

1. Sexualität als pädagogisches Thema

- 1.1 Leerstellen im bildungswissenschaftlichen Diskurs markieren
- 1.2 Die Besonderheit im pädagogisch-professionellen Diskurs begründen
- 1.3 Kontroversen im politisch-medialen Diskurs nachzeichnen
- 1.4 Ein Subjektivierungsfeld gesellschaftstheoretisch analysieren

Sexualität ist ein pädagogisches Thema – diese Grundannahme steht im Zentrum des ersten Kapitels meiner Arbeit. Die Aussage, dass Sexualität ein pädagogisches Thema sei, lässt sich dabei sowohl als empirische Tatsache (»So ist es.«) wie auch als normative Setzung (»So soll es sein.«) verstehen. Für beides werden im folgenden Kapitel Argumente und Belege formuliert. Erläutert und begründet wird also sowohl die These, dass Sexualität gegenwärtig als pädagogisches Thema verstanden und diskutiert wird, als auch die programmatische Setzung, dass Sexualität als pädagogisches Thema begriffen werden soll. Ziel des Kapitels ist es jedoch nicht primär, nachvollziehbar zu machen, dass Sexualität als pädagogisches Thema betrachtet wird und werden soll. Vielmehr gehen die folgenden Ausführungen darüber hinaus und richten sich darauf, nachzuzeichnen, wie Sexualität als pädagogisches Thema in unterschiedlichen Diskursen verstanden und verhandelt wird.

In den folgenden Abschnitten werden in diesem Sinne bildungswissenschaftliche¹, pädagogisch-professionelle und mediale Diskurse auf die Frage hin untersucht, wie *Sexualität als pädagogisches Thema* verstanden und verhandelt wird. Ich konzentriere mich dabei auf deutschsprachige Diskurse in Österreich und Deutschland. Die Diskurse in diesen beiden Ländern sind aufgrund des Deutschen als gemeinsamer dominanter Sprache sowie durch eine rege Mobilität und Vernetzung von Wissenschaftler*innen und pädagogische Tätigen eng miteinander verbunden, obgleich aufgrund nationalstaatlicher Politiken auch Unterschiede auszumachen sind.

Der letzte Abschnitt zielt abschließend darauf ab, die Analysen der ersten drei Teile gesellschaftstheoretisch zu reflektieren. Mit Hilfe theoretischer Ansätze etwa aus der Bildungswissenschaft, der Soziologie und den Gender Studies werden mögliche

1 In Anlehnung an Agnieszka Czejkowska spreche ich in meiner Arbeit bevorzugt von Bildungswissenschaft als Sammelbezeichnung für »die Disziplinen und Teildisziplinen, die sich Institutionen, Prozessen usw. von Bildung und Ausbildung widmen« (Czejkowska 2018: 7f.). Diese Begriffsverwendung erkennt den sukzessiven Wandel von der Bezeichnung Erziehungswissenschaft zu jener der Bildungswissenschaft an, wie ihn zahlreiche universitäre Institute bereits vollzogen haben. Parallel dazu ist auch die Bezeichnung Erziehungswissenschaft noch immer geläufig und wird etwa im Namen der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* verwendet.

Erklärungsansätze dafür vorgestellt, warum Sexualität als wichtig-heikles Thema gefasst wird und zu mehr öffentlichen Debatten führt als andere pädagogische Themen. Das gesamte erste Kapitel führt also in Fragen und Diskussionen rund um Sexualität als pädagogisches Thema ein und bietet in dieser Weise eine gesellschaftspolitische und -theoretische Kontextualisierung der ethnografischen Studie zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen.

1.1 Leerstellen im bildungswissenschaftlichen Diskurs markieren

Der »Umgang mit Sexualität [ist] konstitutiver Bestandteil pädagogischer Praxis«, schreiben die Bildungswissenschaftler*innen Alexandra Retkowski und Werner Thole (2012: 291). In pädagogischen Settings werden also, so lässt sich diese Aussage lesen, immer auch Umgangsweisen mit Lust, Begehren, Anziehung, Erotik, Körperlichkeit und Beziehung verhandelt und etabliert – wenn auch oft nicht explizit. Norbert Ricken erläutert den pädagogischen Umgang mit Sexualität als Strukturproblem in doppelter Hinsicht: »[J]edes pädagogische Handeln [hat] – ob es will oder nicht und auch dann, wenn es sich bloß als fachlich orientiertes Unterrichten versteht – immer mit Fragen der Sexualität zu tun: zum einen, weil PädagogInnen es im pädagogischen Handeln mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die mit dem strukturellen Problem einer sich entwickelnden, reifenden Sexualität konfrontiert und beschäftigt sind [...]; und zum anderen, weil auch die Lehrenden oder PädagogInnen mit ihrer Sexualität in das pädagogische Handeln qua ihrer Leiblichkeit verwickelt sind, so dass diese auch bei vermeintlich höchstmöglicher Neutralität letztlich doch nicht außen vorbleiben kann.« (2012: 103) Damit, so Ricken, lasse sich auch »Attraktion, Anziehung und Abstoßung, Erotik und Begehren nicht ausklammern« (ebd.). Der Erziehungswissenschaftler geht in seiner Aussage also zum einen von einer sich entwickelnden Sexualität bei den Adressat*innen pädagogischer Praxis aus, die sich in pädagogischen Situationen nicht ausblenden lässt, und verweist zum anderen auf die leibliche Dimension von pädagogischem Handeln als face-to-face-Situation, in der auch pädagogisch Tätige mit ihrem Körper und ihrem leiblichen Empfinden präsent sind, weshalb sich erotische Aspekte nicht grundsätzlich ausklammern lassen.

Obgleich eine solche Sichtweise kaum auf Widerspruch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur trifft, wie Retkowski und Thole feststellen, wird sie selten explizit gewürdigt und kaum Gegenstand von intensiverer Auseinandersetzung: »Obwohl Sexualität in einen breiten Kontext gestellt wird – also mit Kategorien der Körperlichkeit und Leiblichkeit, der Emotionalität, der Affektivität sowie der Analyse der pädagogischen Beziehung verknüpft wird, ist festzustellen, dass den mit der ›sexuellen Frage‹ verbundenen Herausforderungen in den pädagogischen Reflexionen keine systematische Beachtung zukommt.« (Retkowski/Thole 2012: 292) Fragen rund um Leiblichkeit und Sexualität im pädagogischen Handeln, so also die Feststellung der Bildungswissenschaftler*innen, werden in der bildungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung kaum aufgegriffen.

Das hat auch Konsequenzen für pädagogische Ausbildungen: »Von den individuellen Fähigkeiten hängt es dann ab«, so konstatiert der Sexualpädagoge Uwe Sielert, wie Pädagog*innen »mit ihren eigenen Problemen, Anerkennungswünschen, Machtphantasien und erotischen Impulsen umgehen. Kaum jemand ist dafür ausgebildet wor-

den, weil die Privatsphäre der professionell Tätigen und die intime Kommunikation im Handlungsfeld nicht Forschungsgegenstand der Disziplin und entsprechend auch nicht Thema der Professionalisierung waren.« (Sielert 2012: 211) Eine pädagogisch-professionelle Reflexion zum Umgang mit Anziehung, Abstoßung, Erotik, Begehren und Beziehungswünschen findet also selten statt und ist nicht selbstverständlicher Teil der (Aus-)Bildung von pädagogisch Tätigen, so sind sich die erwähnten Autor*innen einig.

Die eben zitierten Textpassagen stammen alle aus dem 2012 erschienenen Buch »Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik« (Thole u.a. 2012), das auf das Bekanntwerden massiver sexueller Ausbeutung in pädagogischen Einrichtungen reagiert und eine verstärkte Analyse von Sexualität, Machtdynamiken und Gewalt in der Pädagogik fordert. Das Buch betont die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Sexualität und ist gleichzeitig ein Beispiel dafür, dass Sexualität in pädagogischen Kontexten vor allem dann zum Thema wird, wenn Gewalt sichtbar wird oder Sexualität in anderer Weise als problematisch erscheint. So wichtig es ist, sexuelle Ausbeutung und ihre Bedingungen wissenschaftlich zu untersuchen und professionell in den Blick zu nehmen, so verkürzt ist es gleichzeitig, die Beschäftigung mit Sexualität auf die Bearbeitung von sexualisierter Gewalt zu beschränken. Dass Sexualität vor allem dann als pädagogisches Thema angesprochen wird, wenn sie als problematisch erscheint, zeigt sich auch an den historisch wiederholt auftretenden Debatten um *sexuelle Verwahrlosung*, die in den 2000er Jahren durch mediale und populärwissenschaftliche Veröffentlichungen erneut angekurbelt wurden (für eine kritische Aufarbeitung vgl. Schetsche/Schmidt 2010). Abseits dieser Thematisierung von Problemen, die mit Sexualität assoziiert werden, fehlt es jedoch an Theoriebildung, insbesondere in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie in der Schulpädagogik.² So kommt etwa Renate Semper in ihrer Analyse pädagogischer Grundlagenwerke zu dem Ergebnis, dass diese Sexualität und Sexualpädagogik zumeist nicht berücksichtigt (vgl. Semper 2012).

Verstärkte Publikationstätigkeit zeigt sich in den letzten Jahren zu Heteronormativität und Bildung bzw. Schule (vgl. exemplarisch Hartmann 2012; Kleiner 2015; Busche u.a. 2018) sowie zu sexueller Vielfalt und Bildung (vgl. etwa Hartmann 2002; Huch/Lücke 2015; Schondelmayer/Schröder 2015; Baltzer/Klenk/Zitzelsberger 2016). Von diesen Veröffentlichungen gehen wichtige Impulse zur Analyse von Subjektivierungspraktiken in Bildungsinstitutionen sowie zur Situation von Jugendlichen, die dominanten Geschlechter- und Begehrensnormen nicht entsprechen, aus. Zudem bieten einige der Arbeiten bildungstheoretische Überlegungen und fachdidaktische Anregungen zur Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schule.

Bildungswissenschaftliche Arbeiten zur Theoretisierung jugendlicher und kindlicher Sexualität sind dennoch als rar zu bezeichnen.³ Mit dem Sammelband »Kind-

2 In der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit ist die Situation meiner Einschätzung nach in den letzten Jahren etwas besser geworden (vgl. etwa Tuijer/Klein 2017; Altenburg 2016; Schmauch 2016; Retkowski u.a. 2015).

3 Dies zeigt sich auch an der Quellenlage in der Sexualpädagogik: Uwe Sielert, einer der bekanntesten sexualpädagogischen Autor*innen in Deutschland, skizziert in der Neuauflage seiner »Einführung in die Sexualpädagogik« (2015) unter dem Kapitel »Kindersexualität und Sexualpädagogik« die sexuelle Sozialisation nach Lebensjahren (ebd.: 110ff.). In seiner Darstellung der sexuellen Sozialisation kommt er irritierenderweise seitenlang ohne Literaturverweise aus, obwohl er die sexuelle Sozialisation ver-

liche Sexualität« (Quindeau/Brumlik 2012) ist 2012 eines der seltenen Bücher zum Thema erschienen. Wiederholt wird in dem Band darauf hingewiesen, dass es wenig Forschung und Theoriebildung zu kindlicher Sexualität gibt und dass dieser in den Erziehungswissenschaften, der Entwicklungspsychologie ebenso wie in den Childhood Studies wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Zu den wenigen Ausnahmen gehören die lesenswerte Studie von Anja Tervooren »Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit« (2006), die sich Ausdrucksweisen von Geschlecht und Begehren aus ethnografischer Perspektive nähert, sowie ältere Arbeiten von Petra Milhoffer (2000)⁴ und Schetsche/Schmidt (1998).

Publikationen rund um Sexualität und Professionalität in der Schule sind bislang ebenso selten. Markus Hoffmann, der Anfang der 2010er Jahre die erziehungswissenschaftliche Literatur auf diese Thematik hin untersucht hat, ist zuzustimmen, wenn er davon spricht, dass Sexualität im Kontext Schule tendenziell ausgeblendet werde und Schule in der Literatur als »asexueller Ort« erscheint (vgl. Hoffmann 2016: 122ff.). Auch wenn in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen hinzugekommen sind, hat sich die Situation noch nicht grundlegend gewandelt. Beispiele für bisher noch nicht erwähnte neuere Publikationen im Themenfeld sind die Arbeiten von Alexandra Retkowski und Kolleg*innen (vgl. etwa Hess/Retkowski 2019; Retkowski u.a. 2016) sowie einzelne Beiträge in den Sammelbänden »Sexualpädagogik kontrovers« (Henningsen u.a. 2016) und »Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik« (Thole u.a. 2012). Eine Ausgabe der Zeitschrift »Erziehung & Unterricht« wurde 2017 dem Thema »TABUS im und über den Lehrberuf« gewidmet. In dieser Ausgabe finden sich auch Artikel zu Fragen rund um Sexualität und Erotik in der Schule (vgl. Larcher 2017; Aigner 2017; Blumenthal/Damrow 2017). 2021 erscheint der Sammelband »Sexualität, Körperlichkeit und Intimität«, der sich pädagogischen Herausforderungen und professionellen Handlungsspielräumen in der Schule widmet (Thuswald/Sattler 2021b).

Nun könnte argumentiert werden, dass die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft Fragen rund um Sexualität, Kinder/Jugendliche und Pädagogik ihrer Teildisziplin der Sexualpädagogik überlässt, die sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum herauszubilden beginnt (vgl. Schmidt u.a. 2017). Bis in die Gegenwart hinein ist diese jedoch in Deutschland und Österreich in der universitären Lehre und Forschung kaum verankert (vgl. Hopf 2013; Sielert 2011, 2013). Sie hat wenig institutionalisierte Orte innerhalb der Disziplin; sei es im Sinne von Lehrstühlen oder etwa in Form einer Sektion in der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Nichtsdestotrotz sind seit den 1990er Jahren einige Überblickswerke in Deutschland erschienen, wie etwa das Handbuch zur Aus- und Fortbildung »Sexualpädagogik lehren« (Sielert/Valtl 2000), das »Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung« (Schmidt/Sielert 2013 [2008]), die Einführungsbücher »Sexualpädagogik« (Sielert 2015a [1993]), »Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern« (Schmidt/Sielert 2012) und »Sexuelle Bildung in der Schule: Themenorientierte Einführung und Methoden« (Martin/Nitschke 2017). Auch mehrere einschlägige Sammelbände wie etwa »Sexualpädagogik weiterden-

mutlich nicht selbst erforscht hat. Wo er sich auf Fachliteratur bezieht, ist das die psychoanalytische Sexualforscherin Ilka Quindeau (2014) sowie die Studie von Petra Milhoffer (2000).

4 Die Studie von Milhoffer ist eine der wenigen quantitativen Studien zur Altersgruppe der 9- bis 13-Jährigen. Andere quantitative Studien, wie die repräsentativen Wiederholungsbefragungen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, setzen zumeist erst ab 14 Jahren an (vgl. Bode/Heßling 2015, i.E.).

ken« (Timmermanns/Tuider/Sielert 2004), »Sexualpädagogik kontrovers« (Henningssen/Tuider/Timmermanns 2016) sowie »Sexualität und Gender im Einwanderungsland: Ein Lehr- und Praxishandbuch« (Sielert/Marburger/Griese 2017) wurden publiziert. In den letzten Jahren wurden zudem einige qualitative bildungswissenschaftliche Studien zu schulischer Sexualkunde bzw. Sexualerziehung veröffentlicht (vgl. Blumenthal 2014; Hoffmann 2015; Langer 2017), auf die ich im 2. Kapitel näher eingehe.

Vorangetrieben werden die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung in der Sexualpädagogik im deutschsprachigen Raum vor allem von einzelnen engagierten Wissenschaftler*innen, deren zentrales Aufgabengebiet jedoch in der Regel ein anderes ist. Diese Wissenschaftler*innen sind zumeist nicht nur an der Entwicklung der Sexualpädagogik als Disziplin beteiligt, sondern auch in ihre Etablierung als professionelles Handlungsfeld involviert, wie etwa in die Gründung des Instituts für Sexualpädagogik in Dortmund oder in den Aufbau der Gesellschaft für Sexualpädagogik in Deutschland. Eine gewisse Stärkung erfuhr die universitäre Sexualpädagogik in Deutschland durch die Förderlinie »Forschung zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten« gebracht, die 2010 vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung eingerichtet wurde. Auch wenn der Fokus dabei auf sexualisierter Gewalt liegt, arbeiteten die fünf Juniorprofessor*innen, die im Rahmen des Programms etabliert wurden, auch zu Sexualpädagogik (vgl. Henningsen 2016: 53).

Während es in Deutschland teilweise enge Verbindungen zwischen diesen sexualpädagogisch publizierenden Wissenschaftler*innen und sexualpädagogisch arbeitenden Organisationen gibt, fehlt es in Österreich schlichtweg an Wissenschaftler*innen, die Stellen an Universitäten innehaben und zu sexualpädagogischen Themen arbeiten.⁵ Impulse zur Entwicklung der Sexualpädagogik gehen also vor allem von außeruniversitären Organisationen aus (siehe dazu Kapitel 2). Diese sind in der sexualpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie in der Aus- und Fortbildung tätig. Sie entwickeln zudem Materialien, geben Interviews und publizieren in pädagogischen Fachmagazinen, sind jedoch seltener in Forschung und Theoriebildung involviert.

Bezüglich der universitären Lehre lässt sich sagen, dass Sexualpädagogik sowohl in Österreich als auch in Deutschland weder ein selbstverständlicher Teil von erziehungswissenschaftlichen Studien noch von Lehramtsstudien ist (vgl. dazu auch Kapitel 2.2). Die Universität Leipzig und die Hochschule Merseburg veröffentlichten 2019 erste Ergebnisse einer Studie zu »Sexueller Bildung für das Lehramt«, an der etwa 2700 Lehramtsstudierende und Lehrer*innen teilnahmen. Von den Befragten äußern etwa neunzig Prozent die Einschätzung, dass sexuelle Bildung und die Prävention von sexualisierter Gewalt im Lehramtsstudium nicht ausreichend vermittelt wurden, aber wichtige Themen für Lehrer*innen seien (vgl. Hochschule Merseburg/Universität Leipzig 2019: 5).⁶

5 Von Qualifikationsarbeiten abgesehen ist die Gruppe der Wissenschaftler*innen, die zu sexualpädagogischen Fragen in Österreich arbeiten und publizieren, gegenwärtig überschaubar. Dazu gezählt werden können etwa Josef Christian Aigner, Sara-Friederike Blumenthal, Olaf Kapella, Barbara Rothmüller, Paul Scheibelhofer, Karlheinz Valtl sowie Elisabeth Sattler und Marion Thuswald. Zudem gibt es auch Autor*innen, die stärker aus der Praxis kommend zu Sexualpädagogik publizieren, wie etwa Maria Dalhoff, Wolfgang Kostenwein, Stefanie Vasold und Bettina Weidinger.

6 Die detaillierten Ergebnisse der Studie liegen derzeit noch nicht veröffentlicht vor.

Sexualpädagogische Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung finden sich, wenn vorhanden, im Wahl(pflicht)bereich oder in der freiwilligen Fort- und Weiterbildung. Längere Lehrgänge werden zumeist von außeruniversitären Trägern angeboten. Seit einigen Jahren bietet die Hochschule Merseburg sexualwissenschaftliche und -pädagogische Studiengänge an. Diese Studiengänge sind nicht erziehungs- oder bildungswissenschaftlich angelegt, sondern als angewandte Sexualwissenschaft konzipiert (vgl. Hochschule Merseburg o.J.; Weller 2013). Auf die Aus- und Fortbildungsangebote in der Lehrer*innenbildung in Österreich wird im Kapitel 2.2 näher eingegangen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich im letzten Jahrzehnt Initiativen für mehr Sexualpädagogik in der Aus- und Fortbildungspraxis für pädagogische Berufe ausmachen lassen. Die Anzahl an sexualpädagogischen Studien, Publikationen und Tagungen ist seit 2010 insbesondere in Deutschland wahrnehmbar gestiegen, dennoch bleibt Sexualität in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung noch immer häufig eine Leerstelle. Sexualpädagogik, als jener Teilbereich der Disziplin, der sich dieses Themas annimmt, ist weder in der hochschulischen Lehre noch in der universitären Forschung gut verankert.

Im pädagogisch-professionellen Fachdiskurs, der im nächsten Abschnitt im Zentrum steht, werden Fragen rund um Sexualität und Sexualpädagogik in den letzten Jahren vermehrt aufgegriffen. Sexualität als pädagogisches Thema, so wird im nächsten Kapitel herausgearbeitet, gilt in diesem professionellen Diskurs als wichtig, aber heikel.

1.2 Die Besonderheit im pädagogisch-professionellen Diskurs begründen

Als pädagogisch-professionell bezeichne ich hier jenen Diskurs, der vorrangig an handlungspraktischen pädagogischen Fragen orientiert ist und vor allem von Akteur*innen der pädagogischen Profession – und nicht jenen der Disziplin – getragen wird. Die Zunahme an Auseinandersetzungen mit Sexualität im pädagogisch-professionellen Diskurs zeigt sich etwa daran, dass einige deutschsprachige pädagogische Fachzeitschriften diesem Thema in den letzten Jahren Schwerpunktnummern gewidmet haben und Fachtagungen in Österreich und Deutschland dazu veranstaltet wurden.⁷ Exemplarisch

7 Vgl. exemplarisch folgende Fachtagungen in Österreich und Deutschland:

- die Fachtagung »Liebe, Sex, Freundschaft und digitale Medien. Konzepte für die Jugendmedienarbeit« am 24. September 2016 in der Stadtbibliothek Bielefeld;
- die Fachtagung »Jugend, Sexualität und neue Medien«, veranstaltet von der Fachstelle Niederösterreich – Suchtprävention, Sexualpädagogik in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im November 2016 in St. Pölten;
- die Fachtagung »Mit allen Sinnen. Das Sprechen über Sexualität und Körperwahrnehmung mit Kindern und Jugendlichen« des Wiener Netzwerks gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen am 16.11.2016 in Wien;
- die Fachtagung für Jugendarbeit »Jugend Raum geben! Fokus: Sexualität« am 28.5.2016 im Jugendhaus Wolfberg/Niedersachsen;
- die Fachtagung »Alles Porno, oder was? Jugendsexualität und neue Medien« in Ilmenau im September 2015;
- die Tagung »Leib – Bindung – Identität. Herausforderungen für eine entwicklungssensible

für den pädagogisch-professionellen Fachdiskurs beziehe ich mich im Folgenden auf deutschsprachige pädagogische Fachzeitschriften, die in den letzten Jahren Schwerpunktnummern zum Thema Sexualität oder Sexualpädagogik veröffentlicht haben.⁸ Ich untersuche diese Schwerpunktnummern stellvertretend für einen pädagogisch-professionellen Diskurs, der nicht vorrangig ein akademischer ist, sondern sich auf pädagogisch-professionelle Handlungspraxis bezieht. Ich wähle für die Analyse keine einschlägig sexualpädagogischen Fachorgane, da mein Interesse an diesem Punkt nicht dem sexualpädagogischen Fachdiskurs gilt, sondern der Konstruktion des Themas Sexualität in einem breiteren pädagogisch-professionellen Diskurs. Freilich finden sich in den Schwerpunktnummern, auf die ich mich beziehe, auch Artikel von Sexualpädagog*innen sowie (Bildungs-)Wissenschaftler*innen. Diese richten sich jedoch nicht an ihresgleichen, sondern an pädagogisch Tätige wie Lehrer*innen, Jugendarbeiter*innen, Sozial- und Elementarpädagog*innen, denen Wissen und Handlungsorientierung zu sexualpädagogischen Fragen und Alltagsherausforderungen angeboten wird.

Die Antwort auf die Frage, wie Sexualität als pädagogisches Thema in den Fachzeitschriften konstruiert wird, lässt sich mit der eingangs erwähnten Kurzformel zusammenfassen. Sexualität ist ein besonderes Thema: wichtig und heikel oder auch wichtig, aber heikel. Fundierte Sexualpädagogik sei gegenwärtig »wichtiger denn je«, schreibt etwa Chris Bleher in der Zeitschrift des Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands e.V. (2012: 13) und begründet dies damit, dass Kinder in eine »übersexualisierte Welt« hineinwachsen würden (ebd.). Gleichzeitig umgibt Sexualität als pädagogisches Thema ein Nimbus des Heiklen: Sexualität sei ein »problembehaftetes« (Hückelheim 2015: 8),

Sexualpädagogik« in St. Pölten, 5. bis 7. Juni 2015;

- den Basistag »Entdeckungsreise Sexualität. Was brauchen Kinder und Jugendliche für eine offene, grenzachtende und gelingende Sexualentwicklung?« am 19.05.2015 in Münster/Westfalen;
- die Jahrestagung der Vereinigung »Bioethicists in Central Europe« (BCE) zum Thema »Ethische Aspekte in der Sexualpädagogik im Kindesalter« in Wien 2015.

8 Vgl. folgende Fachzeitschriften:

- Zeitschrift »proJugend« 3/2018, »Mädchen und Sex – Aspekte gendersensibler Sexualpädagogik«;
- Zeitschrift »proJugend« 1/2017, »Jungs und Sex – Aspekte gendersensibler Sexualpädagogik«;
- die Schwerpunktnummer zu »Internet und digitale Medien als sexualisierte Räume« (herausgegeben von Alessandro Barberi, Rosa Danner und Ruth Sonderegger) der Onlinezeitschrift »medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik«, 2/2016;
- die Schwerpunktnummer der Fachzeitschrift »Grundschule. Ihre verlässliche Partnerin« unter dem Titel »Streit um die Liebe: Sexuelle Bildung in der Grundschule«, Heft 3/2015 (herausgegeben von der Westermann Gruppe);
- die Schwerpunktnummer »Liebe, Lust und Kinderkriegen – Sexuelle Bildung« der Zeitschrift »Praxis Grundschule«, Heft 4/2015 (herausgegeben von der Westermann Gruppe);
- die Schwerpunktnummer »Fremdsprache Sexualität« der Zeitschrift: »Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung«, herausgegeben von der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW, Nr. 1/2014;
- die Schwerpunktnummer »Sexualität. Reden wir darüber?« der Zeitschrift »BLLV – Bayerische Schule« des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands, Nr. 65, 6/2012;
- die Schwerpunktnummer zu »Jugendsexualität« von »deutsche jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit, 59. Jg, Heft 4/2011 (herausgegeben in der Beltz Verlagsgruppe);
- die Schwerpunktnummer »Sexualerziehung in der Kita« der Fachzeitschrift TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Nr. 6/2010 (herausgegeben von Klett Kita Fachverlage und BETA – Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.).

»ganz eigenes« (Timmermanns 2015: 30) und »heikles« Thema (Neckov 2012: 2; Lüpkes/ Oldenburg 2015a: 6), schreiben die Autor*innen in den Sondernummern der Fachzeitschriften. Auch für die »Grundschule extra« (Westermann Gruppe 2015a) gehört die sexuelle Bildung sowohl in der Arbeit mit den Kindern als auch in der Elternarbeit zu den »sensiblen« pädagogischen Themen (2015: 3). »Sexualität ist auch heute noch ein Tabuthema, das nicht in allen Familien besprochen wird«, schreibt Stefan Timmermanns in der Zeitschrift »Grundschule« (2015: 31) und Tomi Neckov meint im Editorial von »Bayrische Schule«, dass »[m]anche Dinge einem derart heikel [erscheinen], dass man lieber davon schweigt« (2012: 2) Neckov zählt neben Krankheit und Tod auch Liebe und Sexualität zu diesen heiklen Themen in der Schule (vgl. ebd.).

Wie wird dieser Nimbus des Heiklen, der Sexualität als pädagogisches Thema umgibt, im pädagogisch-professionellen Fachdiskurs begründet? Und wie wird begründet, dass Sexualerziehung bzw. sexuelle Bildung pädagogisch wichtig ist?

In der oben zitierten Aussage von Timmermanns wurde bereits ein Argumentationsstrang für die Besonderheit von Sexualität angesprochen: Sexualität sei – in Familien und auch gesellschaftlich – (noch immer) ein tabubehaftetes Thema, das mit Schweigen belegt sei. Dies mache auch die Thematisierung in pädagogisch-institutionellen Settings schwierig, so Timmermanns (vgl. 2015: 30ff.). Neben der Tabuisierung wird die Besonderheit von Sexualität auch damit begründet, dass sie ein schambesetztes Thema sei, bei dem es »uns die Sprache verschlägt« und bei dem »wir sprachlos werden«, wie Petra Steeger im Editorial zum Schwerpunktheft »Fremdsprache Sexualität« in »Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung« konstatiert (2014: 2).

Sexualität wird zudem wiederholt als persönlich und intim bezeichnet: So schreibt die Bildungsjuristin Christiane Wegrich, dass »die Persönlichkeit des Kindes durch Sexualunterricht anders betroffen [wird] als etwa durch Mathematikunterricht [...]». Die Intimsphäre der Schülerinnen und Schüler kann also durch die Art und Weise, in der die Sexualerziehung in der Schule durchgeführt wird, berührt werden« (Wegrich 2015: 10). Weil mit dem Thema Persönliches und Intimes angesprochen würde, sei es also ein tendenziell sensibles Thema, so die Argumentation. Warum und inwiefern Sexualität persönlich und intim ist, wird dabei nicht weiter begründet. Es scheint nicht erklärungsbedürftig, sondern selbstverständlich, Sexualität der Sphäre des Persönlichen und Intimen zuzuordnen.

