

7. Zum Verständnis von Sexualität: Lebensenergie, Ausdruck von Liebe oder erotische Praxis?

- 7.1 Vom Trieb zur Energie? Zum Wandel der Sexualitätsverständnisse
- 7.2 Sexualfreundlich emanzipatorisch? Ein sexpositiver Zugang als Konsens
- 7.3 Haben, sein oder tun? Sexualitätsverständnisse unterscheiden
- 7.4 Geschlechterreflektierte Sexualpädagogik? Kein professioneller Konsens

Das Kapitel 7 widmet sich einem der zentralen Begriffe der Aus- und Fortbildungen: dem Sexualitätsbegriff. Das Kapitel knüpft in gewisser Weise an das erste Kapitel an, das der Konstruktion von Sexualität als pädagogischem Thema gewidmet ist. Während jedoch im Kapitel 1 herausgearbeitet wurde, *als was für ein Thema* Sexualität etwa in pädagogischen Fachdiskursen verstanden wird, geht es im Folgenden darum, *wie* Sexualität in den Bildungsveranstaltungen inhaltlich gefasst wird.

Im ersten Kapitel wurde bereits herausgearbeitet, dass Sexualität als ein *diskursives Phänomen* begriffen werden kann, also eine historisch und soziokulturell spezifische Form darstellt, »anatomische Elemente, biologische Funktionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen« (Foucault 1983: 148ff.). Sexualität ist also ein Konzept, das Vielgestaltiges als etwas Zusammengehöriges begreift und es eng an moderne Subjektivität koppelt.

Foucault differenziert in seinen Abhandlungen über Sexualität begrifflich nicht klar zwischen Geschlecht und Sexualität. Dies ist insofern konsequent, als in den von Foucault untersuchten historischen und soziokulturellen Situationen die Vorstellung von (Zwei-)Geschlechtlichkeit, also von Männlichkeit und Weiblichkeit, eng mit Vorstellungen von Begehren, Lust, sexuellen Praktiken und Selbstverständnissen verstrickt ist. Dennoch schließe ich mich Jackson und Scott an, die für eine klare analytische Unterscheidung zwischen Geschlecht und Sexualität plädieren. Eine solche mache es möglich, das situativ spezifische Verhältnis von Sexualität und Geschlecht in den Blick nehmen zu können (vgl. Jackson/Scott 2010: 19, 44). Jackson und Scott, die sich in der Tradition des Interaktionismus sowie der feministischen Theoriebildung verorten, verwenden den Begriff Sexualität als Sammelbegriff für alle erotischen Aspekte des sozialen Lebens und Seins und zählen dazu Begehren/Lust, sexuelle Praktiken, Beziehungen und Identitäten.² Sie unterscheiden zwischen Sexualität als einer

2 Jackson und Scott schreiben: »[W]e reserve the term ›sex‹ and ›sexual‹ for all that pertains to the erotic. While ›sex‹ denotes carnal acts, ›sexuality‹ is a broader term referring to all erotically significant

Sphäre sozialen Lebens (»sphere or realm of social life«) und Geschlecht als einer sozialen Differenzordnung bzw. einer kulturellen Unterscheidung (»a social division and a cultural distinction«) (vgl. 2010: 83f.).³ Die folgenden Analysen sind von dieser theoretischen Perspektive informiert.⁴

Wenn in den folgenden Abschnitten Sexualitätsverständnisse unterschieden werden, so ist dieser Zugang der Bedeutung geschuldet, die dem Begriff Sexualität im Feld der Sexualpädagogik gegeben wird – sowohl in der Sexualpädagogik als Aspektdisziplin der Bildungswissenschaft als auch im Feld professioneller Praxis. Nicht Leidenschaft, Liebe, Geschlechtlichkeit, Begehren, Reproduktion, Ehe, Beziehung oder Ähnliches sind die zentralen Begriffe, sondern es ist der Begriff der Sexualität, der zentral gesetzt wird. Wie ich darstellen werde, ist es in der sexualpädagogischen Fachliteratur üblich, unterschiedliche sexualpädagogische Ansätze nach ihrem Sexualitätsverständnis zu unterscheiden. Die Differenzierung und Charakterisierung verschiedener Ansätze und ihrer Sexualitätsverständnisse wird dabei durchwegs anhand von theoretischen bzw. programmatischen Texten vorgenommen, während ich in meiner Studie die Sexualitätsverständnisse anhand von empirischem Material aus der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungspraxis unterscheide.

Im Abschnitt 7.1 stelle ich zunächst vor, wie sexualpädagogische Ansätze und die ihnen zugeordneten Sexualitätsverständnisse in der Fachliteratur unterschieden werden, und frage dann in 7.2, ob diese Einteilungen auch in Bezug auf die beobachteten Aus- und Fortbildungen greifen. Dabei soll die These plausibel gemacht werden, dass alle Veranstaltungen als *sexualitätsfreundlich* eingeschätzt werden können, dies jedoch nicht gleichbedeutend mit einer *emanzipatorischen* Ausrichtung ist. Vor dem Hintergrund dieses professionellen Konsenses arbeite ich in 7.3 heraus, welche diskursiven Figuren zu Sexualität, also welche Sexualitätsverständnisse sich in den beobachteten Aus- und Fortbildungen ausmachen lassen und inwiefern sie einander ähneln oder

aspects of social life and social being – desires, practices, relationships and identities.« (2010: 83)

3 Zum besseren Verständnis ziehen sie eine Analogie zu den Begriffen Arbeit und soziale Klasse: Sexualität sei – wie Arbeit – eine Sphäre sozialen Lebens, die durch Differenzordnungen wie etwa Geschlecht oder Klasse strukturiert wird (vgl. ebd.).

