

8. Sexuelle Vielfalt thematisieren: Heteronormativität herausfordern?

- 8.1 Heteronormativität als analytische Perspektive
- 8.2 Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt als theoretisches Konzept
- 8.3 Vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisieren?
- 8.4 Zum Zusammenhang von diskursiven Praktiken und Handlungsfähigkeit
- 8.5 Heteronormativitätskritische Sexualpädagogik? Kein geteiltes Anliegen

Das 8. Kapitel knüpft an die Frage nach der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an, die bereits im letzten Teil des vorhergehenden Kapitels angesprochen wurde. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt – oder anders gesagt vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen – werden in den beobachteten Bildungsveranstaltungen unterschiedlich (stark) thematisiert. Im Folgenden wird herausgearbeitet, in welcher Weise sie zur Sprache kommen und wie dabei hegemoniale Vorstellungen und Normen von Geschlecht, Begehren, Sexualität und Liebesbeziehungen reproduziert, aber auch befragt, durchkreuzt und herausgefordert werden.¹

Ich beziehe mich in der Analyse auf ein bestimmtes Set an institutionalisierten Vorstellungen und Normen, die mit dem Begriff der *Heteronormativität* zusammengefasst werden können. Heteronormativität steht für dominante Vorstellungen, Normen und Normalitäten, die Geschlecht, Begehren, Sexualität und Beziehungsweisen in einer bestimmten Weise aneinander koppeln. Diese institutionalisierten Vorstellungen und Normen haben in Österreich noch vor wenigen Jahrzehnten dazu geführt, dass die einvernehmlichen gleichgeschlechtlichen sexuellen Handlungen von erwachsenen Menschen kriminalisiert und pathologisiert und die freie Gestaltung sowie rechtliche Absicherung von gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehungen verunmöglicht wurde. Erst 1971 wurde unter der SPÖ-Alleinregierung ein Gesetz aus dem Jahr 1852 gestrichen, das die »Unzucht wider die Natur mit demselben Geschlecht« – für Männer wie für Frauen geltend – mit bis zu fünf Jahren Haft bestrafte. Alle weiteren Schritte der rechtlichen Gleichstellung von LGBTI-Personen – wie etwa die Angleichung des Schutzalters, die Ehe für alle oder der dritte Geschlechtseintrag – schei-

1 Den Begriff des Durchkreuzens übernehme ich von Karla Schmutzer, die in einem Beitrag davon spricht, »Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht zu durchkreuzen« (2016: 107). Den Begriff des »Herausforderns« (auf Englisch »troubling« oder auch »challenging«), wie ich ihn hier verwende, leihe ich bei Dennis Francis, der in Südafrika zu Fragen rund um Sexualpädagogik und sexuelle und geschlechtliche Vielfalt forscht und von »Troubling Compulsory Heterosexuality« spricht (vgl. Francis 2017: 55ff.).

terten zunächst an der ÖVP und mussten über den Verfassungsgerichtshof eingeklagt werden (vgl. etwa Tschinderle 2017; VIMÖ 2018).

Heteronormativität sowie Homo- und Transfeindlichkeit wirken auch gegenwärtig noch ausschließend, einschränkend, diskriminierend und gewaltvoll – und das, obwohl beachtliche Erfolge im Kampf um die rechtliche und soziale Anerkennung von nicht-heterosexuell begehrenden und liebenden Menschen, von gleichgeschlechtlichen Paaren sowie von transgeschlechtlichen und intergeschlechtlichen Menschen zu verzeichnen sind.

Aus der Perspektive kritischer Professionalisierung, die auf die Reflexion und Veränderung ausschließender und einschränkender Differenzordnungen setzt, stellt sich die Frage, wie in den beobachteten Bildungsveranstaltungen Heteronormativität reproduziert oder »perpetuiert« (Hartmann 2007: 95), aber auch befragt, herausgefordert oder durchkreuzt wird. Ich konzentriere mich dabei im Folgenden auf die Benennung und Beschreibung von unterschiedlichen diskursiven Praktiken (Wrana 2012a) oder, anders formuliert, auf wiederkehrende Thematisierungsweisen, die in den beobachteten Bildungsveranstaltungen auszumachen sind. Ich verbinde in der Benennung von diskursiven Praktiken das Verständnis des Gegenstands, also die diskursive Figur mit einer bestimmten Weise sie zu thematisieren (vgl. dazu auch die Einleitung zu Teil III).

Wenn ich von diskursiven Praktiken spreche, dann fokussiere ich dabei *nicht* auf die *Intentionen* der Beteiligten. Während die Thematisierungsweisen nicht selten im Sinne didaktischen Handelns wohlüberlegt eingesetzt werden, kommen sie vermutlich auch weniger absichtsvoll zum Einsatz. Die Frage nach der Intention steht hier jedenfalls nicht im Fokus meiner Analyse. Was ich aber in die Analyse einzubeziehen versuche, sind mögliche Effekte der beschriebenen Praktiken.

Um die wiederkehrenden Thematisierungsweisen herauszuarbeiten, widme ich mich im Folgenden jenen Sequenzen im Forschungsmaterial, in denen entweder Heteronormativität thematisiert oder unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen angesprochen werden.² Die Frage nach der Reproduktion sowie dem Herausfordern oder Durchkreuzen von Heteronormativität soll dabei nicht darauf verkürzt werden, ob nicht-heterosexuelle Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen Thema werden – auch wenn dies ein wichtiger Aspekt ist. Mit dem Konzept der Heteronormativität lassen sich auch einschränkende und ausschließende Vorstellungen und Normen zu Geschlecht, heterosexuellem Begehren und zu Beziehungen zwischen Männern und Frauen kritisch befragen bzw. lässt sich auch herausarbeiten, wieviel Vielfalt in der Thematisierung heterosexueller Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen zur Sprache kommt.

Bevor ich in die Analyse diskursiver Praktiken einsteige, sollen in Abschnitt 8.1 zunächst die Konzepte Heteronormativität und Heteronormalisierung als analytische Perspektive auf das Forschungsmaterial vorgestellt werden. Der Teil 8.2 widmet

2 Wie Heteronormativität in den Veranstaltungen reproduziert wird, ließe sich freilich auch an anderen Materialstellen zeigen. Aus pragmatischen Gründen schränke ich das Material, auf das ich mich in diesem Kapitel beziehe, jedoch in dieser Weise ein.

sich dann dem theoretischen Konzept der *geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt*. In Abschnitt 8.3 wird anschließend skizziert, in welchen Situationen geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in den Veranstaltungen zur Sprache kommt, also welche Anlässe der Thematisierung sich beobachten lassen. Ein kurzer Exkurs geht zudem der Frage nach, inwieweit sexuelle Vielfalt bereits in den Ankündigungen und Programmen von sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen als Thema ersichtlich ist. Der größte Teil des Abschnitts ist dann den Thematisierungsweisen von sexueller Vielfalt und ihrer heteronormativitätskritischen Befragung gewidmet. Mögliche Effekte dieser diskursiven Praktiken werden in 8.4 an ausgewählten Textstellen kontrastierend pointiert. Ich arbeite dabei anhand von Sequenzen, in denen über die »schwierige Situation« von Eltern homosexueller und intergeschlechtlicher Kinder gesprochen wird, die These heraus, dass heteronormativitätskritische Thematisierungsweisen eher den Effekt haben (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen als heteronormative Praktiken, die dazu tendieren, Handlungsoptionen zu verschließen. Der Blick über die *einführenden* sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen hinaus vermag das Spektrum der Thematisierungsweisen vielfältiger Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen zu vertiefen und zu erweitern. Im Abschnitt 8.5 schlussfolgere ich mit Blick auf die diskursiven Praktiken in den beobachteten Veranstaltungen, inwieweit sich ein professioneller sexualpädagogischer Konsens, also veranstaltungsübergreifende geteilte Standards zur Thematisierung von Heteronormativität und geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt erkennen lassen.

8.1 Heteronormativität als analytische Perspektive

Mit dem Konzept der Heteronormativität wird eine machtvolle institutionalisierte Norm im Geschlechterverhältnis sowie in Begehrens- und Beziehungsverhältnissen benannt. Christian Klesse (2007) spricht davon, dass Heteronormativitätskonzepte darauf abzielen, »eine Perspektive für eine kritische Untersuchung der Machtverhältnisse, die sich rund um Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit entfalten, zu eröffnen« (ebd.: 35). Heteronormativität meint eine essentialistische Vorstellung von zwei komplementär gedachten Geschlechtern, also von Männern und Frauen, die einander begehren. Unter Heteronormativität wird nicht nur eine dominante Form sexuellen Begehrens, nämlich Heterosexualität verstanden, sondern eine hegemoniale und institutionalisierte kulturelle Norm, die Subjektivität ebenso strukturiert wie Alltagspraxen, symbolische Ordnungen, die Verteilung von Ressourcen und die Organisation von Gesellschaften (vgl. Jackson/Scott 2010: 85ff.).

Heteronormativität bedeutet also nicht nur, dass heterosexuelle Beziehungen privilegiert und von der Norm abweichendes Begehren und abweichende Beziehungen diskriminiert oder marginalisiert werden. Vielmehr lässt sich aus heteronormativitätskritischer Perspektive auch fragen, welche heterosexuellen Begehrens- und Beziehungsweisen zwischen Menschen privilegiert und welche rechtlich, sozial und symbolisch marginalisiert werden. So kann gegenwärtig etwa von der rechtlichen und kulturellen Privilegierung monogamer Beziehungen von zwei Personen gegenüber konsensuellen nicht-monogamen Beziehungen gesprochen werden, von einer Privilegierung von Ehen gegenüber Lebensgemeinschaften, von Familien mit zwei Eltern gegenüber Familien mit weniger oder mehr Eltern usw.

Ein Begriff, der im Zusammenhang mit Heteronormativität ebenfalls verwendet wird, ist jener der *Mononormativität*. Damit ist die Norm gemeint, dass sich das Begehren von Menschen nur auf ein Geschlecht richtet, nämlich das eigene oder ›das andere‹; eine Vorstellung, die ebenfalls von Zweigeschlechtlichkeit ausgeht. Der Begriff der Mononormativität wird unter anderem dann verwendet, wenn die Situation von bisexuellen Menschen und die spezifischen Diskriminierungs- und Marginalisierungsformen beschrieben werden, die sie erleben (vgl. Klesse 2007; Baumgartner 2017). Mit Mononormativität ließe sich auch auf die Norm von Zweierbeziehungen verweisen, also darauf, dass Monogamie und Monoamorie gegenüber (konsensueller) Polyamorie oder Polygamie privilegiert sind. Diese Verwendung des Begriffs Mononormativität ist aber nicht üblich.

Heteronormativität impliziert auch die scheinbar selbstverständliche, aber selten explizit hervorgehobene Annahme und Norm, dass Geschlecht *das* oder zumindest *ein* essenzielles Kriterium darstellt, wenn es um Begehren und Partner*innenwahl geht. Ob Menschen nun heterosexuell, lesbisch oder schwul begehren – all diese Begriffe implizieren, dass Begehren sich auf Menschen eines bestimmten Geschlechts richtet (oder bei Bisexualität auf zwei Geschlechter). Heteronormativität meint also auch die gängige Vorstellung, dass Geschlecht eine zentrale Rolle für Begehren und Sexualität spielt.

Der Begriff Heteronormativität wurde 1991 von Michael Warner in die Diskussion eingebracht und kann gegenwärtig als ein zentraler Begriff der Queer Studies angesehen werden. Warner versteht Heteronormativität als eine Ordnung, die »gender, the family, notions of individual freedom, the state, public speech, consumption and desire, nature and culture, masturbation, reproductive politics, racial and national fantasy, class identity, truth and trust, censorship, intimate life and social display, terror and violence, health care, and deep cultural norms about the bearing of the body« strukturiert (Warner 1991, XIII zit. nach Bargetz/Ludwig 2015: 13). Ein Konzept, das dem der Heteronormativität historisch vorausgeht, ist jenes der »Zwangsheterosexualität«, das Adrienne Rich in ihrem Artikel »Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz« 1980 entwickelte. Alternativ zu Heteronormativität wurden und werden auch Begriffe wie normative Heterosexualität oder »heterosexuelle Matrix« (Butler 2003a [1990]) verwendet. Letztere Begriffe stellen das Sexuelle stärker ins Zentrum als die Heteronormativität, die das Sexuelle nicht im Namen trägt. Beides hat Nachteile: Die Bedeutung des Begriffs Heteronormativität erschließt sich durch das Fehlen des Verweises auf Sexualität, Begehren oder romantische Orientierung weniger leicht und ist so schwerer an Alltagssprache und nicht-wissenschaftliche Diskurse anschlussfähig. Das Sexuelle stärker in den Mittelpunkt zu stellen, wie beim Begriff der heterosexuellen Matrix, scheint jedoch ebenfalls problematisch, geht es doch bei Heteronormativität um viel mehr als um Begehren und Sexualität.

Brigitte Bargetz und Gundula Ludwig (2015) fragen danach, welche Rolle Sexualität in der Konzeptionalisierung von Heteronormativität bekommen soll (etwa als Gegenstand, Ausgangspunkt oder Grenze) und wie Heteronormativität daran anschließend machttheoretisch zu begreifen ist (vgl. ebd.). Auf die erstere Frage bezogen schlagen sie mit Engel, Schultz und Wedl (2005) vor, Heteronormativität als »herrschaftskritische Kategorie« so zu fassen, »dass Sexualität weder Ausgangs- noch Mittelpunkt der Analyse sein muss, dass jedoch deren konstitutive Wirksamkeit für Subjektiv-

tät und Soziales sichtbar wird« (Bargetz/Ludwig 2015: 14). Mit Cathy Cohen weisen sie darauf hin, dass Sexualität nicht unabhängig von Rassisierungs-, Klassisierungs- und Vergeschlechtlichungsprozessen konzipiert werden kann (vgl. ebd.). Wie sich Heteronormativität in einem spezifischen Kontext ausdrückt und welche Effekte sie entfaltet, hängt also davon ab, wie ihre Wechselwirkung mit anderen machtvollen Differenzordnungen in einem spezifischen Kontext strukturiert ist. Es gilt also – so ließe sich das auch formulieren – Heteronormativität intersektional zu denken.³

Bezüglich der zweiten Frage, nach der machttheoretischen Fassung von Heteronormativität, verweisen Bargetz und Ludwig auf die Grenzen des Begriffs der Normativität. Im Sinne Michel Foucaults unterscheiden sie zwischen *Normativität* (die sich auf das Gesetz bezieht, also auf eine Norm, die das Erlaubte und Verbotene teilt), *Norm* als einer Wirkweise von Disziplinen, die eindeutig und starr zwischen normal und abnormal unterscheiden, und *Normalisierung* als einer Machttechnik, die nicht von einer binären Logik ausgeht, sondern Normalität hervorbringt (vgl. Bargetz/Ludwig 2015: 15). Normalisierung gehe nicht von einer dichotomen Anordnung – etwa zwischen Erlaubtem und Verbotenem – aus, sondern vielmehr von einem Mittelwert, von welchem aus das Akzeptable und dessen Grenzen definiert werden. Das am stärksten Abweichende soll dann in Richtung der Normalität zurechtgestutzt werden (vgl. ebd.).

Mit Blick auf gegenwärtige europäische Gesellschaften, in denen die rechtliche Anerkennung von lesbischen und schwulen Beziehungen steigt, ist die Perspektive der Normalisierung wichtig, um weiterbestehende Machtverhältnisse rund um Geschlecht, Sexualität und Lebensweisen analysieren zu können. Heteronormativität als eine machtvolle Ordnung operiert also nicht nur im Modus der Normativität, sondern auch im Modus der Normalisierung.

Auch die Bildungswissenschaftlerin Jutta Hartmann verweist – Jürgen Link (1996) zitierend – auf den Unterschied von Normativität und Normalisierung: »Während Normen und die mit ihnen verbundene Normativität als Regulative in allen menschlichen Gesellschaften bestimmten Gruppen ein bestimmtes Handeln vorschreiben und so dem Handeln der Personen prä-existent sind, handelt es sich bei Normalität um eine moderne Erscheinung westlicher Gesellschaften, die eine am Durchschnitt des menschlichen Handelns orientierte Größe darstellt und diesem post-existent festgelegt wird. Während Normierung einem binären Ausschlussprinzip von Ja-oder-nein, Drinnen-oder-draußen folgt, kennzeichnet Normalisierung ein Anordnen um einen Maßstab, ein Angleichen an diesen und damit ein Mehr oder Weniger auf einer Messlatte« (Link zit. n. Hartmann 2007: 100f., Fußnote 5).

Die sogenannte Homo-Ehe oder Ehe für alle ist ein anschauliches Beispiel dafür: Während die Ehe in zunehmend mehr Ländern auch für gleichgeschlechtliche Paare rechtlich ermöglicht wird – sich also die gesetzliche Norm ändert –, wird damit (auch für Schwule und Lesben) eine bestimmte Beziehungsform normalisiert, nämlich die rechtlich abgesicherte, auf Dauer und Monogamie angelegte Beziehung zwischen zwei Personen. Von dieser Form abweichend sind auch auf Dauer angelegte monogame Beziehungen ohne Rechtsform gesellschaftlich weitgehend akzeptiert und üblich (außer

3 Als Vorreiter*innen eines solchen Zugangs, der Heteronormativität in ihrer Verschränkung mit anderen Machtverhältnissen denkt, werden etwa die lesbisch-feministischen Autor*innen Audre Lorde, Gloria Anzaldúa oder Monique Wittig verstanden (vgl. Klapeer 2015: 25ff.).

in religiösen bzw. traditionell orientierten sozialen Gruppen). Jene Beziehungsweisen, die stärker abweichen (etwa sogenannte offene Beziehungen oder freundschaftlich-sexuelle Beziehungen), gelten als weniger normal. Sexuelle oder romantische Beziehungen zu dritt oder viert gelten nicht nur gesellschaftlich als »nicht normal«, sondern fallen auch aus der rechtlichen Norm, indem es für sie keine Möglichkeit der rechtlichen Absicherung gibt. Hier greift also gesetzliche Normativität.

Normativität und Normalisierung wirken nebeneinander, greifen ineinander und befördern oder durchkreuzen sich gegenseitig. Antke Engel (2002) schreibt, dass die »rigide Normativität«, die den sozialen Raum durch Klassifikationen und Ausschlüsse organisiert, neben der »flexiblen Normalisierung« existiert, die nach dem Muster der Integration in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse verläuft und über Mechanismen der Individualisierung neue Hierarchien und soziale Ungleichheiten schafft (vgl. ebd.: 204).

Die Unterscheidung von Heteronormativität und Heteronormalisierung scheint mir auch für differenzierte bildungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Praxen hilfreich, weil damit etwa verständlich gemacht werden kann, dass Diskriminierungsmechanismen auf unterschiedlichen Ebenen wirken und rechtliche Gleichstellung nicht die Abschaffung von alltäglicher Diskriminierung und Othinging bedeutet. Aus pragmatischen Gründen verwende ich jedoch im Folgenden den Begriff Heteronormativität, der im wissenschaftlichen Diskurs stärker etabliert ist, als Überbegriff und unterscheide nur dort zwischen Heteronormativität und Heteronormalisierung, wo es inhaltlich sinnvoll erscheint.

8.2 Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt als theoretisches Konzept

Bevor ich auf die diskursiven Praktiken in den untersuchten Bildungsveranstaltungen zu sprechen komme, sei auch noch der Begriff der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt in seiner Verwendung skizziert. Jutta Hartmann (2002) entwickelte um die Jahrtausendwende das Konzept der *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*, das an Ansätze Kritischer Erziehungswissenschaft sowie an poststrukturalistische Theoriebildung anschließt. Hartmann schlägt eine Verbindung von kritischen und dekonstruktiven Perspektiven für die Pädagogik vor und konkretisiert diese entlang der Kategorien Geschlecht – Sexualität – Lebensform (für eine sexualpädagogische Ausarbeitung des Konzepts siehe Hartmann 2004; aktuell dazu Busche u.a. 2018). Mit dem Konzept einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen setzt Hartmann den Begriff der Vielfalt bereits als zentralen positiven Bezugspunkt.

In den letzten Jahren hat sich der Terminus der *sexuellen Vielfalt* bzw. der *geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt* als Begriff in programmatischen und theoretischen Texten etabliert (vgl. etwa Schmidt/Schondelmayer/Schröder 2015; Huch/Lücke 2015; Lewandowski/Koppetsch 2015; Berliner Senatsverwaltung o.J.; Bildungsinitiative Queerformat/Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg 2018). Ich verwende im Folgenden sowohl den Begriff der vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen, den Jutta Hartmann geprägt hat, sowie auch den der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt, den ich in Bezug auf Katharina Debus (2016) noch näher erläutern werden. Bisweilen spreche ich auch von unterschiedlichen Begehrens-

Beziehungs- und Lebensweisen, ein Ausdruck, der nicht Sexualität und Geschlecht ins Zentrum rückt, sondern auf Begehren, Beziehungen und Lebensweisen (z.B. auch Formen des Zusammenlebens) fokussiert.⁴

Wie bereits im Kapitel 7 erläutert, halte ich die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Sexualität und damit auch zwischen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt für wichtig – sowohl in der Theoriebildung und Forschung als auch in der pädagogischen Praxis. Nur durch die klare Unterscheidung von Geschlecht und Sexuellem lässt sich unmissverständlich und respektvoll über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sprechen und die je kontextspezifischen Verschränkungen von Geschlecht und Sexualität analytisch fassbar machen. In der Sexualpädagogik, etwa bei Stefan Timmermanns (2016), werden im Gegensatz dazu unter dem Begriff »sexuelle Identität« Geschlecht und Sexualität vermischt bzw. Geschlechtsidentität unter sexueller Identität subsumiert. Der Ausdruck der »geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt« von Katharina Debus (2016) hingegen differenziert zwischen Geschlecht, Sexualität und (romantischer) Liebe.⁵

Der Begriff der *geschlechtlichen* Vielfalt wird zumeist dafür verwendet, auf ein Spektrum an Geschlechtsidentitäten zu verweisen; also etwa weiblich, genderqueer, männlich, weder-noch, genderfluid und andere. Mit dem Begriff geschlechtliche Vielfalt wird zudem häufig auch auf die Existenz und die Anliegen von inter- und transgeschlechtlichen Menschen verwiesen. In ihren Artikeln zu Sexualpädagogik bietet Katharina Debus (2016, 2021) ein differenziertes Verständnis von Geschlecht und geschlechtlicher Vielfalt an. Sie unterscheidet dabei drei Ebenen von Geschlecht: Sie spricht zum Ersten vom Körpergeschlecht zu dem etwa Chromosomen, Genitalien, Hormone, Körperbehaarung, Pubertät, Zeugungs- und Gebärfähigkeit etc. gehören. Anhand hegemonialer biologisch-medizinischer Kriterien wird die Vielfalt der Geschlechtskörper derzeit in männliche, weibliche und intergeschlechtliche (medizinisch häufig noch als »intersexuell« bezeichnet) klassifiziert (vgl. Debus 2016: 818).

Zweitens spricht Debus von Geschlechtsidentität und meint damit das geschlechtliche Selbstverständnis, also das Geschlecht, das Menschen für sich selbst als stimmig empfinden (vgl. ebd.). Menschen, deren gefühltes Geschlecht – also deren Geschlechtsidentität – mit dem in der Geburtsurkunde eingetragenen Geschlecht nicht übereinstimmt, werden als cis (geschlechtliche) Personen bezeichnet. Personen, bei denen das gefühlte Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität nicht mit der – auf Basis körperlicher Merkmale bei der Geburt getroffenen – Zuschreibung übereinstimmt, werden als transgeschlechtlich oder trans bezeichnet.⁶ Trans kann Teil der geschlechtlichen

4 Im internationalen englischsprachigen Kontext ist die Abkürzung SOGI oder SOGIE üblich, die sexual orientation and gender identity bzw. sexual orientation and gender identity and expression umfasst (vgl. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner o.J.).

5 Ihre gemeinsame Nennung suggeriert aber gleichzeitig auch eine Zusammengehörigkeit, die – als Ausdruck von Heteronormativität interpretiert – durchaus auch als problematisch eingeschätzt werden kann.

6 Als Selbst- und Fremdzuschreibung wird auch der Begriff transsexuell verwendet. Da dieser im Deutschen missverständlich ist, weil er auf Sexualität und nicht auf Geschlecht verweist, verwende ich ihn hier nicht.

Selbstidentifizierung sein, häufig ist dies aber auch nicht der Fall und Personen, die unter die Definition von transgeschlechtlich fallen, verstehen sich als Frauen, Männer oder genderqueere Personen (ebd.: 7ff.).⁷ Auch intergeschlechtlich ist für manche Personen eine Geschlechtsidentität, während andere Menschen, die medizinisch als intergeschlechtlich klassifiziert werden, sich als männlich, weiblich, genderqueer etc. fühlen und identifizieren.⁸

Die dritte Ebene von Geschlecht, die Debus nennt, ist jene des »Geschlechtsausdrucks – besser gesagt: der geschlechtlich konnotierten Möglichkeiten sich auszudrücken« (Debus 2006: 819). Dies betrifft unter anderem Kleidungsstile, Körper- und Haarstyling, Geschmäcker, Vorlieben u.Ä. in Bezug auf Literatur und Medien, Emotionen und ihren Ausdruck, Sozialverhalten, Hobbys, Interessen und Kompetenzen, Sexualität, Erotik und Intimität (vgl. ebd.). Welche Ausdrucksformen mit welcher geschlechtlichen Zuschreibung belegt sind, ist dabei historisch und (sub)kulturell unterschiedlich.

Sexuelle Vielfalt ist ein Begriff, der sich auf sexuelle Orientierung bezieht, also auf »die Frage, auf welche(s) Geschlecht(er) eine Person Verliebtheitsgefühle, sexuelles Begehren und Partnerschaftswünsche richtet.« (Debus 2006: 821) Die Bezeichnung sexuelle Vielfalt lenkt begrifflich die Aufmerksamkeit auf Sexualität, weshalb Debus den Vorschlag macht, den Begriff auf »sexuelle und amouröse Vielfalt« zu erweitern, um zwischen sexuellem Begehren und romantischer Orientierung unterscheiden zu können. So kann »amouröse Vielfalt neben Fragen der romantischen Orientierung auch Fragen der Konstellationen zwischen Single-Sein, (serieller) Monogamie, offener Beziehung und Polyamorie enthalten. Sexuelle Vielfalt kann sich neben sexueller Orientierung auch auf sexuelle Konstellationen (alleine, zu zweit, zu mehreren, innerhalb oder außerhalb einer Partnerschaft) sowie verschiedene Sexpraxen (z.B. BDSM) und damit möglicherweise verbundene Identitäten beziehen.« (vgl. ebd.: 822)

Diese Differenzierung kommt auch dem Anliegen von asexuellen und aromantischen Aktivist*innen entgegen, die fordern, Asexualität (die Abwesenheit sexuellen Begehrens für andere Personen) als sexuelle Orientierung anzuerkennen und ebenso wie Aromantik (der Abwesenheit romantischer Gefühle) zu entpathologisieren. Auch hier ist die Unterscheidung zwischen sexueller und romantischer Orientierung wichtig, weil manche Personen sich als asexuell verstehen, aber durchaus an romantischen Beziehungen interessiert sind oder umgekehrt (vgl. ebd.: 821f.).

7 Im Alltagsverständnis von Transgeschlechtlichkeit wird diese häufig als eine Nicht-Übereinstimmung von Körpergeschlecht und Geschlechtsidentität verstanden. Dies suggeriert, dass trans Personen ihren Körper nicht als passend zu ihrem Geschlecht empfinden, was nicht notwendigerweise der Fall ist, aber durchaus der Fall sein kann. Zentral ist die Zuschreibung eines nicht als passend empfundenen Geschlechts. Die sogenannten sekundären Geschlechtsmerkmale wie Bartwuchs, Stimme, Körperform etc. sind neben Kleidung, Style und Auftreten gelernte Marker der Alltagswahrnehmung von Geschlecht (sowohl der Fremd- als auch der Selbstwahrnehmung), weshalb körperliche Angleichungen an das gefühlte Geschlecht für viele transgeschlechtliche Menschen von Bedeutung sind (etwa durch Hormontherapie, Stimmtraining oder Operationen).

8 Vgl. dazu auch eine Broschüre zu »trans. inter*. nicht-binär« der Akademie der bildenden Künste Wien (2019).

Der Begriff der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt ist zumeist kein ausschließlich deskriptiver Begriff, sondern beinhaltet eine normative Dimension: Mit dem Begriff wird die Botschaft vermittelt, dass die Heterogenität der Identifizierungen und der Begehrens-, Liebes- und Lebensweisen eine anzuerkennende bzw. zu begrüßende Vielfalt darstellt. Angesichts dieser normativen Setzung, also der positiven Konnotation von Heterogenität ist es wichtig, die Grenzen dieser mit Anerkennung und Wertschätzung belehnten Vielfalt klar zu benennen. Katharina Debus nimmt die normative Setzung vor, »nur konsensuelle Sexpraxen unter einen positiv verstandenen Begriff sexueller Vielfalt zu fassen, also nur solche, die mit der (jederzeit widerrufbaren) Einwilligung aller beteiligten Personen stattfinden und an denen nur einwilligungsfähige Personen beteiligt sind, also bspw. keine Kinder oder Personen, die in starker Abhängigkeit zu einer der beteiligten Personen stehen.« (vgl. Debus 2016: 822) Ich schließe mich Debus an, die in dieser Formulierung eine klare Grenze zwischen geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt und sexualisierter Gewalt bzw. sexuellem Missbrauch zieht. Gewaltvolle und machtmisbräuchliche Beziehungsformen sind also nicht Teil der anzuerkennenden Vielfalt.⁹

Diese Grenze zwischen anzuerkennender Vielfalt und abzulehnenden gewaltvollen Formen klar zu ziehen halte ich für wichtig und orientierend. Gleichzeitig gilt es im Bewusstsein zu halten, dass es in konkreten Situationen und in der Komplexität von Lebensrealitäten, Machtverhältnissen, Emotionen und Beziehungskonstellationen manchmal nicht so klar und eindeutig zu sagen ist, inwieweit eine Interaktion als konsensuell zu verstehen ist, wie stark Abhängigkeiten die Einwilligung beeinflussen und was Selbstbestimmung unter den gegebenen Bedingungen bedeutet (siehe auch Kapitel 9).

8.3 Vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisieren?

Nachdem nun die zentralen Konzepte beschrieben sind, auf die sich die folgenden Abschnitte beziehen, wende ich mich den Passagen im Material zu, in denen unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisiert werden. Was sind die Anlässe in den Bildungsveranstaltungen, um explizit über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt oder die Kritik an Heteronormativität zu sprechen? Gibt es eigene Einheiten, Übungen, Inputs dazu oder sind ein heteronormativitätskritischer Zugang und eine vielfaltsorientierte Perspektive durchgehend präsent?

Sprechanlässe

Bezüglich der von mir beobachteten kurzen bis mittellangen Veranstaltungen lässt sich sagen, dass unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen nicht in Form einer eigenen Einheit behandelt werden, sondern zumeist in Plenargesprächen, manchmal auch in theoretischen Inputs und Übungen thematisiert werden. So finden

9 Ebenso ist auch bei geschlechtlicher Vielfalt die Selbstbestimmung der Beteiligten zentral, weshalb etwa medizinisch nicht notwendige Operationen an intergeschlechtlichen Kindern, die nicht informiert zustimmen können, klar abzulehnen sind (vgl. dazu etwa die Stellungnahmen von VIMÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich: vimoe.at).

sich in mehreren Veranstaltungen Inputs von Referent*innen, in denen unterschiedliche Aspekte von Geschlecht referiert werden. So unterscheidet eine Lehrperson in ihrem Input etwa zwischen dem genetischen, chromosomalen, gonadalen, hormonellen, genitalen, phänotypischen/somatischen und dem sozialen Geschlecht und erklärt im Zuge dessen auch »Intersexualität« und »Transgender« (BP).

Bisweilen sprechen auch Teilnehmende Aspekte geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt an, indem sie in Kleingruppen- oder Plenargesprächen auf Erfahrungen von Personen verweisen, die sie kennen, vernachlässigte Themen erwähnen (etwa Asexualität) oder ihr Wissen einbringen (etwa zur Anerkennung eines dritten Geschlechts in anderen kulturellen oder nationalstaatlichen Kontexten).

Seltener werden sexualpädagogische Methoden erprobt, die sich explizit einem Aspekt geschlechtlicher, sexueller oder amouröser Vielfalt widmen: In einer kurzen Bildungsveranstaltung wird gemeinsam ein kurzer Audio-Text angehört, der aus Perspektive eines intergeschlechtlichen Kindes formuliert ist. Im Anschluss an das gemeinsame Anhören meinte die Referentin, dass diese Geschichte eine Möglichkeit wäre, »Intersexualität« zum Thema zu machen, und sie auch darüber hinaus als Einstieg genutzt werden könnte, um »über vieles« zu reden. Sie ergänzt aus ihrer eigenen Erfahrung, dass Kinder, wenn sie merken, dass das Thema besprechbar ist, dazu viele Fragen hätten (BP).

Manchmal wählen Referent*innen Methoden, Übungen, Spiele oder Ähnliches aus, die sich nicht explizit dem Thema geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt widmen, die jedoch einen Gesprächsanlass über unterschiedliche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen bieten. So wird etwa ein Fragebogen eingesetzt, der von den Teilnehmer*innen in Kleingruppen ausgefüllt werden soll. Darin findet sich neben anderen Fragen auch die Aufforderung, drei berühmte lesbische Frauen und schwule Männer aufzuzählen oder verschiedene Möglichkeiten zu nennen, mit Kindern zu leben, ohne selbst welche zu gebären oder zu zeugen. In der Nachbesprechung dieser Übung erklärt eine Referentin, was der Vorteil davon sei, nicht-normative Lebensweisen über berühmte Personen zu thematisieren: Es ließe sich so über Schwul- und Lesbisch-Sein reden, ohne dass dies »so problemorientiert« wäre. Berühmte Personen hätten eine bestimmte Form von Anerkennung, die einen positiven Zugang zum Thema ermöglichen würde (BP). Auch visuelles Material wird manchmal in Übungen eingesetzt, um eine Vielfalt an Lebensweisen sichtbar zu machen, etwa in Form von Bildern unterschiedlicher Familien oder von Herzbildern, wie bereits in Kapitel 6.1 beschrieben.

Auch in der Besprechung anonymer Fragen von Kindern und Jugendlichen finden sich Fragen, die als Verweis auf eine Vielfalt an (heterosexuellen) Sexualpraktiken gelesen werden können. Zudem finden sich auch Fragen zu nicht-heterosexuellen Lebensweisen, z.B. »Wie haben schwule und lesbische Menschen Sex?« oder »Wie wird man schwul?«. In manchen Veranstaltungen wird kaum explizit über sexuelle Vielfalt gesprochen, die Referent*innen sprechen jedoch – wie ich noch zeigen werde – in einer vielfaltsinklusive Weise.

Exkurs: Sexuelle Vielfalt in den Programmen sexualpädagogischer Bildungsveranstaltungen

Kurze Bildungsveranstaltungen haben zumeist keine ausführlichen Ankündigungen und Programmbeschreibungen. In den schriftlichen Programmen mittellanger und längerer sexualpädagogischer Lehrgänge – Letztere wurden von mir nicht beobachtet – gibt es zumeist eine Einheit, die speziell dem Thema »sexuelle Orientierungen« oder »sexuelle Vielfalt« gewidmet ist: In den Vorankündigungen und Programmen finden sich Formulierungen wie »sexuelle Identitäten und Orientierungen« (FH Vorarlberg 2018) oder schlicht »sexuelle Orientierungen« (ISP 2019). Bisweilen wird die Thematisierung auch unter »Gender, sexuelle Orientierungen, geschlechtliche Identitäten« (ÖGS o.J.) gefasst oder unter der Einheit »entwicklungssensible Sexualpädagogik des Jugendalters« mit »sexuelle Orientierung und Vielfalt« benannt (Philosophisch-theologische Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz/Initiative Christliche Familie o.J.). Der universitäre Lehrgang »Sexualpädagogik« der Sigmund Freud Privatuniversität, der an der Fakultät für Psychologie angesiedelt ist, enthält ein Modul zu »Gelebter Vielfalt – Sexuelle Identitäten und Orientierungen« (SFU o.J.).

Wie vielfältig die Orientierungen und Lebensweisen dabei gefasst werden und ob auch geschlechtliche Vielfalt zum Thema wird, geht aus den Beschreibungen selten hervor.¹⁰ Im Lehrgang für sexualpädagogische Kompetenzen von Lil*, dem Zentrum für Sexuelle Bildung, Kommunikations- & und Gesundheitsförderung findet sich im Modul 2 »(Wert-)Vorstellungen, Hilfreiche (De-)Konstruktionen und Modelle« der Hinweis auf »Diskriminierung und ihre Intersektionalität« und im Modul 3 »Sexualität ohne ähh?« das Stichwort »LGBTIQA*« (vgl. lil* 2018).¹¹

Der Lehrgang »Lebensschutzpädagogik«, der 2013 von der Pädagogischen Hochschule Eisenstadt in Kooperation mit dem Verein *aktion leben* abgehalten wurde und laut Eigendefinition als sexualpädagogischer Lehrgang verstanden wird, ist ein Beispiel für einen Lehrgang mit mehreren Modulen, der sexuelle Orientierung oder sexuelle Vielfalt nicht in der Modulbeschreibung inkludiert (aktion leben/PH Burgenland 2013). Ebenso wenig findet sich eine Nennung dieser Themen in der Beschreibung der sechstägigen Ausbildung des Vereins TeenSTAR (vgl. teenSTAR o.J.).¹²

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sexuelle Orientierung bzw. sexuelle Vielfalt in den meisten Ankündigungen von mittellangen und längeren Lehrgängen als Themen genannt werden. Ausnahmen bilden Weiterbildungen von Veranstalter*innen, die als eher wertkonservativ eingeschätzt werden können.

10 Das Österreichische Institut für Sexualpädagogik und Sexualtherapien bietet in seinem Lehrgang Praxisorientierte Sexualpädagogik seit einigen Jahren eine Einheit zu »Transidentitäten – Intersexualität«. Es wird von Dr. Ulrike Kaufmann abgehalten, die Leiterin der sogenannten Transsexuellen-Ambulanz an der Universitätsklinik für Frauenheilkunde des Allgemeinen Krankenhauses Wien ist, was vermuten lässt, dass es vor allem um medizinische Aspekte geht (vgl. ISP o.J.).

11 Die Plattform Sexuelle Bildung Österreich bietet zwar keinen eigenen längeren Lehrgang an, organisierte jedoch Fortbildungen unter anderem 2015 eine zu »Inter- und Transsexualität im Kontext der Sexualpädagogik« (E-Mail-Aussendung).

12 Der Verein TeenSTAR geriet 2018 in die Kritik, weil öffentlich wurde, dass in den Unterlagen unter anderem davon die Rede ist, dass Homosexualität eine Störung sei, die verändert werden könne (vgl. Gaigg 2019; Hosi 2019).

Nach diesem kurzen Exkurs zu den Programmankündigungen von sexualpädagogischen Lehrgängen widme ich mich im Folgenden nun den Thematisierungsweisen unterschiedlicher Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen in den beobachteten kurzen bis mittellangen einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen.

Diskursive Praktiken zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt

Die in den Veranstaltungen wiederholt beobachteten Thematisierungsweisen von Heteronormativität sowie geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt werden in den kommenden Abschnitten beschrieben, an kurzen Sequenzen aus dem Forschungsmaterial veranschaulicht und hinsichtlich ihrer Effekte untersucht. Dabei frage ich danach, welche Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen durch die Praktiken in welcher Weise Anerkennung erfahren, und diskutiere das heteronormativitätskritische Potenzial der Praktiken. Dabei nehme ich eine Perspektive ein, wie sie Johanna Schaffer (2008) in ihrer Studie zu »Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung« entwickelt: Schaffer anerkennt den Wunsch nach »machtvollen Bildern« und positiven Identifikationsangeboten« (ebd.: 18) für minorisierte Gruppen, kritisiert aber die verkürzte Annahme, dass mehr Sichtbarkeit gleichsam »automatisch« mehr Anerkennung und mehr politische Macht bedeuten würde. Vielmehr betrachtet sie die »Analyse der Bedingungen« des Darstellens als Grundlage jeder Veränderung in Richtung einer »aner kennenden Sichtbarkeit« (ebd.: 18–19). Was Schaffer in Bezug auf das Feld des Visuellen herausarbeitet, scheint mir auch für den Kontext des Sprechens über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in pädagogischen Settings der Reflexion wert. Während Schaffer sich auf Visuelles bezieht, konzentriere ich mich auf die Anerkennung in diskursiven Praktiken. Anerkennung verstehe ich mit Schaffer, die sich auf Iris Marion Young und Judith Butler bezieht, als »Bezeichnung eines gesellschaftlichen Guts, das als Produkt und Prozess gesellschaftlicher Strukturen und Dynamiken zwei verflochtene Dimensionen ausdrückt. Zum einen ist Anerkennung die Grundlage für die Lesbarkeit und Verstehbarkeit spezifischer Subjektpositionen – im Sinne von Erkennbarkeit. Hier garantiert sie die Wirklichkeit und die Wahrhaftigkeit dessen, was anerkannt wird. Zum anderen sind Verhältnisse der Anerkennung mit der Dimension der *Belehnung mit Wert* verbunden« (ebd.: 20).

Diese beiden Perspektiven konkretisiere ich in meiner Arbeit darauf, welche Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen durch die diskursiven Praktiken erkennbar werden, etwa indem Wissen über sie vermittelt wird und inwiefern sie dabei mit Wert belehnt werden. Die Frage nach dem heteronormativitätskritischen Potenzial der Praktiken kann im Sinne Schaffers als Analyse der Bedingungen von Anerkennung und anerkennender Sichtbarkeit verstanden werden.

(1) Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen

In manchen Bildungsveranstaltungen beziehen sich die Beteiligten im Sprechen über Sexualität und Beziehungen fast ausschließlich auf heterosexuelle Praktiken und Beziehungen. Ob es nun um »das erste Mal«, die Vorstellungen von dem*der Traumpartner*in oder um Reproduktionsmedizin geht, es wird deutlich, dass die Sprecher*innen von heterosexuellem Begehren und von monogamen Beziehungen zwischen einer Frau und einem Mann ausgehen. In allen Bildungsveranstaltungen, die fast ausschließlich Bezug auf heterosexuelle Beziehungen nehmen, lässt sich jedoch die diskursive Figur

Homosexualität als Sonderform ausmachen. Diese Figur wird in einer bestimmten Weise thematisiert: Homosexualität wird nämlich als Sonderform sexuellen Begehrens und/oder romantischer Liebe *aner kennend erwähnt*. Beobachten lässt sich diese Praktik vor allem in Plenargesprächen:

In einer halbtägigen Fortbildung bringt die Referentin einen Input, in dem sie zwischen biologischem Geschlecht, Geschlechterrolle und sexueller Orientierung unterscheidet. Beim Stichwort sexuelle Orientierung sagt sie, dass auch Frauen, die oft oder meistens Frauen lieben, »ganze Frauen« seien und eine »weibliche Sexualität« hätten. (BP)

Diese Aussage findet sich in einer Veranstaltung, in der Sexualität stark daran gekoppelt ist »Mann oder Frau zu sein« (siehe Kapitel 7.3). Auch die Anerkennung von gleichgeschlechtlich liebenden Menschen in der obigen Sequenz basiert auf der Anerkennung ihres »echten« Geschlechts. Frauen, die Frauen lieben seien also auch »echte« Frauen mit einer »echten« weiblichen Sexualität. Die Anerkennung von gleichgeschlechtlich liebenden Menschen richtet sich also darauf, sie als richtige und gleichwertige Männer und Frauen anzuerkennen.

Diese Anerkennung ist eine ambivalente, bindet sie doch die Anerkennung an eine Geschlechterbinarität und (bestimmte) Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit, die nicht expliziert werden. Zudem wird durch die Bestätigung, dass gleichgeschlechtliche Menschen auch »ganze« Frauen und Männer seien, gleichzeitig die Vorstellung eingeführt, sie seien das möglicherweise nicht. Die Form der Anerkennung, die in dieser Praktik deutlich wird, verfehlt zudem die Vielfalt der Aneignungsformen von Männlichkeit bzw. Maskulinität, Weiblichkeit bzw. Femininität sowie auch von Androgynität, die sich etwa in lesbischen, schwulen oder queeren Subkulturen finden lässt, die sich aber auch unter heterosexuellen Männern und Frauen zeigt.

Auffällig ist, dass die zitierte Referentin laut Protokoll von Frauen spricht, die »oft oder meistens« Frauen lieben. Dies kann so gelesen werden, dass ihre Aussage nicht für Frauen gilt, die ausschließlich Frauen lieben. Interpretiert werden könnte ihre Aussage aber auch insofern, dass sie mit dieser Eingrenzung auf »oft oder meistens« Festschreibungen vermeiden will und die Fluidität und Veränderbarkeit romantischer Orientierung markieren will. Auffällig ist, dass die Referentin hier von »lieben« spricht und damit also den amourösen Aspekt hervorhebt, während von Begehren nicht die Rede ist.

Ähnlich wie die eben zitierte Referentin argumentiert auch ein anderer Referent, der über männliche und weibliche Sexualität spricht:

»Das heißt: Die Burschen sind von ihrer Körperlichkeit her in ihrer Sexualität intrusiv, das heißt, sie haben einen Penis, der intrusiv funktioniert, ja. Übrigens jenseits der Frage – weil das ist dann oft die Frage – Homosexualität oder Heterosexualität. Also bitte auch homosexuelle Männer sind in ihrem sexuellen Zugang Männer. Das heißt, die haben keine weibliche Sexualität. Auch die haben in ihrem Aneignungsprozess, wenn der funktioniert hat, eine intrusive Sexualität und holen sich manchmal noch dieses Rezeptive dazu, ja. Aber das ist jetzt nichts, was sie grundsätzlich anders als andere Männer hätten.

Frauen sind in ihrem sexuellen Aneignungsprozess rezeptiv, das heißt, in den Körper aufnehmend. Ich muss immer dazu sagen, das heißt nicht passiv. Also Rezeptivität ist eine Aktivität, also der Körper muss bei einer Frau – obwohl es jetzt nicht das Thema ist, als Nebensatz, ja – muss der Körper sehr aktiv sein, damit das Aufnehmen, das Rezeptive funktioniert, ja. [...] Aber es ist eine komplette andere Richtung, mit komplett anderen Kompetenzen.« (Transkript)

Auch in dieser Sequenz erscheint Homosexualität als Sonderform, wobei betont wird, dass homosexuelle Männer auch eine männliche – sprich intrusive – Sexualität hätten und deshalb, so die Botschaft, die dabei transportiert wird, »richtige« Männer wären. Die Anerkennung basiert hier auf der Annahme, das männliche und weibliche Sexualität etwas grundsätzlich Unterschiedliches seien, wobei der Unterschied an den Körpern festgemacht wird. Betont wird, dass die Sexualität von homosexuellen Menschen sich nicht wesentlich von denen ihrer heterosexuellen Geschlechtsgenoss*innen unterscheide. Auch hier basiert die Annahme auf der Vorstellung einer bestimmten vergeschlechtlichten Sexualität, die Menschen *haben* und die aus dem Körpergeschlecht abgeleitet wird. Auch diese Anerkennung gleichgeschlechtlich begehrender Menschen ist eine ambivalente, die die Vielfaltigkeit von Körpern, Identitäten sowie geschlechtlichen und sexuellen Ausdrucksformen negiert und dabei Geschlechterrollen biologisch festschreibt, was auch einen trans Personen exkludierenden Effekt hat.¹³

Diese Thematisierungsweise der *aner kennenden Erwähnung von Homosexualität als Sonderform* kann als heteronormativ bezeichnet werden, weil sie Vorstellungen von komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit reproduziert und andere Begehrens- und Beziehungsweisen als Sonderformen in diese Logik zu integrieren sucht. Die Praktik operiert also in der Struktur von Norm und Abweichung. Der Effekt dieser Praktik ist das Unsichtbarmachen einer Vielfaltigkeit von Begehrensweisen, Selbstverständnissen und sexuellen Praktiken.

In Bildungsveranstaltungen, in denen diese Thematisierungsweisen dominant ist, sprechen die Beteiligten zumeist so, als wäre die Gruppe der Anwesenden bezüglich ihres Begehrens homogen und alle selbstverständlich heterosexuell. Dadurch findet ein *Otherring*, also ein ausschließendes »Besondern« all jener statt, die sich selbst nicht als Teil dieser heterosexuellen Homogenität empfinden. Dieses *Otherring*, das ich als Effekt der Thematisierungsweise *Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen* verstehe, zeigt sich auch an der folgenden Sequenz:

Ein Teilnehmer kommt auf die Broschüre »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut zu sprechen, woraufhin die Lehrperson sagt, dass diese »rauf und runter« diskutiert wurde, »weil da irgendwie dieses Wort Homosexualität und Transsexualität drinnen gestanden ist«. Die Lehrperson meint, dass es das »in Wirklichkeit nicht gebraucht hätte«, woraufhin eine Teilnehmerin meint: »Weil wenn in der Volksschule nicht einmal normale Sexualität irgendwie oft zum Thema wird und dann ...« [...]

13 Hingewiesen sei noch darauf, dass der Referent in seiner Aussage bemüht wirkt, Männlichkeit nicht mit Aktivität und Weiblichkeit nicht mit Passivität gleichzusetzen und so möglicherweise eine Wertung von Männlichkeit als höherstehend, weil aktiv zu reproduzieren. Er geht, so ließe sich sagen, von einer Gleichwertigkeit, aber grundlegenden Unterschiedlichkeit der Geschlechter aus.

»Ich glaube nicht«, sagt die Lehrperson daraufhin, »dass es für die sexuelle Entwicklung der Kinder in der Volksschule wahnsinnig wichtig ist, dass sie Homosexuelle und Transsexuelle kennen. Ich meine, das ist jetzt ziemlich wurscht. [...] Wichtig wäre, sie in einer positiven Weise zu unterstützen, dass sie einen positiven guten Zugang zu ihrem Körper, zur Sexualität zu bekommen, damit sie dann auch eine gute Basis haben, sich gestalten zu können.« (BP und Transkript)

Die Lehrperson spricht davon, dass es für die sexuelle Entwicklung von Volksschulkindern nicht wichtig sei, dass sie »Homosexuelle und Transsexuelle kennen«. Die Formulierung lässt offen, was mit »kennen« gemeint ist. Gemeint sein könnte, dass sie solche Personen persönlich kennen, gemeint sein könnte aber auch, dass sie diese Bezeichnungen kennen bzw. von dieser Lebensrealität erfahren. Diese Aussage kann als Othering verstanden werden, wenn sie so gelesen wird, dass es nicht notwendig ist, dass Kinder in der Volksschule geschlechtliche und sexuelle »Sonderformen« kennenlernen. So verstanden verkennt sie nicht nur die potenzielle Vielfältigkeit der anwesenden Kinder und ihrer Bezugspersonen, sondern reproduziert die Marginalisierung von bestimmten Lebensweisen.

Angesichts dessen, was der Referent anschließend sagt – nämlich, dass es darum gehe, dass die Kinder einen positiven Bezug zu ihrer Körperlichkeit und Sexualität bekommen –, kann die Äußerung auch anders gelesen werden, nämlich so, dass es für Volksschulkinder nicht wichtig ist, die (Bezeichnungen für die) Klassifizierungen von Geschlecht und Begehren zu kennen; dass es also nicht um ein identifizierendes und kategorisierendes Sprechen gehen würde, sondern dass der positive Zugang zum eigenen Körper im Vordergrund stehen solle.

Unabhängig davon, wie die Aussage von der Lehrperson intendiert war, liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer*innen die Aussage weniger im Sinne der zweiten »anti-kategorisierenden« Lesart hören, als vielmehr die Botschaft mitnehmen, dass das »Sonderthema« Homo- und Transsexualität in der Volksschule nicht wichtig sei und es zunächst einmal um »normale Sexualität« gehen solle, wie eine Teilnehmerin es in ihrer Reaktion auf die Aussage des Referenten meint.

Auffällig ist, dass in Veranstaltungen, in denen die diskursive Figur von *Homosexualität als Sonderform* dominant ist, die Geschlechterdifferenz von Männern und Frauen in den Interaktionen der Teilnehmer*innen dramatisiert wird.¹⁴ Die Bedeutung der Geschlechterdifferenz wird also stark betont. In Übungen, Kommentaren, Witzen, Gruppennamen und Diskussionen wird darauf Bezug genommen – sowohl von den Referent*innen als auch von den Teilnehmenden. Die Übung »Mein Traumpartner/meine Traumpartnerin«, die in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt wird, wurde bereits erwähnt: Die Übung reproduziert Heteronormativität nicht nur als Begehren zwischen Männern und Frauen und stereotypen Vorstellungen über Männer und Frauen, sondern auch im Sinne der dominanten Vorstellung, es ginge darum, den*die Traumpartner*in zu finden, also eine Person mit den »richtigen Eigenschaften«, um eine gelungene Beziehung führen zu können. Der Bezug auf die Geschlechterdifferenz wird etwa auch sichtbar, indem wiederholt von »wir/ihr Männer« und

14 Zu Fragen der Dramatisierung, Entdramatisierung oder Nicht-Dramatisierung vgl. etwa Faulstich-Wieland u.a. 2004; Debus 2012; Rendtorff 2015.

»wir/ihr Frauen« gesprochen wird, eine Praxis, die in anderen Bildungsveranstaltungen kaum oder gar nicht zu beobachten war.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Praktik *Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen* Homosexualität zwar mit Anerkennung – im Sinne von Erkennbar-Machen und Akzeptanz – belegt, ihr gleichzeitig aber einen Sonderstatus zuschreibt und sie in heteronormativen Begriffen fasst. Die Anerkennung ist also, um es mit Johanna Schaffer zu formulieren, eine ambivalente »Anerkennung im Konditional« (Schaffer 2008: 17). Homosexuelles Begehren und gleichgeschlechtliche Liebe werden als zu akzeptierende Formen von Liebe bzw. Begehren thematisiert, in der Art und Weise der Anerkennung jedoch Heteronormativität und Heteronormalisierung reproduziert: zum einen durch den Ausschluss von anderen Begehrens- und Beziehungsformen, zum anderen aber auch dadurch, dass homosexuelle Beziehungen nur in den Begrifflichkeiten und Normen heterosexueller Beziehungen besprochen werden und heterosexuelle (sexuelle) Beziehungen auf ihre dominanten Formen (monogame Liebesbeziehung zwischen zwei Personen und Koitus als zentrale sexuelle Praktik) reduziert werden.

(2) Eine Vielfalt an Identitäten nennen

In manchen Bildungsveranstaltungen lässt sich eine diskursive Praktik beobachten, die auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt über die Benennung vielfältiger *Identitäten* Bezug nimmt. In der folgenden Sequenz kommt die Gruppe anhand der Funktionen (oder Sinndimensionen) von Sexualität nach Uwe Sielert (2015) auf Identitäten zu sprechen:

Die Lehrperson fragt nach den Funktionen von Sexualität, die Uwe Sielert formuliert. Die Teilnehmer*innen wirken so, als könnten sie nicht so schnell etwas mit der Frage anfangen, und versuchten sich zu erinnern. Daraufhin bietet die Lehrperson einen Satzanfang an: »Zum Beispiel stiftet Sexualität ...«. Nach einigen Sekunden sagt jemand »Identität«, was die Lehrperson bestätigt und an die Tafel schreibt. »Was wäre da ein Beispiel?«, fragt sie daraufhin und eine Teilnehmerin meint »Heterosexualität« und dann »Homosexualität«. Die Lehrperson sagt daraufhin: »hetero, homo, trans, queer, inter, da gibts viele Spielarten.« Dann geht sie zur nächsten Funktion von Sexualität über (BP und Transkript).¹⁵

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird in dieser Thematisierungsweise unter dem Identitätsaspekt angesprochen. Die Identitäten, die in der Sequenz genannt werden, erinnern an das Akronym LGBTIQ¹⁶ – lesbisch, schwul, bisexuell, trans, inter, queer (wobei heterosexuell genannt wird, nicht aber bisexuell).

15 Die Sequenz, in der erstmals über das Sexualitätsverständnis von Sielert gesprochen wurde – möglicherweise in komplexerer Form –, wurde von mir leider nicht beobachtet. Wenn ich im Folgenden diese Sequenz exemplarisch einer kritischen Analyse unterziehe, geht es mir dabei nicht darum, die Aussage einer konkreten Lehrperson zu kritisieren, sondern eine wiederkehrende diskursive Praktik auf ihre Effekte hin zu befragen.

16 Manchmal wird auch nur von LGBT oder LGBTI gesprochen oder aber auch von LGBTIQA*, wobei das A für asexuell und das p für pansexuell oder polysexuell stehen kann. Mit dem Q wird sowohl »queer«

Die anerkennende Erwähnung von mehreren sexuellen und geschlechtlichen Identitäten trägt zu deren Sichtbarkeit bei und ermöglicht den Teilnehmer*innen, Begriffe dafür kennenzulernen, so diese ihnen noch nicht vertraut sind. Anerkennung, im Sinne von Erwähnt-Werden, wird dabei homosexuellen, trans- und intergeschlechtlichen sowie queeren Lebensweisen zuteil. Dabei wird in der Aufzählung nicht zwischen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten unterschieden. Das kann den Effekt haben, dass trans und inter* als Identitäten im Sinne sexueller Orientierungen wahrgenommen werden und nicht als Begriffe geschlechtlicher Identifizierung bzw. Zuschreibung verstanden werden. Dieser Effekt wird befördert, wenn bei der Nennung von Identitäten männlich und weiblich als geschlechtliche (Selbst-)Zuschreibungen nicht vorkommen.

Die Nennung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit als Identität reduziert die Komplexität dieser Kategorien, die nicht immer und nicht vor allem Identitätskategorien darstellen, sondern als machtvolle Zuschreibungen sowie notwendige Kategorien für den Kampf um Rechte begriffen werden müssen. Unsichtbar gemacht wird mit der Fassung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit als Identität auch, dass trans- und intergeschlechtliche Personen häufig eine andere Geschlechtsidentität haben als inter* bzw. trans*, nämlich etwa weiblich, als genderqueer, als männlich, agender oder andere.

Der Effekt dieser diskursiven Praktik, verschiedenen Identitäten Anerkennung zu verschaffen, kann zudem auch darin liegen, dass vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen auf ihren Identitätsaspekt reduziert werden. Problematisch daran ist nicht nur, dass der Fokus auf Identität der Komplexität von Erfahrungen und Empfindungen nicht gerecht werden kann, sondern auch, dass damit Normierungen (re)produziert und Spielräume eingeschränkt werden.¹⁷ Die Kunstpädagogin Angelika Beck konstatiert, dass im Bereich der sexuellen Orientierung Jugendlichen heute mehr als früher die »Grauzonen« fehlen, in denen ausprobiert werden kann und ambivalente Wünsche zugelassen werden können, ohne sich gleich outen zu müssen, um der Umwelt Eindeutigkeit zu liefern (Beck 2016: 34).

Trotz der angesprochenen Ambivalenzen und Spannungsfelder kann dieser Thematisierungsweise das Potenzial zugeschrieben werden, die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Identitäten sichtbar zu machen und sie mit Wert zu beehren.¹⁸

als auch als »questioning« gemeint. Der Asterisk oder das Plus am Schluss verweist auf weitere, nicht genannte Liebes-, Lebens- und Begehrensweisen.

17 So wird etwa in der Prävention von HIV-Übertragungen unter Männern bisweilen von »Männern, die mit Männern Sex haben« gesprochen, weil sich gezeigt hat, dass durch die Adressierung von »schwulen Männern« jene Männer nicht erreicht werden, die Sex mit anderen Männern haben, sich aber nicht als schwul verstehen (vgl. z.B. Marcus 2008. Die Forscherin und Juristin Jingshu Zhu macht mit Bezug auf die Situation in China deutlich, dass nicht alle gleichgeschlechtlich orientierten Menschen eine Identität als lesbisch, schwul oder bisexuell haben bzw. nicht dem Ethos »out and proud« entsprechen (vgl. dazu den Vortrag »We're Not Cheaters«: Polyamory, Mixed-Orientation Marriage and the Construction of Radical Honesty« auf der Tagung »Non-Monogamy and Contemporary Intimacies« in Wien 2017 sowie Zhu 2018).

18 Dass die Nennung vielfältiger Identitäten nicht immer bedeutet, dass diese wertschätzend genannt werden, zeigt Uwe Sielert in seiner Neuauflage der »Einführung in die Sexualpädagogik« (2015). Er spricht in diesem Buch unter anderem von »Frauen, Männern sowie diversen Transgendervarianten« (ebd.: 86), eine Formulierung, die nicht so klingt, als wären mit letzterer Bezeichnung Menschen gemeint. Mit dem Begriff der »Varianten« wird der Personenstatus sprachlich abgesprochen. Sielerts Art

(3) Auf ein dynamisches Verständnis von Begehren Bezug nehmen

Eine weitere diskursive Praktik, die sich in den Bildungsveranstaltungen beobachten lässt, kann als *Bezugnahme auf ein dynamisches Konzept von Begehren* bezeichnet werden. Damit ist gemeint, dass sexuelles Begehren bzw. sexuelle Orientierung in ihrer Vielgestaltigkeit, Mehrdeutigkeit und/oder Veränderlichkeit in den Blick rücken, wie in der folgenden Sequenz:

Die Referentin stellt die Frage, ab wann Menschen wissen, dass sie homosexuell sind. »Oder auch heterosexuell, aber da würden die meisten nicht drüber nachdenken«, fügt sie hinzu. Eine teilnehmende Person meint, dass dies mit acht, neun Jahren der Fall sei; eine andere meint »im Kindergartenalter«; eine dritte antwortet, dass dies »individuell« sei, während eine vierte Person auf die frühe Pubertät verweist.

Die Referentin meint daraufhin, dass sich dies nicht einheitlich sagen ließe. Es könne unterschiedliche Phasen geben und die sexuelle Orientierung könne sich auch ändern. Außerdem würde es auch davon abhängen, was die Gesellschaft ermögliche. Manche Menschen seien aus Druck in konventionellen Beziehungen. Es gäbe aber auch Kinder, die schon sehr jung fest verliebt sind. Es sei einfach unterschiedlich. (BP)

In dieser Sequenz wird sexuelle Orientierung als etwas Vielgestaltiges deutlich, das für Personen früh klar und fix sein kann, bei anderen später und sich bei manchen Menschen auch verändern kann. Angesprochen wird auch gesellschaftlicher Druck als ein Faktor, der die Lebensweise beeinflussen könne.

Diese Thematisierungsweise erinnert an das, was Jutta Hartmann unter dem Begriff der »Dynamisierung« als eine heteronormativitätskritische Praxis beschreibt (vgl. Hartmann 2004). Sie plädiert für eine Dynamisierung in der Triade Geschlecht, Sexualität und Lebensform, die die heteronormative Annahme von Begehren und Identitäten als eindeutig und statisch herausfordere und dem Druck zur Fixierung von Identitäten, Begehrens- und Lebensweisen alternative Sichtweisen entgegenstehe. Die Philosophin Carolin Emcke formuliert diesen Aspekt der Dynamisierung in ihrem biografischen Essay »Wie wir begehren« mit Bezug auf Musik: »Warum hatte uns das niemand erklärt, dass sich für manche das Begehren so wandeln kann wie eine Tonart, dass eine Tonart, dass anfängliche Lust sich öffnen kann hin zu einer anderen, und, manchmal, wieder zu einer anderen? Warum wird das Spielerische, Leichte, Dynamische aus der Sexualität genommen, warum sind die Klangfarben, die Tonarten der Lust als so statisch, abgegrenzt, einseitig gedacht [...]« (Emcke 2013a: 210)

Um die Veränderlichkeit von Begehren (und Verliebtheit) geht es auch in der folgenden Sequenz, die ebenfalls von der Frage ausgeht, wann Menschen wissen, dass sie homosexuell sind.

Die Referentin stellt die Frage, wann »ich wisse, dass ich homosexuell sei«. Eine Teilnehmerin wirft ein, dass das viele Erwachsene noch nicht wissen. Eine andere sagt: »Wenn mich über einen längeren Zeitraum Männer nicht anziehen.«

und Weise in seinem Buch über trans Personen zu sprechen, vermittelt mir den Eindruck, dass er weiß, dass es trans Personen gibt und er sie einbeziehen sollte, er sich aber gleichzeitig davon distanziert.

Die Referentin meint daraufhin: »Wenn ich mich immer wieder ausschließlich in Frauen verliebe.« Sie spricht darüber, dass Jugendliche oft homoerotische Erfahrungen machen würden und dann verunsichert seien. Nur »weil ich gerne am Schoß einer Freundin sitze oder meine Freundin attraktiv finde«, heiße das noch nicht, »dass ich lesbisch bin«. Es sei wichtig, die Jugendlichen diesbezüglich zu entlasten. [...] Das Thema würde die Jugendlichen beschäftigen, was sich auch daran zeige, dass sie sich manchmal »schwule Sau« schimpfen. Die Referentin meint, man könne den Jugendlichen auch sagen, dass sie sich nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt festlegen müssen. (BP und Transkript)

In den Antworten auf die Frage nach der Klarheit über die eigene Homosexualität steht in dieser Sequenz die Dauer und Wiederholung von Anziehung oder Verlieben im Zentrum. Dass dabei die Teilnehmerin von Anziehung und die Referentin von Verlieben spricht, wird nicht thematisiert.

In der Aussage der Referentin über die Entlastung von Jugendlichen, klingt nicht nur das ›Sich-festlegen-Müssen‹ als Belastung an, sondern nicht-heterosexuelles Begehren selbst erscheint tendenziell als Belastung. Das ›Sich-nicht-festlegen-Müssen‹ und die hilfreiche Entlastung werden vor allem auf homoerotische Erfahrungen bezogen. Die Anerkennung nicht-heterosexueller Begehrens- und Liebensweisen sowie die Anerkennung ihrer Veränderlichkeit bleibt in dieser Sequenz damit ambivalent. Auch wenn es im Sinne einer heteronormativitätskritischen Praxis bedeutsam ist, sexuelle und romantische Orientierung nicht als etwas Starres zu denken, so gilt es auch anzuerkennen, dass viele Menschen sie für sich als etwas sehr Konstantes wahrnehmen. Im Kontext von Homosexualität kann das Ansprechen von Veränderlichkeit also bisweilen einen unangenehmen Nachgeschmack bekommen, wenn dabei auch mitschwingt, dass Menschen – insbesondere Jugendliche – in ihrem Begehren nicht ernst genommen werden, sondern suggeriert wird, dass dies eine ›Phase‹ sei, die wieder vorbei gehe. Für manche Menschen mag es auch durchaus so sein, dass sie in einer bestimmten Phase ihres Lebens gleichgeschlechtlich begehren und danach nicht mehr. Im Sprechen über eine ›vergängliche Phase‹ klingt aber häufig an, dass Homosexualität etwas Unerwünschtes sei und die Hoffnung bestehe, dass sie wieder vorbeigehe. In der zitierten Materialstelle wird nicht explizit von einer solchen ›homosexuellen Phase‹ gesprochen, aber ein solches Verständnis schwingt meiner Wahrnehmung nach mit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Praktik *der Bezugnahme auf ein dynamisches Verständnis von Begehren* Heteronormativität durchkreuzt, und zwar insbesondere Mononormativität und ein statisches und essentialistisches Verständnis von Begehren. Sie kann aber, wie ich an der letzten Sequenz gezeigt habe, auch in einer Weise ausgeübt werden, die homoerotisches Begehren und Verlieben in der Pubertät – ähnlich wie pubertätsbedingte Hautunreinheit – als glücklicherweise vergängliche Phase konstruiert und damit abwertet.

(4) Alltägliche Heteronormalisierung kritisieren

Eine weitere Thematisierungsweise, die sich in den Bildungsveranstaltungen beobachten lässt, kann als Praktik der Kritik an alltäglicher Heteronormalisierung bezeichnet werden. In einer Transkript-Sequenz aus dem letzten Abschnitt wurde diese Praktik bereits sichtbar: Die Referentin weist daraufhin, dass sich heterosexuelle Menschen zumeist

nicht die Frage stellen, seit wann sie wissen, dass sie heterosexuell sind. Dieser kleine Kommentar kann als Hinweis auf alltägliche Heteronormalisierung gelesen werden.

In den zwei folgenden Sequenzen wird Heteronormalisierung anhand von kurzen Erzählungen aus der eigenen familiären oder beruflichen Praxis veranschaulicht:

Die Referentin erzählt von Erfahrungen aus der Kindergartenzeit ihres Sohnes. Dieser hätte im Kindergarten eine beste Freundin und einen besten Freund gehabt. Wenn ihr Sohn damals mit seiner besten Freundin Hand in Hand gegangen war, hätte die Kindergartenpädagogin kommentiert, dass sie ein Liebespaar seien und vielleicht einmal heiraten würden. Wenn er hingegen mit seinem besten Freund Hand in Hand gesehen wurde, wären keine derartigen Kommentare gefallen. Die Referentin kritisiert die unterschiedliche Umgangsweise der Pädagog*in mit händchenhaltenden Kindern und meint, dass sie zu dieser gesagt hätte, sie wolle, dass sie beide Situationen gleich kommentiere oder das Kommentieren ganz bleiben lasse. (BP)

Diese zugespitzt erzählte Alltagsanekdote thematisiert vielfältige Aspekte von Heteronormalisierung. Die Referentin pointiert die Geschichte auf einen der Aspekte hin, nämlich die unterschiedlichen Kommentare, die das gemischt- bzw. gleichgeschlechtliche Händchenhalten hervorruft. Die Kritik der Referentin bezieht sich dabei auf jenen Unterschied, dass das gemischtgeschlechtliche Pärchen als potenzielles Liebespaar gelesen wird, während dies bei den gleichgeschlechtlich händchenhaltenden Kindern nicht der Fall sei. Die Geschichte birgt darüber hinaus noch weitere Verweise auf alltägliche Heteronormalisierung, die jedoch in der Veranstaltung nicht angesprochen werden. Das Händchenhalten von zwei Kindergartenkindern als Liebesbeziehung zu interpretieren ist ebenfalls ein Ausdruck von Heteronormalisierung. Die Praktik des Händchenhaltens wird auf ihre romantische Konnotation reduziert. Zudem wird in der Geschichte das Liebespaar-Sein mit Heiraten in Verbindung gebracht. Die Beziehung von Kindern wird also vor dem Interpretationsraster von Erwachsenenbeziehungen interpretiert, wobei nahegelegt wird, dass eine Liebesbeziehung in eine Ehe münden werde/solle. Auch das kann als eine Form von Heteronormalisierung bezeichnet werden. Die Geschichte transportiert also vielfältige Aspekte von Heteronormalisierung, wobei in der Sequenz nur einer davon explizit hervorgehoben wird.

In einer weiteren Sequenz, in der es um das Erproben unterschiedlicher Rollen bei kleinen Kindern geht, lässt sich ebenfalls die Praktik der Kritik alltäglicher Heteronormalisierung ausmachen. Die Referentin spricht über Null- bis Sechsjährige, die im Alter der Identitätsentwicklung viele Rollen ausprobieren würden:

»Deshalb machen die so viele Rollenspiele, da sind sie mal männlich, da sind sie mal weiblich, da sind sie mal Löwe, da sind sie mal eine Maus ... <Ich kann ganz vieles sein>, das ist Identitätsentwicklung, >Ich probier ganz viel aus und dann schau ich, wer ich wirklich bin.< Ich find das total schön. Und natürlich sind sie manchmal auch längere Zeit was anderes. Interessanterweise findet das niemand komisch, wenn ein Kind ganz lange Zeit eine Katze ist, aber sie finden es komisch, wenn ein Bub lange Zeit ein Mädchen ist. Es ist aber dasselbe. Oder wenn ein Mädchen lange Zeit ein Bub ist und das sagt oder sich einfach kleidungstechnisch so anzieht. [...] Wenn ein Bub, sagen wir ein

Jahr lang mit dem Dirndlkleid in den Kindergarten geht, dann geht er halt ein Jahr lang mit dem Dirndlkleid in den Kindergarten. Und? Ja, das heißt gar nix.«

Die Referentin kritisiert in der Folge, dass angesichts der stärkeren Beachtung von Transgeschlechtlichkeit gegenwärtig schon sehr kleine Kinder schnell als trans eingestuft werden, weil Erwachsene alles einteilen wollen und nicht aushalten, wenn sich jemand außerhalb der Normen verhält. (BP und Transkript)

Beschrieben und kritisiert werden in dieser Sequenz pointiert und in eindrucksvollen Bildern die normierenden Interpretationen kindlichen Verhaltens durch Erwachsene. Diese würden den Spielraum des Erprobens von Rollen sowie von unterschiedlichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen schon bei kleinen Kindern einschränken, etwa indem sie diesem Verhalten eine unangemessene Bedeutung zuschreiben, es als problematisch betrachten oder als Ausdruck von Transgeschlechtlichkeit in Schubladen pressen.

Unter die Praktik des Aufzeigens alltäglicher Heteronormalisierung fällt die Sequenz insofern, als Heteronormativität auf der Vorstellung einer konstanten Übereinstimmung von Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck beruht. In der Sequenz richtet sich die Kritik darauf, dass die Überschreitung dieser Übereinstimmung bereits bei Kindergartenkindern, die entwicklungsgemäß in einer Phase des Erprobens sind, als problematisch betrachtet wird.

Auch eine andere Lehrperson spricht heteronormative Interpretationen von Erwachsenen in Bezug auf kindliches Verhalten an:

»Im Kindergarten gibt es ja wirklich eine Zeit, wo die Kinder auch gerne dieses »Ins-andere-Geschlecht-Gehen« ausprobieren. Und es ist ganz häufig so, dass es unterschiedliche Bewertungen gibt. Wenn ein Mädchen jetzt im Kindergarten zwei Wochen lang durchgehend jeden Tag mit dem Cowboy-Kostüm herumrennt, wird wahrscheinlich niemand etwas sagen. Aber wenn ein Bub zwei Wochen lang jeden Tag mit dem rosa Pirouettenkleid in den Kindergarten kommt, dann wird das schwierig sein. Selbst wenn das die eigenen Eltern aushalten, gibt es zumindest die anderen, die »komisch« sagen. Und sofort wieder unsere Ideen im Kopf: Na, der wird schwul werden wahrscheinlich.« (Transkript)

In dieser Sequenz werden mindestens zwei Aspekte von alltäglicher Heteronormalisierung angesprochen, die bisher noch nicht Thema waren: Thematisiert wird, dass nicht-geschlechternormatives Verhalten bei Kindern bisweilen mit der Interpretation von (zukünftiger) Homosexualität belegt wird. Der geschlechtliche Ausdruck wird also mit der Gerichtetheit des Begehrens verknüpft, und ein nicht den Normen entsprechender Geschlechtsausdruck wird mit zukünftigem nicht-heterosexuellem Begehren verbunden. Angesprochen wird in dieser Passage auch, dass Burschen häufig weniger Spielraum für sogenanntes geschlechtervariantes Verhalten eingeräumt wird als Mädchen. Dieses Phänomen wird in den Veranstaltungen mehrmals erwähnt. Es fällt auf, dass eine differenzierte Besprechung nicht stattfindet bzw. mögliche Erklärungen dafür nicht diskutiert werden. Die unterschiedliche Bewertung nicht-normgerechten Verhaltens von Mädchen und Jungen könnte unter anderem auf eine gesellschaftlich weitverbreitete Misogynie zurückgeführt werden, also eine Abwertung von

Weiblichkeit und Femininität. Diese misogynen Abwertung überträgt sich auf männliche Personen, die sich Femininität aneignen (vgl. dazu etwa Serano 2007).

Um die Verbindungen von Geschlechternormen und sexueller Orientierung geht es auch in der folgenden Sequenz, die von der Intention getragen zu sein scheint, Stereotype zu widerlegen. So erzählt ein Teilnehmer – an die oben zitierte Aussage des Referenten anschließend – über seine Kindheit:

»Weil du das gerade so sagst: Wir haben Kinderwagen geliebt. Mein Bruder und ich sind ein Jahr auseinander und wir haben aber beim Großvater gewohnt, der sozusagen aus der Kriegszeit kommt, und der hat meine Mutter angehalten – also das hat sie mir dann nachher erzählt – »Die werden ja schwul, das muss sofort weg!« Also die Kinderwagen. Und wir sind weder schwul geworden noch sonst irgendwas. Aber wir haben einfach gern mit Puppen gespielt zu dieser Zeit. Wir haben dann nachher genauso Hütten gebaut und alles Mögliche, aber für uns war das total toll, diesen Puppenwagen zu schieben.« (Transkript)

Der Teilnehmer zeigt mit Verweis auf seine eigene Kindheitserfahrung, dass weibliche Tätigkeiten bei Burschen mit Homosexualität in Verbindungen gebracht wurden bzw. werden, und führt sich selbst als Beispiel an, dass dieser Zusammenhang jedoch nicht stimme. Das Beispiel unterstützt die Kritik an heteronormativen Zuschreibungen. Ähnlich wie im letzten Abschnitt anhand der Konstruktion von pubertärer Homosexualität diskutiert, besteht auch bei solchen Beispielen die Gefahr, dass sie einen abwertenden Beigeschmack bekommen, wenn dabei auch die Konnotation mitschwingt, dass Eltern sich keine Sorge machen bräuchten, da auch Kinder, die sich geschlechtervariant verhalten, durchaus »normal« werden können – und damit Homosexualität indirekt als etwas Bedrohliches oder Unerwünschtes konstruiert wird.

Die Praktik, alltägliche Heteronormalisierung aufzuzeigen bzw. auch zu kritisieren, zeigt sich des Öfteren auch im Sprechen über das sogenannte »erste Mal«. Mehrere Referent*innen weisen darauf hin, dass es viele erste Male gebe, wie etwa »das erste Mal küssen« oder »das erste Mal verlieben« oder sie erwähnen, dass nicht alle Jugendlichen auf das stehen, was üblicherweise mit dem ersten Mal bezeichnet wird, nämlich der erste Koitus. Sie durchkreuzen also eine gängige Rede vom ersten Mal, die als eine heteronormalisierende Praxis begriffen werden kann, nicht nur weil sie gleichgeschlechtliche sexuelle Erfahrungen ausschließt, sondern auch weil sie ein normiertes Bild von ersten sexuellen Beziehungen zwischen Mädchen und Burschen reproduziert. Das Sprechen über vielfältige erste Male kann somit als eine heteronormalisierungskritische Praktik verstanden werden, die den Effekt haben kann, die Vorstellungen von heterosexuellem Sex sowie von ersten sexuellen Erfahrungen unter Jugendlichen zu erweitern bzw. ausdifferenzieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die diskursive Praktik *der Kritik alltäglicher Heteronormalisierung* sichtbar macht, wie die Norm einer Kongruenz von Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck und heterosexuellem Begehren in alltäglichen Annahmen und Interaktionen wiederholt und damit bestätigt und gefestigt wird. Es fällt in der Beobachtung auf, dass Heteronormalisierung häufig an kleinen Alltagsepisoden sichtbar gemacht wird. Auf den Begriff bzw. das theoretische Konzept der Heteronormativität oder ähnliche Begriffe wird dabei kaum Bezug ge-

nommen. Heteronormalisierung wird also an Alltagsgeschichten sichtbar gemacht und auch kritisiert, nicht aber auf einen Begriff gebracht und mit Theorien in Bezug gesetzt.

(5) Auf Homofeindlichkeit und Diskriminierung hinweisen

Eine andere diskursive Praktik setzt bei homofeindlichen Sprüchen bzw. der Diskriminierung von LGBTIQ+-Personen an. Am häufigsten ist dabei das Sprechen über *schwul* als Schimpfwort in der Schule – und zwar häufig unabhängig von einem konkreten Bezug auf sexuelle Orientierung. Nur selten wird jedoch besprochen, wie mit derartigen Schimpfwörtern oder anderen homonegativen Aussagen umgegangen werden kann. Manche Referent*innen schätzen es auch als nicht so wichtig ein, auf das Schimpfwort »schwul« als solches zu reagieren. Ein Referent argumentiert dies damit, dass es in der Situation wichtiger wäre, den Konflikt zwischen den Schüler*innen zu thematisieren, als die Verwendung des Begriffs *schwul* als Schimpfwort zu besprechen. Eine andere Lehrperson meint, sie wisse nicht, ob sie »es sich antun würde«, das Schimpfwort *schwul* »immer zu korrigieren« (BP).

Homophobie, Homofeindlichkeit oder Homonegativität¹⁹ als alltägliche Praxis anzusprechen, ohne eine Kritik oder auch Interventionsstrategien anzubieten, wie dies wiederholt in den Veranstaltungen zu beobachten ist, kann als Effekt den Eindruck von Normalität und Unveränderbarkeit erzeugen. Besonders deutlich wird das in der folgenden Sequenz:

Die Referentin ist gerade dabei, über die Situation von jugendlichen Burschen zu sprechen. Sie meint, dass es für Jungen zu einer bestimmten Zeit sehr wichtig wäre, nur ja nicht *schwul* zu sein oder als *schwul* zu gelten. Mit zunehmendem Alter würde sich dieses starke Abgrenzungsbedürfnis wieder legen. Wobei, so meint sie dann, sich Männer schwerer täten, Homosexuelle zu akzeptieren als Frauen. Frauen seien toleranter. Sie erzählt von einer Begebenheit mit ihrem Mann, der eines Tages aus dem Fenster geschaut habe und am Flussufer, das vom Fenster aus zu sehen sei, zwei Männer beobachtet habe. Der eine, schon grau meliert, hätte seine Schuhe ausgezogen und am Schoß des anderen liegen gehabt, der die Füße gestreichelt hätte. Ihr Mann, so die Referentin, habe die beobachtete Szene mit dem Worten kommentiert: »Ich weiß es eh, ich darf das nicht sagen, aber mich gruselts.« Die Referentin sagt, dass sie nicht weiß, ob das bei allen Männern so sei. Jedenfalls seien Frauen toleranter. »Die können nichts dafür, dass das so ist«, meint sie. (BP)

19 Homophobie und Homofeindlichkeit sind keine Wörter, die in den Veranstaltungen häufig verwendet werden. Eine Referentin, die »homophob« benutzt, hat ein mir nicht geläufiges Verständnis des Begriffs: Sie spricht darüber, dass viele in einem bestimmten Alter, nämlich in der Vorpubertät, Angst hätten, *schwul* zu sein. Diese Angst würde man mit dem Fachausdruck Homophobie benennen. Diese Angst würde später wieder vergehen, so die Referentin. Als Homophobie wird in diesem Kontext also die Angst (von Jugendlichen) bezeichnet, selbst *schwul* zu sein, und nicht eine ablehnende oder abwertende Haltung oder Verhaltensweise gegenüber Homosexualität oder als homosexuell wahrgenommenen Menschen.

Es geht aus dem Protokollauszug nicht hervor, wer »nichts dafür kann« und wie diese abschließende Aussage also genau gemeint sein könnte. In dieser Sequenz zeigt sich die Praktik, Homonegativität anzusprechen, in einer Weise, die als Effekt Homonegativität von Männern normalisiert, also als normal und verständlich erscheinen lässt.

Diese Normalisierung von Homonegativität erweckt den Eindruck, dass auf Veränderung zielendes (pädagogisches) Handeln unmöglich oder sinnlos sei. Werden im Gegensatz dazu differenzierende Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten diskutiert, ebenso wie ihre Schwierigkeiten und Ambivalenzen, kann das einen ermächtigenden Effekt haben, wie ich in einschlägigen Veranstaltungen beobachten konnte, die sich schwerpunktmäßig Fragen von sexueller Vielfalt oder Antidiskriminierung widmen (siehe Abschnitt 8.4).

Nur in einer einzigen beobachteten Bildungsveranstaltung habe ich als Beobachterin mitbekommen, dass ein Teilnehmer in der Fortbildungsgruppe als »homosexuell« – so seine Selbstbezeichnung – geoutet war. In einer Kleingruppenarbeit spricht er über eigene Erfahrungen sowie einen schwulen Kollegen:

Der Teilnehmer Martin von dem die Gruppe weiß, dass er homosexuell ist, redet während einer Kleingruppe mit gedämpfter Stimme über einen Zivildienstler in seiner Einrichtung, der gemobbt worden wäre, weil er schwul sei.

Jemand fragt ihn, ob »sie es von dir wissen«. Martin antwortet mit »ja« und meint, dass er in der Einrichtung herzlich aufgenommen worden wäre. Nach vier Monaten hätte er sein Outing vorbereitet und es nach und nach den Kolleg*innen und Klient*innen gesagt. Jetzt sei es »normal«. (BP und Transkript)

Der homosexuell geoutete Teilnehmer erzählt also zum einen von einem schwulen Zivildienstler seiner Einrichtung, der aufgrund seiner sexuellen Orientierung gemobbt worden sei, und berichtet danach von seinem eigenen, relativ unproblematischen Outing am Arbeitsplatz. In dieser Sequenz wird mit dem Begriff Mobbing eine Situation der Ausgrenzung benannt, aber es werden keine näheren Umstände und keine Umgangsweisen damit deutlich.

Thematisiert wird in den Veranstaltungen bisweilen auch die Diskriminierung von Lesben und Schwulen in der Vergangenheit, etwa indem auf das in Österreich bis 2002 geltende unterschiedliche Schutzalter bei hetero- und homosexuellen Kontakten hingewiesen wird. Ein anderes Beispiel ist ein Fragebogen zu vielfältigen Lebensweisen, in dem nach der Bedeutung des »Rosa Winkels«²⁰ gefragt wird und anhand dessen kurz die Verfolgung Homosexueller während der Zeit des Nationalsozialismus angesprochen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in den Situationen, in denen Homofeindlichkeit bzw. Diskriminierung angesprochen wird, zumeist darum geht, *etwas aufzu-*

20 Der Rosa Winkel ist ein rosa Stoffdreieck auf der Kleidung, das zur Kennzeichnung von KZ-Häftlingen diente, die als Homosexuelle inhaftiert wurden. Lesbische Frauen trugen andere Zeichen, wie etwa den Schwarzen Winkel, mit dem als »Asoziale« Verhaftete markiert wurden. Der Rosa Winkel war laut §175 StGB der Verfolgung von Männern vorbehalten (vgl. etwa Kulturreferat der Landeshauptstadt München 2017; Grau 2011).

zeigen (z.B. dass schwul ein häufiges Schimpfwort ist), wobei nicht immer deutlich wird, was das Anliegen dieses Aufzeigens ist. Pädagogische Umgangsformen werden kaum besprochen und auch Begriffe wie Homofeindlichkeit, Homophobie oder Homonegativität selten verwendet. Die Praktik, die sich beobachten lässt, ist also das *Ansprechen eines Phänomens*, ohne auf dieses näher einzugehen.²¹

(6) Im Gestus der Selbstverständlichkeit von vielfältigen Lebensweisen sprechen

Die vorletzte Thematisierungsweise, die ich vorstellen möchte, ist dadurch gekennzeichnet, dass unabhängig vom konkreten Thema der Einheit in einer Weise gesprochen wird, die vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen einbezieht. Diese Praktik lässt sich in zwei Ausprägungen beobachten: In einer Ausprägung wird geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in einem Gestus der Selbstverständlichkeit benannt und einbezogen, während in der zweiten Ausprägung in inklusiv-verallgemeinernder Weise gesprochen wird, so dass sich in das Gesagte vielfältige Lebensweisen hineinenden lassen, ohne dass diese explizit genannt werden. Die erste Ausprägung zeigt sich etwa in der folgenden Sequenz:

Die Lehrperson spricht über Sexualpädagogik als Querschnittsmaterie in der Schule. Dabei nennt sie einige Beispiele, wie sexualpädagogische Themen in den Unterrichtsgegenständen aufgegriffen werden könnten. Sie erwähnt, dass in Geschichte etwa über die Sexualkultur des Adels gelehrt werden könne, in Geografie über die Schwulenkultur in Kalifornien und in Rechtskunde über die Frage, wer ein Kind adoptieren darf. Im Deutschunterricht könne Liebeslyrik behandelt werden oder die Frage nach der Beziehung von Faust zu Gretchen. (BP)

Die Liste an Beispielen, die die Lehrperson nennt, eröffnet ein breites Spektrum an sexualitätsbezogenen Themen und erwähnt – ohne besondere Aufmerksamkeit darauf zu legen – auch Beispiele zu nicht-heterosexuellen Begehrensweisen bzw. zu Themen, die hinsichtlich der Gerichtetheit des Begehrens unspezifisch sind.

Die zweite Ausprägung dieser Praktik wird etwa im Sprechen über Sex angewandt, indem von »Personen« gesprochen wird und das Geschlecht und die Gerichtetheit des Begehrens offenbleiben. Eine solche Sequenz wurde bereits im Kapitel 7.3 unter »Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung« vorgestellt. In dieser Sequenz wird zudem die Norm durchkreuzt, dass beim Sex immer zwei Personen miteinander involviert sind, und öffnet im Sprechen die Möglichkeit, dass auch mehrere Personen beteiligt sein können.

21 Das ist insofern bemerkenswert, als didaktische Materialien zur Thematik durchaus verfügbar sind. Für eine Auseinandersetzung mit Homophobie, Transphobie und der Diskriminierung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen findet sich etwa Material auf den Websites der Vereine Dissens e.V. und queerformat e.V. Auch in der Methodensammlung »Sexualpädagogik der Vielfalt« finden sich Methoden dazu (Tuider u.a. 2012). Weitere pädagogisch einsetzbare Materialien wären etwa der Comic »Ach, so ist das?!« von Martina Schrödi oder auch Videos (z.B. von Gianni Jovanovic, der über die Erfahrung von Antiziganismus und Homophobie spricht oder die Videos »Tolerant sind wir selber«, die von der Philosophin und Publizistin Carolin Emcke mitproduziert wurden).

Die diskursive Praktik, *im Gestus der Selbstverständlichkeit von vielfältigen Lebensweisen zu sprechen*, normalisiert Vielfalt, das heißt, sie setzt Vielfalt als Normalität. Ein solches inklusives Sprechen kann den Effekt einer produktiven Irritation haben, indem es mit gängigen Konventionen des Sprechens bricht und damit zum einen auf diese Konventionen aufmerksam macht und zum anderen neue Vorstellungsräume eröffnet. Diese Praktik ist auch inklusiver in Bezug auf die Anwesenden, da sich auch nicht-heterosexuell lebende Teilnehmer*innen repräsentiert finden bzw. mitgedacht werden. Auf diesen letzteren Aspekt verweist ein Referent, wenn er meint, dass »wir immer davon ausgehen müssen, dass welche im Raum sind« (Transkript). Er bringt dazu das Beispiel, dass davon auszugehen ist, dass »manche der Anwesenden keine Beziehung haben und keine wollen und das als gleichberechtigten Lebensentwurf gelten lassen.« (Transkript)

Dieser Thematisierungsweise kann also die performative Kraft einer positiv einzuschätzenden Normalisierung von Vielfalt zugeschrieben werden. Auch sie bleibt jedoch im gegebenen Rahmen ausschließender Normen und wirkmächtiger Normalitäten sowie beschränkter Sprache und Vorstellungskraft verhaftet. Der Effekt, dass Heteronormativität irritiert und Vielfalt normalisiert wird, entsteht durch das Suggestieren einer Gleichheit. Dieses performative Herstellen von Gleichheit unterstützt Normalisierung, macht aber soziale Ungleichheit und Nicht-Gleichstellung – etwa bezüglich der rechtlichen oder gesellschaftlichen Anerkennung bestimmter Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen – unsichtbar.²² Der Verweis auf Gleichheit ist wichtig und gleichzeitig ambivalent, weil in die Gleichheit und Normalität zumeist nur bestimmte nicht-heterosexuelle Lebensweisen hineingenommen werden, nämlich jene, die hegemonialen heteronormativen Vorstellungen von monogamen bürgerlichen Familien am nächsten kommen. Lebensrealitäten anderer LGBTIQ+ Personen, die etwa nicht *out and proud* leben oder deren Lebensgestaltung stark durch Rassismus geprägt ist, werden dabei oft nicht mitgemeint und mitgedacht (vgl. dazu auch Abschnitt 8.4).

(7) Die Verschränkung von Differenzordnungen thematisieren

Wie eben angedeutet und im einleitenden Abschnitt zu Heteronormativität angesprochen, sind gesellschaftliche Differenzordnungen, etwa jene, die durch Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zuschreibung oder sexuelle Orientierung geprägt sind, miteinander verschränkt. Das Sprechen über die Verschränkung von Differenzordnungen (vgl. dazu Mecheril/Plöber 2011) wird im akademischen Bereich gegenwärtig häufig unter dem Begriff der Intersektionalität diskutiert (vgl. Crenshaw 2013 [1989]; Walgenbach 2017), ein Begriff, der ebenso wie jener der Differenzordnungen weder in der

22 Das Gleichheitsargument ist in seinem Effekt auch deshalb ambivalent, weil mit dem Verweis, dass homosexuelle Beziehungen im Grunde das gleiche sind wie heterosexuelle – also »ganz normal« –, zwar für gleiche Rechte argumentiert werden kann, dabei jedoch bisweilen auch die Besonderheiten lesbischer, schwuler und queerer (Sub-)Kultur unsichtbar gemacht werden. Die Philosophin und Publizistin Carolin Emcke weist ihrem Buch »Wie wir begehren« (2013a) darauf hin, dass es bei lesbischem, schwulem oder queerem Begehren nicht nur um die Wahl des Objekts des Begehrens geht, sondern auch um das Wie des Begehrens (vgl. ebd.: 215, 219). Die Art und Weise, wie Begehren und Beziehung gelebt werden, kann im Sinne einer anderen Begehrens- und Sex-Kultur als unterschiedlich erlebt und verstanden werden und will vielleicht gar nicht als »gleich« angesehen werden.

sexualpädagogischen Fachliteratur noch in den beobachteten Bildungsveranstaltungen gängig ist.²³

Nichtsdestotrotz wird bisweilen – wenn auch nicht sehr häufig – die Verschränkung von Differenzordnungen Thema. In der folgenden längeren Transkript-Sequenz etwa reflektiert eine Referentin über die Praxis einer sexualpädagogischen Weiterbildungseinrichtung, bei der sie tätig ist:

»In der Sexualpädagogik haben sich auch ein bisschen so Unterthemen herausgebildet. Zum Beispiel hat man gemerkt, dass es für Menschen mit Beeinträchtigung vielleicht noch mal spezielle Materialien braucht, es tauchen vielleicht noch mal spezielle Themen auf. In R. [ein Ort], wo wir ja auch eine berufsbegleitende Fortbildung anbieten, haben wir irgendwann begonnen, einen eigenen Lehrgang zum Thema Sexualität und Behinderung anzubieten, und diskutieren immer wieder, ob das in Zeiten von Inklusion nicht vielleicht schon längst überholt ist; ob man das Thema wirklich noch extra behandeln soll oder ob das nicht eigentlich in den anderen Lehrgang reingehört. [...]

Also wir sind immer wieder am Diskutieren, also wir wissen es auch noch nicht. Den Königsweg haben wir da noch nicht gefunden. [...] Das gleiche Problem haben wir beim Thema interkulturelle Sexualpädagogik. Also es gibt ja pädagogische Konzepte, die sehr dafür plädieren, dass dieser Begriff ›interkulturell‹ sowieso total ›daneben‹ ist, dass man das eigentlich hinter sich lassen sollte. Da gibt es jetzt diese Pädagogik der Vielfalt, die versucht, alle diese Sonderthemen wieder zusammenzubringen. Weil was macht man zum Beispiel mit jemandem, der behindert ist und einen Migrationshintergrund hat, ja. Kann ich ja nicht einmal in den Kurs stecken und einmal in den. Ein Mensch ist nicht nur interkulturell oder nur behindert. Ein Mensch hat ja immer viele Aspekte in sich. Und ein Mensch ist nicht nur homosexuell oder ich weiß nicht was. Zum Glück wird nicht gefragt, ob blau-, blonde Menschen anderen Sex haben als dunkelhaarige oder so, ja. Also das ist, das ist so eine Schwierigkeit: auf der einen Seite sehr spezifischen Anfragen und sehr spezifischen Themen gerecht zu werden, und auf der anderen Seite aber auch immer wieder zu schauen, das auch zusammenzuführen. Und dieses Konzept der Pädagogik der Vielfalt versucht gerade diese Themen eher wieder zusammenzuführen und dieser Spezialisierung ein Stück weit entgegenzuarbeiten, was vielleicht auch den Menschen mehr gerecht wird.« (Transkript)

In dieser Sequenz wird die Frage von spezialisierten sexualpädagogischen Fortbildungen angesprochen, wobei im Sprechen verschwimmt, ob es um themenspezifische Fortbildungen oder um spezifische sexualpädagogische Angebote für bestimmte Adressat*innengruppen geht. Angesichts der Komplexität sozialer Positionierungen – so wird in dieser Sequenz jedenfalls argumentiert – seien spezialisierte Angebote fraglich. Sichtbar werden in der Aussage die Spannungsfelder von Allgemeinem und Besonderem, von Spezialisierungskursen und ›inkluisiven‹ Kursen mit breiten Themenspektren, von Zielgruppenspezifika und der Adressierung komplexer sozialer Realitäten.

Die Thematisierung der Verschränkung von Differenzordnungen erfolgt in dieser Sequenz problematisierend; das heißt, es werden keine ›fertigen Lösungen‹ angeboten,

23 Karla Schmutzer schreibt, dass in der Praxis durchaus Ansätze zu finden sind, die als intersektionale Sexualpädagogik verstanden werden können. Diese Bezeichnung sei aber nicht üblich (vgl. Schmutzer 2016: 110).

sondern auf Spannungsfelder und Argumentationen hingewiesen und getroffene Entscheidungen als temporär und veränderlich markiert.

Die Praktik der *Thematisierung von verschränkten Differenzordnungen* trägt dazu bei, die Komplexität von Lebensrealitäten und gesellschaftlichen Machtverhältnissen ebenso deutlich zu machen wie die Spannungsfelder und Herausforderungen sexualpädagogischer Arbeit. Professionelles Handeln kann dann als Reflexion der Involvierung in komplexe Verhältnisse und der Suche nach situativ passenden Handlungsmöglichkeiten gefasst werden.

Wenn die Verschränkung von Differenzordnungen im additiven Sinne von Mehrfachdiskriminierung verstanden wird, kann diese Praktik den Effekt haben, dass ausschließlich Diskriminierung, nicht aber Privilegierung in den Blick geraten. Das heißt, es wird nur sichtbar, inwiefern soziale Gruppen benachteiligt sind, während unsichtbar bleibt, wo bestimmte soziale Gruppe von hierarchischen Differenzordnungen profitieren und welche (unsichtbaren) Privilegien sie genießen.

Zusammenfassung

In den beobachteten Bildungsveranstaltungen lassen sich wiederkehrende Arten und Weisen ausmachen, geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt sowie Heteronormativitätskritik zum Thema zu machen. In den vergangenen Abschnitten habe ich diese als sieben diskursive Praktiken beschrieben, die hier nochmals überblicksmäßig aufgelistet werden:

- (1) Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen
- (2) Eine Vielfalt an Identitäten benennen
- (3) Auf ein dynamisches Verständnis von Begehren Bezug nehmen
- (4) Auf alltägliche Heteronormalisierung hinweisen
- (5) Homofeindlichkeit und Diskriminierung ansprechen
- (6) Im Gestus der Selbstverständlichkeit von vielfältigen Lebensweisen sprechen
- (7) Die Verschränkung von Differenzordnungen thematisieren

Die Analyse möglicher Effekte zeigt, dass aus heteronormativitätskritischer Perspektive keine der Thematisierungsweisen ›die beste‹ ist oder alleine ausreicht, um sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen weniger heteronormativ und dafür inklusiver zu gestalten. Die sieben diskursiven Praktiken können in Bezug auf die Kritik an heteronormativen Verhältnissen und die Anerkennung vielfältiger Beziehungs-, Begehrens- und Lebensweisen jeweils Bestimmtes leisten, anderes jedoch auch nicht. Die Praktiken können dominante Normen und Normalitäten befragen, durchkreuzen und herausfordern und/oder Anerkennung für marginalisierte Beziehungs-, Begehrens- und Lebensweisen ausdrücken, sie bleiben dabei aber immer auf die gesellschaftlichen Normen der Anerkennung verwiesen.

Eine der Thematisierungsweisen, nämlich *Homosexualität als Sonderform anerkennend erwähnen*, ist im Gegensatz zu den anderen Praktiken als stärker heteronormativ einzuschätzen. Nichtsdestotrotz impliziert auch diese Praktik eine gewisse – wenn auch sehr ambivalente – Anerkennung einer nicht-heteronormativen Begehrens- und

Beziehungsweise.²⁴ Praktiken, die von Homosexualität als (zu ändernde) Pathologie oder als Abnormalität ausgehen oder Abwertung und Ablehnung ausdrücken, sind in den untersuchten Bildungsveranstaltungen auf Seiten der Referent*innen nicht zu beobachten. Es kann also geschlussfolgert werden, dass es zum professionellen Konsens der beobachteten Veranstaltungen gehört, sich gegenüber Homosexualität anerkennend zu äußern – auch wenn diese Anerkennung bei genauerem Blick bisweilen als eine bedingte oder ambivalente einzuschätzen ist.²⁵

Für vielfältige Beziehungs- und Begehrensweisen (z.B. nicht monogame Beziehungen, Bisexualität oder Asexualität) kann dieser Konsens der Anerkennung nicht behauptet werden, da diese nur in wenigen Veranstaltungen überhaupt Erwähnung finden. Auch für die wertschätzende Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen lässt sich kein professioneller Konsens ausmachen.

8.4 Zum Zusammenhang von diskursiven Praktiken und Handlungsfähigkeit

In der Analyse der Thematisierungsweisen wurde bereits auf beobachtbare und mögliche Effekte der diskursiven Praktiken eingegangen. Im folgenden Abschnitt soll die Frage nach den Effekten vertieft und pointiert werden. Dazu stelle ich drei Sequenzen aus unterschiedlichen Veranstaltungen vor, in denen jeweils über dasselbe Thema gesprochen wird, nämlich die als *schwierig bezeichnete Situation von Eltern homosexueller oder intergeschlechtlicher Kinder*. In der Rekonstruktion dieser Sequenzen soll deutlich werden, welche unterschiedlichen diskursiven Praktiken in Bezug auf dasselbe Thema eingesetzt werden können und welche Effekte dies haben kann. Dabei wird insbesondere in den Blick genommen, inwieweit die unterschiedlichen Thematisierungsweisen (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder verschließen.

(1) Das Sprechen über die ›schwierige Situation‹ von Eltern

Ich eröffne zunächst mit einer Sequenz aus einer halbtägigen Fortbildung für Lehrer*innen. In dieser wird anlässlich der Frage nach dem Umgang mit Schimpfwörtern über Homosexualität gesprochen.

Die Referentin sagt, dass es »der Status quo der Forschung« sei, dass man mit seiner sexuellen Orientierung auf die Welt kommen würde, dass sie aber erst deutlich werde, wenn sich die sekundären Geschlechtsmerkmale ausbilden. Man werde also nicht homosexuell, sondern man sei es, meint sie.

Wenn Eltern ein homosexuelles Kind hätten, so die Referentin weiter, dann würde sie diesen sagen, dass sie froh sein sollen, dass ihr Kind in Österreich lebe, wo es gut offen leben könne und nicht verfolgt werde. Sie sagt, dass es Status quo der Wissenschaften sei, dass ca. zehn Prozent der Menschen homosexuell seien – und zwar mehr

24 Auffällig ist, dass nicht nur LGBTIQ+-Lebensweisen in diesen Veranstaltungen kaum Thema sind, sondern auch keine Vielfalt an heterosexuellen Begehrens- und Beziehungsweisen sichtbar wird.

25 Dass dieser Konsens jedoch nicht für alle sexualpädagogisch tätigen Vereine in Österreich gilt, zeigt die Debatte um TeenSTAR, die schon Thema war (vgl. Gaigg 2019; Hosi 2019).

Männer als Frauen. Sie ergänzt, dass sie verstehen könne, dass Eltern sich für ihr Kind nicht wünschen, dass es homosexuell sei, weil Homosexuelle es als eine Minderheit ein bisschen schwerer hätten. Würden wir alle im Rollstuhl sitzen, meint sie, dann wäre die Welt sicher rollstuhlgerecht, so sei es aber nicht. Minderheiten hätten es schwerer. Es sei nicht der leichteste Weg, deshalb verstehe sie, wenn Eltern sich Sorgen machen. (BP)

Die Referentin stellt im Sprechen über Homosexualität ins Zentrum, wie mit Eltern gesprochen werden kann. Die Frage der Elternarbeit ist nicht der Ausgangspunkt des Gesprächs, bei dem es davor um den Umgang mit Schimpfwörtern geht. Das Thema Homosexualität über die Frage nach dem Umgang mit Eltern homosexueller Kinder zu besprechen, ist also eine Entscheidung der Referentin. Es wird ihr auf diese Weise möglich, den Teilnehmer*innen eine Botschaft mitzugeben, ohne diese Botschaft direkt an sie zu richten. Sie stellt ihnen eine Gesprächsstrategie für die Elternarbeit vor und damit auch einen Vorschlag, wie über Homosexualität gesprochen werden kann: nämlich mit Fokus auf die Lebensbedingungen homosexueller Menschen.

Neben dieser Gesprächsstrategie, die die Referentin demonstriert, vermittelt sie auch Wissen über Homosexualität, das sie als wissenschaftliches Wissen präsentiert; nämlich etwa, dass Homosexualität angeboren und unveränderlich sei und Menschen daher ›nichts dafür können würden‹, homosexuell zu sein. Diese Annahme wird als gesichertes wissenschaftliches Wissen vorgestellt, ohne dass die Referentin jedoch Quellen nennt. Von der Annahme des ›Angeboren-Seins‹ ausgehend, rückt sie dann die Frage nach den Möglichkeiten eines offenen und verfolgungsfreien Lebens ins Zentrum.

Die Art und Weise, wie die Referentin spricht, impliziert eine Akzeptanz von Homosexualität, ohne dass diese jedoch grundsätzlich positiv besetzt oder als gleichwertig mit Heterosexualität bezeichnet wird. Mit Blick auf die vorhin beschriebenen diskursiven Praktiken lässt sich in der Aussage der Referentin die Praktik des *anererkennenden Sprechens über Homosexualität als Sonderform* ausmachen als auch jene des *Ansprechens von Homofeindlichkeit und Diskriminierung*. Aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive ist die Aussage der Referentin durchaus als ambivalent zu betrachten, nicht zuletzt deshalb, weil sie suggeriert, es gäbe eindeutige wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Ursachen von Homosexualität. Dennoch möchte ich hervorheben, dass die Aussage der Referentin von einer grundsätzlichen Akzeptanz geprägt ist und es ihr gelingt, nicht dabei stehenzubleiben, eine Situation als schwierig zu bezeichnen, sondern gesellschaftliche Bedingungen zu thematisieren und Argumentationsmuster und damit auch (pädagogische) Handlungsoptionen zur Verfügung zu stellen.

Auch in den beiden folgenden Sequenzen wird über ›die schwierige Situation‹ von Eltern gesprochen – mit dem Unterschied, dass es um die Situation von Eltern intergeschlechtlicher Kinder geht. In der ersten Sequenz erwähnt die Referentin während eines Inputs zu Geschlecht die Schwierigkeit, Kinder mit uneindeutigen körperlichen Geschlechtsmerkmalen zu erziehen:

Die Referentin spricht davon, dass die weiblichen und männlichen Geschlechtsorgane im Mutterleib fast gleich aussehen. Sie würden sich erst mit der Zeit ausdifferenzieren. Die Referentin meint, dass es für Eltern schwierig sei, wenn sie ein Kind mit beiderlei Geschlechtsorganen hätten. Die Eltern würden nicht wissen, wie sie das Kind erziehen sollen. Es gibt uns Sicherheit, so die Referentin, wenn wir das Geschlecht einer Person wissen. (BP)

Die ›schwierige Situation‹ der Eltern wird in dieser Sequenz damit begründet, dass diese nicht wissen würden, wie sie ihr Kind erziehen sollen. Aus dem Kontext heraus liegt die Vermutung nahe, dass damit gemeint ist, dass die Eltern nicht wissen, ob sie ihr Kind als Mädchen oder als Junge erziehen sollen, was impliziert, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich erzogen werden sollen. Im Fokus der Äußerung steht das Orientierungsbedürfnis der Eltern bzw. das Orientierungsbedürfnis eines undefinierten ›Wir‹. Dieses Orientierungsbedürfnis wird lediglich konstatiert, jedoch nicht befragt oder in seiner potenziell verletzenden und gewaltvollen Wirkung thematisiert. Intergeschlechtlichkeit – wiewohl nicht als solche benannt – wird somit als etwas Schwieriges eingeführt, zu dem sich auch gar nicht mehr sagen lässt oder nicht mehr gewusst wird, als dass der Umgang damit schwierig sei. Dabei wird die Situation nicht als schwierig für das betreffende Kind, sondern als schwierig für das Umfeld bezeichnet. Die Praktik, die hier zu beobachten ist, kommt am ehesten jener des Sprechens über ›Sonderformen‹ nahe, wobei jedoch die Anerkennung sehr ambivalent bleibt und sich vor allem darauf bezieht, dass es Sonderformen gibt, die Schwierigkeiten mit sich bringen.

Der zitierten Passage des Beobachtungsprotokolls geht eine Sequenz voran, in der die Referentin fragt, »was es mit uns macht«, wenn wir auf der Straße jemand sehen, den wir in Bezug auf Geschlecht nicht einordnen können. »Wir sind irritiert«, antwortet eine teilnehmende Person. »Wir sind unsicher, wie wir uns verhalten sollen«, sagt eine andere. Eine dritte meint, dass sie neugierig werden würde. »Können wir kurz nachschauen?«, wirft eine vierte Person in scherzhaftem Ton ein (Transkript)

Die humorvoll gemeinte Aussage der vierten Person bleibt unkommentiert und die gewaltvolle Dimension des ›Orientierungsbedürfnisses‹ unbenannt: Der Scherz verweist zum einen auf eine biologistische Sichtweise auf Geschlecht, die das ›wahre Geschlecht‹ an den Genitalien festzumachen sucht und nicht an dem Empfinden und der Selbstdefinition der Person. Zum anderen weckt der Scherz die Imagination eines entblößenden und gewaltvollen Akts des Nachschauens, der nicht als ebensolcher benannt wird.

Die eben vorgestellte Weise über Geschlechtsuneindeutigkeit zu sprechen, soll mit einer anderen kontrastiert werden, in der ebenfalls über Kinder gesprochen wird, die nach medizinischer Definition nicht eindeutig männlich oder weiblich sind. Anlass des folgenden Gesprächs in einer längeren Fortbildung ist die Frage einer Teilnehmerin, wie in Deutschland mit Kindern umgegangen wird, bei denen das juristische Geschlecht nicht sofort bei der Geburt eingetragen wird²⁶:

26 In Deutschland wurde 2013 ein Gesetz beschlossen, nach dem der Geschlechtseintrag bei intergeschlechtlichen Kindern offen gelassen werden muss. Die Menschenrechtsgruppe Zwischen-geschlecht.org verurteilte diesen Beschluss des Bundestages, bei ›uneindeutigen‹ Neugeborenen keinen Geschlechtseintrag mehr zuzulassen, und warnte vor den negativen Folgen für die Betroffenen, darunter erhöhter Druck auf die Eltern zu kosmetischen Genitaloperationen und selektiven Abtreibungen sowie staatliches Zwangsouting für die betroffenen Kinder (vgl. Zwischengeschlecht.org 2013). Seit 2018 gibt es nun in Deutschland einen dritten Geschlechtseintrag neben weiblich und männlich, der »divers« lautet. Zudem gibt es auch die Möglichkeit, den Geschlechtseintrag offen zu lassen (vgl. dazu <http://dritte-option.de/>). In Österreich entschied der Verfassungsgerichtshof unter dem Vorsitz der damaligen Präsidentin Brigitte Bierlein 2018 die Einführung eines dritten Geschlechtseintrags auf Basis des Artikels 8 der Europäischen Menschenrechtskonvention (vgl. Verfassungsgerichtshof C77/2018-9). Er kämpft wurde dieser Entscheid von Alex Jürge, einer inter-

Referentin: »Das ist auch ein bisschen ein Dilemma, in dem Eltern dann stehen, ja. Also ich denk mir, das verlangt von Eltern sehr viel, ein Kind ... also wo sie sagen: ›Wir möchten nicht, dass das Geschlecht eingetragen wird‹. Wie erziehe ich so ein Kind in einer Gesellschaft, wo dieses Mann-/Frau-Sein sehr wichtig ist und diese Polarität sehr stark ist, ja? Also, wo Differenzen immer betont werden. Wenn das nicht so wichtig ist, ob jemand ein Mann oder eine Frau ist, dann ist es auch nicht so wichtig, diese Einteilung zu treffen. In unserer Gesellschaft ist das aber sehr wichtig, nach wie vor. Das heißt, man wünscht sich vielleicht ein Ideal, wo das nicht so wichtig ist, in der Realität im Moment ist es aber noch sehr wichtig. Und durch diese Situation Kinder durchzutragen ist nicht einfach, aber ich denke, es wird Eltern geben, die das auf irgendeine Form hinkriegen. Es gibt ...«

T1: »Weil – es ist ja im Kindergarten sofort Thema: Ich bin ein Mädchen und wer ist ein Bub und ...«

T2: »Genau, auf welches Klo geht man.«²⁷

T1: »Ja. Und wie ...«

T2: »... wie soll man da dann?«

T3: »Aber ich glaube, es ist für die Kinder noch viel schlimmer, wenn sie eingeteilt werden, sich aber anders empfinden, und man schafft so zumindest ein Zeitfenster, wo sie selber herausfinden können, wer sie sein wollen, oder? Das war ja das Dilemma, dass oft dann die Einteilung eben ›daneben‹ war, neben dem Empfinden der Betroffenen.«

R: »Und wenn diese Entscheidung – es gibt ja zum Beispiel auch intersexuelle Menschen, die zwar vom biologischen Geschlecht her nicht eindeutig sind, aber die eine eindeutige Empfindung haben, also wo das psychologische Geschlecht, das selbst empfundene, sehr wohl eindeutig ist. Also, wo zwar das biologische Geschlecht nicht ganz klärbar ist, weil die zum Beispiel Eierstöcke und Hoden haben, aber das Kind empfindet sich eindeutig als Mädchen oder als Junge. Und wenn es das äußern kann mit vier Jahren, dann kann ich das Geschlecht immer noch eintragen lassen.«

T: »Ach so.«

R: »Ja? Aber ein Baby kann ich es auf keinen Fall fragen. Ein drei- oder vierjähriges Kind, wenn ich das gut begleite, kann vielleicht schon sagen: ›Ich bin aber ein Junge‹ oder ›Ich bin aber ein Mädchen‹. Oder man kann mit dem Kind vielleicht auch schon verhandeln und sagen: ›Wenn wir das jetzt ganz offen lassen, ist es schwierig, aber vielleicht suchst du dir jetzt einmal eins aus, was jetzt für dich passt.‹ Und dann kommuniziert es nach außen: ›Ich bin halt das oder das.‹ Ja?«

T: »Hm, okay.« (Transkript)

geschlechtlichen Person, die Beschwerde beim Verfassungsgerichtshof einbrachte. Am 20.12.2018 veröffentlichte das Bundesministerium für Inneres einen Erlass zur behördlichen Umsetzung des dritten Geschlechtseintrags, der diesen jedoch nur sehr eingeschränkt und unter pathologisierenden Bedingungen ermöglicht (vgl. zur Kritik daran die Stellungnahme des Vereins VIMÖ 2018).

- 27 Das Thema Toiletten kommt in den Veranstaltungen wiederholt auf: Zum Ersten werden Toiletten als vergeschlechtlichte Orte thematisiert; zum Zweiten werden sie auch als Orte der Intimität besprochen, an denen Kinder ihrer Neugier an den Körpern anderer Kinder nachgehen, etwa indem sie zusammen aufs Klo gehen. Zum Dritten wird die Frage des selbstständigen Aufs-Klo-Gehens als Frage familiärer Sexualerziehung und des Umgangs mit Körpergrenzen besprochen.

Während in der vorherigen Passage das Orientierungsbedürfnis der Eltern im Mittelpunkt stand, geht es in der eben zitierten Sequenz um die Frage, wie Eltern ein intergeschlechtliches Kind gut begleiten können. Die Herausforderungen, mit denen Eltern zu kämpfen haben, werden als Folge einer stark zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft dargestellt. Thematisiert wird auch, dass eine geschlechtliche Zuschreibung, die dem eigenen Empfinden widerspricht, noch schlimmer sein kann als die Konfrontation mit der zweigeschlechtlichen Welt.

Die diskursive Praktik, die sich in dieser Sequenz ausmachen lässt, ist die Benennung und Kritik an Zweigeschlechtlichkeit als einem Aspekt alltäglicher Heteronormativität, die intergeschlechtliche Kinder und ihre Eltern in eine schwierige Situation bringt.²⁸ Es klingt dabei auch an, dass diese gesellschaftliche Situation kontingent, also veränderbar ist, auch wenn betont wird, welche große Macht zweigeschlechtliche Normen nach wie vor haben. Im Mittelpunkt des Gesprächs steht die Selbstdefinition des Kindes, also sein Geschlechtsempfinden, seine Identifizierung und nicht – wie in der vorangegangenen Sequenz – die ›Wahrheit der Genitalien‹. Auffallend ist, dass das Gespräch in dieser Sequenz auch Raum für Handlungsmöglichkeiten der Eltern bietet, während in der Sequenz davor die ›schwierige Situation‹ als perspektivlos im Raum hängen bleibt.

Die Kontrastierung der letzten beiden Sequenzen zeigt, dass das Sprechen über die Schwierigkeiten von Eltern intergeschlechtlicher Kinder in sehr unterschiedlicher Form gestaltet werden kann. Besonders hervorzuheben ist der Umstand, dass eine differenzierte und heteronormativitätskritische Betrachtung es leichter ermöglicht, Handlungsoptionen denkbar zu machen, während eine Orientierung an normativer Zweigeschlechtlichkeit den Zugang zu Handlungsfähigkeit eher zu versperren scheint. Diese Beobachtung machte ich in den Bildungsveranstaltungen wiederholt: Dort, wo im Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ein differenziertes Vokabular sowie heteronormativitätskritische Perspektiven fehlen, bleibt es bei dem Hinweis auf ein Problem, ohne dass dieses als bearbeitbar erscheint (z.B. auch in Bezug auf ›schwul‹ als Schimpfwort). Wird hingegen eine vielfaltsinklusive und differenzreflektierte Haltung und Wissen über vielfältige Lebensweisen und gesellschaftliche Verhältnisse erkennbar, werden auch (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten besprechbar. Heteronormative Denkweisen eröffnen hingegen keinen Raum für unterstützende pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Oder umgekehrt formuliert: Es braucht, so ließe sich schlussfolgern, ein heteronormativitätskritisches Wissen und eine ebensolche Haltung, um geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in einer Weise zu thematisieren, die (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten im Allgemeinen und antidiskriminatorische und empowernde Handlungsoptionen im Besonderen denkbar und besprechbar macht.

28 Im Gegensatz zu den Beispielen, die in Abschnitt 3.4 unter »Auf alltägliche Heteronormalisierung hinweisen« vorgestellt wurden, würde ich in Bezug auf die Sequenz zu den intergeschlechtlichen Kindern von Heteronormativität sprechen, weil Zweigeschlechtlichkeit und die Eindeutigkeit von Geschlecht nicht nur als Normalität gesehen werden, sondern auch eine Norm sind, die in gesetzlichen Regelungen und institutionellen Praxen verankert ist.

(2) Einschlägige Veranstaltungen zu sexueller Vielfalt und queeren Perspektiven

Die Thematisierungsweisen, die in den einführenden sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnten, kontrastiere ich im Folgenden mit Veranstaltungen, die einen Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder queere Perspektiven in der (Sexual-)Pädagogik legen. Ich zähle diese einschlägigen Veranstaltungen zwar nicht zu meinem eingegrenzten Forschungsfeld der einführenden sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen, sie dienen mir jedoch als Kontrastfolie.

Ein markanter Unterschied zu den einführenden Veranstaltungen liegt darin, dass in den einschlägigen Veranstaltungen ein vertieftes Wissen zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt vermittelt wird: So wird etwa in einer dieser Veranstaltungen geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in systematisierender Weise dargestellt und dabei versucht, in möglichst verständlicher Sprache der Komplexität der Thematik gerecht zu werden. Eine Referentin benutzt dafür ein großes Plakat, auf dem die zentralen Begriffe und ihre Bezüge zueinander dargestellt sind. Eine kompakte Kurzfassung von Begriffen und theoretischem Wissen wird in derselben Veranstaltung auch in Form eines Videos präsentiert.²⁹

Während Homofeindlichkeit und Diskriminierung in den einführenden Veranstaltungen oft nur angesprochen werden, werden in einschlägigen Veranstaltungen auch Möglichkeiten des Umgangs damit besprochen. In einer Veranstaltung dienen als Ausgangspunkt dafür Comics aus dem Buch »Ach so ist das!?« von Martina Schradi.³⁰ In einer anderen Veranstaltung wird angesichts von konkreten Übungen darüber gesprochen, welche Herausforderungen in der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auftreten können und wie damit umgegangen werden kann.³¹ Auffällig ist auch, dass intersektionale Perspektiven in den einschlägigen Veranstaltungen häufiger zu beobachten sind. Zum einen wird sprachlich auf unterschiedliche Lebenssituationen Bezug genommen. Zum anderen zeigen die eingesetzten Materialien, etwa Comics, Postkarten oder Bilder von berühmten Personen, eine größere Bandbreite an Subjektpositionen und Lebenswirklichkeiten.

In den einschlägigen Veranstaltungen ist auch wahrnehmbar, dass Referent*innen von einer heterogenen Teilnehmer*innenschaft ausgehen. Dies zeigt sich in der Adressierung der Teilnehmer*innen sowie im Material, das eingesetzt wird. Bei Vorstellungsrunden wird etwa neben der Klärung, wie sich die Beteiligten in der 2. Person ansprechen (Du oder Sie), auch darum gebeten, dass die Teilnehmenden ihr bevorzugtes Pronomen in der 3. Person nennen. Diese Praxis verweist auf die Annahme, dass wir

29 Eingesetzt wird der »Erklärfilm zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt« des Vereins Dissens e.V., der unter <https://interventionen.dissens.de/fuer-jugendliche/erklaeerfilm.html> zugänglich ist.

30 Die Comiczeichnerin Martina Schradi hat für ihr Buch LGBTI-Personen gebeten, ihr eine Geschichte aus ihrem Leben zu erzählen, die sie dann in enger Absprache mit dieser Person als Comic umgesetzt hat.

31 Kurze Fallgeschichten können auch aus den Erfahrungen der Beteiligten stammen oder aus publizierten pädagogischen Materialien entnommen werden. Neben den Comics von Martina Schradi könnten etwa die Fallgeschichten in der Broschüre »Wie Sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teil 3« der Bildungsinitiative Queerformat (2015) verwendet werden.

anderen ihr Geschlecht bzw. ihr gewünschtes Pronomen nicht ansehen können und dass es mehr als die zwei Optionen »sie« und »er« gibt.³²

Dass von einer heterogenen Adressat*innenschaft ausgegangen wird – das betrifft sowohl die Aus- und Fortbildungen als auch die sexualpädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen –, zeigt sich daran, dass der Aspekt des Empowerments von Personen mit Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen in der didaktischen Gestaltung berücksichtigt wird. Dieser Aspekt ist in den einführenden Veranstaltungen kaum zu finden. Die Idee des Empowerments zeigt sich etwa in vielfältigem visuellem Material oder im Sprechen über berühmte Personen. Eine Referentin weist etwa angesichts einer Übung mit Bildern berühmter Personen explizit darauf hin, dass diese nicht nur bezüglich Geschlecht und Begehren divers seien, sondern die abgebildeten Personen etwa auch hinsichtlich ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft, ihrer Religion, ihrer Tätigkeitsfelder, ihres Alters usw. ein breites Spektrum an Unterschieden aufweisen.

Das Ansprechen von Marginalisierungserfahrungen und dem Umgang damit – ohne dass eine Viktimisierung der Betroffenen stattfindet – kann ebenfalls als eine Form von Empowerment verstanden werden. Beobachtbar ist der Effekt, dass Teilnehmer*innen daraufhin ihre eigenen diskriminierenden wie empowernden Erfahrungen ansprechen – was in einführenden Veranstaltungen ebenfalls kaum der Fall ist.

In einer einschlägigen Bildungsveranstaltung zu sexueller Vielfalt schlägt die Referentin die Strategie des *queerings* vor. Sie meint damit, dass binär und hierarchisch angeordnete soziale Kategorien wie etwa behindert und nicht-behindert oder homo- und heterosexuell in Frage gestellt, herausgefordert, kritisiert und durchkreuzt werden. Benannt werden verschiedene Möglichkeiten des *queerings*, wie etwa den *Fokus auf Ambivalenzen* zu legen, die Strategie der *Vervielfältigung* oder Gedankenexperimente wie etwa die *Imagination einer Welt ohne Geschlecht*.³³ Queering wird in dieser Veranstaltung als politischer und didaktischer Ansatz sichtbar. Diese Praxis, bestimmte Thematisierungsweisen als bewusst gewählte didaktische Ansätze zu benennen und zu reflektieren, findet sich in den einschlägigen Veranstaltungen häufig: Die Thematisierungsweisen von geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt werden also nicht nur praktiziert, sondern auch als didaktische Herangehensweisen benannt und auf ihr pädagogisches Potenzial hin reflektiert und diskutiert. In den einführenden sexualpädagogischen Veranstaltungen findet sich eine solche Meta-Reflexion von Thematisierungsweisen sexueller Vielfalt kaum.

(3) Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment

Das Kapitel abschließend soll nochmals auf die Spannungsfelder verwiesen werden, in denen diskriminierungsreflektierendes und vielfaltsinklusives Handeln verortet ist. Mai-Anh Boger (2015, 2016), die sich mit der Erarbeitung einer Praxistheorie der Inklusion bzw. der Antidiskriminierung beschäftigt, formuliert drei Einsatzpunkte

32 Zu einer näheren Besprechung dieser Praxis, die häufig als »Namens- und Pronomensrunde« bezeichnet wird, siehe die Broschüre »trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflexiv gestalten«, die von der Akademie der bildenden Künste Wien 2019 publiziert wurde.

33 Mit der Benennung dieser Ansätze als queer oder queering wird auf die Queer Studies und/oder queere Bewegungen Bezug genommen; eine Bezugnahme, die in den einführenden Veranstaltungen kaum zu finden ist.

politischer Praxis, die auf Gerechtigkeit und den Abbau sozialer Ungleichheit ausgerichtet sind. Ihre »Theorie des Trilemmas« (Boger o.J.) emanzipatorischer Kämpfe scheint mir auch für die Reflexion machtreflektierter Ansätze in der Pädagogik hilfreich. Ich nutze sie im Folgenden als Reflexionsfolie für die diskursiven Praktiken, die ich in den einführenden und einschlägigen Veranstaltungen beobachtet habe.

Boger benennt *Normalisierung*, *Dekonstruktion* und *Empowerment* als drei Einsatzpunkte, die sich in politischen Kämpfen um Inklusion oder Antirassismus ebenso finden wie in anderen politischen Kämpfen um soziale Ungleichheit. Die drei Begriffe, mit denen Boger die Einsatzpunkte benennt, versteht sie nicht im Sinne wissenschaftlicher Begriffsverständnisse, sondern stärker in ihrer Verwendung in aktivistischen Kontexten und antidiskriminatorischen Initiativen.³⁴ Mit Normalisierung meint sie die Ausrichtung³⁵ auf gleiche Rechte, Möglichkeiten, Pflichten und Privilegien, also auf ein »normales Leben« (vgl. Boger 2015: 277). Unter Dekonstruktion fasst sie eine Bewegung zur Erosion, Unterlassung, Irritation oder Flexibilisierung von binären Ordnungen (vgl. ebd.: 278).³⁶ Mit Empowerment meint die Pädagogin und Theoretikerin die Ausrichtung auf Selbstermächtigung und Selbstbestimmung (vgl. ebd.: 279).³⁷

Boger argumentiert, dass diese drei Forderungen – oder Einsatzpunkte – in einem trilemmatischen Verhältnis zueinander stehen, wobei immer nur zwei Strategien zusammengedacht werden können, während die dritte dazu im Widerspruch steht: Das Begehren, als Gleiche*r bzw. gleichberechtigte*r Andere*r »mitspielen« zu dürfen, also die gleichen Möglichkeiten der Lebensgestaltung zur Verfügung zu haben, verbindet Empowerment und Normalisierung, steht aber in einem Widerspruch zur Dekonstruktion. Empowerment kann bedeuten, Normalisierung zu verweigern, und geht insofern mit Dekonstruktion als der Infragestellung von Normalitätsvorstellungen zusammen, steht aber im Widerspruch zur Forderung, »nicht verändert zu werden« (Boger o. J.).

Mit Bogers Unterscheidung von Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion lassen sich die Unterschiede zwischen einführenden sexualpädagogischen Veranstaltungen und solchen mit einem Schwerpunkt auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt pointieren: Die beschriebenen Praktiken der einführenden Veranstaltungen sind überwiegend der Normalisierung zuzurechnen. Seltener zu finden sind Praktiken, die der Dekonstruktion zugeordnet werden können, wie etwa die Thematisierungsweise der *Bezugnahme auf ein dynamisches Verständnis von Begehren*. Praktiken, die vorrangig dem Einsatzpunkt des Empowerments zuzuordnen sind, finden sich – wie bereits er-

34 Boger weist explizit darauf hin, dass ihre Systematisierung der Theoriezugänge zu »Inklusion« – in einem weiten Begriff von Nicht-Diskriminierung verstanden – diese vom Politischen her ordnet. Es handelt sich demnach »dezidiert nicht um eine ideengeschichtliche Sortierung, sondern um eine Beschreibung der unterschiedlichen Paradigmen als »Theoriepaten« [...] politischer Bewegungen« (Boger o.J.).

35 Bogner benennt das, was ich hier als »Ausrichtung« bezeichne, mit »Forderungen und Wünschen« (Boger 2015: 277ff.).

36 Mit Melanie Plößer ist Dekonstruktion als ein unabschließbarer Prozess zu verstehen, weil jede neue Konstruktion wieder Ausschlüsse produziert, die aber – so die ethisch-normative Perspektive und Hoffnung – weniger gewaltvoll, verletzend und ausschließend sein mögen als die vorhergehenden (vgl. dazu auch Plößer 2005).

37 Ich finde den Begriff des Empowerments an dieser Stelle etwas unpräzise, weil er in einem ganz bestimmten Verständnis eingesetzt wird. Boger verwendet ihn, meiner Einschätzung nach, im Sinne von »strategischem Essentialismus« (Spivak 1994) bzw. der Betonung von Differenz.

läutert – in den einführenden Veranstaltungen selten. In den einschlägigen Veranstaltungen zu sexueller Vielfalt finden sich neben Praktiken, die auf Normalisierung ausgerichtet sind auch solche, die explizit auf Empowerment setzen. Auch Praktiken der Dekonstruktion – etwa in Form des Queerings – lassen sich in den einschlägigen Veranstaltungen stärker ausmachen als in den einführenden Veranstaltungen.

Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment stehen – wie gesagt – in einem Verhältnis des Trilemmas (2015). Boger verweist darauf, dass alle drei Einsatzpunkte wichtig seien, um soziale Ungleichheit zu verstehen und zu verändern, und es also keinen Sinn mache, sie zu hierarchisieren oder gegeneinander auszuspielen. Das Trilemma sei nicht aufzulösen, sondern müsse als unauflösbares Spannungsverhältnis betrachtet werden. Es gelte situativ über stimmige Einsatzpunkte zu entscheiden. (Vgl. Boger o. J.) Für eine Sexualpädagogik, die sich heteronormativitätskritisch und vielfaltsorientiert ausrichten möchte, ist dies ein wichtiger Hinweis und möglicherweise eine produktive Reflexionsfolie diskursiver wie auch didaktischer Praktiken, die es sich lohnt für den Kontext einer emanzipatorischen, differenzreflektierten bzw. intersektional orientierten Sexualpädagogik weiter auszuarbeiten.

8.5 Heteronormativitätskritische Sexualpädagogik?

Kein geteiltes Anliegen

Wie lassen sich die Ausführungen dieses Kapitels nun resümieren? Mit Blick auf die beobachteten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen lässt sich sagen, dass Homosexualität die einzige sexuelle Orientierung ist, die abseits von Heterosexualität in allen Veranstaltungen angesprochen wird. Dabei finden sich keine pathologisierenden oder abwertenden Thematisierungsweisen von Homosexualität. In manchen Veranstaltungen geht die Thematisierung von nicht-heterosexuellen Begehrens- und Liebesweisen jedoch nicht über die anerkennende Erwähnung von Homosexualität als Sonderform hinaus. Eine größere Bandbreite sexueller und amouröser Vielfalt findet sich nur in einigen der einführenden Veranstaltungen. Auch der Bezug auf eine Vielfalt an heterosexuellen Beziehungen und heterosexuellen Praktiken ist keine Selbstverständlichkeit, wird jedoch an manchen Stellen sichtbar, etwa wenn von vielen unterschiedlichen »ersten Malen« gesprochen wird. Bezüglich geschlechtlicher Vielfalt ist festzuhalten, dass Trans- und Intergeschlechtlichkeit in einigen Veranstaltungen angesprochen, jedoch selten näher besprochen werden. Nicht-binäre Geschlechtsidentitäten sind kaum Thema. Auffällig ist, dass in einigen Veranstaltungen ein differenzierter Begriff von Geschlecht vorgestellt wird, der unterschiedliche körperliche Aspekte (Genitalien, Hormone, Chromosomen, sogenannte sekundäre Geschlechtsmerkmale) ebenso umfasst wie Identitätsaspekte und die Ebene des Geschlechtsausdrucks. Seltener hingegen werden gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse in differenzierter Weise behandelt.

In einigen einführenden Veranstaltungen ist ein größeres Spektrum und eine Kombination an unterschiedlichen Thematisierungsweisen beobachtbar. Auch hier ist interessanterweise zu bemerken, dass Heteronormativität als theoretisches Konzept und als Analyseperspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse kaum eingesetzt oder auch nur als solche genannt wird. Homofeindlichkeit und Diskriminierung – durchaus

wichtige Themen im Schulkontext – werden zwar angesprochen, aber selten näher bearbeitet. Diese Leerstellen mögen zum einen durch die begrenzte Zeit der Veranstaltungen begründet sein, die eine Bearbeitung dieser komplexen Thematiken erschwert. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass ich mich in meiner Forschung auf kurze und mittellange einführende sexualpädagogische Aus- und Fortbildungen konzentriert habe; Veranstaltungen also, in denen relativ wenig Zeit für ein breites Spektrum an Themen zur Verfügung steht. Eine Untersuchung der längeren Lehrgänge zu Sexualpädagogik würde aller Wahrscheinlichkeit nach andere Ergebnisse bringen, wie der kurze Exkurs zu den Programmmankündigungen vermuten lässt. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt nicht ausschließlich eine Zeitfrage ist. Es finden sich kürzere, also nur wenige Stunden dauernde Veranstaltungen, in denen selbstverständlich vielfältige Begehrens-, Beziehungs- und Lebensweisen thematisiert werden, während andere mittellange Veranstaltungen auf die Praktik der Anerkennung von Homosexualität als Sonderform beschränkt bleiben.

Bisweilen finden sich in den Veranstaltungen auch Äußerungen dazu, dass diese ›Sonderthemen‹ als nicht so wichtig eingeschätzt werden. Möglicherweise werden vergeschlechtlichte Machtverhältnisse, Heteronormativität und Homonegativität auch deshalb wenig thematisiert, weil diese Themen – ähnlich wie sexualisierte Übergriffe – als negativ und problembehaftet verstanden werden und Referent*innen sie im Sinne ihrer Auslegung eines sexual- und lustfreundlichen Zugangs weglassen oder nur kurz erwähnen. Bisweilen entsteht auch der Eindruck, dass es den Referent*innen an einem fundierten Wissen sowie einer tieferen Auseinandersetzung mit diesen Thematiken mangelt.

Wie wichtig heteronormativitätskritisches Wissen bzw. differenziertes Wissen über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt in der Sexualpädagogik ist, zeigt sich in der Analyse der Effekte diskursiver Praktiken: (Pädagogische) Handlungsmöglichkeiten werden eher denkbar, wenn Themen wie Homosexualität oder Inter-geschlechtlichkeit auf Basis von heteronormativitätskritischem Wissen besprochen werden, während stärker heteronormativ geprägte Thematisierungsweisen nicht nur Ausschlüsse produzieren, sondern bei der Benennung von Herausforderungen oder Problemen stehen bleiben, ohne Handlungsoptionen zu eröffnen. Beobachtbar ist auch, dass heteronormative Inhalte und Methoden den Effekt haben, dass die Interaktionen der Teilnehmer*innen als geschlechterstereotyper wahrnehmbar sind und Geschlecht in unkritischer Weise dramatisiert wird.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der professionelle Konsens, der sich in den kürzeren und mittellangen sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen ausmachen lässt, auf eine akzeptierende Thematisierung von Homosexualität beschränkt ist. Heteronormativitätskritik und die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt sind keine geteilten Anliegen aller beobachteten Veranstaltungen, wie dies bezüglich eines sexual- und lustfreundlichen Zugangs konstatiert werden kann (vgl. Kapitel 7). Es lässt sich jedoch ein Spektrum an Thematisierungsweisen geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt ausmachen, an das in der Weiterentwicklung einer heteronormativitätskritischen und vielfaltsinklusive Aus- und Fortbildungspraxis angeknüpft werden kann.

»Mit dem wachsenden Interesse an der Traumaforschung hat sich der Fokus von der verstörenden Gewalt hin zu den traumatisierten Opfern der Gewalt verschoben. Als gestört gelten nun oftmals nicht mehr die Strukturen und Praktiken der Entrechtung und Gewalt, sondern die Menschen, die ihr unterworfen sind.«

(Emcke 2013b: 23)

»Viele Pädagog_innen befürchten [...] durch das Thematisieren von Sexualität mögliche schlechte Erfahrungen erst benennbar zu machen und damit quasi ›herauszufordern‹. Das trifft nicht zu. [...] Sexualerziehungsprojekte können Schüler_innen helfen, eine Sprache und Vertrauen zu finden, sich mitzuteilen. Das ist positiv. Niemals sind das konstruktive Sprechen über Sexualität und entsprechende Informationen der Grund für Missbrauch und Gewalt.«

(Fachstelle Selbstlaut 2013: 7)