Der Sexualpädagoge Stefan Timmermanns dreht diese Argumentation noch ein Stück weiter, indem er meint, dass »wir bei diesem Thema viel von uns selbst [zeigen] und daher in besonderer Weise verletzbar [sind]. Zum anderen ist es gut, wenn offen darüber geredet werden kann, weil nur so schöne Erfahrungen mitgeteilt, aber auch Ängste besprechbar werden.« (Timmermanns 2015: 30) Diese Argumentation verbindet Sexualität ebenfalls mit Persönlichem und Intimem und impliziert, dass die Thematisierung von Sexualität zwangsläufig damit verbunden sei, »viel von uns zu zeigen« (ebd.). Eine Behandlung des Themas ohne dieses Zeigen von Persönlichem scheint nicht denkbar. Sich zeigen mache laut Timmermanns verletzbar, was in seinem Satz risikobehaftet klingt. Trotz dieses Nachteils, so suggeriert seine Formulierung, sei es aber gut, dieses Risiko einzugehen, weil dies die (einzige?) Möglichkeit biete, Schönes wie Angstbesetztes besprechbar zu machen. Wer bei Timmermann in das verletzbare Wir eingeschlossen ist, bleibt offen. Seine Formulierung lässt vermuten, dass er dabei die pädagogisch Tätigen, möglicherweise aber auch die adressierten Kinder und Jugendlichen meint.

Verletzbarkeit wird in den Fachzeitschriften selten mit diesem Begriff angesprochen, wie Timmermanns das tut. Ein Verweis auf Verletzbarkeit klingt aber häufig an, etwa wenn von der Berührung der Intimsphäre oder einer potenziellen Überforderung von Kindern geschrieben wird. Im Gegensatz zu den öffentlichen Angriffen auf Sexualpädagogik, in denen Sexualpädagog*innen eine ›Übersexualisierung‹ oder ›Frühsexualisierung‹ von Kindern vorgeworfen wird, enthalten sich die Fachzeitschriften solcher Zuschreibungen und sprechen ausschließlich von der Gefahr der »Überforderung« oder »Schamverletzung« (vgl. etwa Hückelheim 2015: 8).

Neben den bisher angeführten Argumentationen wird das Heikle des pädagogischen Themas Sexualität mit seiner gesellschaftlichen Kontroversität verknüpft: »Heikle Themen« titulieren Julia Lüpkes und Ines Oldenburg ihren Beitrag zu den aktuellen »Diskurslinien sexueller Bildung in Gesellschaft, Schule und Wissenschaft« (Lüpkes/Oldenburg 2015a: 6). Die Autorinnen konstatieren, dass die Diskussion um Sexualpädagogik »emotional und ideologiebasiert« sei und – anders als bei anderen Themen – »viele Menschen eine Meinung dazu« hätten (ebd.: 7). In dieser Argumentation wird die heikle Besonderheit des pädagogischen Themas Sexualität damit verbunden, dass sexualpädagogische Fragen kontroverse öffentliche Debatten hervorrufen. Die Kontroversität der Vorstellungen, wie Sexualerziehung in der Schule aussehen solle, mache das Thema zu einer heiklen Angelegenheit für die Pädagog*innen, so das Argument.

Die Juristin Wegricht hält fest, dass die öffentliche Kontroversität des Themas nicht verwunderlich sei, betreffe es doch insbesondere das Spannungsverhältnis des Erziehungsrechts der Eltern und des Erziehungsauftrags der Schule. Sie verweist dabei für Deutschland auf den Artikel 6 Abs. 1 und den Artikel 7 Abs. 1 des deutschen Grundgesetzes. Als heikel gilt das Thema Sexualität in ihrer Argumentation, weil Lehrer*innen sich im Sexualkunde-Unterricht im Spannungsfeld zwischen schulischem Auftrag und Beachtung des Erziehungsrechts der Eltern bewegen müssen. Dieses Spannungsfeld sowie die kontroversen öffentlichen Debatten seien ein Grund für das Unbehagen und die Unsicherheit, die das Thema Sexualität bei Lehrpersonen auslöse, so das wiederholt vorgebrachte Argument. Die Lehrpersonen hätten angesichts der öffentlichen Debatten und der unterschiedlichen Werthaltungen von Eltern Angst, »das Falsche zu tun« (Grundschule 2015: 17).

Die Unsicherheit von Lehrer*innen wird zudem auch damit begründet, dass sie nicht (ausreichend) für Sexualerziehung ausgebildet seien, wie zahlreiche Autor*innen der Fachzeitschriften beklagen. Sexualität werde, so etwa Neckov, weder in der ersten noch in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung aufgegriffen, und es fehle daher an »methodisch-didaktischem Wissen« (vgl. Neckov 2012: 2). Uwe Sielert verweist in der »Grundschule« auf eine unveröffentlichte Pilotstudie in Schleswig-Holstein, in der 80 Prozent von 150 befragten Lehrkräften angaben, keine Ausbildung in Sexualerziehung zu haben. Von den 20 Prozent der Lehrkräfte, die in der Lehramtsausbildung sexualpädagogische Inhalte vermittelt bekommen haben, schätzt nur ein Zehntel die absolvierte Vorbereitung als gut ein (vgl. Sielert 2015c: 20). Heikel sei das Thema Sexualität also auch, so das Argument, weil es an der notwendigen fundierten Vorbereitung der Lehrpersonen fehle.⁹

⁹ Was in den Zeitschriften nicht thematisiert wird, aber mit großer Wahrscheinlichkeit auch eine Rolle spielt, wenn von Sprachlosigkeit und Überforderung gesprochen wird, ist auch das fehlende Wissen zum

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die zentralen Argumente für das Heikle von Sexualität als pädagogischem Thema in den Schwerpunktnummern der Fachmagazine vorrangig auf fünf Aspekte beziehen: (1) Sexualität wird als ein persönliches und intimes Thema konstruiert; (2) Sexualität gilt als tabu- und schambehaftet und mit Sprachlosigkeit belegt; (3) es gibt die Sorge bei Pädagog*innen, Kinder mit dem Thema zu überfordern; (4) kontroverse öffentliche Debatten zu sexualerzieherischen Fragen erzeugen Unsicherheit ebenso wie (5) die mangelnde Vorbereitung auf sexualpädagogische Fragen in der Ausbildung von Pädagog*innen.

Auch wenn Sexualität als heikles Thema verstanden wird, besteht in den Fachzeitschriften ein Konsens darüber, dass Sexualpädagogik wichtig sei. Die grundsätzliche Notwendigkeit und Wichtigkeit von Sexualerziehung in pädagogischen Einrichtungen wie der Schule, der Kita oder dem Kindergarten wird also durchwegs unterstrichen. Begründet wird die Bedeutung der Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik in unterschiedlicher Weise: Der Sexualpädagoge Uwe Sielert argumentiert in der Zeitschrift »Grundschule« (2015), dass Kinder von Anfang an »sexuelle Wesen« seien, auch wenn es vielen Erwachsenen schwerfalle, »Kindern Sexualität zuzugestehen, weil die eigene Erwachsenensexualität den Blick auf die Besonderheiten des kindlichen Erlebens verstellt oder die Vorstellung dominiert, Kinder würden erst in der Pubertät mit dem Sexuellen konfrontiert« (Sielert 2015c: 18). »Das Kennenlernen des eigenen Körpers, erste Verliebtheiten und Beziehungswünsche sowie jede Menge Neugierde« würden aber zum Alltag von Kindern gehören, so der Sexualpädagoge (ebd.: 17). »Wenn Grundschulen ihrem Erziehungs- und Bildungsanspruch gerecht werden wollen, dürfen sie diese Erfahrungsräume der Kinder nicht ausklammern, sondern müssen ihnen dabei helfen, sich von inneren und äußeren bio-psycho-sexuellen Erfahrungen »ein Bild zu machen« (ebd.). Sielert argumentiert hier also, dass »bio-psycho-sexuelle Erfahrungen« »von Anfang an« (ebd.) zu den Erfahrungsbereichen der Kinder gehören und es deshalb auch in diesem Bereich der Begleitung, Erziehung und Bildung bedürfe.

Neckov argumentiert die Wichtigkeit von Sexualerziehung damit, dass Sexualität oft schon in der Unterstufe ein »dominantes Thema« bei Schülerinnen und Schülern sei und oft genug auch im Unterricht unterschwellig präsent sei (Neckov 2012: 1). Er argumentiert damit insofern ähnlich wie Sielert, als er die Wichtigkeit von Sexualpädagogik mit der Präsenz von Sexualität als (Entwicklungs-)Thema begründet. Petra Steeger schreibt im Vorwort der »Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung«, dass das Thema Sexualität so »schambesetzt« sei, dass es »uns immer wieder die Sprache verschlägt. Und das bei einer Angelegenheit, die jeden Menschen beschäftigt« (2014: 2). Sexualpädagogik Sorge für Worte und Auseinandersetzung in einem Bereich der uns häufig sprachlos mache und wofür sonst die Zuständigkeiten oft verschoben und weitergereicht würden (vgl. ebd.). Steegers Argument, dass Kinder und Jugendliche passende Wörter und Sprechweisen kennenlernen sollen, um über Körper und Sexualität zu sprechen, findet sich wiederholt in den Zeitschriften und wird für Sexualerziehung in der Kita ebenso angeführt wie für die Schule.

Umgang mit Erfahrungen von sexuellen Übergriffen und Gewalt. Nicht zu unterschätzen ist auch, dass das Thema Sexualität und/oder Übergriffserfahrungen für manche Lehrpersonen möglicherweise auch ein persönlich schwieriges Thema ist, was die entspannte Thematisierung in der Klasse erschweren kann.

Häufig verweisen die Autor*innen auch auf die mediale Präsenz sexueller Themen, die dazu führt dass bereits Kinder im Grundschulalter »enormes Wissen medialer Prägung zum Bereich Sexualität haben« (Lüpkes/Oldenburg 2015b: 24). Dieses Wissen sei jedoch oftmals höchstens ein »Halbwissen« (ebd.), das mehr Fragen aufwerfe als Antworten liefere. Schule hätte hier die Aufgabe, zur Reflexion anzuleiten (vgl. ebd.: 25). Nina Braun schreibt im Vorwort der »Grundschule«, dass »wir« Kinder nicht damit alleine lassen sollen, eine »eigene stabile sexuelle Identität« zu entwickeln, die sie angesichts von Sexualität in alltäglichen »Schulhofbeschimpfungen«, »Werbekampagnen an der Bushaltestelle« und »audio-visuellen Medien« brauchen (vgl. Braun 2015: 3). Die zitierten Autor*innen begründen den Bedarf an pädagogischer Begleitung mit der Präsenz von Sexuellem in der medialen Alltagswelt der Kinder. In diesem Zusammenhang wird auch darauf verwiesen, dass viele Eltern mit dieser Aufgabe überfordert seien, weshalb sie von der institutionalisierten Bildung und Erziehung übernommen werden solle (vgl. Braun 2015: 3).

Die Wichtigkeit von Sexualerziehung wird in den Fachzeitschriften auch damit begründet, dass sie der Abwehr von »ungebetenen Grenzüberschreitungen« diene (Sielert 2015c: 18). Es wird ihr also eine wichtige Aufgabe in der Prävention von sexualisierten Übergriffen und sexueller Ausbeutung zugeschrieben. »Mit der Umsetzung des Mottos ›Wissen schützt‹«, so schreibt Linus Dietz, »ist sie ein Beitrag zum Kinder- und Jugendschutz, ein Auftrag der Kinder- und Menschenrechte« (vgl. 2012: 18). Lüpkes und Oldenburg argumentieren darüber hinausgehend, dass Sexualerziehung, »verstanden als soziale und politische Bildung«, einen wesentlichen Beitrag zum demokratischen Grundverständnis der heranwachsenden Generation unserer Gesellschaft leiste (Lüpkes/Oldenburg 2015c: 26).

Knapp zusammengefasst lässt sich also sagen, dass Sexualpädagogik bzw. Sexualerziehung aus folgenden Gründen als wichtig angesehen wird: (1) Kinder und Jugendliche brauchen Begleitung in ihrer psychosexuellen Entwicklung und ihren Erfahrungen mit Anziehung, Lust, Verlieben, Erregung, Phantasien usw. (2) Sexualpädagogik kann Heranwachsenden eine Sprache anbieten, um ihren Körper sowie sexuelle Handlungen angemessen zu benennen und somit über ›beschwiegene‹ Themen sprechen zu können. (3) Angesichts der medialen Präsenz von Sexuellem kann sie Orientierung und Einordnungswissen anbieten. (4) Sexualpädagogik kann Kinder und Jugendliche in ihrer Wahrnehmung und ihren Empfindungen stärkt, um so Grenzverletzungen vorzubeugen. (5) Sexualpädagogik bzw. sexuelle Bildung können als soziale und politische Bildung zur Vermittlung eines demokratischen Grundverständnisses beitragen.

Wichtig, aber heikel sei Sexualität als pädagogisches Thema, so lautet also der Tenor in den pädagogischen Fachzeitschriften, die exemplarisch für einen pädagogisch-professionellen Diskurs zu Sexualität als pädagogischem Thema untersucht wurden.¹⁰ Herausgearbeitet wurde in diesem Abschnitt vor allem, inwiefern Sexualität als besonderes, weil wichtig-heikles Thema verstanden wird. Die Frage nach Gründen für diese Konstruktion von Sexualität ist dadurch jedoch noch nicht beantwortet. Bevor

10 Ein ähnlicher Tenor lässt sich auch in vielen Gesprächen mit (angehenden) pädagogisch Tätigen ausmachen, die ich in Lehrveranstaltungen am Institut für das künstlerische Lehramt oder in informellen Settings geführt habe.

ich mich dieser Frage nach möglichen Erklärungsansätzen aus gesellschaftstheoretischer Perspektive widme (siehe Abschnitt 1.4), skizziere ich gegenwärtige mediale und politische Debatten zu Sexualität als pädagogischem Thema. Dabei konzentriere ich mich darauf, zwei zentrale Themenfelder der Debatten zu benennen und zentrale diskursive Muster dazu herauszuarbeiten und einer Analyse zu unterziehen.

1.3 Kontroversen im politisch-medialen Diskurs nachzeichnen

Sexualität als pädagogisches Thema ist in den letzten Jahrzehnten immer wieder in die Aufmerksamkeit medialer und politischer Debatten gerückt. Historische Beispiele sind etwa die letztendlich vor Gericht ausgetragene Frage um Elternrechte und den schulischen Auftrag zur Sexualerziehung in Deutschland in den 1970er Jahren (vgl. Schmidt 2015: 12f.)¹¹, die österreichische Kontroverse um den mit Verhütungsmitteln gefüllten »Sexkoffer« als Mittel der Sexualerziehung an Schulen in den 1980er Jahren (vgl. Aigner 1989) oder die Debatte um die »Hypersexualisierung« von Jugendlichen, angestoßen von Bernd Siggelkow und Wolfgang Büschers Buch »Deutschlands sexuelle Tragödie. Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist« (2008). Die Debatte um die sogenannte sexuelle Verwahrlosung von Jugendlichen wurde 2010 durch den Journalisten Johannes Gernert als »Generation Porno« reformuliert und im selben Jahr durch den wissenschaftlichen Sammelband »Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen« von Michael Schetsche und Renate-Berenike Schmidt (2010) differenziert analysiert.

Ein Blick auf die Kontroversen lässt wiederkehrende Themen, wie etwa jenes der sexuellen Verwahrlosung, jenes der Über- bzw. Frühsexualisierung von Kindern und Jugendlichen oder auch das Thema der angemessenen Bilder bzw. Medien in der Sexualerziehung, erkennen. Gleichzeitig lassen sich auch Verschiebungen in den Diskursen ausmachen, die gesellschaftliche Veränderungen widerspiegeln. Dass Jugendliche sexuell aktiv sind, wird in den medialen Debatten gegenwärtig zumeist nicht grundsätzlich als problematisch eingeschätzt.¹² Vor- und nicht-eheliche sowie homosexuelle Sexualkontakte und Beziehungen, für deren Legitimität zu Beginn der emanzipatorischen Sexualpädagogik in den 1960er Jahren noch gekämpft wurde, sind gegenwärtig entkriminalisiert und entpathologisiert. Auch die schulische Thematisierung unterschiedlicher Methoden der Empfängnisregelung bzw. Schwangerschaftsverhütung ist gegenwärtig kaum Gegenstand kontroverser Debatten, sondern wird als wesent-

11 Auf die Klage von Eltern hin erging 1977 in Deutschland ein Grundsatzurteil des Bundesverfassungsgerichts, das zwar einerseits deutlich macht, dass die Schule nicht nur für sachliche Informationen zum Thema Sexualität zuständig sei, sondern aufgrund des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags auch das Recht habe, darüber hinausgehende Bildungsziele zu verfolgen. Nur für die Informationsvermittlung gelte jedoch das Recht der Schule vorbehaltlos, wie Renate-Berenike Schmidt schreibt, während es für Sexualerziehung eine schulgesetzliche Verankerung in den Bundesländern brauche, welche mittlerweile auch in allen Bundesländern vorhanden sei (vgl. Schmidt 2015: 12f.).

12 Ich möchte mit dieser Einschätzung nicht negieren, dass die Frage von sexueller Enthaltsamkeit vor bzw. außerhalb der Ehe durchaus ein Thema ist, das Jugendliche etwa aus religiösen und traditionsbezogenen Gründen beschäftigt und das in der sexualpädagogischen Arbeit Platz haben soll. Mir geht es an dieser Stelle darum aufzuzeigen, dass sich der öffentliche Diskurs seit den 1970er-Jahren verschoben hat (vgl. dazu auch Schmidt 2014).

licher Bestandteil der Sexualekunde bzw. Sexualerziehung begriffen. Diese Beispiele zeigen, dass sich manche Themen der Debatten seit den 1960er Jahren verschoben haben, während andere in veränderter Gestalt immer wieder auftauchen.

Seit 2010 lassen sich insbesondere zwei Themen in der politischen und medialen Diskussion um Kinder und Jugendliche, Sexualität und Pädagogik ausmachen: (1) die Debatten um sexualisierte Übergriffe und Gewalt in pädagogischen Einrichtungen und (2. die Diskussion um die pädagogische Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, insbesondere in der Schule. Wiewohl auch andere Themen in den Debatten verhandelt werden, spielen meiner Einschätzung nach diese beiden Themen ab 2010 eine zentrale Rolle in den Debatten um Sexualität als pädagogisches Thema im Allgemeinen und Sexualpädagogik im Besonderen. Ich skizziere beide Themenstränge im Folgenden und frage auch danach, wie diese beiden Themen in den öffentlichen Debatten auf Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik bezogen werden.

(1) Sexuelle Übergriffe und Gewalt in pädagogischen Einrichtungen

Sexuelle Übergriffe und sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen wurden in Deutschland ab 2010 verstärkt öffentlich diskutiert. Auch wenn das Thema kein neues ist und Vereine und Fachstellen, die sich im Zuge der Frauenbewegung der 1970er-Jahre gegründet haben, seit Jahrzehnten zu dieser Thematik arbeiten, lässt sich mit dem Jahr 2010 eine besondere öffentliche Aufmerksamkeit in Deutschland markieren, die auch politische Maßnahmen sowie eine gesteigerte Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt in der Bildungswissenschaft nach sich zog. In diesem Jahr wurde die bereits jahrelange sexuelle Ausbeutung von Heranwachsenden in pädagogischen Einrichtungen wie etwa kirchlichen Internaten oder der reformpädagogischen Odenwaldschule einer breiten Öffentlichkeit bekannt.

Die jahrelange Vertuschung massiver sexueller Gewalt in pädagogischen Einrichtungen warf und wirft zahlreiche medial, politisch und wissenschaftlich diskutierte Fragen auf: Fragen nach Mitwisserschaft und Verantwortung, nach gewaltbegünstigenden und gewaltpräventiven Strukturen in Institutionen sowie Fragen zu pädagogischer Professionalisierung und präventiven Bildungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche (vgl. dazu aus bildungswissenschaftlicher Perspektive etwa Wazlawick u.a. 2019; Retkowski u.a. 2018; Keim 2016; Thole u.a. 2012). Zusätzlich zur öffentlichen Debatte um die sexuelle Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene und insbesondere pädagogisch Tätige werden zunehmend auch sexuelle Übergriffe unter Kindern und Jugendlichen pädagogisch und medial thematisiert (vgl. etwa Hücklenbroich 2018; Freund/Riedel-Breidenstein 2006).

In den letzten Jahren ist im Zuge der Debatten um sexuelle Gewalt und Sexualpädagogik auch die Diskussion um die Legitimierung von sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern in den 1970er und 80er Jahren wieder aufgenommen worden und soll deshalb hier aufgegriffen werden. In der Kritik steht unter anderem der bereits verstorbene Sexualpädagoge Helmut Kentler. Ihm wird vorgeworfen, er hätte sexuelle Handlungen zwischen jugendlichen Pflegekindern und ihren Pflegevätern in den 1970er Jahren gefördert und legitimiert. Zur Aufklärung des so bezeichneten »Experiments« Kentlers veröffentlichte das Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göt-

tingen 2016 eine von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Auftrag gegebene Studie (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016), auf die ich mich im Folgenden beziehe.¹³ Helmut Kentler, Psychologe und späterer Professor für Sozialpädagogik an der Technischen Universität Hannover, war ein wichtiger Vorreiter emanzipatorischer Sexualerziehung und ein sogenannter »bekennender Homosexueller«. Sein Name wurde in den letzten Jahren vor allem im Zusammenhang mit gegenwärtigen Vertreter*innen emanzipatorisch orientierter Sexualpädagogik wie Elisabeth Tuidor oder Uwe Sielert genannt, denen vorgeworfen wird, sich positiv auf ihn zu beziehen, obwohl er pädokriminelle Handlungen verharmlost hätte (vgl. etwa Demo für alle 2016).¹⁴

Kentler initiierte um 1970 ein »Experiment« bei dem drei Jugendliche¹⁵, sogenannte Trebegänger, im Alter von 13 bis 18 Jahren in Pflegestellen bei Männern unterbracht wurden, die wegen sexueller Handlungen mit Minderjährigen vorbestraft waren (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016: 8). Zu diesem Zeitpunkt galten Menschen bis zum 21. Lebensjahr als minderjährig (vgl. ebd.). Brisant ist das Experiment insbesondere deshalb, weil es unter der Zustimmung der Berliner Behörden stattfand. Kentler supervidierte die Pflegefamilien und publizierte Fachartikel, in denen er diese Unterbringung mit Blick auf die Entwicklung der Buben als erfolgreich einschätzte. Dabei verleugnete er die sexuellen Beziehungen zwischen den Pflegevätern und den jugendlichen Burschen nicht. Er schätzte diese als nicht schädlich bzw. sogar förderlich für die Burschen ein, sofern sie nicht unter Druck zustande kämen, was er – nach eigenen Angaben – durch seine Supervision zu verhindern suchte (vgl. Kentler zitiert nach Institut für Demokratieforschung 2016: 81).

Der Skandal des sogenannten Experiments liegt meiner Einschätzung nach nicht in den (homo)sexuellen Handlungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, sondern vielmehr in der Legitimierung von sexuellen Handlungen – oder anders gesagt sexueller Ausbeutung – in Abhängigkeitsverhältnissen, die Kentler zu dieser Zeit offen und mit Unterstützung bzw. Duldung der Senatsverwaltung betreiben konnte.¹⁶

13 Dabei handelt es sich um den »Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt: Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel des »Experiments« von Helmut Kentler und der »Adressenliste zur schwulen, lesbischen und pädophilen Emanzipation«, der 2016 veröffentlicht wurde.

14 Die Leibniz Universität Hannover distanzierte sich 2018 von der »Bagatellisierung von sexueller Gewalt an Kindern unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit« (Epping 2019: o.S.) und gab ein Gutachten über die Person Helmut Kentlers in Auftrag, das 2019 veröffentlicht wurde (vgl. Nentwig 2019).

15 Ich beziehe mich bei der Anzahl auf den erwähnten Bericht (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016: 10). Im Bericht wird davon gesprochen, dass Kentler selbst in seinen Publikationen manchmal suggerierte, es wären mehr Jugendliche gewesen, was jedoch nicht bestätigt werden konnte (vgl. ebd.: 40).

16 Zur Einschätzung des Experiments gilt es die damaligen rechtlichen Bestimmungen zu berücksichtigen: Bis 1969 standen alle homosexuellen Handlungen als »Unzucht unter Männern« unter Strafe. Sexuelle Handlungen von Männern über 21 Jahren mit Männern unter 21 Jahren galten als schwere Unzucht und blieben auch nach 1969 strafbar. »Unzüchtige Handlungen« mit unter 14-jährigen Kindern (unabhängig von ihrem Geschlecht) standen unter nochmals schwererer Strafe. Verboten war jedenfalls auch die »Unzucht« mit Abhängigen (unabhängig vom Geschlecht) (vgl. Institut für Demokratieforschung 2016: 73ff.). Die Autorin der Studien schreibt, dass anzunehmen ist, »dass Kentler sein »Experiment« erst nach der am 1. September 1969 in Kraft getretenen Strafrechtsreform durchgeführt hat, denn wie die vorstehende Aufzählung verdeutlicht, waren bis dahin alle homosexuellen Kontakte

Die Forderung nach einer Legalisierung von Pädosexualität wurde in den 1970er und 80er Jahren und zum Teil darüber hinaus mit den Kämpfen der Schwulenbewegung zur Entkriminalisierung von Homosexualität verbunden (vgl. Haunss 2004; Institut für Demokratieforschung 2016). Die Gutachten und Berichte des Instituts für Demokratieforschung sind um eine sorgfältige Recherche und Darstellung von Quellen ebenso bemüht wie um eine differenzierte Darstellung der sozialen Verhältnisse und politischen Diskussionen in den 1960er und 70er Jahren. Sie leisten somit einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung.

Im Zuge der Debatten um sexuellen Missbrauch ab 2010 entschlossen sich auch der Bundesverband von pro familia, einer wichtigen sexualpädagogisch tätigen Organisation in Deutschland, sowie der Bundesvorstand des Deutschen Kinderschutzbundes zu einer Selbstaufklärung über die Diskurse um Pädophilie/Pädosexualität im eigenen Verband (vgl. Karliczek/Schaffranke/Schwenzer 2016; Institut für Demokratieforschung 2015). Auch der Lesben- und Schwulenverband Deutschland veröffentlichte eine Stellungnahme zur »Diskussion über pädophile Aktivitäten in den 1970er und 1980er Jahren in Parteien und der Schwulenbewegung«, aus der hervorgeht, dass sich der 1990 in der DDR gegründete Verband stets von den Forderungen der Legalisierung von Pädosexualität distanzierte (vgl. LSVD o.J.).

Eine Aufklärung der Unterstützung, Verharmlosung und Vertuschung sexueller Ausbeutung von Kindern und Jugendlichen in Wissenschaft, Politik, Schwulenbewegung und Sexualpädagogik ist aus gewaltpräventiver und sexualpädagogischer Perspektive unter anderem aus zwei Gründen wichtig: Zum einen, weil es auch angesichts einer gesteigerten Sensibilität für sexualisierte Gewalt gegenwärtig nicht auszuschließen ist, dass auch unter dem Deckmantel von progressiver pädagogischer Arbeit sexuelle Ausbeutung betrieben wird. Zu ihrer Aufdeckung, Beendigung und Prävention ist die Sensibilisierung für Täter- und Legitimierungsstrategien notwendig. Zum anderen ist die Aufarbeitung auch wichtig, um pauschalen Diffamierungen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik bzw. einer Sexualpädagogik der Vielfalt differenziert begegnen zu können. Der Verweis auf Kentler wurde und wird in der Diskussion um Sexualerziehung wiederholt verwendet, um Sexualpädagog*innen vorzuwerfen, sie würde in der emanzipatorischen Tradition Kentlers stehend Kinder »(früh-)sexualisieren«, Missbrauch begünstigen oder in ihrer Praxis mit Kindern und Jugendlichen tendenziell übergriffig handeln (vgl. exemplarisch Spaemann 2017; demo für alle 2016). Dieser pauschale Vorwurf muss und kann klar zurückgewiesen werden. Insbesonde-

verboten gewesen. Zwar stand auch ab dem 1. September 1969 gleichgeschlechtlicher Sex für Männer unter 21 Jahren unter Strafe, aber das Strafmaß war jetzt geringer als zuvor.« (ebd.: 74f.) Diese Anmerkung der Studienautorin verwundert insofern, als sie hier nur die Gesetzgebung bezüglich Alter und Homosexualität hervorhebt, was jedoch meiner Einschätzung nach nicht den zentralen Punkt trifft: Bei einer sexuellen Handlung im Rahmen einer Pflegestelle, also einer Beziehung von Pflegevater und Pflegesohn, kann jedenfalls von Missbrauch in einem Abhängigkeitsverhältnis gesprochen werden, was meiner Einschätzung nach viel schwerer wiegt als die Frage von Homosexualität und Alter. Den Aspekt des Abhängigkeitsverhältnisses erwähnt die Studie an dieser Stelle in ihrer Argumentation jedoch nicht, wobei unklar bleibt, ob dies darin begründet ist, dass dieser für Kentler damals nicht als relevant eingeschätzt wurde oder ob die Studienautor*innen ihn selbst nicht im Blick hatten.

re in einer machtkritischen und von Critical Studies¹⁷ informierten Sexualpädagogik wird dem Blick auf gesellschaftliche sowie pädagogische Machtverhältnisse große Bedeutung zugeschrieben und an einer gewaltsensiblen pädagogischen Haltung sowie an der Etablierung von gewaltpräventiven institutionellen Strukturen gearbeitet. Dies mag sexualisierte Übergriffe in pädagogischen Einrichtungen nicht gänzliche verhindern, ist aber ein wichtiger Aspekt von Präventionsarbeit und macht die schnelle Aufdeckung von Übergriffen wesentlich wahrscheinlicher.

Viele der Kritiker*innen einer emanzipatorischen Sexualpädagogik oder einer Sexualpädagogik der Vielfalt scheinen jedoch ohnehin nicht an einer differenzierten inhaltlichen Auseinandersetzung interessiert. Der Verweis auf Kentler wird stattdessen zumeist instrumentell im Sinne der Delegitimierung und Diffamierung einer Sexualpädagogik der Vielfalt eingesetzt und ist in dieser Weise einer klärenden Aufarbeitung oder fundierten Diskussion nicht dienlich.

(2) Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Das zweite Thema, das in der politischen und medialen Diskussion um Kinder und Jugendliche, Sexualität und Pädagogik seit 2010 stark präsent ist, ist die Frage, inwiefern geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule behandelt werden soll. Beispiele für die mediale und politische Diskussion um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Österreich sind etwa die Kontroversen um die vom Bildungsministerium geförderte Broschüre »Ganz schön intim« (2013 [2011]) der Fachstelle Selbstlaut (vgl. Vasold 2016) sowie die Kritik an der Überarbeitung des Grundsatzerlasses Sexualpädagogik 2015 (vgl. ebd. sowie Aigner 2015). Inhaltlich richtet sich die Kritik auf ein so bezeichnetes »Umerziehungsprogramm« (Spaemann 2014) und eine »Gender-Ideologie«, die Jugendliche »in ihrer natürlichen Geschlechtsidentität [...] verunsichert« (Initiative wertvolle Sexualerziehung o.J.) Kritisiert wird auch eine fehlende Wertevermittlung in Richtung Fruchtbarkeit und Familie (vgl. etwa Spaemann 2015b: 11; Franke 2017: 18).¹⁸

In Deutschland spitzten sich die Debatten unter anderem rund um den Bildungsplan in Baden-Württemberg 2014 zu, dessen Bezug auf sexuelle Vielfalt unter dem Slogan »Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens« massiv angegriffen wurde und zu Demonstrationen und Pro- und Contra-Unterschriftensammlungen mit hoher Beteiligung führte (vgl. Henningsen u.a. 2016). Die Situation in Deutschland und Österreich unterscheidet sich insofern, als die Kritik in Österreich von wenigen gut vernetzten Akteur*innen vorgebracht wird (vgl. Vasold 2016). Von einer breiten öffentlichen Mobilisierung, wie sie in manchen deutschen Bundesländern angesichts der »Demos für alle« zu beobachten war, kann in Österreich bisher nicht gesprochen

17 Ich verwende den Begriff der Critical Studies als Überbegriff für transdisziplinäre Studien- und Forschungsbereiche wie etwa Gender Studies, Queer Studies, Disability Studies oder Postcolonial Studies (vgl. Gaugele/Kastner 2016).

18 Die österreichische Bildungsministerin Claudia Schmied ließ angesichts der Kritik an der Broschüre »Ganz schön intim« (Selbstlaut 2013), die vom Bildungsministerium finanziert wurde, lediglich eine kleine Änderung vornehmen. Auch der Grundsatzerlass Sexualpädagogik, der unter der Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek überarbeitet wurde, behielt trotz der Kritik seine grundlegende Ausrichtung (vgl. die Beantwortungen der parlamentarischen Anfragen zur Broschüre »Ganz schön intim« vom BMUKK am 15.1.2013, Freudenschuss und Winkler-Hermaden in Der Standard am 27.11.2012 sowie am 22.05.2015).

werden. Nichtsdestotrotz bedeuten Diffamierungs-Kampagnen für die angegriffenen sexualpädagogischen Akteur*innen eine große psychische Belastung und einen zusätzlichen Arbeitsaufwand. Zudem verstärken die medialen Debatten Angst und Unsicherheit bei pädagogisch Tätigen, das Thema Sexualität überhaupt aufzugreifen. Der im Juli 2019 im Parlament angenommene Entschließungsantrag zum Verbot sexualpädagogischer Vereine, von dem in der Einleitung bereits die Rede war, zeigt, wieviel Einfluss christlich-konservative und rechte Akteur*innen unter einer parlamentarischen Mehrheit von FPÖ und ÖVP bekommen können (vgl. Plattform Sexuelle Bildung o.J.; Rothmüller 2019).

Die oben erwähnten Beispiele verweisen darauf, dass vor allem die schulische Sexualpädagogik Gegenstand der Diskussion um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist. Nun ist eine öffentliche Debatte über die Ziele, Inhalte und Methoden schulischer Sexualpädagogik grundsätzlich zu begrüßen und kann – wie Sexualpädagog*innen nicht müde werden zu betonen – im Sinne der Bekanntmachung und Diskussion sexualpädagogischer Anliegen genutzt werden (vgl. Henningsen u.a. 2016; Lil* o.J.).¹⁹ Die Analysen der Angriffe auf progressive Sexualpädagogik zeigen jedoch, dass die Kritiker*innen kaum an einer inhaltlich fundierten Auseinandersetzung interessiert sind: Die Kritik, die unter Schlagwörtern wie »Früh- oder Übersexualisierung«, »Genderismus« oder »Ideologie des Regenbogens« fungiert, kann als inhaltlich undifferenziert charakterisiert werden und arbeitet mit zahlreichen Unterstellungen und Verdrehungen. Elisabeth Tuider (2016) untersucht »die Muster der Diskreditierung« und analysiert etwa diskursive Strategien wie jene der »Dekontextualisierung von Aussagen«, (ebd.: 181) das heißt des Herausgreifens einzelner Aspekte und die Verdrehung von Aussagen zum Zwecke ihrer Skandalisierung. Sie bezieht sich dabei auf Beispiele aus Deutschland; dieselben Strategien lassen sich jedoch auch in Österreich beobachten: So wurde die Broschüre »Ganz schön intim« des Vereins Selbstlaut, die sich an Lehrer*innen richtet, medial als »Sexfibel« bezeichnet (Schreiber 2013) und somit suggeriert, sie würde an Grundschüler*innen verteilt. Die gleichberechtigte Nennung von schwulen, lesbischen und heterosexuellen Lebensweisen in der Broschüre wurde als Versuch der Abschaffung oder Lächerlichmachung der heterosexuellen Familie bezeichnet und der Begriff der »Körperkompetenz« im Grundsatzterlass Sexualpädagogik als Aufforderung zu sexuellen Handlungen in der Schule »missverstanden« (vgl. kath.net/Die Tagespost 2015).²⁰

19 Diejenigen, die sich bisher in den Debatten dezidiert als Sexualpädagog*innen zu Wort gemeldet haben, äußern sich im Sinne von sexualitäts- und lustfreundlicher Sexualpädagogik und unterstützen die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, auch wenn sich ihre Positionen und Argumentationen im Detail unterscheiden mögen (vgl. etwa #unaufgeregt von Lil* – Zentrum für sexuelle Bildung, Kommunikations- und Gesundheitsförderung).

20 So kritisiert etwa Christian Spaemann »mit staatlichen Mitteln geförderte sexualpädagogische Erzeugnisse, in denen [...] die binäre Geschlechterordnung parodiert, die einfache Familienstruktur von Vater, Mutter und Kindern als zu belächelnde Minderheit dargestellt [wird] oder Tipps für eine besonders lustvolle Masturbation gegeben« werden (Spaemann 2015a).

Neben den direkten Angriffen ist die Kritik an Sexualpädagogik auch eines jener Themen, die in den Diffamierungskampagnen von Gender Studies, Gender-Mainstreaming und Gleichstellungsmaßnahmen als ›Genderideologie‹ oder ›Genderismus‹ mitgenannt werden. Imke Schmincke (2015) analysiert die Argumentationen konservativer Protestgruppen und arbeitet heraus, dass Sexualität als Bedrohung von außen konstruiert werde, sei es in Gestalt von sexueller Vielfalt respektive Homosexualität oder in Gestalt von Sexuaufklärung: Die Initiative »Besorgte Eltern« kritisiert Unterrichtsprogramme zur Sexuaufklärung und positioniert sich gegen »jede Form der Frühsexualisierung«, wie sie in ihrem Leitbild schreibt (vgl. Besorgte Eltern o.J.), ohne aber genauer zu erklären, was sie damit meint. Der Initiator der Petition gegen den Baden-Württembergischen Bildungsplan tritt gegen eine »pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung« auf (Zukunft-Verantwortung-Lernen e. V. o.J.). Die argumentative Strategie besteht vor allem darin, ein vorgebliches Interesse der Mehrheit gegenüber einer Partikularität zu verteidigen, Homosexualität als deviant zu stigmatisieren (»höhere Suizidgefährdung«, »psychische und soziale Probleme«, »HIV« usw.), die rechtliche Legitimität der heterosexuellen Ehe hervorzuheben (»Grundgesetz«, »demokratische Errungenschaft«) und die Beschäftigung mit sexueller Vielfalt als unwissenschaftlich und damit ideologisch zu disqualifizieren (»ideologische Kampfbegriffe und Theoriekonstrukte«) (ebd.; kritisch dazu Schmincke 2015).

Die Analysen von Tuidier und Schmincke möchte ich im Folgenden noch um eine weitere analytische Perspektive auf die in den Debatten angesprochenen Machtverhältnisse ergänzen. Der staatliche Auftrag zu Sexuaufklärung bzw. Sexualpädagogik wurde und wird unterschiedlich begründet und argumentiert: als Ergänzung zur elterlichen Sexualerziehung oder als Ersatz bei deren Versagen, als Orientierungshilfe in einer pluralisierten Gesellschaft, als Maßnahme zur Prävention von sexuellen Übergriffen und Gewalt, als notwendige Auseinandersetzung mit kommerzialisierter sexueller Kultur, als Wissensvermittlung über die Verhütung von ungewollten Schwangerschaften und der Verbreitung sexuell übertragbarer Infektionen, als Vorbereitung auf Partner- und Elternschaft, als Entlastungsversuch angesichts von Körpernormen und peerkulturellem Druck, als Empowerment zu sexueller Selbstbestimmung, als antidiskriminatorisch orientierter Bildungsprozess oder als Lebenshilfe bei der Aufnahme erster Liebes- und Sexualbeziehungen. In den letzten Jahren haben vor allem jene Argumente eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz gefunden, die auf die Verletzbarkeit und den Schutz von Kindern und Jugendlichen abzielen. Sexualerziehung soll also angesichts der Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen Prävention, Unterstützung und Begleitung bieten. Die Kontroversen drehen sich dabei darum, wer wodurch verletzt werden könnte und wie das zu verhindern sei: Gelten ›sexuell unbedarfte‹ oder ›behütete‹ Kinder als verletzbar, weil sie durch schulische Sexualerziehung überfordert werden könnten, oder werden jene Kinder und Jugendlichen als verletzbar begriffen, deren Lebensrealität (in der Schule) verschwiegen und ignoriert wird oder die von Ausschluss betroffen sind, weil sie hegemonialen Normen nicht entsprechen – etwa was ihren Körper, ihre geschlechtliche Selbstinszenierung oder ihr Begehren betrifft? Werden vor allem weiße österreichische Mittelschichtskinder aus heterosexuellen Kleinfamilien als potenzielle Opfer einer Sexualpädagogik der Vielfalt verstanden oder werden jene Kinder und Jugendlichen als besonders verletzbar begriffen,

die unter ökonomisch oder sozial prekären Verhältnissen leben und sich deshalb möglicherweise schwerer gegen sexuelle Übergriffen schützen können?

Konservative, religiöse und politisch rechtsstehende Akteur*innen beziehen sich in ihren Angriffen auf progressive Sexualpädagogik auf das Argumentationsmuster der Verletzbarkeit von Kindern und Jugendlichen und behaupten, dass die Verletzungsgefahr von einer progressiven Sexualpädagogik ausgehe. Die Verletzbarkeit von Kindern wird in diesem Diskurs vor allem im Sinne von Überforderung, Sexualisierung und moralischer Verletzbarkeit konzipiert.

In einem Artikel, der sich mit der Sexualisierung von Mädchen beschäftigt, arbeitet Brigitte Hipfl heraus, dass die Moralpanik um Sexualisierung »ein Beispiel für ›moral panic‹ der weißen Mittelschicht darstellt. Als »›moral panic‹« so Hipfl, »wird das Phänomen bezeichnet, wenn in den Medien breit darüber diskutiert wird, dass bestimmte Prinzipien und Werte, die eine Gesellschaft definieren, in Gefahr wären. Am Beispiel des Sexualisierungsdiskurses zeigt sich, dass sich die Sorge auf das weiße, heterosexuelle Mittelklasse-Mädchen fokussiert; über farbige Mädchen, queere Mädchen oder arme Mädchen wird nicht gesprochen« (Hipfl 2015: 20); oder vielmehr: »Das unschuldige, in sexueller Hinsicht gefährdete Kind wird durch seinen Gegenpol, das sexuell wissende Kind, das aus armen Familien oder Familien mit einem anderen kulturellen oder ethnischen Hintergrund stammt, konstituiert.« (ebd.: 18).

Aus einer machtanalytischen Perspektive fällt an den Vorwürfen gegenüber progressiver Sexualpädagogik darüber hinaus auch noch Folgendes auf: Die Diffamierung einer Sexualpädagogik der Vielfalt – in den größeren Kontext einer Delegitimierung von feministischer Politik, Gender und Queer Studies sowie Gleichstellungspolitik eingebettet – basiert auf einer diskursiven Umkehrung von Machtverhältnissen: So wird die Sexualpädagogik (der Vielfalt), die weder als disziplinäres noch als professionelles Handlungsfeld über große Ressourcen verfügt, zu einer mächtigen Gefahr stilisiert. Die heterosexuelle Ehe und Familie, die gegenüber anderen Beziehungen noch immer rechtlich bzw. symbolisch privilegiert ist, wird durch Schritte der Gleichstellung gleichgeschlechtlicher Partnerschaft als bedroht dargestellt; ganz so, als würde Letztere auf die Abschaffung Ersterer abzielen.²¹

Aus machtanalytischer Perspektive lässt sich zudem auch fragen, welche Machtverhältnisse in den Angriffen thematisiert werden. Angesprochen wird meiner Einschätzung nach erstens das Machtverhältnis zwischen dem Staat – in Form des staatlichen Bildungssystems – und den Staatsbürger*innen – in Gestalt von Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigten. Zur Sprache kommt zweitens das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, und zwar in der institutionalisierten Form des Verhältnisses von Lehrer*innen/Sexualpädagog*innen und Schüler*innen. Nehme ich Akteur*innen wie die »Besorgten Eltern« oder »Demo für alle« in ihrer Argumentation ernst, so geht es ihnen um das Wohlergehen ihrer Kinder. Auffällig ist, dass das Sprechen über die Verletzbarkeit von Kindern und ihren notwendigen Schutz nicht dazu führt, die Strukturen einer erwachsenenzentrierten Gesellschaft

21 Es ließe sich jedoch auch argumentieren, dass der Kampf für die gleichgeschlechtliche Ehe oder für das Adoptionsrecht homosexueller Paare gegenwärtige heteronormative Beziehungs- und Familienmodelle letztlich stütze – dienen diese doch als Vorbild für das, was erkämpft werden soll, und fordern die Erweiterung des Modells Ehe und Kleinfamilie für gleichgeschlechtliche Paare.

zu hinterfragen. Die Kritiker*innen progressiver Sexualpädagogik machen auch keine differenzierten Vorschläge zum Schutz von Kindern vor sexualisierter Ausbeutung. Kritisiert wird auch nicht die fehlende Mit- und Selbstbestimmung von Schüler*innen in der Sexualpädagogik, sondern vielmehr das unangemessene Eingreifen des Staats in die Rechte der Eltern (vgl. etwa die Argumentation der Initiative wertvolle Sexualerziehung o.J.). Gefordert wird von den sogenannten »Besorgten Eltern« also nicht die Erweiterung oder Stärkung der Rechte von Kindern und Jugendlichen oder die Schaffung von Bedingungen für möglichst selbstbestimmtes Lernen. Im Gegenteil: Der Kampf wird mit dem Recht der Eltern und ihrer Erziehungshoheit in Fragen der Sexualerziehung argumentiert. Die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen selbst werden in den Debatten kaum jemals erfragt und einbezogen, wie auch einige der Autor*innen aus den oben erwähnten Fachzeitschriften bemerken (vgl. Lüpkes/Oldenburg 2015c: 26). Kinder und Jugendliche sind ausschließlich Objekte des Diskurses. Es scheint den Gegner*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt nicht darum zu gehen, Hierarchien in pädagogischen Institutionen abzubauen und Kindern in einer erwachsenenorientierten Gesellschaft bezüglich ihrer eigenen sexuellen Bildung mehr Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum einzuräumen. Diese Argumente werden – wenn sie denn in der Diskussion zur Sprache kommen – vielmehr von progressiven Sexualpädagog*innen eingebracht, die darauf verweisen, dass die Anliegen, Interessen und Fragen der Schüler*innen in der sexualpädagogischen Arbeit einen zentralen Stellenwert haben.²² Jene, die zum Schutz der Kinder gegen progressive Sexualpädagogik wettern, haben hingegen nicht die Rechte und die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen im Blick, sondern setzen sich für den Schutz von Elternrechten und konservativen Werten ein.

Die Analyse der Angriffe auf progressive Sexualpädagogik zeigt gleichzeitig auch, dass die schulische Sexualerziehung von konservativen Kritiker*innen zumeist nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird. Dass zeitgemäße Sexualpädagogik auch das Sprechen über Verhütungsmittel beinhaltet, wird dabei ebenfalls nicht öffentlich bezweifelt. Abstinenz-vor-der-Ehe-Erziehung, die in manchen US-Bundesstaaten als einziges staatliches Sex-Education-Programm zugelassen ist, existiert zwar auch in Deutschland und Österreich (siehe die Debatten um den Verein TeenSTAR in Österreich im Winter 2018/19), wird aber nicht öffentlich als Programm für die Schulen gefordert.²³

Warum nun aber, so lässt sich fragen, werden die Debatten um Werte ausgerechnet um die Sexualerziehung geführt – und nicht etwa um die politische Bildung? Und wie lässt sich der Nimbus des Besonderen und Heiklen, der Sexualität als pädagogisches Thema umgibt, erklären? Eben diesen Fragen gehe ich im folgenden Abschnitt nach.

22 Das drückt sich etwa darin aus, dass in sexualpädagogischen Workshops Mitmachzwang vermieden wird und die Fragen und Anliegen der Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt werden.

23 Mit Ausnahmen: Die Aussagen des bereits erwähnten österreichischen Arztes Christian Spaemann können in diese Richtung gelesen werden. Er kritisiert das Paradigma der Comprehensive Sex Education, das etwa von der WHO oder der UNESCO vertreten wird.

1.4 Ein Subjektivierungsfeld gesellschaftstheoretisch analysieren

Um den zuletzt aufgeworfenen Fragen nachzugehen, wende ich mich wissenschaftlichen Arbeiten zu, die das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen, Pädagogik und Sexualität in den Blick nehmen und Begründungen für die Besonderheit von Sexualität als pädagogischem Thema anbieten.²⁴ Die Erklärungsansätze, auf die ich mich in den folgenden Abschnitten beziehe, können als zeitdiagnostisch (Markus Hoffmann 2016), sexual-soziologisch (Stevi Jackson und Sue Scott 2010), hegemonietheoretisch (Imke Schmincke 2015; Barbara Rothmüller 2018), phänomenologisch (Paula-Irene Villa 2011 [2000]) und subjektivierungstheoretisch (Michel Foucault 1983; Eva Illouz 2006, 2012) bezeichnet werden. Obgleich der Fokus auf der Situation in Österreich und Deutschland liegt, werden auch theoretische Perspektiven aus dem englisch- und französischsprachigen Raum genutzt, die sich in ihren Analysen nicht auf einen nationalstaatlichen Rahmen beschränken, sondern gesellschaftliche Verhältnisse und kulturelle Entwicklungen im europäischen Raum nachzeichnen. Als Antwortversuche bleiben die folgenden Ausführungen notwendigerweise skizzenhaft und exemplarisch, steht doch die Frage nach der gesellschaftlichen Konstruktion von Sexualität als pädagogischem Thema nicht im Zentrum meiner Arbeit, sondern dient vor allem als gesellschaftstheoretische Perspektivierung und Kontextualisierung meiner Forschung zu Sexualpädagogik in der Pädagog*innenbildung.

(1) Sexualität als redseliges Tabu

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Markus Hoffmann spricht aus zeitdiagnostischer Perspektive von zwei gegenwärtigen Modi der öffentlichen Thematisierung von Sexualität, die er als »mediale Sichtbarkeit« und »redselige Tabuisierung« bezeichnet (Hoffmann 2016: 56f.). Diese beiden Modi seien durch drei ineinandergreifende Momente bestimmt: durch »die enge Verknüpfung von Sexualität mit Tabu und Geheimnis für das Individuum, die Entwicklung moderner Massenmedien und die Liberalisierung und Vermarktung von Sexualität« (ebd.: 57). Die Tabuisierung und der Geheimnischarakter von Sexualität hängen eng mit dem Verständnis von Sexualität als etwas Privatem und Intimem zusammen. In der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft und der Konstruktion einer öffentlichen und einer privaten Sphäre wurde die als legitim anerkannte Form der Sexualität – nämlich die heterosexuelle eheliche Sexualität – der Sphäre des Privaten zugeordnet; eine Sichtweise, die sich zunächst vor allem in bürgerlichen Kreisen durchzusetzen begann und erst nach und nach auch andere gesellschaftliche Gruppen erfasste (vgl. dazu die umfassenden und differenzierten Analysen von Silvia Federici 2014). Da Sexualität bzw. bestimmten Aspekten davon – wie etwa dem sogenannten »Fremdgehen«, öffentlicher Nacktheit, bestimmten Sexualpraktiken oder der sexuellen Lust von Kindern – noch immer der Nimbus von Tabu und Geheimnis anhaftet, sind diese für mediale Inszenierungen ergiebig und kommerziell interessant. Die Besonderheit von sexuellen Informationen und Bildern ist gegenwärtig kaum noch wie vor dreißig Jahren über ihre beschränkte

24 »Kinder – Sexualität – Pädagogik. Ein schwieriges Dreiecksverhältnis« titulierte Renate Semper einen Beitrag von 2012, in dem sie öffentliche Kontroversen um sexualpädagogische Materialien nachzeichnet.

Zugänglichkeit zu gewährleisten. Der Nimbus der Aufdeckung von Geheimnissen und der ›Tabubruch-Kick‹ sind also wichtige Motoren in der Ökonomisierung von Sex und der Sexualisierung von Ökonomie.

Mit Bezug auf Akalin und Benkel verweist Hoffmann auf eine Gleichzeitigkeit von zwei unterschiedlichen Modi des Sprechens über Sexuelles, nämlich den Unterschied der »Kommunikation unter Anwesenden« und jenen der »Kommunikation unter Nicht-Anwesenden«. Für die Kommunikation unter Nicht-Anwesenden gelte die mediale Sprech-Aufforderung der »All-Sagbarkeit« (Hoffmann 2016: 60), während bei der Kommunikation unter kopräsenten Anwesenden eher der Modus der Sprachlosigkeit vorherrscht (vgl. ebd.). Die Gleichzeitigkeit dieser Modi führe zu einem relativ neuen Sprechmodus unter Anwesenden, den Hoffmann als »zur Schau gestellte Gelassenheit« und »demonstrative Offenheit« benennt, wobei für diese »scheinbare Ungezwungenheit im Sprechen über Sexualität [...] sozialisatorisch keine diesbezüglichen Skripte zur Verfügung« stehen, was dazu führe, dass zumeist abstrakt und verallgemeinert über Sexualität gesprochen werde und eigene Erfahrungen nicht öffentlich gemacht werden (ebd.: 61).

Trotz Liberalisierung, Medialisierung und Kommerzialisierung von Sexualität, so lässt sich schlussfolgern, gibt es also auch gegenwärtig wenig etablierte Formen des entspannt-ernsthaften Sprechens über Sexualität unter Anwesenden und insbesondere wenig Modi des erfahrungsbezogenen Sprechens von Sexuellem. »Mediale Sichtbarkeit« und »redselige Tabuisierung«, wie Hoffmann sie beschreibt, können ein Grund dafür sein, warum Sexualität pädagogisch als wichtig, aber heikel angesehen wird. Häufig werden sowohl die mediale Präsenz wie auch die Tabuisierung von Sexualität als Grund für die Wichtigkeit von Sexualpädagogik angeführt, während beides auch als Grund für die Schwierigkeit des Sprechens über Sexualität in pädagogischen Settings genannt wird. Während es vermutlich schnell einleuchtet, dass die Tabuisierung das Sprechen über Sexualität erschwert, ist das angesichts ihrer medialen Präsenz vielleicht nicht so offensichtlich nachvollziehbar. Als Argument wird hier angeführt, dass Kinder und Jugendliche aus den Medien Begriffe oder Bilder kennen, die sie in pädagogischen Kontexten einbringen und mit denen umzugehen für Pädagog*innen herausfordernd sein kann. Hier spielt auch die Angst mit, andere Kinder, die damit noch keinen Kontakt hatten, zu überfordern. Hingewiesen wird von Sexualpädagog*innen auch darauf, dass Kinder aus den Medien sexuelle Inhalte und Bilder mitbekommen, aber selbst noch keine Erfahrung mit partnerschaftlicher Sexualität haben. Das Fehlen eigener Erfahrung mache es schwieriger, das medial Vermittelte einzuordnen, was das Sprechen über Sexuelles erschweren kann, während es genau deshalb auch als wichtig gilt (siehe auch Abschnitt 1.2).

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Konstruktion von Sexualität als (redseligem) Tabu im Interesse jener steht, die Sexuelles als Feld für Manipulation, Übergriffe und Ausbeutung nutzen.²⁵ Die Tabuisierung von Sexualität macht es leichter, die Grenzen zwischen selbstbestimmten, einvernehmlichen Interaktionen und

25 Ich bedanke mich bei Maria Dalhoff, Mitarbeiterin bei Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen, für diesen wichtigen Hinweis.

übergriffigem bzw. manipulativem Verhalten zu verwirren und zu verwischen. Die Tabuisierung von Sexualität im Allgemeinen macht es also jenen, die sexuelle Übergriffe setzen, leichter, diese zu vertuschen und zu verharmlosen. Die Kombination von zur Schau gestellter Offenheit und sexualisierten Übergriffen im Geheimen ist zudem eine Täterstrategie im Kontext sexueller Ausbeutung von Kindern. Die in der Präventionsarbeit tätige Autorin Lilly Axster beschreibt diese und andere Täterstrategien anschaulich in ihrem Jugendroman »Die Stadt war nie wach« (2017).

(2) Sexualität als Grenzmarkierung zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein

Die These von der redseligen Tabuierung bietet Erklärungsansätze dafür, warum Sexualität als wichtig-heikles pädagogisches Thema angesehen wird, sie bezieht sich aber nicht explizit auf Fragen des Verhältnisses von Kindern bzw. Jugendlichen und Sexualität. Dieser Frage gehe ich nun mit Referenz auf Stevi Jackson und Sue Scotts Buch »Theorizing Sexuality« (2010) nach. »One key site of contemporary tensions around sexuality«, so die soziologischen Sexualitätsforscherinnen, »is the state and status of childhood. Sexuality is seen as particularly problematic in relation to children and, in some respects, as inimical to childhood itself. This is probably most evident in the context of debates about sexual abuse, risk and danger, and also pervades discussion of sex education, teenage pregnancy, the consumption of popular culture by children and young people, and indeed the very nature of childhood itself.« (2010: 101) Die Autorinnen weisen darauf hin, dass sich die Kontroversen zu Sexualität häufig um das Verhältnis von Kindern und Sexualität drehen, und führen dies auf ein bestimmtes Verständnis von Kindheit zurück: »[C]hildhood is regarded as a natural state and yet also as perpetually at risk, requiring constant vigilance in order to protect, preserve and manage it. Thus risk anxiety helps to construct childhood and maintain its boundaries.« (ebd.: 101) Während die Vorstellung von Kindern als besonders verletzbar und schutzbedürftig auf einem breiten gesellschaftlichen Konsens beruht, gibt es große Differenzen dahingehend, inwiefern Kinder verletzbar sind und wovor sie wie geschützt werden müssen. Viele Sexualpädagog*innen argumentieren, dass Erfahrungen mit Lust und Erregung, Anziehung und Abstoßung, Verlieben und Beziehungswünschen Teil des Lebens von Kindern seien, auch wenn diese sich in der Erlebensqualität und der Bedeutungszuschreibung von Erwachsenensexualität unterscheiden. Kinder hätten für diese Erfahrungen angesichts von Tabuisierung oft keine Sprache und müssten darin gestärkt werden, zwischen einvernehmlichen Handlungen und grenzüberschreitendem Verhalten zu unterscheiden (vgl. etwa Selbstlaut 2013: 6). Verletzbar sind Kinder in dieser Perspektive durch die Nicht-Beachtung ihrer Bedürfnisse, Gefühle und Grenzen.

Eine derartige Sichtweise steht in Konflikt mit einer Perspektive, die Sexualität per se als bedrohlich für Kinder ansieht und Kindheit als eine Phase der Unschuld imaginiert – wobei diese Unschuld sich vor allem aus dem Nicht-sexuell-Sein speist. Geschützt werden müssten Kindern dann also vor allem Sexuellen. In einer solchen Sichtweise dient Sexualität als Grenzmarkierung zwischen Kindern und Erwachsenen und als Bedrohung von Kind-Sein. Aus letzterem Verständnis von Kindheit heraus ist es gefährlich, Kindern Wissen über Sexuelles zur Verfügung zu stellen. Jackson und Scott weisen darauf hin, dass aus dieser Schutzperspektive Kindern Wissen über Sexualität vorenthalten wird. Zwar sind Kinder im Alltag mit Andeutungen, anzüglichen

chen Witzen und einer sexualisierten medialen Kultur konfrontiert, gleichzeitig wird ihnen aber vermittelt, dass diese Erwachsenenthemen sie noch nichts angehen. Der Geheimnischarakter um das Sexuelle, so ließe sich sagen, wird in der Grenzziehung zwischen Erwachsenen und Kindern immer wieder neu belebt.

Wie angesprochen, wird die Notwendigkeit von Sexualerziehung in der Schule gegenwärtig auch von konservativen Akteur*innen selten grundsätzlich in Frage gestellt. Dies mag damit zusammenhängen, dass sich der Diskurs um die schützenswerte Unschuld von Kindern mit einem Diskurs mischt, in dem Wissen als bedeutsam für die Prävention unerwünschten Verhaltens bzw. unerwünschter Effekte eingeschätzt wird (wie etwa Teenagerschwangerschaften oder die Verbreitung sexuell übertragbarer Infektionen). Präferiert wird aus dieser Perspektive zumeist eine Sexualkunde – also eine wissensorientierte und wertkonservative Behandlung des Themas im Unterricht –, während die Auseinandersetzung mit Fragen etwa rund um Selbstbefriedigung, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder sexuelle Praktiken als »überfordernd« oder »schamverletzend« angesehen wird. Sexualität als pädagogisches Thema ist aus der Perspektive von asexueller Kindheit zum einen als Gefahrenabwehr wichtig und zum anderen heikel, weil bedrohlich für die als unschuldig verstandenen Kinder.

(3) Sexualität und Sexualpädagogik als politisches Kampffeld

Der Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch schreibt 1971, dass die Probleme des Sexualunterrichts »offenkundiger und unmittelbarer als die anderen Unterrichts, die [Probleme] der Gesellschaft, ihrer sozio-ökonomischen und politischen Struktur, ihrer Traditionen, Verdrängungen und Liberalisierungen [seien]« (Thiersch 1971: 73). Thierschs Aussage kann so gelesen werden, dass er den Sexualunterricht als besonders ansieht, weil dessen Schwierigkeiten leichter und offensichtlicher als gesellschaftlich bedingt erkannt werden können, also – anders gesagt – weil die politische Dimension von Sexualkunde sichtbarer ist als die anderen Unterrichts. Diese These scheint auch 50 Jahre später noch plausibel, auch wenn seit den 1970er Jahren ein Prozess der gesellschaftlichen »Entmystifizierung« und »Entdramatisierung« des Sexuellen im Gange ist (Schmidt 2014: 141f.). Auch gegenwärtig scheinen sexualpädagogische Fragen politisch kontroverser als andere pädagogische Themen. Dies zeigt sich prägnant etwa daran, dass die Überarbeitung des österreichischen Grundsatzerlasses Sexualpädagogik 2015 für mehr öffentliche Diskussionen gesorgt hat als der parallel ebenfalls überarbeitete Grundsatzerlass Politische Bildung, der kaum eine mediale Erwähnung wert war (vgl. Der Standard 22.06.2015). Die Sexualpädagogik ist also gegenwärtig politisch brisanter als die politische Bildung. Sexualpädagogik scheint sich noch immer als symbolisches Kampffeld zu eignen, in dem öffentlichkeitswirksam um hegemoniale Deutungsmacht gerungen wird. »Die Heftigkeit der Auseinandersetzung«, so schreibt die in der Präventionsarbeit zu sexualisierter Gewalt tätige Politikwissenschaftlerin Stefanie Vasold, »ist wohl auch im Zusammenhang eben jener gesellschaftlichen Veränderungen zu sehen, die zu Gleichstellung von Männern und Frauen oder gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften geführt haben und sich in den letzten Jahrzehnten stetig ausgeweitet haben. Genau darauf zielt die Kritik nämlich, wenn man sie im Kern liest.« (Vasold 2016 o.S.) »Im Namen der Kinder«, so schreibt die Soziologin Imke Schmincke, »finden seit einiger Zeit mehr oder weniger öffentlich

wirksame, mehr oder weniger militante Demonstrationen statt, die etwas schützen und bewahren wollen, das von niemandem in Frage gestellt oder abgeschafft wird: die Existenz heterosexueller Familien.« (Schmincke 2015: 101) »In der Angst vor dem Verlust heteronormativer Hegemonie«, so die Soziologin, »drücken sich verschiedene Ängste vor der Auflösung einer sozialen Ordnung und kollektiven nationalen Identität vor dem Hintergrund beschleunigten sozialen Wandels aus, die sich affektiv an der (vermeintlichen) Sorge um die Kinder festmachen.« (ebd.: 94)²⁶ Die Debatte um die Sexualpädagogik wird genau mit diesem Argument der Sorge um die Kinder geführt. »Dass es dabei jedoch primär um die Verteidigung bestimmter und letztlich partikularer Werte, Normen und also auch um Privilegien und Deutungshoheit geht, verschwindet hinter der Macht der Unschuld«, so Schmincke, die den Einsatz der Chiffre Kind als moralische Waffe für den Erhalt der Macht bestimmter Gruppen als instrumentell deutet (ebd.: 102). Diese Strategie, nämlich die Kritik und Sorgen am »affektiv geradezu überdeterminierten Kind« festzumachen (ebd.: 105), macht das Kind zu einem Objekt der Debatte, das sich nicht wehren kann, schon allein deshalb nicht, weil ihm per definitionem – Stichwort Mündigkeit – keine Teilnahme an und Einflussnahme auf politische Prozesse zugestanden werden (vgl. Schmincke 2015: 105). Die Argumentationen gegen progressive Sexualpädagogik können laut Schmincke als Abwehrstrategien gedeutet werden, die im Namen der Kinder eine vermeintliche »Gefahr von außen« konstruieren – etwa in der Gestalt homosexueller Elternschaft, sexueller Vielfalt, Sexualpädagogik und Geschlechtergleichheit –, die Familie und das Fundament sozialer Ordnung zu zerstören drohen (vgl. ebd.: 100). Die Abwehr ist dabei nicht nur eine Abwehr von Liberalisierung und Gleichstellung unterschiedlicher Lebensweisen, sondern auch ein Kampf um gesellschaftliche Ressourcen, um Deutungsmacht und Machtpositionen in Institutionen.

Die »Gefahr von außen« erscheint in den Diskursen um Sexualität auch in der Figur von geflüchteten oder zugewanderten Männern. Mit Blick auf Luxemburg, Deutschland und Österreich zeigt die Bildungssoziologin Barbara Rothmüller (2018), dass Sexualpädagogik eine Rolle in der Konstruktion einer »imaginäre[n] Gemeinschaft sexuell aufgeschlossener Bürger*innen« spielt (ebd.: 361), die für nationalistische Interessen mobilisiert wird: Dass konservative Akteur*innen seit den 1970er Jahren wiederholt eine progressive Sexualerziehung kritisieren, wird ausgeblendet, wenn es um geflüchtete Menschen und andere Migrant*innen geht, denen eine Distanz zu den »westlichen Werten« von Geschlechtergleichstellung, Akzeptanz von Homosexualität und sexueller Aufgeschlossenheit zugeschrieben wird. Rothmüller spricht von einer »Ethnisierung von Sexualität« (ebd.: 362f.), die Migrant*innen problematische Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf Sexualität zuschreibt – etwa sexuelle Übergriffe, ein patriarchales Familienbild oder auch Homophobie (vgl. ebd.), während die »nationale Identität« homogenisiert als progressiv dargestellt wird. Sexuaufklärung, so analysiert Rothmüller, wird in einem Diskurs um die Rückständigkeit der Zugewogenen zu etwas, das vor allem diese »Anderen« brauchen (vgl. ebd.: 371).

Sexuelle Gewalt und geschlechtliche wie sexuelle Vielfalt, die zu Beginn des Abschnitts als zwei zentrale Thematisierungsstränge in den politisch-medialen Debat-

26 Auch Insa Härtel widmet sich in »Kinder der Erregung« (2014) anhand von Materialien aus Kunst und Medien und psychoanalytisch informiert der besonderen Erregtheit um kindlich-jugendliche Sexualität.

ten zu Sexualität, Kindern und Jugendlichen sowie Pädagogik ausgemacht wurden, finden sich auch in den Zuschreibungen problematischer Verhaltensweisen und Einstellungen an Zugewanderte: den Geflüchteten, insbesondere jungen (muslimischen) Männern, wird tendenziell übergriffiges und gewaltvolles Verhalten gegenüber weißen »einheimischen« Frauen und Mädchen unterstellt und eine konservative, Vielfalt ablehnende Einstellung im Sinne von Homo- und Transfeindlichkeit, Sexismus und traditionellen Geschlechtervorstellungen zugeschrieben (vgl. Rothmüller 2018).²⁷

Dieses aktuelle Beispiel zeigt, dass Sexualität sich als Thema der emotionalen Mobilisierung eignet und politisch als solches eingesetzt wird. Als Thema, das ein politisches Kampffeld darstellt, erscheint Sexualität dann in pädagogischen Kontexten als heikel.

(4) Sexualität als leiblich-körperliche Praxis

Sexualität mag auch deshalb als heikles Thema gelten, weil sie mit Körperlichkeit und damit auch mit Verletzbarkeit verbunden ist. Die Körpersoziologin Paula-Irene Villa spricht von sexuellen Erfahrungen als »besonders intensive[n] Formen des leiblichen Erlebens« (2011 [2000]: 230) und als einem wichtigen Ort der »Verschränkung von sozialem Körperwissen und leiblicher Erfahrung« (ebd.: 229). Villa unterscheidet zwischen Körper und Leib, wobei Leib für die »Dimension des Binnenerlebens, für das subjektive Fühlen und Spüren« steht, »wohingegen der Begriff des Körpers auf die soziale Prägung und Vermitteltheit des Leibes abzielt« (ebd.: 214). Wenn Sex als eine intensive leibliche Erfahrung verstanden wird, kann das Sprechen über Sex die Erinnerung an diese leibliche Erfahrung hervorrufen bzw. kann das Sprechen über Sex das Bewusstsein über unsere Leiblichkeit stärker ins Bewusstsein rufen und intensive leiblich-affektive Empfindungen auslösen. Zudem kann durch das Sprechen über Sexualität auch bewusster werden, dass die anderen unsere Körperlichkeit wahrnehmen.

Sexuelles zu thematisieren rückt also in den Fokus, was in pädagogischen Kontexten immer da ist, aber tendenziell zum Vergessen gebracht wird, wenn es sich nicht gerade in einer problematischen Form zeigt: die Körper der Anwesenden, die Körper der Lehrenden und der Schüler*innen. Der eigene Körper wird im Sprechen über Sexualität möglicherweise anders wahrgenommen als bei anderen Themen, er wird – im Sinne leiblicher Erfahrung – möglicherweise stärker spürbar. Und vielleicht reagiert der Körper auf das Sprechen über Sex auch mit Rotwerden, Schwitzen oder Kribbeln. Dieses Gewahrwerden eigener Leiblichkeit und der Körperlichkeit der anderen Anwesenden kann bei Lehrer*innen und Schüler*innen vielfältige Gefühle mit sich bringen: von Scham und Aufregung über Irritation, Überforderung bis hin zu Anziehung, Lust, Unsicherheit, Ekel oder Neugier (vgl. Klüver/Thuswald 2015).

Die feministische Autorin und Lehrende bell hooks schreibt von der Angst, der Präsenz physischer Körper und ihrer erotischen Dimension in Bildungssettings Beachtung zu schenken, weil die Beteiligten nicht gelernt haben, mit Erotik im Klassenzimmer umzugehen (vgl. hooks 2010: 154). Die eigene Leiblichkeit zu spüren und die

27 Dass zugewanderte und geflüchtete Frauen und Kinder sowie LGBTIQ-Menschen durch ihre prekäre rechtliche, ökonomische und soziale Situation sexueller Gewalt in ganz besonderer Weise ausgesetzt sind und es zumeist viel schwerer haben im Falle von Übergriffen Unterstützung zu bekommen, rückt hingegen selten in den Blick.

Körperlichkeit der anderen stärker wahrzunehmen, kann auch mit der Angst verbunden sein, dass die pädagogische Situation selbst mit Begehren oder starken Gefühlen aufgeladen wird und dadurch außer Kontrolle gerät.

Die Theoretikerin Judith Butler verweist darauf, dass die körperliche Dimension unseres Daseins eine grundlegende Verletzbarkeit mit sich bringt: »each of us is constituted politically in part by virtue of the social vulnerability of our bodies – as a site of desires and physical vulnerability, as sites of publicity at once assertive and exposed. Loss and vulnerability seem to follow from our socially constituted bodies, attached to others, at risk of losing those attachments, exposed to others, at risk of violence by virtue of that exposure.« (Butler 2004: 20) Diese Verletzbarkeit betrifft alle, sie ist eine grundlegende Bedingung des Lebens. Menschen sind jedoch je nach materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen in unterschiedlicher Weise verletzbar (vgl. Butler 2011: 203). Wenn eigene Leiblichkeit und Körperlichkeit durch das Sprechen über Sexualität stärker ins Bewusstsein rücken, kann dies also auch zu einer erhöhten Wahrnehmung eigener Verletzbarkeit führen. Nicht zuletzt bringen alle Beteiligten ihre bisherigen Erfahrungen mit Sexualität, Beziehung und Intimität und damit auch ihre Verletzungserfahrungen mit: Erfahrungen von verweigerter Anerkennung, Zurückweisung, Beschämung oder auch Gewalt.²⁸

Diese körperlich-leibliche Dimension von Sexualität, die Verletzbarkeit wahrnehmbarer werden lässt, mag den Nimbus des Heiklen befördern, der Sexualität als pädagogisches Thema umgibt. Die angesprochene Verletzbarkeit ist bei Butler nicht ausschließlich als körperliche Verletzbarkeit gedacht, sondern auch an soziale Anerkennung und die Intelligibilität als Subjekt gekoppelt: Menschen sind aufgrund ihres Begehrens zu existieren ausbeutbar und vulnerabel gegenüber Unterwerfung. Unsere Existenz ist an die Anerkennung als Subjekte gebunden; eine Anerkennung, die nur innerhalb gegebener sozialer Kategorien denkbar ist, denen wir uns also unterwerfen (vgl. Butler 2001: 20). Die Normen sozialer Anerkennung sind sowohl ermöglichend, weil sie Handlungsfähigkeit und Anerkennung bedeuten können. Sie sind jedoch zugleich auch einschränkend, weil sie uns immer auch reduzieren und verfehlen; und ausgrenzend, weil sie jene ausschließen, die im Rahmen gängiger Normen nicht anerkennbar sind.

Warum Sexualität gegenwärtig eine derart wichtige Bedeutung in der Anerkennung von Subjekten zukommt, soll im Folgenden mit Michel Foucault und Eva Illouz näher verfolgt werden.

(5) Sexualität als Dispositiv und Subjektivierungspraxis

Die bisherigen Erklärungsversuche der medialen Präsenz und redseligen Tabuisierung, der Grenzmarkierung zwischen Erwachsenen und Kindern, des politischen Kampffeldes und der leiblich-körperlichen Dimension von Sexualität lassen sich mit Michel Foucaults Arbeiten zu Sexualität um eine historisch-genealogische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse erweitern. Zentral ist an dieser Stelle Foucaults These, dass sich über die letzten beiden Jahrhunderte die Vorstellung herausgebildet hat, dass Sexualität und moderne Subjektivität eng aneinander gekoppelt sind: Foucault

28 Zur Subjektivierung von Kindern in (sexualisierten) Gewaltverhältnissen vgl. Gaubinger/Schneeweiß 2012.

spricht in »Der Wille zum Wissen« von einem komplexen »Dispositiv der Sexualität«, das er einem »Allianzdispositiv«, das sich auf Heirat und Verwandtschaft stützt, gegenüberstellt (1983: 77ff.).

Foucault begreift Sexualität dabei als ein diskursives Phänomen und damit als etwas, dass sich nicht direkt beobachten lässt, sondern in Diskursen entsteht. Während sexuelle Praxis beobachtbar ist und Begehren und Lust Begriffe für etwas sind, das sich wahrnehmen und spüren lässt, ist Sexualität nicht beobachtbar, sondern eine bestimmte, historisch und sozio-kulturell spezifische Form, »anatomische Elemente, biologische Funktionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allerorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen« (Foucault 1983: 148ff.). Sexualität ist also das Verständnis dieses Vielgestaltigen als etwas Zusammengehöriges und als etwas, das eng mit moderner Subjektivität verbunden ist. Dabei interessiert Foucault insbesondere das Verhältnis von Machtmechanismen, Institutionen und mit Wahrheit aufgeladenen Diskursen, wie er im Vorwort zur deutschen Ausgabe schreibt (1983: o.S.). In seinen Analysen, die von religiösen Beicht- und gerichtlichen Geständnispraktiken bis zur Praxis moderner Wissenschaften reichen, arbeitet Foucault heraus, dass Sexualität im Sexualitätsdispositiv eng an Subjektivität gekoppelt wird. Die Frage »wer wir sind«, so Foucault, wird im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte immer stärker an den Sex gebunden: Der Sex steht »seit Jahrhunderten im Zentrum einer ungeheuren Nachfrage nach Wissen. Einer doppelten Nachfrage, weil wir wissen sollen, was mit ihm los ist, während er verdächtigt wird zu wissen, was mit uns los ist.« (ebd.: 79) Ein vielzitiertes Beispiel, das diese These deutlich macht, ist die Herausbildung »des Homosexuellen« als Subjektposition²⁹. Anschaulich schreibt Foucault: »Die Sodomie – so wie die alten zivilen oder kanonischen Rechte sie kannten – war ein Typ von verbotenen Handlungen, deren Urheber nur als ihr Rechtssubjekt in Betracht kam. Der Homosexuelle des 19. Jahrhunderts ist zu einer Persönlichkeit geworden, die über eine Vergangenheit und eine Kindheit verfügt, einen Charakter, eine Lebensform, und die schließlich eine Morphologie mit indiskreter Anatomie und möglicherweise rätselhafter Physiologie besitzt. Nichts von alledem, was er ist, entrinnt seiner Sexualität. Sie ist überall in ihm präsent. [...] Sie ist ihm konsubstantiell, weniger als Gewohnheitssünde, denn als Sondernatur.« (ebd.: 47).

Sexualität wurde also zum Einsatzpunkt einer Macht, die durch die Diskursivierung des Sexes auf die Disziplinierung der Körper und die Regulierung der Bevölkerung ausgerichtet ist. Foucault benennt vier Diskursivierungsstrategien dieser Machtmechanismen rund um Sexualität: die »Hysterisierung des weiblichen Körpers«, die »Pädagogisierung des kindlichen Sexes«, die »Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens« und die »Psychiatisierung der perversen Lust« (vgl. Foucault 1983: 103ff.). Unter der Pädagogisierung des kindlichen Sexes, jener Diskursivierungsstrategie, die hier am meisten interessiert, versteht Foucault eine sich zunächst im Bürgertum etablierende Sorge um die kindliche Sexualität, die es im Interesse des zukünftigen Erwachsenen zu kontrollieren galt. Das Kind wird als »vorsexuelles Wesen« an der Schwelle zur Sexualität definiert, die sich »diesseits des Sexes und doch schon in ihm auf einer

29 Gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen wurden zu der Zeit, von der Foucault spricht, als eine Form der Sodomie bezeichnet.

gefährlichen Scheidelinie bewegt« (ebd.: 104). Die Pädagogisierung des kindlichen Sexes äußerte sich, so Foucault, vor allem »im Krieg gegen die Onanie, der im Abendland fast zwei Jahrhunderte gedauert hat« (ebd.).

Foucaults Argument vom Dispositiv Sexualität reformulierend ließe sich sagen, dass Sexualität gegenwärtig als ein wichtiges gesellschaftliches Deutungsmuster gefasst werden kann, wie Georg Bollenbeck das für den Begriff Kultur herausarbeitet (Bollenbeck 1996). Als Deutungsmuster qualifiziert sich Sexualität deshalb, weil sie dazu im Stande ist, sich für Vielerlei und ganz Unterschiedliches als Erklärung anzubieten: für das Scheitern von Liebesbeziehungen, für Identitätskrisen oder die Entstehung psychischer Krankheiten, für den moralischen Verfall von Gesellschaften oder deren Überlegenheit, für die Verwehrlosung der Jugend ebenso wie für soziale Ungleichheit zwischen Männern und Frauen.

(6) Sexualität als Ort der Selbstverwirklichung und Markt der (verweigerten) Anerkennung

Subjektivität und Sexualität wurden also in den letzten Jahrhunderten zunehmend aneinander gekoppelt und eng miteinander verwoben, so eine von Foucaults zentralen Thesen in »Der Wille zum Wissen« (1983). Die Soziologin Eva Illouz bestätigt und differenziert Foucaults These mit Fokus auf Liebesbeziehungen im 21. Jahrhundert und nimmt dabei auch die Ökonomisierung von romantischen und sexuellen Beziehungen sowie die Emotionalisierung von Ökonomie in den Blick.³⁰ In ihrem Buch »Gefühle in Zeiten des Kapitalismus« (2006) spricht Illouz vom »emotionalen Kapitalismus« und meint damit eine Kultur, »die Affekte einerseits zu einem wesentlichen Bestandteil ökonomischen Verhaltens macht, andererseits aber das emotionale Leben – vor allem das der Mittelschicht – der Logik ökonomischer Beziehungen und Austauschprozesse unterwirft« (Illouz 2006: 13). Zahlreiche Akteur*innen wie Staat, Universitäten, Kulturindustrie, bestimmte Berufsgruppen und die Pharmaindustrie würden zusammenwirken, eine Sichtweise zu etablieren, in der das emotionale Leben als ein »Gegenstand des Managements und der Kontrolle« erscheint (ebd.: 97). Zentral sei dabei das Narrativ von Selbsthilfe und Selbstverwirklichung. Illouz weist darauf hin, dass »emotionale Kompetenz« eine Ressource ist, die »Leute aus der Mittelschicht nutzen können, um im Privaten glücklich zu werden« (ebd.: 106). Kommunikation über Gefühle, Selbst-Empathie und Bedürfnisorientierung – das Repertoire des therapeutischen Diskurses – bietet Strategien an, die Menschen in den Widersprüchen der Moderne als hilfreich empfinden, um ihr Leben und ihre Beziehungen zu gestalten. Emotionale Kompetenz versteht sie analog zu Pierre Bourdieus kulturellem Kapital auch als neue Kapitalsorte, die in soziales Kapital oder berufliche Aufstiegswege umgewandelt werden kann. Sie macht darauf aufmerksam, dass emotionale Kompetenz ein Kapital ist, das »die am wenigsten reflexiven Züge des Habitus mobilisiert und damit zu neuen Formen von Klassifikation und Unterscheidung führt« (ebd.: 98ff.). Wenn Menschen unterschiedlichen Zugang zu emotionalem Kapital haben, dann gehen damit also neue Formen von sozialer Ungleichheit einher.

30 Sie bezieht sich in ihren Analysen vorrangig auf die Mittel- und Oberschicht in Europa, den USA und Israel.

In »Warum Liebe weh tut« (2012) analysiert Illouz, dass unter den Bedingungen neoliberaler kapitalistischer Gesellschaften und der »ontologische[n] Unsicherheit in der Moderne« (ebd.: 227) der Liebe und dem Begehren eine große Bedeutung für die »Anerkennung des Selbst« (ebd.: 201ff.) zukommt. Die Idee der individualisierten selbstgewählten romantischen Liebesbeziehung, die auch eine erfüllte Sexualität gewährleisten soll, bürde den Einzelnen – etwa im Kontrast zur vermittelten standesgemäßen Heirat der viktorianischen Zeit – die Verantwortung für das Scheitern in Liebe und Sexualität individuell auf. Dies, so Illouz, erzeuge eine spezifische Verletzbarkeit des Selbst sowie neue Formen von Geschlechterungleichheit (ebd.).

Foucaults und Illouz' Thesen interessieren mich an dieser Stelle, weil sie gesellschaftstheoretische Antworten auf die Frage anbieten, warum Sexualität als wichtiges, aber heikles pädagogisches Thema angesehen wird. Wenn das Sexuelle und die Liebe zu einem bedeutsamen Bereich von Subjektivität avanciert sind, wie die beiden Autor*innen herausarbeiten, dann steht viel auf dem Spiel; dann geht es rund um Sexualität »ums Eingemachte«, oder um etwas, das »uns ausmacht«. Von dieser großen Bedeutung, die dem Sexuellen und dem Romantischen für die Subjektivität zugeschrieben wird, sind alle betroffen – unabhängig davon, ob sie an Sexualität und Liebesbeziehungen interessiert sind oder nicht.

Gleichzeitig wird jenen, die nicht als sexuelle Akteur*innen angesehen werden, wie etwa Menschen mit körperlichen Einschränkungen oder Lernschwierigkeiten, tendenziell auch kein voller Subjektstatus zugestanden; auch hier zeigt sich die Verschränkung von Sexualität und Subjektivität. Wenn Sexualität also eng mit Subjekt-Sein und Anerkennung verbunden wird, bekommt sie eine besondere soziale und emotionale Aufladung. Diese Aufladung mag ein weiterer Grund dafür sein, warum Sexualität als ein wichtiges und gleichzeitig heikles pädagogisches Thema verstanden wird.³¹

Conclusio

Das erste Kapitel widmet sich der Frage, wie Sexualität als pädagogisches Thema in unterschiedlichen Diskursen gefasst und verhandelt wird. In der Bildungswissenschaft, insbesondere der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Schulpädagogik, finden wenig systematische Auseinandersetzungen mit Sexualität statt, auch wenn sich in den letzten Jahren eine verstärkte Forschungs- und Publikationstätigkeit insbesondere zu sexualisierter Gewalt sowie sexueller Vielfalt verzeichnen lässt. In pädagogisch-professionellen Diskursen gilt Sexualität als wichtiges, aber heikles Thema wie exemplarisch an den Argumentationen in Schwerpunktnummern pädagogischer Fachzeitschriften verdeutlicht wurde. Die öffentlichen Kontroversen um sexualpädagogische Fragen fördern den Nimbus des Besonderen und Heiklen, der Sexualität als pädagogischem Thema zugeschrieben wird. Diese Kontroversen werden gegenwärtig vor allem von konservativen und rechtspopulistischen Akteur*innen eröffnet und als Angriff gegen progressive gesellschaftliche Projekte wie emanzipatorisch orientierte

31 Die Herausbildung von differenzierten Bezeichnungen für Begehrensformen und sexuelle Identitäten (pansexuell, saphiosexuell usw.) können als Bestätigung dieser These gelesen werden. Auch die Diskurse um Asexualität können als Reaktion auf die Anrufung als sexuelles Subjekt und die Bedeutung, die Sexualität gegenwärtig zugeschrieben wird, verstanden werden.

Sexualpädagogik oder die pädagogische Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt formuliert.

Auf der Suche nach Erklärungen für die Konstruktion von Sexualität als wichtig-heikles und kontroverses pädagogisches Thema wurden gesellschaftstheoretische Argumentationen zusammengetragen. Herausgearbeitet wurde etwa, dass Sexualität gleichzeitig medial sichtbar und von einer redseligen Tabuisierung umgeben ist, was ihre Konstruktion als wichtig-heikles pädagogisches Thema nachvollziehbar werden lässt. Zudem spielt Sexualität eine wichtige Rolle in der Konstruktion von Kindheit und der Grenzmarkierung zwischen Kindheit und Erwachsenen-Sein. Vor diesem Hintergrund kommt der Frage, welches Wissen Kinder über Sexualität (nicht) haben sollen, eine hohe Bedeutung zu. Wenn der Status des Kindes durch die Konfrontation mit Sexuellem als gefährdet angesehen wird, wie dies insbesondere wertkonservative Akteur*innen argumentieren, dann stellt schulische Sexualerziehung eine potenzielle Bedrohung dar.

Die Trias von Kindheit, Sexualität und Pädagogik, so wurde weiters argumentiert, konstituiert ein politisches Kampffeld, in dem um gesellschaftliche Deutungsmacht und Ressourcen gerungen wird. In den Analysen zeigt sich, dass die ›Chiffre Kind‹ als moralische Waffe zur Verteidigung konservativer Werte und gesellschaftlicher Privilegien eingesetzt wird.

Eine phänomenologische Perspektive auf die körperlich-leibliche Dimension des Sexuellen hilft zu zeigen, warum das Sprechen über Sexuelles in pädagogischen Kontexten mit der Angst vor Kontrollverlust und dem Gewährwerden von eigener Verletzbarkeit einhergehen kann, und bietet somit ebenfalls eine Erklärung für die Besonderheit des Themas. Hinzu kommt, dass durch die Herausbildung des Sexualitätsdispositivs in den letzten beiden Jahrhunderten das Sexuelle eng mit Subjektivität verschränkt wird und eine hohe Bedeutung für die Anerkennung des Selbst innehat. Wenn Sexualität und Liebe von großer Bedeutung für soziale Anerkennung und Subjektivität sind, so lässt sich daraus ein weiteres Argument für die Besonderheit von Sexualität als pädagogischem Thema ableiten.

Die Begründungen für die Besonderheit und Kontroversität von Sexualität als pädagogischem Thema sind also vielschichtig und miteinander verflochten. Auch die analysierten bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-professionellen und politisch-medialen Diskurse existieren nicht nebeneinander, sondern überschneiden sich, reagieren aufeinander und beeinflussen einander wechselseitig.

Pädagogisch Tätige, die Sexualität zum Thema machen, sind in ihrer Arbeit – sei es in Workshops mit Schüler*innen, in der Eltern- oder Öffentlichkeitsarbeit oder in der Aus- und Fortbildung – mit Bildern, Zuschreibungen und Argumentationsmustern konfrontiert, die in den analysierten Diskursen zirkulieren. Sie sind also in ihrer alltäglichen Arbeit herausgefordert, sich zu den vorhandenen Diskursmustern und Argumentationen zu verhalten. Angesichts dessen könnte es als eine Aufgabe sexualpädagogischer Professionalisierung betrachtet werden, (sexual)pädagogisch Tätige dabei zu unterstützen, sich in diesen Diskursen reflexiv bewegen und begründet Position beziehen zu können.