4 Diane Richardson arbeitet in ihrem Beitrag »Patterned Fluidities: (Re)Imagining the Relationship between Gender and Sexuality« (2007) fünf verschiedene Weisen heraus, wie das Verhältnis von Geschlecht und Sexualität theoretisiert wird. Sie benennt (1) den »naturalist approach«, der vom »Principle of Consistency« ausgeht (Richardson 2007: 460), (2) den Ansatz »Gender prioritized over Sexuality« (ebd.: 461 ff.) und identifiziert (3) Ansätze, wo »Gender as an Effect of Sexuality« (ebd.) angesehen wird (ebd.). Richardson macht (4) einen Zugang aus, der sexuality and gender als zwei »separate systems« versteht (ebd.), und identifiziert (5) Ansätze, die sie »Gender and Sexuality Elision« nennt und die davon ausgehen, dass sexuality and gender »inherently codependent« sind, »so that they may not usefully be distinguished one from the other« (ebd.: 465). Richardson selbst plädiert dafür, die Verbindung zwischen Geschlecht und Sexualität als »complex, dynamic, contingent, fluid and unstable« zu verstehen (ebd.: 464). Mit Jackson argumentiert sie, dass die Verbindung von gender and sexuality auf vier Ebenen analysiert werden kann: »at the level of social structure through institutions such as the law, education, the state and the media; at the level of social and cultural meaning; at the level of everyday interactions and routine practices; and at the level of individual subjectivities. At any one of these intersecting levels she suggests that »the relationship between sexuality and gender may be different« (ebd.: 467). Deshalb schlägt sie anstatt des üblichen Bildes von Knoten oder Kreuzungspunkten das Bild von »patterned fluidities« vor (ebd.: 469 ff.).

sich unterscheiden. Das Kapitel schließt in 7.4 mit einer kritischen Analyse dieser Sexualitätsverständnisse, die nach möglichen Anschlussstellen für eine geschlechterreflektierte Sexualpädagogik fragt.

7.1 Vom Trieb zur Energie? Zum Wandel der Sexualitätsverständnisse

Sexualität ist ein zentraler Begriff sexualpädagogischer Fachliteratur. Die Differenzierung unterschiedlicher Sexualitätsverständnisse wird in der Literatur etwa dann angesprochen, wenn es darum geht, historische wie zeitgenössische sexualpädagogische Positionen systematisierend zu ordnen. Das »Verständnis von Sexualität«, so eine übliche Formulierung (vgl. Koch 1994/1995; Sielert/Valtl 2000; Wrede/Hunfeld 1997; Schmidt/Sielert 2013), dient als ein Kriterium für die Unterscheidung verschiedener sexualpädagogischer Ansätze – neben anderen Kriterien wie etwa »Zielsetzungen und Begründungszusammenhängen« (Wrede/Hunfeld 1997: 109), »Prinzipien und Methoden« (Koch 1994/15) oder »politisch-gesellschaftlichen Dimensionen« (Sielert/Valtl 2000: 135).

Die meisten deutschsprachigen Einteilungen unterschiedlicher sexualpädagogischer Ansätze stammen von Autor*innen, die selbst im Feld der Sexualpädagogik publizieren und sich einer der beschriebenen Positionen zuordnen (vgl. etwa Sielert/Valtl 2000; Schmidt/Sielert 2012). Eine Ausnahme ist Walter Müller⁵, dessen skeptisch orientierte Studie sexualpädagogischer Zielsetzungen bereits in Kapitel 2 vorgestellt wurde. An dieser Stelle beziehe ich mich auf Müllers Ausführungen zum Wandel des Sexualitätsverständnisses in der sexualpädagogischen Literatur.

Sexualität als zu beherrschender Trieb oder zu befreiende Energie

Müller arbeitet heraus, dass die ersten zwei Jahrhunderte direkter und planmäßiger Sexualerziehung – von den Philanthropen des 18. Jahrhunderts bis zur sexualpädagogischen Reform um 1968 – davon beherrscht waren, das Individuum aus den »Fesseln der natürlichen Triebhaftigkeit zu befreien und es durch geeignete Maßnahmen und Mittel schrittweise zur Herrschaft über seinen Körper und dessen sexuelle Bedürfnisse zu befähigen« (Müller 1992: 105). Auch wenn diese Denkfigur bereits in der Antike bekannt gewesen sei, beginne sie sich erst ab der Aufklärungszeit in Europa durchzusetzen. Die moderne Naturwissenschaft und die Philosophie der Aufklärungszeit forcierten einen radikalen Dualismus von Subjektivität und Objektivität, Geist und Natur sowie Intellekt und Affekt, der das Sexuelle in die »niedrige Welt des Körperlichen« verbannte und das Subjekt aufforderte, die Leidenschaften mit seiner Willensstärke zu beherrschen (vgl. ebd.: 105ff.). Für die planvolle Erziehung, so Müller, bedeutete dies zumeist ein möglichst langes Fernhalten und Ablenken der Kinder und Jugendlichen von der Sphäre des Sexuellen, wie dies Jean-Jacques Rousseau im 4. Buch von *Emile oder über die Erziehung* beispielhaft beschreibt. Müller bezeichnet solche Ansätze, die bis in die 1970er dominant waren, in seiner Studie als »repressive Sexualerziehung« (ebd.: 107).

Erst ab den 1960er Jahren, so der Erziehungswissenschaftler, begannen sich andere sexualpädagogische Ansätze Gehör zu verschaffen, ausgelöst durch die späte Rezeption psychoanalytischer und marxistischer Theorieproduktion sowie durch die

5 Jedenfalls ist mir keine entsprechende Positionierung von Walter Müller bekannt.

gesellschafts-politischen Bewegungen der sogenannten 1968er (vgl. ebd.: 112). Müller ignoriert in dieser Darstellung, ebenso wie Sielert in seinen Phasen der Sexualpädagogik (siehe Kapitel 2.1.), die sexualreformerischen und -pädagogischen Bemühungen der 1920er und 30er Jahre, wie etwa jene der Psychoanalytikerin Annie Reich (vgl. Reich 2016 [1932]; Sager 2016), die durch die Machtübernahme der NSDAP verunmöglicht bzw. gewaltsam beendet wurden.

Die sich ab den späten 1960ern formierende emanzipatorische Sexualpädagogik beschrieb den Weg zu sexueller Autonomie nicht mehr vorrangig als Befreiungskampf von den Fesseln der Natur, sondern als Emanzipationsprozess von äußeren und verinnerlichten Unterdrückungsmechanismen der Gesellschaft. Ein solches Denken war nur möglich, so Müller, weil dem Sexualtrieb eine neue Bedeutung beigemessen wurde. Galt die Sexualität in der repressiven Sexualerziehung eher als geist- und kulturfeindlich mit der Tendenz zu Zerstörung und Inhumanität, so wurden ihr in der gesellschaftskritisch orientierten Sexualpädagogik Qualitäten wie Freiheit, Frieden, Humanität, Glück und Solidarität zugeschrieben. Der Sexualtrieb wurde also nicht mehr als negative, sondern als positive Kraft begriffen (vgl. Müller 1992: 115). Für die Sexualerziehung bedeutete das die Forderung nach Einbettung der pädagogischen Arbeit in einen umfassenden Kampf um Emanzipation sowie die Orientierung an der Veränderung des Bewusstseins der Heranwachsenden im Sinne von sexueller Mündigkeit (vgl. ebd.: 115ff.).

Ebenso wie Müller unterscheiden auch Uwe Sielert und Karlheinz Valtl, die als Vertreter einer (neo-)emanzipatorischen Tradition in der Sexualpädagogik bezeichnet werden können⁶, zwischen zwei zentralen Hauptströmungen: derjenigen, die »das Sexuelle als Gefahr für gesellschaftliche und personale Ordnung ansahen, und jener, die im Sexuellen ›helle Energie‹ ausmachten und somit für ein möglichst ungestörtes Ausleben von Sexualität kämpfen« (Sielert/Valtl 2000: 173). In dieser knappen Formulierung der zwei Hauptströmungen zeigt sich deutlich, dass ihr wesentlicher Unterschied im Verständnis des Sexuellen gesehen wird, auf das die Konzeption sexualerzieherischen Handelns aufbaut: Wie mit Verweis auf Müller bereits angesprochen, bemüht sich eine Sexualerziehung, die sich am Modell des zu beherrschenden Sexualtriebs orientiert, darum, Kinder vor Sexuellem zu schützen bzw. sexuelle Impulse im Jugendalter zu sublimieren und auf Liebe und Partnerschaft bzw. Ehe auszurichten (vgl. exemplarisch für diese Position Harbert 1961; Meves 1995 [1992]). Eine Sexualerziehung hingegen, die den Sexualtrieb oder die Sexualität als positive Energie betrachtet, erkennt sexuelles Empfinden und sexuelle Aktivität von Jugendlichen und Kindern an und möchte sie unterstützen, diese angst- und schamfrei und in Respekt und Verantwortung zu leben, wie es Helmut Kentler in seinem Text »Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung im Jugendalter« formuliert (vgl. Kentler 1967). Dem freien Er- und Ausleben von Sexualität wurde dabei in Anlehnung an Überlegungen von Wilhelm Reich häufig auch eine gesellschaftskritische und gesellschaftsverändernde Rolle zugesprochen.⁷

6 Emanzipatorische bzw. neoemanzipatorisch-humanistische Sexualpädagogik sind Selbstbezeichnungen, wie sie Sielert und Valtl in »Sexualpädagogik lehren« verwenden (vgl. Sielert/Valtl 2000: 30ff.).

7 Die Position emanzipatorischer Sexualpädagogik wurde nicht nur theoretisch formuliert, sondern etwa in der Kinderladenbewegung auch praktisch erprobt, wie Meike Sophia Bader und Christin Sager herausarbeiten (vgl. Bader/Sager 2010).

Hinsichtlich ihrer Konzeption von Sexualerziehung unterscheiden sich die beiden Strömungen gravierend. Ist aber tatsächlich ihr Verständnis von Sexualität so unterschiedlich, wie es auf den ersten Blick scheinen mag? Das Sexualitätsverständnis beider Richtungen kann als *energetisch* bezeichnet werden, das heißt, das Sexuelle basiert auf einer dem Menschen innewohnenden Antriebskraft, sei diese nun als Trieb oder als Energie formuliert. Walter Müller analysiert, dass auch das Subjektverständnis der als so gegensätzlich beschriebenen Richtungen ähnlich ist. Sowohl repressiv wie emanzipatorisch orientierte Sexualerziehung, so Müller, gehen von einem starken Subjekt aus, das seine Sexualität entweder im Sinne von Selbstdisziplin beherrschen oder im Sinne von Selbstbestimmung ausleben solle (vgl. Müller 1992: 105–118). Sexualität ist also etwas, was das Subjekt »hat« und mit dem es unterschiedlich umgehen kann. Beide Richtungen berufen sich also auf ein sich »seiner selbst bewußten, über sich selbst verfügendes, prinzipiell mit sich selbst identisches Subjekt, das sich in der Antinomie von Autonomie und Heteronomie befindet« (ebd.: 116). Während sich trieborientierte Ansätze an der »gesellschaftskonformen ›sittlichen« und ›geistigen« Autonomie« orientierten, plädierte die emanzipatorische Richtung für eine »gesellschaftskritische ›libidinöse Autonomie«« (ebd.: 116 ff.).

In ihrem energetischen und am starken Subjekt orientierten Verständnis sind sich die beiden Hauptströmungen der Sexualerziehung also durchaus ähnlich. Sie unterscheiden sich jedoch in vier Aspekten voneinander:

1. Die *Bewertung* der Kraft des Sexuellen fällt unterschiedlich aus. Sie wird als potenzielle Gefahr oder als Lebensantrieb verstanden.
2. Die beiden Richtungen gehen von unterschiedlichen Annahmen aus, was die *Bildsamkeit* des Menschen in sexuellen Belangen betrifft. Sie unterscheiden sich also in ihrer Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Lernen und pädagogischer Einflussnahme auf sexuelles Erleben und sexuelle Praxis. Das Triebmodell als biologistisches Modell kann nur die Triebkontrolle, also den Aufschub oder die Sublimierung denken, während das Modell der positiven Energie das Sexuelle stärker gesellschaftlich verfasst bestimmt. In letzterem Verständnis wird Sexualität also wesentlich durch Erfahrung, und damit als durch Sozialisation und Lernen beeinflusst und beeinflussbar angesehen (vgl. Sielert/Valtl 2000: 171).
3. Die beiden Richtungen vertreten auch eine unterschiedliche Position dahingehend, worauf der Trieb bzw. die Kraft des Sexuellen ausgerichtet werden solle. Während die repressive Sexualerziehung Sexualität auf dauerhafte Partnerschaft bzw. Ehe, Fortpflanzung und Familie im Erwachsenenalter ausrichten möchte, stehen bei der emanzipatorischen Sexualerziehung neben Partnerschaft, Liebe und Reproduktion auch Lust und Emanzipation im Zentrum sexualerzieherischer Praxis. Die beiden Richtungen unterscheiden sich also hinsichtlich der *normativen Ausrichtung* von Sexualpädagogik.⁸

8 Diese Unterschiede lassen sich mit dem Begriff des sexualpädagogischen Welt- und Menschenbildes zusammenfassen. Uwe Sielert und Karlheinz Valtl halten in »Sexualpädagogik lehren« (2000) fest, dass sexualerzieherisches Handeln bestimmt ist »vom zugrunde liegenden Welt- und Menschenbild der jeweils agierenden Richtung.« Es kann daher niemand »objektiv«, »der Natur entsprechen«, »wissenschaftlich unstrittig« oder auch nur »neutral« sein.« (Sielert/Valtl 2000: 173) Das Verständnis von Sexua-

4. Die beiden Ausrichtungen unterscheiden sich auch hinsichtlich dessen, ob sie Kindern und Jugendlichen Sexualität oder sexuelle Aktivität zuschreiben bzw. zugestehen. Wenn Sexualität nicht auf Ehe und Fortpflanzung reduziert wird, dann erweitert sich auch der Kreis derer, die als (legitime) sexuelle Akteur*innen gedacht werden. Während repressive Sexualpädagogik sexuelle Aktivität nur (verheirateten) Erwachsenen zugesteht, anerkennt emanzipatorische Sexualpädagogik auch sexuelle Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen.

Kurz zusammengefasst lässt sich sagen, dass repressive und emanzipatorische Sexualerziehungen ein energetisches Sexualitätsverständnis vertreten und die zu Erziehenden als potenziell starke Subjekte im Umgang mit Sexualität adressieren. Ihr Zugang unterscheidet sich jedoch in vier Aspekten: in der Bewertung von Sexualität, in der Vorstellung von sexueller Bildsamkeit, in der normativen Ausrichtung von Sexualpädagogik sowie der Frage, wer als sexuelle Akteur*in gedacht wird.

Sexualpädagogische Ansätze differenzieren

Die eben vorgenommene Kontrastierung zweier Hauptströmungen der Sexualpädagogik macht Sinn, um bedeutende historische Veränderungen und gesellschaftliche Konfliktlinien um Sexualerziehung bzw. Sexualpädagogik zu pointieren. Sie ist jedoch zu plakativ, um den vielfältigen wissenschaftlichen Publikationen und praktischen Handreichungen, die ab den 1970er Jahren veröffentlicht wurden, gerecht zu werden. Einteilungen deutschsprachiger sexualpädagogischer Richtungen seit den 1980er differenzieren daher zumeist etwas genauer zwischen drei oder vier sexualpädagogischen Positionen. Ich greife im Folgenden exemplarisch drei Publikationen und die von ihnen vorgenommene Kategorisierung sexualpädagogischer Positionen auf. Passend zum Forschungsfeld meiner Arbeit sind dies drei Publikationen, die die sexualpädagogische Aus- und Fortbildung in den Blick nehmen bzw. als Einführung für pädagogisch Tätige dienen: das Standardwerk »Sexualpädagogik lehren« von Uwe Sielert und Karlheinz Valtl (2000), die kompakte Einführung »Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern« von Renate-Berénike Schmidt und Uwe Sielert (2012) sowie die Studie »Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung eines hochschuldidaktischen Ausbildungskonzepts für Sexualpädagogik« von Brigitta Wrede und Maria Hunfeld (1997). Die letztere Studie – sie war in Kapitel 2.4 bereits Thema – ist besonders deshalb interessant, weil sie als einzige zwischen vier verschiedenen sexualpädagogischen Positionen unterscheidet.⁹

Sielert und Valtl beziehen sich in »Sexualpädagogik lehren« auf die von Friedrich Koch 1994/95 formulierten drei klassischen Positionen der Sexualerziehung: die negative, die (schein)affirmative und die emanzipatorische Sexualerziehung. Zu den oben kontrastierten zwei Positionen kommt hier also noch eine dritte – sozusagen zwischen den

lität, und darum geht es ja in diesem Kapitel, kann als ein zentraler Aspekt des sexualpädagogischen Welt- und Menschenbilds angesehen werden bzw. umgekehrt formuliert: Jedes Verständnis von Sexualität transportiert auch ein Menschen- und Weltbild.

9 Die Einteilung unterschiedlicher Positionen in der deutschsprachigen Fachliteratur unterscheidet sich von den Unterscheidungen in englischen Publikationen, wie sie im Kapitel 2.4 vorgestellt wurden.

beiden anderen liegend – hinzu. Diese (schein)affirmative Sexualpädagogik, so die Autoren, anerkennt die sexuellen Interessen von Kindern und Jugendlichen zwar vordergründig, betont aber vor allem die kognitiven Aspekte und warnt vor Verführung (vgl. Sielert/Valtl 2000: 132). Die eher pejorativ klingenden Bezeichnungen »negativ« und »scheinaffirmativ« geben einen Hinweis darauf, aus welcher Perspektive die Einteilung formuliert ist. Und so halten Sielert und Valtl auch selbst fest, dass sich wohl kaum jemand selbst als Vertreter*in einer negativen oder (schein)affirmativen Sexualerziehung bezeichnen würde und die Positionen auch derart »holzschnittartig« nicht mehr zu finden seien (vgl. ebd.: 133).¹⁰

Zwölf Jahre später veröffentlicht Uwe Sielert gemeinsam mit Renate-Berenike Schmidt das Einführungsbuch »Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern« (2012). Auch hier unterscheiden die Autor*innen zwischen drei klassischen Positionen der Sexualpädagogik. Die Formulierungen der Verständnisse von Sexualität sind fast wortident wie in »Sexualpädagogik lehren«, geändert haben sich jedoch die Bezeichnungen der drei Positionen, die weniger wertend gewählt sind: Sie werden als »skeptisch-gefahrenorientierte, pragmatisch-aufklärende und emanzipatorische« Sexualpädagogik titulierte (Schmidt/Sielert 2012: 25). Dem *skeptisch-gefahrenorientierten* Zugang (der der negativen Sexualerziehung entspricht) ordnen die Autor*innen eine »Betonung der biologisch triebhaften Aspekte des Sexuellen zu, die beherrscht werden müssen«, weil sie als »Gefahr für die sittliche Entwicklung und Reife« angesehen würden (2012: 25). Die *pragmatisch-aufklärende* Sexualpädagogik – ein Jahrzehnt davor als (schein)affirmativ bezeichnet – vertrete eine »realistische Anerkennung der Lust« sowie eine »Natürlichkeit von Sexualität« und bevorzuge einen »kognitiven Zugang« und eine »Warnung vor Verfrühung« (ebd.).¹¹ Die *emanzipatorische* Sexualpädagogik – hier wurde die Bezeichnung nicht geändert – verstehe Sexualität als »Lebensenergie, die in allen Lebensaltern intensive körperliche, emotionale und soziale Erfahrungen ermöglicht und deren Entwicklung positiv begleitet werden muss« (ebd.). An der Unterscheidung der drei Ausrichtungen und ihrer Charakterisierung hat sich also kaum etwas geändert. Die geänderten Bezeichnungen können als Hinweis auf die Entschärfung der Debatten und ein Aufweichen der Fronten gelesen werden.¹²

Der emanzipatorischen Sexualpädagogik wird ein energetisches Sexualitätsverständnis zugeschrieben, ohne dass dabei – zumindest in der kurzen Zusammenfassung bei Sielert und Schmidt – auf die soziokulturelle Verfasstheit von Sexualität verwiesen wird. Mit Wrede und Hunfeld, die zwischen »gesellschaftskritisch-emanzipatorischen« und »individual-emanzipatorischen« sexualpädagogischen Ansätzen

10 Für eine genauere Differenzierung bieten Sielert und Valtl eine Liste von zwölf unterschiedlichen Zugängen, die sich in der deutschsprachigen Fachliteratur finden lassen (vgl. 2000: 133) sowie einen Frageraster, der zur Analyse sexualpädagogischer Positionen in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden kann (vgl. ebd.: 134).

11 Die Bezeichnungen skeptisch-gefahrenorientiert, pragmatisch-aufklärend, traditionell-repressiv, bürgerlich-vermittelnd sind keine Selbstbezeichnungen. Ansätze, die dem damit Bezeichneten am nächsten kommen, verwenden etwa Begriffe wie bindungsorientierte Sexualpädagogik (Freitag 2015) oder entwicklungssensible Sexualpädagogik (vgl. den Studiengang Leib – Bindung – Identität in Heiligenkreuz o.J.).

12 Rückblickend muss festgestellt werden, dass genau ab dem Erscheinungsjahr des Buches 2012 neue – durchaus heftige – Kontroversen aufkommen (vgl. Kapitel 1.3).

unterscheiden (vgl. 1997: 109–128),¹³ wäre dieses Verständnis von Sexualität als individual-emanzipatorisch zu bezeichnen, weil der gesellschaftskritische Anspruch bzw. Zugang nicht deutlich wird.¹⁴ Ein solches Verständnis reduziert das Emanzipatorische auf eine individualistische – und vielleicht auch als neoliberal zu bezeichnende – Vorstellung von Emanzipation, die sich auf die Figur der Orientierungslosigkeit angesichts von Pluralisierung und Enttraditionalisierung konzentriert und die sozioökonomischen Bedingungen tendenziell aus dem Blick verliert. Spätestens wenn Wrede und Hunfeld schreiben, dass gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansätze nicht mehr greifen würden, weil Jugendliche nicht mehr gegen Verbote und rigide Moralvorstellungen ankämpfen müssen, wird deutlich, dass hier von einem verkürzten Begriff von Emanzipation und Gesellschaftskritik die Rede ist (1998: 119), der sich implizit auch bei Schmidt und Sielert findet.

Was gegenwärtig in der Sexualpädagogik als emanzipatorisch verstanden wird und werden kann, wird in der Fachliteratur kaum diskutiert, und auch der Begriff »emanzipatorisch« verschwindet zunehmend, wie ich in Kapitel 2.1 bereits konstatiert habe. Gegenwärtige Ansätze, die aufgrund ihrer gesellschaftskritischen Ausrichtung als emanzipatorisch verstanden werden können, verwenden Bezeichnungen wie etwa »neo-emanzipatorisch« (vgl. Hammer/Ziegelwanger 2012: 105ff.), »Sexualpädagogik der Vielfalt« (Tuidier u.a. 2008), »Pädagogik vielfältiger Lebensweisen« (Hartmann 2002, 2004) oder »nicht-diskriminierende Sexualpädagogik« (Debus 2016), ohne damit unbedingt eine neue Richtung begründen zu wollen. In diesen Ansätzen scheint das Sexualitätsverständnis interessanterweise keine große Rolle zu spielen und die gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ausrichtung zeigt sich eher in anderen Aspekten.

Zum dominanten Sexualitätsverständnis in der Sexualpädagogik

Die Vielfalt an explizit ausformulierten Sexualitätsverständnissen ist in der sexualpädagogischen Fachliteratur gegenwärtig nicht allzu groß. Häufig wird auf das Verständnis von Sexualität als Lebensenergie Bezug genommen, das von Uwe Sielert für die Sexualpädagogik ausformuliert wurde (Sielert 2015 [2005]). Weil sein »Definitionsversuch« (2015: 40) so häufig zitiert wird, soll er hier kurz vorgestellt und diskutiert werden. Sielert definiert Sexualität als »allgemeine auf Lust bezogene Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedenster Hinsicht sinnvoll ist« (ebd.). Dieser Definition folgt eine Ausdifferenzierung von vier Sinnaspekten der Sexualität, die als Identität, Lust, Beziehung und Fortpflanzung bezeichnet werden

13 In Bezug auf das Sexualitätsverständnis beschreiben Wrede und Hunfeld den Unterschied folgendermaßen: Gesellschaftskritisch-emanzipatorische Ansätze vertreten ein Verständnis von Sexualität als soziokulturell verfasst und schreiben ihr eine große Bedeutung für gesellschaftliche Emanzipation zu. Die individual-emanzipatorischen Zugänge hingegen fassen Sexualität als allgemeine Lebensenergie, die kulturell und psycho-sozial bedingt sei und »positive wie negative Gesichter« habe (Wrede/Hunfeld 1997: 119).

14 Wrede und Hunfeld unterscheiden in Anlehnung an Arnulf Hopf (1984) und den bereits zitierten Walter Müller (1992) neben gesellschaftskritisch-emanzipatorischen und individual-emanzipatorischen Ansätzen noch »bürgerlich-vermittelnde« und »traditionell-repressive« (vgl. 1997: 109–128), wobei sie die Charakterisierung letzterer Ansätze nicht wesentlich von Sielert/Valt und Schmidt/Sielert unterscheidet.

(vgl. ebd.: 47f.). Sielert spricht von einer »treibenden organischen Basis« von Sexualität, die im psychoanalytischen Jargon als Trieb bezeichnet wurde und heute »vorsichtiger als allgemeine Lebensenergie bezeichnet werden kann« (ebd.: 40). Diese »treibende organische Basis«, die er als Lebensenergie bezeichnet, steht im Zentrum seiner Definition. Kurz darauf zitiert Sielert jedoch Arnold Gehlen mit der Aussage, der Mensch sei von Natur aus gesellschaftlich, und schlussfolgert, dass Sexualität als gesellschaftliche Kategorie zu verstehen sei, von der sich das natürliche Moment nicht trennen lasse. In seiner Definition ist dieser Aspekt jedoch nicht integriert.

An der Formulierung der Definition fällt auch, dass Sexualität als ein Subjekt erscheint: Sie *bedient sich* des Körpers, sie *wird gespeist* und *kennt* unterschiedliche Ausdrucksformen. Sexualität erscheint als Akteurin. In welchem Verhältnis sie zu den Menschen und ihrer Praxis steht, bleibt offen. Es wird nicht klar, ob Sexualität als Lebensenergie in Personen verortet gedacht wird oder ob sie als etwas verstanden wird, das zwischen Personen oder in den Interaktionen situiert ist, oder ob sie vielmehr als eine Energie gedacht wird, die gar nicht an Personen oder Interaktionen gebunden ist.

Angeichts des Irritationspotenzials dieses weitverbreiteten Sexualitätsverständnisses ist es naheliegend, die Begründung dafür in den Blick zu nehmen. Sielert erklärt, dass mit der Wahl des Begriffs *Lebensenergie* die »Alltagserfahrung der drängenden Lust, das ungerichtete Leidenschaftliche, Lustvolle, das »Magma des Lebendigen«, wie Eberhard Schorsch es als kritischer Sexualwissenschaftler formuliert hat«, benannt würde (ebd.: 42). Sexualität als Lebensenergie zu bezeichnen sei gleichzeitig auch ein Versuch, sie vor der »Dramatisierung zu bewahren, die im Triebbegriff enthalten ist« (ebd.). Sielert erläutert, dass mit dem Triebbegriff, in der populären Verkürzung der Freudschen Theorie, häufig die »Dampfkesseltheorie« assoziiert wird, die ein »bestimmtes, meist männlich gedachtes Sexualverhalten legitimiert« und zudem dazu verführe, »Sexualität auf einen natürlichen Kern zu reduzieren« (ebd.: 40). Neben dem Versuch, nicht zu dramatisieren, geht es Sielert aber auch darum, Sexualität vor den »blutleeren Begriffen des Verhaltens, der Motivation, der Kommunikation zu bewahren, die vordergründig wissenschaftlich korrekter erscheinen, letztlich aber an der »Entsexualisierung« des Sexuellen (ihre Reduktion auf eine reine oberflächliche Befriedigung oder akrobatische Turnübung) mitarbeiten, die nach Martin Dannecker und Gunter Schmidt in den heutigen Sexualverhältnissen tendenziell auszumachen ist« (ebd.). Sielert findet also ein energetisches Verständnis adäquater, weil es die sogenannte Entsexualisierung des Sexuellen weniger begünstigen würde als andere Verständnisse. Das ist insofern nachvollziehbar, als eine Energie, zumal eine »allgemeine Lebensenergie«, in ihrer Unbeobachtbarkeit und schweren Fassbarkeit tatsächlich von einer geheimnisvolleren Aura umgeben ist als der Begriff des Verhaltens oder der Kommunikation. Dass dem Begriffsverständnis in dieser Weise eine gesellschaftskritische Dimension erhalten bleibt, scheint mir jedoch fragwürdig.

Sielerts Sexualitätsverständnis bleibt als Definitionsversuch in der sexualpädagogischen Fachliteratur weitgehend alternativlos. Sexualitätsverständnisse, wie etwa jenes von Jackson und Scott, das in der Einleitung des Kapitels kurz skizziert wurde (vgl. Jackson/Scott 2010), scheinen keinen Eingang in die deutschsprachige Sexualpädagogik gefunden zu haben.¹⁵

15 Bisweilen kommen sexualpädagogische wie auch sexualwissenschaftliche Autor*innen auch ohne ein ausgewiesenes Verständnis von Sexualität aus. So scheint etwa der Sexualwissenschaftler Gun-

7.2 Sexualfreundlich emanzipatorisch? Ein sexpositiver Zugang als Konsens

Inwiefern sind die in der Fachliteratur getroffenen Unterscheidungen sexualpädagogischer Ansätze und ihrer Sexualitätsverständnisse auch für die beobachteten Bildungsveranstaltungen aussagekräftig? Was lässt sich dazu auf Basis der bisherigen Analysen festhalten? Mit Blick auf die Einteilung und Charakterisierung von Renate-Berenike Schmidt und Uwe Sielert (2012), lässt sich konstatieren, dass keine der beobachteten Veranstaltungen als skeptisch-gefahrenorientiert einzuordnen ist. Die Unterscheidung zwischen pragmatisch-aufklärend und emanzipatorisch greift mit Blick auf die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen nur bedingt. Zwar lässt sich in einigen Veranstaltungen ein »Primat der Liebe« ausmachen, das Schmidt und Sielert für pragmatisch-aufklärende Ansätze als charakteristisch halten; die ebenfalls als Kennzeichen angeführte »kühle« Sichtweise sowie eine »Überbewertung des Rationellen« lassen sich aber nicht beobachten (Schmidt/Sielert 2012: 25f.). In Bezug auf die Charakterisierung von Schmidt und Sielert wären die meisten Veranstaltungen tendenziell als »emanzipatorisch« einzuschätzen. Eine solche Einordnung von (individual-) emanzipatorisch erscheint mir jedoch als unpassend, weil das Emanzipatorische auf eine individualistische Vorstellung von Emanzipation reduziert wird.

Die Autor*innen Schmidt und Sielert verwenden in ihrem Buch auch den Begriff »sexualfreundlich« (2012: 25), den ich als Charakterisierung für die Bildungsveranstaltungen treffender finde.¹⁶ Kennzeichen wie die Vorstellung von Sexualität als etwas grundsätzlich Positivem oder die Anerkennung kindlicher und jugendlicher Sexualität waren vor mehreren Jahrzehnten ein Alleinstellungsmerkmal emanzipatorischer Sexualpädagogik. Gegenwärtig ist dies nicht mehr der Fall und sogenannte emanzipatorische und pragmatisch-aufklärende bzw. bürgerlich-vermittelnde Ansätze haben sich einander angenähert: Sie alle können als sexualfreundlich bezeichnet werden. Unter Sexualfreundlichkeit verstehen Schmidt und Sielert, dass »verschiedene Formen der Empfängnisregelung« befürwortet und »die Kultivierung der Identitäts-, Beziehungs-, Lust- und Fruchtbarkeitsfunktion von Sexualität sowie die Gleichwertigkeit verschiedener sexueller Orientierungen und die Flexibilisierung der Geschlechterrollen« betont werden (2012: 25). Sie halten fest, dass die meisten schriftlich fixier-

ter Schmidt in seinem Buch »Das neue DER, DIE, DAS. Über die Modernisierung des Sexuellen« (2014 überarbeitet) keine Definition von Sexualität oder des Sexuellen zu brauchen. Oder umgekehrt gesagt: Er bietet keine Definition an, sondern bespricht unterschiedliche theoretische Zugänge und empirische Studien und formuliert Thesen zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen des Sexuellen. Er liefert damit einen verständlich formulierten Überblick über sexualwissenschaftliche Erkenntnisse, jedoch keine Begriffsklärung.

- 16 Leider explizieren Schmidt und Sielert nicht, wie sie das Verhältnis von sexualfreundlichen und emanzipatorischen Zugängen verstehen. Sie schreiben, dass »die meisten wissenschaftlichen Publikation der letzten 20 Jahre der emanzipatorischen Tradition zuzurechnen sind. Auch die schriftlich fixierten Praxiskonzepte sind heute zumindest dem Wortlaut nach sexualfreundlich« (2012: 25). Das »Auch«, mit dem der zweite Satz eingeleitet wird, suggeriert, dass emanzipatorisch und sexualfreundlich tendenziell gleichgesetzt werden. Aus meiner Sicht reduziert diese Gleichsetzung den emanzipatorischen Anspruch unzulässig auf Sexualfreundlichkeit.

ten Praxiskonzepte gegenwärtig »zumindest dem Wortlaut nach sexualfreundlich« seien (ebd.).¹⁷

Dasselbe lässt sich auch von den Bildungsveranstaltungen sagen. Alle von mir beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für pädagogisch Tätige können als grundsätzlich *sexualfreundlich* im Sinne von Schmidt und Sielert eingeschätzt werden: Die Bejahung von verschiedenen Formen der Empfängnisverhütung zieht sich durch alle beobachteten Bildungsveranstaltungen, und Fragen von Identität, Beziehung, Lust und Fruchtbarkeit werden – in unterschiedlicher Gewichtung – überall aufgegriffen. In allen Bildungsveranstaltungen wird zudem von den Referent*innen die Akzeptanz nicht-heterosexueller Orientierungen (es wird zumindest Homosexualität erwähnt) vertreten, was jedoch nicht bedeutet, dass sie gleichwertig behandelt und systematisch mitgedacht werden. Auch die »Flexibilisierung der Geschlechterrollen« wird – wo sie zur Sprache kommt – als grundsätzlich positiv bewertet; bisweilen jedoch, ohne dass komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit und die Heteronormativität gesellschaftlicher Verhältnisse in Frage gestellt werden.

Bezüglich der beiden letzten Aspekte, also der Akzeptanz verschiedener sexueller Orientierungen und der Flexibilisierung der Geschlechterrollen, braucht es eine differenziertere Betrachtung der Bildungsveranstaltungen, wie sie noch folgen wird. Vorerst liegt der Fokus jedoch auf den Gemeinsamkeiten, die die Bildungsveranstaltungen hinsichtlich ihrer Sexualfreundlichkeit aufweisen. Zu den eben bereits erwähnten Gemeinsamkeiten lassen sich zumindest noch zwei weitere ausmachen: Alle Referent*innen sprechen von Selbstbefriedigung bzw. Solosex als einer eigenständigen und positiv konnotierten sexuellen Praxis, die auch im Kindesalter zu respektieren sei. Alle Referent*innen heben zudem die Bedeutung von Einvernehmlichkeit beim Sex hervor und betonen, dass es essenziell sei, dass beide/alle Beteiligten »es wollen«.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass in allen Bildungsveranstaltungen ein Zugang auszumachen ist, der als sexualfreundlich bezeichnet werden kann und durch folgende Merkmale charakterisiert ist:

- Sexualität wird als etwas grundsätzlich Positives bewertet und/oder in ihren vielfältigen Bedeutungszuschreibungen aufgefächert. Jedenfalls gilt sie nicht per se als etwas Bedrohliches oder Gefährliches.
- Das sexuelle Erleben und die sexuelle Praxis von Menschen gilt nicht als determiniert durch die körperliche Ausstattung, sondern ist durch Erfahrungen im Lebenslauf beeinflusst und kann durch Lernen verändert werden.
- Sexualität wird weder auf Fortpflanzung noch auf Ehe reduziert. Neben Beziehungs-, Fortpflanzungs- und Identitätsaspekten wird Lust bzw. Genuss ein eigenständiger Wert zuerkannt.
- Sexualität wird nicht auf das Erwachsenenalter beschränkt verstanden. Kindern und Jugendlichen wird sexuelle Lusterfahrung und sexuelle Aktivität zuerkannt.
- Selbstbefriedigung/Solosex wird in allen Lebensaltern als eigenständige Sexualpraxis positiv bewertet.

17 Ralf Specht resümiert 2017, dass sich auch in den Publikationen und Konzepten für behinderte Menschen zunehmend ein sexualfreundliches Selbstverständnis durchsetzen würde, das aber in der praktischen Umsetzung auf zahlreiche Hürden und Widerstände stößt (Specht 2017).

- Das Lernen über verschiedene Formen der Empfängnisregelung gilt als selbstverständlicher Teil von Sexualpädagogik.
- Die moralische Legitimität von sexuellen Praktiken wird nicht an den Praktiken selbst festgemacht, sondern an der Freiwilligkeit und der Zustimmung aller Beteiligten. Sexualität wird von Gewalt bzw. Übergriffen unterschieden. Kinder gelten nicht als einwilligungsfähig in sexuelle Handlungen mit Erwachsenen. Sexuelle Handlungen von Erwachsenen mit Kindern gelten demnach als Übergriff, Missbrauch, Gewalt oder Ausbeutung.
- Die Gleichberechtigung von Frauen und Männern¹⁸ und die Anerkennung verschiedener sexueller Orientierungen wird als wichtig eingeschätzt.

Mit Blick auf diese Liste an Charakteristika lässt sich der professionelle Konsens in den Bildungsveranstaltungen als sexual- wie auch als lustfreundlich bezeichnen. Den Bildungsveranstaltungen ist also eine Sexualmoral gemeinsam, die der Sexualwissenschaftler Gunther Schmidt als »unpathetische Befreiung« und als Etablierung einer »Verhandlungsmoral« bezeichnet (vgl. 2014: 7ff, 45ff.). Angesichts der Kontroversen der letzten Jahre (vgl. Kapitel 1) mag der sexual- und lustfreundliche Konsens aller beobachteten Bildungsveranstaltungen möglicherweise verwundern. Damit an dieser Stelle kein verzerrter Eindruck entsteht, gilt es zweierlei festzuhalten:

Zum Ersten gilt es zu erwähnen, dass ich keine Bildungsveranstaltungen beobachtet habe, die von Kritiker*innen des neuen Grundsatzlerlasses Sexualpädagogik oder den Gegner*innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt veranstaltet wurden. Es war meine Intention auch solche Bildungsveranstaltungen einzubeziehen. Dies scheiterte in einem Fall aus Zeitgründen meinerseits; in einem anderen Fall wurde mir das Beobachten mit dem Argument nicht gestattet, dass sich die Bildungsveranstaltung noch in der Pilotphase befinde. In einem dritten Fall brach die Kommunikation zum Veranstalter ab.

Im Spektrum der unterschiedlichen Zugänge im Feld sexualpädagogischer Aus- und Fortbildung in Österreich fehlt in meinem Forschungsmaterial also vermutlich jene Position, die am wenigsten sexualfreundlich und am stärksten skeptisch-gefahrenorientiert ausgerichtet ist. Was im Spektrum der von mir beobachteten Bildungsveranstaltungen inkludiert ist, sind Veranstaltungen, die von katholischen religionspädagogischen Einrichtungen mitfinanziert und/oder mitorganisiert wurden. Auf öffentlich zugängliche Bildungsveranstaltungen anderer Religionsgemeinschaften, die als explizit sexualpädagogisch bezeichnet werden, bin ich im Forschungszeitraum nicht gestoßen.

Zum Zweiten ist mir an dieser Stelle wichtig darauf hinzuweisen, dass sich aus meinen Forschungsergebnissen zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen keine direkten Schlüsse für die sexualpädagogische Arbeit in der Schule oder in anderen pädagogischen Einrichtungen ziehen lassen. Zum einen ist ein solcher Schluss nicht zulässig, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Zugänge in der Aus- und Fortbildung in genau derselben Weise in der Schule vermittelt werden. Zum anderen ist eine

¹⁸ In manchen Veranstaltungen wird explizit auch von einer Vielfalt an Geschlechtern ausgegangen. Dies gilt aber nicht für alle Veranstaltungen.

solche Schlussfolgerung auch deshalb nicht gerechtfertigt, weil nur ein äußerst kleiner Teil der Lehrer*innenschaft überhaupt jemals eine sexualpädagogische Aus- und Fortbildungsveranstaltung besucht hat. Zwar gibt es keine Forschung zur Beteiligung von Lehrer*innen an sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen in