale wie ein sexualpädagogisches Konzept, Gruppenangebote oder Hinweise auf Beratungsangebote verdeutlichen, dass Sexualität einen legitimen Platz in der Institution hat und entlasten Jugendliche davon, das Thema selbst zur Sprache bringen zu müssen (Mantey, 2026, S. 125-126).

7.4 Stärkung von Partizipation im Alltag

Partizipation bildet eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung der Grundwerte der Sozialen Arbeit und umfasst sowohl die Beteiligung der Adressat*innen als auch die Mitwirkung der Fachpersonen innerhalb ihrer Institutionen (AvenirSocial, 2025, S. 3). Zur Verankerung partizipativer Prozesse empfiehlt es sich, zunächst ein gemeinsames Verständnis von Partizipation zu entwickeln. Das Stufenmodell von Wright, von Unger & Block (2010) bietet hierfür eine geeignete Grundlage (S. 42). Hartung & Bär (2025) führen deren Überlegungen dazu aus. Partizipation bedeutet, dass Jugendliche verbindlich in Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Sie umfasst unterschiedliche Stufen der Beteiligung: von der Mitbestimmung bei wesentlichen Entscheidungen über die teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenzen in einzelnen Bereichen bis hin zur gleichberechtigten Entscheidungsmacht, bei der Jugendliche und Fachpersonen gemeinsam über alle wesentlichen Aspekte entscheiden. Je nach Partizipationsstufe unterscheiden sich der Umfang der Mitbestimmungs- und Entscheidungsmöglichkeiten sowie die Verantwortung der Jugendlichen. Nach Urban et al. (2024) liegt Partizipation erst dann vor, wenn Jugendliche verbindlich in Entscheidungsprozesse einbezogen werden (S. 16). Daher sollte Partizipation als verbindlicher Bestandteil des Institutionsalltags verankert und Jugendliche systematisch in Entscheidungen einbezogen werden, die ihre Lebensgestaltung und sexuelle Selbstbestimmung betreffen. Institutionelle Regeln sind deshalb regelmässig gemeinsam mit den Jugendlichen hinsichtlich ihrer Notwendigkeit, Verhältnismässigkeit und Individualisierung zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Ziel sind nachvollziehbare, an den individuellen Bedürfnissen orientierte Regeln anstelle pauschaler Vorgaben (Schellhammer, 2024, S. 21). Nachvollziehbare und verständliche Regeln fördern das Kohärenzgefühl der Jugendlichen, da Verstehbarkeit eine zentrale Voraussetzung dafür ist, institutionelle Regelungen und Entscheidungen als nachvollziehbar und sinnvoll zu erleben (Meier Magistretti, 2019, S. 39; Steinbach, 2022, S. 153).

Nach Mantey (2026) sollte insbesondere der sexualitätsbezogenen Partizipation besondere Aufmerksamkeit gelten, vor allem wenn Institutionen den Lebensmittelpunkt von Jugendlichen darstellen. Prozesse und Strukturen sollten sich an ihren Bedürfnissen orientieren und gemeinsam mit ihnen entwickelt sowie regelmässig überprüft werden (S. 135-136). Dies betrifft beispielsweise Besuchsregeln, Übernachtungsmöglichkeiten von Partnerpersonen, das Betreten privater Zimmer oder den Schutz der Privatsphäre. Peer-to-Peer-Formate können

diese Prozesse sinnvoll ergänzen, indem sie Jugendlichen ermöglichen, Verantwortung zu übernehmen, Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig bei der Orientierung und Motivation zu unterstützen.

7.5 Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen und Begleitung

Eine vertrauensvolle und kontinuierliche Begleitung bildet eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Jugendliche Unterstützung im Bereich von Beziehungen und Sexualität annehmen. Feste Ansprechpersonen fördern Kontinuität und Verlässlichkeit. Gleichzeitig sollte Jugendlichen ermöglicht werden, zwischen weiblichen und männlichen Fachpersonen zu wählen, wenn sie bestimmte Themen bevorzugt mit einer Person eines bestimmten Geschlechts besprechen möchten. Zugleich sollten sie erfahren können, dass Gespräche über Beziehungen und Sexualität mit Fachpersonen unabhängig von deren Geschlecht offen, respektvoll und vertrauensvoll möglich sind. Individuelle Gesprächsmöglichkeiten, die sich an den Interessen und am Alltag der Jugendlichen orientieren, erleichtern den Zugang zusätzlich. Ebenso wichtig ist ein konsistentes Verhalten des gesamten Teams, damit Jugendliche verlässliche Rahmenbedingungen erleben. Nach Mantey (2026) bilden Vertrauen, Nähe und Anerkennung die Grundlage dafür, dass Jugendliche sich mit Fragen zu Sexualität und Beziehungen an Fachpersonen wenden. Deshalb empfiehlt es sich, zu Beginn eines Gesprächs gemeinsam zu klären, ob Information, Beratung oder vor allem aktives Zuhören gewünscht ist. Ebenso sollten die Bedürfnisse, Wünsche und Sichtweisen der Jugendlichen wertschätzend aufgenommen und ihre individuellen Lebenslagen berücksichtigt werden (S. 131-132).

7.6 Förderung sozialer Teilhabe und Begegnungsmöglichkeiten

Soziale Teilhabe ist als wesentliche Voraussetzung sexueller Selbstbestimmung aktiv zu fördern. Institutionen sollten Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten eröffnen, soziale Kontakte innerhalb und ausserhalb der Institution aufzubauen und Beziehungen zu gestalten. Freizeit-, Kultur- und Sportangebote sowie politische und gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten können neue Begegnungen ermöglichen und soziale Netzwerke erweitern. Die Auswahl solcher Angebote sollte gemeinsam mit den Jugendlichen erfolgen und sich an ihren individuellen Interessen orientieren. Fachpersonen können den Aufbau sozialer Kontakte zunächst begleiten und ihre Unterstützung schrittweise reduzieren, sodass Jugendliche ihre Beziehungen zunehmend selbstständig gestalten können. Darüber hinaus sollten Freundschaften und

Partnerschaften innerhalb und ausserhalb der Institution entsprechend den individuellen Bedürfnissen begleitet werden (Mantey, 2026, S. 133).

7.7 Ausblick und Nachhaltigkeit

Über die praktischen Schlussfolgerungen hinaus ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung Anknüpfungspunkte für weitere Forschung. Offen bleibt, wie Fachpersonen ihr Handeln im Spannungsfeld zwischen Schutz und Selbstbestimmung begründen und welche institutionellen Rahmenbedingungen Veränderungen begünstigen. Zukünftige Studien könnten zudem die Perspektiven von Fachpersonen, Erziehungsberechtigten, weiteren Bezugspersonen oder Institutionsleitungen einbeziehen, um das Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteur*innen im institutionellen Kontext umfassender zu untersuchen. Ebenso erscheint es sinnvoll, die Ergebnisse mit weiteren Institutionen und grösseren Stichproben zu überprüfen, um die Übertragbarkeit der Erkenntnisse weiter zu stärken.

Sowohl die Stiftung Bühl als auch vier der fünf Interviewten wünschen sich eine Rückmeldung zu den Ergebnissen. Nach der Beurteilung der Bachelorarbeit werden diese der Institution im Rahmen eines Gesprächs mit den Leitenden der SPZ vorgestellt und für die Jugendlichen ist eine Zusammenfassung in leichter Sprache geplant.

8. Literaturverzeichnis

- Akkaya, G., Reichlin, B. & Müller, M. (2019). *Grund- und Menschenrechte im Kindes- und Erwachsenenschutz. Ein Leitfaden für die Praxis*. Interact Verlag.
- Arlabosse, A., Jennessen, S., Kusber-Merkens, D., Ortland, B., Reichert, L. & Römisch, K. (2016). Das Modellprojekt ReWiKs. Aktuelle Forschungsergebnisse zu Teilhabechancen Erwachsener mit Behinderung im Bereich der sexuellen Selbstbestimmung. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59(9), 1085-1092.
- AvenirSocial (2026). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*.
https://avenirsocial.ch/app/uploads/2025/12/berufskodex_de_2026-01.pdf
- AvenirSocial (2025). *Partizipation in der Sozialen Arbeit Definition, professionsethische und gesetzliche Grundlagen*.
https://avenirsocial.ch/app/uploads/2025/12/20241120_Grundlage_Uebersicht_Gesetze_Partizipation-DE-1.pdf
- Azzopardi-Lane, C. & Callus, A.-M. (2014). Constructing sexual identities: people with intellectual disability talking about sexuality. *British Journal of Intellectual Disabilities*, 34(1), 32–37. <https://doi.org/10.1111/bld.12083>
- Baab, A. (2018). Sexuelle Selbstbestimmung in der Behindertenhilfe. Wo die Probleme liegen und was Mitarbeiter_innen und Einrichtungen tun können. *Sozial Extra*, (42)6. 6-10.
<https://doi.org/10.1007/s12054-018-0006-6>
- Berner Gesundheit. (2021). *Pilotprojekt «S&B - Sexualität selbstbestimmt leben mit Beeinträchtigung»*. Eine Bedürfniserhebung aus der Praxis. Berner Gesundheit.
- Bössing, C., Jennessen, S., Krüger, T., Nitsche, A. & Trübe, J. (2022). Sexuelle Selbstbestimmung als Prävention sexualisierter Gewalt. Erkenntnisse des Forschungsprojektes ReWiKs. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(1), 56–69.
<https://doi.org/10.3262/SZ2201056>
- Brodersen, F., Ebner, S. & Schütz, S. (2019). „How to ...?“ - Methodische Anregungen für quantitative Erhebungen mit Jugendlichen mit Behinderung. Erkenntnisse aus dem Projekt „Inklusive Methoden“. Deutsches Jugendinstitut e. V.

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2016). *Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern*. <https://www.sexualaufklaerung.de/publikation/rahmenkonzept-zur-sexualaufklaerung-1/>
- Bücken, M. (2025). *Sexualität und Macht. Theoretische Annäherungen, empirische Befunde und Reflexionsansätze (nicht nur) für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit*. Beltz Juventa.
- Dorsch. (o. J.). *Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lernbehinderung>
- Eidgenössische Kommission für sexuelle Gesundheit. (2015). Sexuelle Gesundheit - eine Definition für die Schweiz. <https://www.sexuelle-gesundheit.ch/assets/docs/sexuelle-gesundheit-definition-schweiz-1.pdf>
- El Ismy, I. & Prchal, K. (2025). Geschlecht, Sexualität und Körper: Different Körper - Different Sexualität(en)? In S. Jennessen & T. Krüger (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung leben Behinderungen reduzieren - Teilhabe umsetzen* (1. Aufl., S. 234–250). Kohlhammer.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2019). Von der Anatomie der Gesundheit zur Architektur des Lebens – Salutogene Wege der Gesundheitsförderung. In C. Meier-Magistretti, B. Lindström & M. Eriksson (Hrsg.). *Salutogenese kennen und verstehen. Konzept, Stellenwert, Forschung und praktische Anwendung* (1. Aufl., S. 25-107). Hogrefe.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Springer.
- Gesundheitsförderung Schweiz. (2024). *herzfroh 2.0. Fragen und Antworten zu Körper, Liebe und Sexualität - Pädagogische Handreichung für Fachkräfte in Bildung und Betreuung*. Gesundheitsförderung Schweiz.
- Gross, S. (2023). *Leichte Sprache. Grundlagen und Anleitung für eine barrierefreie Kommunikation*. Hogrefe.
- Hartl, J. & Lien, S-c. (2023). Soziale Beziehungen von Jugendlichen mit Behinderung. *FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung: Informationsdienst der Bundeszentrale für*

gesundheitliche Aufklärung, (2), 64-70. https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:forum%202023-2_beitrag_soziale-beziehungen-jugendliche-mit-behinderung

Hartung, S. & Bär, G. (2025). Partizipation in der Gesundheitsförderung und Prävention. In Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/bioeg:q4-i084-4.0>

Hagen, J. (2001). *Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung*. Lebenshilfe-Verlag.

Hierholzer, S. (2021). *Basiswissen Sexualpädagogik*. Reinhardt.

Höblich, D. & Mantey, D. (2023). *Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit* (1. Aufl.). Beltz Juventa.

INSOS Schweiz. (2018). *UN-Behindertenrechtskonvention. Begriffserklärungen*. https://www.aktionsplan-un-brk.ch/admin/data/files/asset/file/23/insos_begriffsklaerungen_un-brk.pdf

International Planned Parenthood Federation. (2009). *Sexuelle Rechte. Eine IPPF-Erklärung*. IPPF.

Kahl, Y. & Langer, E. (2024). Partnerschaft und Sexualität bei Menschen mit Behinderung und geistiger Beeinträchtigung im Kontext der Eingliederungshilfe. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In J. Renzikowski & K. H. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 51-68). Nomos.

Karim, S. (2024). (Sexuelle) Selbstbestimmung behinderter Menschen. Paternalismus, Autonomie und Inklusion aus Sicht der Disability Studies. In J. Renzikowski & K. H. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 69-85). Nomos.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb. Aufl.), Beltz Juventa.

- Jennessen, S. (2024). Sexuelle Selbstbestimmung enthindern. Erkenntnisse des Projekts ReWiKs. In G. Dorsch & M. Wehmeyer (Hrsg.). *Sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Störungen der Intelligenzentwicklung: Anspruch - Realität - Ausblick. Dokumentation der Fachtagung der DGSGB am 10. November 2023* (2. Aufl., S. 58-67). DGSGB.
- Jennessen, S. & Krüger, T. (2025a). Sexuelle Selbstbestimmung - neue Perspektiven auf Enthinderung und Teilhabe. In S. Jennessen & T. Krüger (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung Leben. Behinderungen reduzieren - Teilhabe umsetzen* (S. 11-15). Kohlhammer.
- Jennessen, S. & Krüger, T. (2025b). Sexuelle Selbstbestimmung und Behinderung - Konturen von Wechselwirkungen in Theorie und Praxis. In S. Jennessen & T. Krüger (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung Leben. Behinderungen reduzieren - Teilhabe umsetzen* (S. 19-51). Kohlhammer.
- Jennessen, S. & Krüger, T. (2025c). Ausgewählte Aspekte und Querschnittsthemen sexueller Selbstbestimmung. Einleitung. In S. Jennessen & T. Krüger (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung Leben. Behinderungen reduzieren - Teilhabe umsetzen* (S. 229-233). Kohlhammer.
- Jennessen, S. & Ortland, B. (2019). Selbstbestimmte Sexualität. Ein Weg zu sexueller Gesundheit. In K. Walther & K. Römisch (Hrsg.), *Gesundheit inklusive Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit* (S. 145-158). Springer VS.
- Jennessen, S., Marsh, K., Schowalter, R. & Trübe, J. (2019). «Wenn wir Sex haben würden, dann wäre aber was los!» Sexuelle Selbstbestimmung als Element von Selbstbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (4), 6-13.
- Jochmaring, J., Pelka, B., Stange, H. & York, J. (2026). *Soziologie der Behinderung. Ein Lehrbuch*. Kohlhammer.
- König, S. & Nachtsheim, J. (2022). Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (3. Aufl., S. 1201-1208). Springer VS.
- Mahnke, J. (2024). Meinen Körper, meine Sexualität und mich selbst besser kennenlernen. Potenziale der künstlerisch-ästhetischen Bildung durch Theater- und Tanzpädagogik zur

- Förderung der Selbstwahrnehmung und der Selbstbestimmung bei Menschen mit Behinderung. In K. Kuhn, J. Renzikowski & B. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 103-120). Nomos.
- Mantey, D. (2026). *Sexualpädagogische Beratung von Jugendlichen in der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mantey, D. (2020). *Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Heimerziehung. Jugendliche individuell begleiten*. Beltz Juventa.
- Meier Magistretti, C. (2019). *Salutogenese kennen und verstehen. Konzept, Stellenwert, Forschung und praktische Anwendung*. Hogrefe.
- Neuner, A. P. (2024). Selbstbestimmung - Verhinderung oder Befähigung durch Fürsorge? In K. Kuhn, J. Renzikowski & B. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 89-101). Nomos.
- Ortland, B. (2020). *Behinderung und Sexualität: Grundlagen einer behinderungsspezifischen Sexualpädagogik*. Kohlhammer.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.
- Renzikowski, J. (2024). Von patriarchaler Bevormundung zu „Alles ist möglich“? Die Entwicklung des Strafrechts von § 179 StGB zu § 177 Abs. 2 Nr. 2 StGB. In K. Kuhn, J. Renzikowski & B. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 33-48). Nomos.
- Retznik, L., Wienholz, S., Höltermann, A., Conrad, I. & Riedel-Heller, S. G. & Wienholz, S. (2021). «It tingled as if we had gone through an anthill». Young People with Intellectual Disability and Their Experiences with Relationship, Sexuality and Contraception. *Sexuality and Disability*, 39, 421–438. <https://doi.org/10.1007/s11195-020-09670-z>

- Römisch, K. (2019). Das Leben nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestalten. Selbstbestimmt (un)gesund leben. In K. Walther & K. Römisch (Hrsg.), *Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit* (S. 133-144). Springer VS.
- Sappok, T. & Zepperitz, S. (2019). *Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung* (2., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Schellhammer, B. (2024). Behinderte Sexualität? Zum Anspruch der doppelten Fremdheit für eine responsive Forschung. In K. Kuhn, J. Renzikowski & B. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 19-31). Nomos.
- Schellhammer, B., Kuhn, K. & Renzikowski, J., (2024). Zur Einführung. In K., Kuhn, J. Renzikowski & B. Schellhammer (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 11-15). Nomos.
- Scherr, A. & Baur, U. (2024). *Jugendsoziologie. Eine Einführung in Theorien, Konzepte und ausgewählte Forschungsergebnisse*. Springer VS.
- Schrooten, K. & Tiesmeyer, K. (2022). Wohnen für Menschen mit Komplexer Behinderung. In K. Tiesmeyer & F. Koch (Hrsg.), *Wohnwunschvermittlung bei Menschen mit Komplexer Behinderung* (S.120-140). Kohlhammer.
- Schulz, M. (2022). Sexualität und intellektuelle Beeinträchtigung. Bedürfnisse im Widerspruch. In S. Zepperitz (Hrsg.). *Was braucht der Mensch? Entwicklungsgerechtes Arbeiten in Pädagogik und Therapie bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen* (S. 91-108). Hogrefe.
- Schüffel, W., Brucks, U. & Johnen, R. (1998). *Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis*. Ullstein Medical.
- Sielert, U. (2011). Zur Bedeutung des aktuellen Diskurses über sexuelle Gewalt für die Erziehungswissenschaft. Anlässe und Diskursentwicklungen. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.). *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen - Diskurse - Praktiken* (S. 21–38). Verlag Barbara Budrich.

- Specht, R. (2021). Sexuelle Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderungen. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen für die institutionelle Praxis. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 34(3), 175–181.
- Staats, M. (2019). Problem - Jugend - Sexualität. *Die Wahrnehmung von Jugendsexualität durch Fachkräfte in der Heimerziehung*. Beltz Juventa.
- Steinbach, H. (2022). *Gesundheitsförderung und Prävention für Pflege- und andere Gesundheitsberufe* (6., überarb. Aufl.). Facultas.
- Stiftung Bühl. (2025). *Konzept Umgang mit Sexualität*. [Unveröffentlichtes internes Konzept]. Stiftung Bühl.
- Stiftung Bühl. (2024). *Wohnen im Sozialpädagogischen Zentrum (SPZ)*. [Unveröffentlichtes internes Konzept]. Stiftung Bühl.
- Sube, V. (2024). „Behinderung und Sexualität“ in nicht aufzulösenden Abhängigkeiten - ein befremdliches Phänomen und gesellschaftliche Herausforderung. In K. Kuhn, J. Renzikowski & B. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 157-165). Nomos.
- Theunissen, G. (2022). *Empowerment. Wegweiser für Inklusion und Teilhabe behinderter Menschen*. Lambertus.
- Tietje, O. (2025). Ethik in der qualitativen Forschung. In J. Gras & R., Schieferdecker (Hrsg.). *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge* (S. 256-269). Julius Klinkhardt.
- Urban, M., Bosak, J., Walsch, J. & Voß, H.-J. (2024). *Partizipation - Konkrete Massnahmen und Strukturen in einem Zentrum für Prävalenzforschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche*. Deutsches Jugendinstitut e. V. [DOI: 10.36189/DJI202411](https://doi.org/10.36189/DJI202411)
- Valentiner, D-S. (2024). Das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen. Grundrechtsschutz zwischen Ermächtigung, Teilhabe und Fremdbestimmung. In K. Kuhn, J. Renzikowski & B. Schumann (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen? Herausforderungen zwischen Ermöglichung und Schutz* (1. Aufl., S. 169-189). Nomos.

- Voigts, G. & Zentel, P. (2024). *Kinder- und Jugendarbeit aus Sicht von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen. Eine empirische Studie im Kontext der Debatten um Inklusion*. Beltz Juventa.
- Weltgesundheitsorganisation-Regionalbüro für Europa & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2011). *Standards für die Sexualaufklärung in Europa Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. BZgA.
- Weltgesundheitsorganisation. (o. j.). *Defining sexual health*. http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf
- Weltgesundheitsorganisation. Regionalbüro für Europa. (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Weltgesundheitsorganisation. Regionalbüro für Europa. <https://iris.who.int/handle/10665/349654>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview - eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.
- Wright, M.-T., von Unger, H. & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M.-T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (1. Aufl, S. 35-52). Verlag Hans Huber.
- Zepperitz, S. (2022). *Was braucht der Mensch? Entwicklungsgerechtes Arbeiten in Pädagogik und Therapie bei Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen*. Hogrefe.
- Zinsmeister, J. (2025). Rechtsfragen der Sexualität und Partner*innenschaft von Menschen mit Behinderungen. In F. Herrath & K. Brönstrup (Hrsg.), *Sexualität unbehindert leben. Rechte, Wirklichkeiten, Forderungen* (1. Aufl., S. 23-46). Kohlhammer.
- Zinsmeister, J. (2024). Sexuelle und reproduktive Rechte behinderter Menschen im Kontext der rechtlichen Betreuung, Eingliederungshilfe und medizinischen Versorgung. In M. Wehmer & G. Dorsch (Hrsg.), *Sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit Störungen der Intelligenzentwicklung: Anspruch - Realität - Ausblick. Dokumentation der Fachtagung der DGSGb am 10. November 2023* (1. Aufl., S. 39–57). Eigenverlag der DGSGb.

- Zinsmeister, J. (2012). Rechtsfragen der Sexualität, Partnerschaft und Familienplanung. In J. Clausen & F. Herrath (Hrsg.), *Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung* (S. 47-71). Kohlhammer.
- Zinsmeister, J. & Vogel, A.-K. (2018). Mehrdimensionale Diskriminierungen. Intersektionale Perspektiven auf Behinderung, Geschlecht und Sexualität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (1), 10–26.
<https://doi.org/10.2378/vhn2018.art02d>
- Zurfluh, J. (2024). Für eine befriedigende sexuelle Gesundheit - ein ganzes Leben lang. Wie verändern sich die Themen und Präventionsaspekte der sexuellen Gesundheit im Verlauf des Lebens? Gespräch mit Sibylle Ming, Beraterin bei der Fachstelle Sexuelle Gesundheit Aargau (Seges). *SozialAktuell*, 26-28. https://avenirsocial.ch/app/uploads/2026/06/SA_08_24_komplett-1.pdf

9. Anhang

A Flyer

INTERVIEW

MIA HÖRT DIR ZU!


**Was bedeutet Verliebt-Sein,
Partnerschaft und Nähe für dich?**

Ich will wissen was du denkst:

- Was denkst du über Liebe,
Beziehung und Nähe?
- Was sind deine Erfahrungen und
Wünsche?

 **Melde dich bei Mia per WhatsApp!**
+41 -----

B Einverständniserklärung



Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Soziale Arbeit

Einverständniserklärung

Name und Vorname: _____

Ich bin über die Bachelorarbeit informiert und stimme der Durchführung zu. Ich bin damit einverstanden, dass das Gespräch aufgezeichnet wird und anschliessend in anonymisierter Form im Rahmen der Bachelorarbeit genutzt wird.

Die Teilnahme am Gespräch ist freiwillig. Du hast zu jeder Zeit die Möglichkeit, auf Fragen nicht zu antworten, um eine Pause zu bitten und das Gespräch zu beenden.

Die Daten aus dem Gespräch werden nicht an Dritte weitergegeben und nach Ende der Ablaufrist von drei Jahren vernichtet.

Ort und Datum: _____

Unterschrift: _____

C Leitfaden

Erhebung von Wünschen, Anliegen, Erleben von sexueller Selbstbestimmung

Wie wird sexuelle Selbstbestimmung von ihnen wahrgenommen, thematisiert, bearbeitet, ausgehandelt?

Kategorie	Ziel	Leitfragen (leichte Sprache)	Mögliche Nachfragen (erzähl- anregend)
1. Einstieg: Alltag / Autonomie	Eigene Entscheidungen sichtbar machen	Du wohnst ja in der Wohngruppe XY. Wie läuft ein Tag bei dir so ab?	Was entscheidest du in der Wohngruppe selbst ? Z.B. was und wann du isst , wie dein Zimmer aussieht, wann du rausgehst oder wann du schlafen gehst.
2. Fremdbestimmung	Einschränkungen erkennen	Gibt es Dinge, die andere für dich entscheiden? Wer? Was? → Bezug auf Alltagsablauf nehmen Erzähl mir von Situationen , in denen du etwas anders machen möchtest , als es dir gesagt wird.	Kannst du sagen: Das will ich machen. Oder: Das will ich nicht . Oder: Das finde ich doof . Wenn du etwas doof findest – sagst du das?

5. Menschenrecht	Selbstbestimmung erleben: Recht auf Beziehung, Information, eigene Entscheidungen klären.	Darfst du selbst entscheiden , wen du liebst / mit wem du zusammen bist? Egal ob Frau oder Mann oder jemand anderes ?	Gibt es Menschen , die bei deinen Entscheidungen mitbestimmen ? Wer ist das? Wie findest du das?
6. Institutioneller Kontext	strukturelle Barrieren	Wie funktioniert das hier in deiner Wohngruppe , wenn du jemanden zu Besuch mitbringst? Du musst Besuch anmelden . wie ist das für dich? Wie ist es mit Übernachtungen ?	Wie findest du die Regeln ? Warum ? Willst du mitentscheiden , wie die Regeln sind? Ist dir das angenehm oder unangenehm ?
7. Privatsphäre	Rückzug & Intimität	Hast du einen Ort , an dem du allein sein kannst? Ein Ort, wo dich niemand stört ?	Welcher Ort ist das? Reicht dir das? Was fehlt ?

		<i>Du hast einen Partner*in:</i> Wo hast du deine*n Partner*in kennen-gelernt? Fühlst du dich manchmal einsam?	Wann? Was hilft dir dann?
10. Bildung	Informationsstand	Was hast du über Sexualität, Bezie-hung, Liebe gehört? Welche Gedanken oder Gefühle verbin-dest du mit Sexualität?	Von wem hast du das gehört? Willst du mehr darüber wissen? Wieso?
11. Unterstützung	Vertrauenspersonen	Mit wem redest du über Beziehung und Sexualität?	Fehlt dir etwas/jemand? Was wünscht du dir von der Person?

12. Körper & Grenzen	Schutz, Körperwissen	Du kennst deinen Körper am besten: Weisst du, was sich gut anfühlt? Und was nicht?	Wie merkst du das? Sagst du anderen, was du gerne magst? Und was du nicht gerne magst?
13. Nein sagen	Selbstschutz	Wenn du mit jemanden zusammen bist / intim bist und dir etwas nicht gefällt, was machst du dann?	Sagst du dann Nein? Schon mal gemacht? Wie war das?
14. Zukunft / Bedürfnisse	subjektive Bilanz / Partizipation	Stell dir vor du hast einen Zauberstab und du kannst damit alles zaubern, was du willst. Was soll sich hier auf der Wohngruppe ändern?	

D Themenmatrix Kategorie Selbstbestimmung Pers. A

	Selbstbestimmung			
	Widerstand	Rückzug	Grenzen setzen	Selber entscheiden
Person A	Ja, meistens Ämtli, äh, beziehungsweise das, was die WG zu mir stellt. Und manchmal bin ich einfach nicht einverstanden und dann mache ich es einfach nicht. [020-021]	Ja, da kann man jetzt, äh, äh, äh, ja, du musst es machen, es ist, das ist dein Ämtli so, ich komme jetzt, so zum Klopfen, aber das interessiert mich dann nicht. Weil ich kann, wie gesagt, Kopfhörer in meinen Ohren gestöpselt, und dann ist, ja, das ist meine Antwort dazu [065-068]	Äh, was ich mache, also, ja, z.B. wenn ich rausgehe oder, äh, wenn ich z.B. etwas nicht will mache, z.B. dann mache ich, also, tu ich meistens sagen und ja. Genau. [017-018]	Äh, was ich mache, also, ja, z.B. wenn ich rausgehe oder, äh, wenn ich z.B. etwas nicht will mache, z.B. dann mache ich, also, tu ich meistens sagen und ja. Genau. [017-018]
	Und dann heisst ja, das musst du machen. Und dann mache ich es einfach nicht. Weil, eben, ich bin zu lange, seit, weiss nicht, zehn Jahren in der WG. Und ich weiss, wie es abläuft. Und ich habe immer einfach auch keinen Bock. [027-029]	Ja, manchmal, äh. Das ist nicht hier auf dieser WG jetzt, sondern auf der Schule, äh, äh, wo sie mich dann runtermachen, äh, mich runterzieht, ist im Scheiß, mir manchmal auch drohen. Deswegen, ich bin so ein bisschen am blockieren jetzt in letzter Zeit und sage, ja, stopp, jetzt, auch in der WG, ich ziehe mich zurück und sage, so, jetzt ist es fertig, so, jetzt, so, ich habe mich jetzt. (...) [083-087]	Weil ich, ich, ich, ich entscheide selber, ob ich das will oder nicht. [068-069]	Ja, da kann man jetzt, äh, äh, äh, ja, du musst es machen, es ist, das ist dein Ämtli so, ich komme jetzt, so zum Klopfen, aber das interessiert mich dann nicht. Weil ich kann, wie gesagt, Kopfhörer in meinen Ohren gestöpselt, und dann ist, ja, das ist meine Antwort dazu. Weil ich, ich, ich, ich entscheide selber, ob ich das will oder nicht. [065-069]
	Ja, so, man sollte es ja mit uns anschauen. Weil sonst, es ist schon öfter so vorgekommen, dass die Diskussion gibt, ja, wer macht den Ämtli, macht wer macht dies. Das hängt davon ab, weil man nicht mit dem Jugendlichen anschaut. Das hängt damit zusammen, so. Und dann hat man auch keine Lust so [037-040]	Deswegen bin ich schon ganze Zeit am versuchen, aus der WG zu gehen. Und von dem WG distanzieren, also Abstand nehmen. [295-296]	Ja, ich ertrage manchmal diese Leute einfach da nicht dazu. Kommt dazu, zu dem. Darum würde ich sagen, ich verweigere mich in der letzten Zeit sehr oft, weil es, es gibt gewisse Leute, die auch nicht gut tun, deswegen. Da bin ich so ein bisschen stur, so. Ich sage, nein, ich mache nicht, ich verweigere mir scheißegal. (...) [078-081]	, ja, was man essen, kann man selber entscheiden [100-101]
	Das funktioniert für mich nicht. So, ich verweigere mich dann recht schnell. Ich bin eben halt so eine sture Person, wenn ich sehe, die da haben mich da einfach eingeteilt, ohne dass sie mit mir anschauen können, dann verweigere ich mich sehr schnell [046-048]	Ich habe keinen Bock mehr auf das Ganze da. So hin und her. Dann, wenn etwas vorgefallen ist, dann muss man direkt reden. (.) Das läuft nicht. Ich brauche auch Zeit für mich. Ich muss es auch können verdauen. So, das läuft nicht. Ja. (...) [301-303]	Ja, manchmal, äh. Das ist nicht hier auf dieser WG jetzt, sondern auf der Schule, äh, äh, wo sie mich dann runtermachen, äh, mich runterzieht, ist im Scheiß, mir manchmal auch drohen. Deswegen, ich bin so ein bisschen am blockieren jetzt in letzter Zeit und sage, ja, stopp, jetzt, auch in der WG, ich ziehe mich zurück und sage, so, jetzt ist es fertig, so, jetzt, so, ich habe mich jetzt. (...) [083-087]	I: [00:19:02] Und entscheidest du das, oder gibt es andere Menschen, die damit entscheiden? B: [00:19:06] Ich entscheide das grundsätzlich. Aber ich sage schon, Glauben muss man haben. [226-229]

	Selbstbestimmung			
	Widerstand	Rückzug	Grenzen setzen	Selber entscheiden
Person A	Keinen Bock, ich meine, zum Beispiel gewisse Ämtli, zum Beispiel Küche. So viel Geschirr wird gemacht dort, und manchmal hat man einfach keine Lust [073-074]	Der Zusammenhang ist auch mit dem Ämtli und so Sachen, dass ich verweigere. Ich tu so, als ob ich diese Personen nicht kenne würden, weil ja eben, wie gesagt, ähm, ich bin so etwas aufgewachsen und ich weiss, wo ich genau schauen muss, damit ich nicht gleich rausgeschmissen werde. (...) [309-312]	Ja, anm, mich dröhen, von Wegen und das (unv.). Also ich sage jetzt alles einfach Kurzfassung. Sie wollen einfach, dass ich kaputt bin. Sie wollen, dass ich verletzt werde. (.) Und das ist einfach respektlos. Und die sind meistens unter 16 oder 15 oder 16. Und die sind ja noch nicht strafmündig, deswegen machen sie noch so Scheiss. Ja, sie kommen, was ich kann sagen, ist, sie kommen irgendwann auf die Welt und sie sind bald mal 18 und dann ist fertig lustig. Dann können sie machen und sie kommen dann dran rechtlich, oder? Sie machen mich jetzt runter, weil sie wissen, ich bin 20. Wenn ich etwas machen würde, dann würde ich dafür belangt, oder? Weil sie ja noch jünger sind. Ja. Was soll ich dazu sagen? Deswegen Kontakt anbrechen zu diesen Leuten. [365-374]	I: [00:31:25] Aber wünschst du dir Unterstützung von Leuten von der WG, oder sonst Leute? B: [00:31:33] Ich versuche meistens, es selber zu regeln. (...) Aber weil es manchmal so brutal ist, muss ich an den WG melden, damit wir so Schutz (...) Damit ich nicht komplett runtergehen. (...) I: [00:31:53] Du meinst mit dem jetzt die von der Schule direkt? //B: Ja, ja, ja.// Okay. Und jetzt Beziehungen? Also ein Beziehung, also ein Freundin? B: [00:32:03] Das schaue ich selber. [387-394]
	Ja, ich ertrage manchmal diese Leute einfach da nicht dazu. Kommt dazu, zu dem. Darum würde ich sagen, ich verweigere mich in der letzten Zeit sehr oft, weil es, es gibt gewisse Leute, die auch nicht gut tun, deswegen. Da bin ich so ein bisschen stur, so. Ich sage, nein, ich mache nicht, ich verweigere mir scheißegal. (...) [078-081]		I: [00:38:26] Also, du hast es auch nicht gerne, wenn andere Leute bei dir fragen? //B: Ja.// Und wenn du etwas nicht gerne hast, sagst du das? B: [00:38:35] Ja, definitiv. Dann Grenzen setzen. [471-473]	I: [00:18:08] Dann darfst du selber entscheiden, mit wem du zusammen bist oder wer du liebst, egal ob Frau, Mann oder jemand anderes. B: [00:18:15] Also ich würde persönlich nur Frauen daten, weil, äh, äh, das andere, äh, kommt gar nicht in die Frage, also würde ich gar nicht, ich würde es niemals auch machen so. [215-219]
	Ja eben, WG meistens, sie haben die Connections da, da tausende Milliarden noch, die noch Mails, können sie noch schicken, zu den anderen WGs, zu den Schulen, zu den Betrieben. Ja, also, was sollte ich sagen, also man ist da richtig kontrolliert, also man ist da kontrolliert, deswegen verweigere ich mich auch in der letzten Zeit auch zu dem, auch viele Sachen. [114-118]		I: [00:38:26] Also, du hast es auch nicht gerne, wenn andere Leute bei dir fragen? //B: Ja.// Und wenn du etwas nicht gerne hast, sagst du das? B: [00:38:35] Ja, definitiv. Dann Grenzen setzen. 471-473]	

	Selbstbestimmung			
	Widerstand	Rückzug	Grenzen setzen	Selber entscheiden
Person A	z.B. In letzter Zeit habe ich die WC nicht putzen wollen, es ist sehr lange gegangen und dann plötzlich hat es geheißen, wenn ich das und das mache, dann bekomme ich das und das nicht über [123-126]		I: [00:39:06] Hast du in dem Falle schon mal Nein gesagt? B: [00:39:08] Gewisse Sachen schon, ja. (...) I: [00:39:12] Und wie ist das gewesen? (...) B: [00:39:13] Gut. (...) Ist okay gewesen. (...) [479-482]	
	Ja, weil, ich meine, ich möchte nicht immer kontrolliert sein. Das läuft nicht. [298-299]			
	Ich habe keinen Bock mehr auf das Ganze da. So hin und her. Dann, wenn etwas vorgefallen ist, dann muss man direkt reden. (...) Das läuft nicht. Ich brauche auch Zeit für mich. Ich muss es auch können verdauen. [VT87.1] So, das läuft nicht. Ja. (...) [301-303]			
	Der Zusammenhang ist auch mit dem Ämtli und so Sachen, dass ich verweigere. Ich tu so, als ob ich diese Personen nicht kenne würden, weil ja eben, wie gesagt, ähm, ich bin so etwas aufgewachsen und ich weiss, wo ich genau schauen muss, damit ich nicht gleich rausgeschmissen werde. (...) [309-312]			

E Tabelle Kategorien

#	Hauptkategorie	Definition	Subkategorien
1	Fremdbestimmung	Umfasst Situationen, in denen Menschen in persönlichen Lebensbereichen wie Wohnen, Partnerschaft oder Sexualität nicht selbst über ihr Leben entscheiden können. Dazu gehören auch fehlende Wahlmöglichkeiten in alltäglichen Angelegenheiten.	- Fehlende Partizipation - Zwangserleben - Kontrollerleben - Machtungleichheit
2	Selbstbestimmung	Beschreibt die Fähigkeit und das Recht, eigenständig Entscheidungen über das eigene Leben, die Sexualität und Beziehungen zu treffen. Grundlage dafür sind Autonomie, Entscheidungsfreiheit und die Möglichkeit, nach den eigenen Werten und Überzeugungen zu leben.	- Widerstand - Rückzug - Grenzen setzen - Selbst entscheiden
3	Beziehung	Umfasst alle Aussagen zu romantischen oder partnerschaftlichen Beziehungen. Im Mittelpunkt stehen Erfahrungen, Vorstellungen und Erlebnisse im Zusammenhang mit Partnerschaften.	- Phasen - Verletzlichkeit - Erfahrungen
4	Bedürfnisse Partnerschaft	Bezieht sich auf grundlegende menschliche Bedürfnisse nach Nähe, Bindung, Liebe, Geborgenheit und Anerkennung. Diese Bedürfnisse können sowohl in sozialen Beziehungen als auch in partnerschaftlichen und sexuellen Interaktionen erfüllt werden.	- Intimität - Zeit zusammen verbringen - Wertschätzung - Kommunikation - Vertrauen - Gemeinsamkeiten - Freude teilen - Authentizität - Unterstützung
5	Werte	Umfasst Überzeugungen, Einstellungen, Wünsche, Rollenbilder und Verhaltensweisen, die das Selbstbild und die Identität prägen. Die Kategorie beschäftigt sich damit, wie Menschen sich selbst verstehen und welchen Platz sie in der Welt sehen.	- Loyalität - Religiöse Überzeugung - Respektvoller Umgang - Mitbestimmung - Gleichberechtigung - Fairness - Kooperation - Ehrlichkeit - Sicherheit
6	Menschenrechte	Beschreibt das Recht, das eigene Leben und die eigene Sexualität frei und selbstbestimmt zu gestalten. Dazu gehören insbesondere die freie Wahl von Partner*innen, sexueller Orientierung und sexuellen Praktiken.	
7	Institutioneller Kontext	Umfasst die Rahmenbedingungen von Institutionen und deren Einfluss auf Partnerschaft und Sexualität. Thematisiert werden Einschränkungen der Privatsphäre, Regeln, Abhängigkeiten sowie förderliche oder hinderliche Strukturen für sexuelle Selbstbestimmung.	- Regeln - Zwangsgemeinschaft - Fachperson - Erfahrung - Peers - Alltag
8	Privatsphäre	Bezieht sich auf räumliche, zeitliche und soziale Möglichkeiten, Partnerschaft und Sexualität privat auszuleben. Dazu gehört auch die freie Entscheidung darüber, welche persönlichen Themen mit anderen geteilt oder privat gehalten werden.	- Räumlicher Natur - Sozialer Natur
9	Intime Begegnungen	Umfasst die tatsächlichen Möglichkeiten für private und intime Begegnungen. Gleichzeitig berücksichtigt die Kategorie die Verletzlichkeit, die mit Nähe, sexuellen Wünschen und dem Risiko von Anerkennung oder Zurückweisung verbunden ist.	

#	Hauptkategorie	Definition	Subkategorien
10	Zugänge	Beschreibt die Möglichkeiten, neue Menschen kennenzulernen und soziale Kontakte aufzubauen. Dazu gehören Gelegenheiten, über das institutionelle Umfeld hinaus Beziehungen und Partnerschaften entstehen zu lassen.	- Soziale Teilhabe - Schule - Extern - Intern - Medien - Erziehungsberechtigte - Bedarf
11	Bildung	Umfasst Informationen, Kompetenzen und Werte, die Menschen zu selbstbestimmten Entscheidungen in Bezug auf Sexualität, Beziehungen und Identität befähigen. Dazu gehören altersgerechte Aufklärung, Wissen über Körper und Grenzen sowie die Förderung eines positiven Verständnisses von Sexualität.	- Schulische Bildung - Peers - Erziehungsberechtigte - Fachperson intern - Fachperson extern - Genanntes Wissen - Bedarf
12	Unterstützung	Beschreibt die Rolle von Fachpersonen und anderen Personen im Umfeld bei der Begleitung und Förderung sexueller Selbstbestimmung. Dazu gehören Offenheit für Gespräche über Sexualität sowie die Fähigkeit, Jugendliche respektvoll und kompetent zu unterstützen.	- Fachperson - Peers - Erziehungsberechtigte - Bedarf
13	Körperempfinden	Umfasst das Wissen über den eigenen Körper, die eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Grenzen. Dieses Verständnis stärkt die Selbstwahrnehmung, den Selbstschutz und die Fähigkeit, Grenzüberschreitungen zu erkennen und abzuwehren.	
14	Wünsche	Umfasst persönliche Wünsche, Vorstellungen und Sehnsüchte in Bezug auf Liebe, Partnerschaft, Sexualität und das eigene Leben. Die Kategorie fokussiert darauf, was Menschen sich für ihre Beziehungen und ihre persönliche Entwicklung erhoffen.	

Tabelle [1]: Übersicht Kategorien (stark modifiziert nach Kuckartz, 2024, S. 139)

F Fallzusammenfassungen

Person A

Die Aussagen von Person A sind geprägt von einem starken Bedürfnis nach Autonomie. Entscheidungen von Fachpersonen, insbesondere die Verteilung der Hausarbeiten, erlebt Person A als ungerecht, vor allem wenn sie nicht einbezogen wird. Dabei dient Verweigerung als bewusste Strategie, um Selbstbestimmung einzufordern. Auffällig ist, dass Person A äussert durchaus kompromissbereit zu sein, sofern sie in Entscheidungen einbezogen würde. Gleichzeitig zieht sie sich aufgrund belastender Erfahrungen mit anderen Jugendlichen zunehmend zurück und versucht sich durch Abgrenzung zu schützen. Charakteristisch ist eine konsequente Haltung gegen Strukturen, die A als bevormundend empfindet und ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Fairness und Mitsprache. Das Verständnis sexueller Selbstbestimmung ist bei Person A eng mit allgemeiner Selbstbestimmung verbunden. Für Person A bedeutet Selbstbestimmung, eigene Entscheidungen treffen zu können, ernst genommen zu werden und über den eigenen Alltag sowie persönliche Angelegenheiten mitentscheiden zu dürfen. Fremdbestimmung wird als Einschränkung der eigenen Selbstbestimmung erlebt.

Person B

Person B zeigt sich in ihren Aussagen eher zurückhaltend, d.h. Person B drückt sich vorsichtig aus und formuliert Kritik nicht offen. Der Alltag wird als stark von Fachpersonen bestimmt beschrieben mit wenig eigenen Entscheidungsmöglichkeiten. Person B lehnt Regeln teilweise ab, ordnet sich ihnen jedoch meist unter, weil Person B Sanktionen vermeiden möchte. B äussert die Grundhaltung, stets etwas falsch zu machen. Gleichzeitig zeigt sich im Gespräch ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Loyalität, gegenseitiger Unterstützung und emotionaler Verlässlichkeit in Beziehungen. Charakteristisch ist die Spannung zwischen einem hohen Wunsch nach Anerkennung und der Erfahrung, wenig Einfluss auf das eigene Leben zu haben. Bei Person B zeigt sich ihr Verständnis von sexueller Selbstbestimmung vor allem im Wunsch nach einer Beziehung, die von Vertrauen, gegenseitigem Respekt und emotionaler Unterstützung geprägt ist. Eigene Bedürfnisse werden eher zurückhaltend formuliert, gleichzeitig wird deutlich, dass Person B sich wünscht, in persönlichen Entscheidungen ernst genommen zu werden.

Person C

Die Aussagen von Person C sind meist sehr ausführlich und deuten auf eine hohe Reflexionsfähigkeit hin. Person C beschreibt ausführlich, wann Unterstützung als hilfreich und wann sie als Bevormundung erlebt wird. Besonders wichtig ist Person C ernstgenommen zu werden, transparente Kommunikation und die Möglichkeit, eigene Anliegen selbst anzusprechen. Wiederkehrend kritisiert Person C inkonsequentes Handeln von Fachpersonen sowie den internen Informationsaustausch, durch den sie sich übergangen fühle. Gleichzeitig zeigt Person C Verständnis für Regeln, sofern diese nachvollziehbar und respektvoll umgesetzt werden. Charakteristisch ist ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Respekt, Verständnis von anderen Jugendlichen und Fachpersonen, Partizipation, sowie eine differenzierte Auseinandersetzung mit institutionellen Abläufen. Sexuelle Selbstbestimmung versteht Person C als Teil eines umfassenden Rechts auf Selbstbestimmung. Eigene Bedürfnisse, Grenzen und Anliegen sollen respektiert werden. Im Zentrum stehen Partizipation, Vertrauen und ein respektvoller Umgang.

Person D

Die Aussagen von Person D zeichnen sich durch eine pragmatische und regelorientierte Haltung aus. Sie akzeptiert Regeln grundsätzlich als Bestandteil des Zusammenlebens und des späteren Berufslebens. Person D betont, wie wichtig Kommunikation und Absprachen sind. Sie zeigt ein hohes Verständnis für die Sinnhaftigkeit von Regeln. Kritik äussert Person D vor allem dort, wo Regeln im Alltag unnötig unflexibel erscheinen oder andere Jugendliche ihren Pflichten nicht nachkommen. Verantwortung übernimmt Person D selbstverständlich und erwartet dies auch von den Mitbewohnenden. Charakteristisch sind ein hohes Verantwortungsbewusstsein, Pflichtgefühl sowie der Wunsch nach fairen und praktikablen Regelungen anstelle einer grundsätzlichen Infragestellung von Autorität. In ihrem Verständnis sexueller Selbstbestimmung zeigt sich ebenfalls diese pragmatische Haltung. Beziehungen werden als gegenseitige Verantwortung verstanden, während Selbstbestimmung bedeutet, vorhandene Freiräume verantwortungsvoll zu nutzen und innerhalb bestehender Regeln eigene Entscheidungen treffen zu können. Dabei zeigt sich Person D allgemein gut aufgeklärt über ihre Rechte und Möglichkeiten und kann ein breites Spektrum von Sexualität benennen.

Person E

In ihren Aussagen wirkt Person E kooperativ, konfliktvermeidend und stark beziehungsorientiert. Person E akzeptiert Vorgaben weitgehend und äussert Kritik nur vorsichtig. Gleichzeitig formuliert Person E den Wunsch nach Unterstützung, wenn sie sich überfordert oder müde fühlt. Charakteristisch sind ihre freundliche Grundhaltung, ihre Bereitschaft zur Kooperation und ihr Bedürfnis nach emotionaler Sicherheit sowie verständnisvoller Begleitung. Das Verständnis sexueller Selbstbestimmung kommt bei Person E aus früheren Beziehungserfahrungen. Demnach sollen Beziehungen auf Vertrauen, Respekt und gegenseitiger Freiheit beruhen. Kontrolle, Verbote oder Misstrauen lehnt sie klar ab. Sexuelle Selbstbestimmung bedeutet für Person E, selbst entscheiden zu können, mit wem sie Zeit verbringt, Beziehungen gestaltet und Nähe zulässt, ohne vom Gegenüber kontrolliert oder eingeschränkt zu werden.

Fazit

Die fünf Fallzusammenfassungen verdeutlichen die unterschiedliche Art, wie Jugendliche ihre Handlungsspielräume in der Wohngruppe wahrnehmen und mit eingeschränkten Handlungsspielräumen umgehen. Charakteristisch für die einzelnen Befragten sind weniger die konkreten Regeln als ihre jeweilige Haltung gegenüber Fremdbestimmung, Mitbestimmung und Beziehungen zu Fachpersonen. Während einige Jugendliche aktiv Mitbestimmung einfordern und sich gegen Fremdbestimmung zur Wehr setzen (Person A und besonders Person C), akzeptieren andere institutionelle Vorgaben eher aus Pragmatismus (Person D) oder Resignation (Person B). Wieder andere suchen vor allem verlässliche Beziehungen und Unterstützung (Person E). Gemeinsam ist der Wunsch, ernstgenommen zu werden und dass Regeln nachvollziehbar, fair und respektvoll umgesetzt werden.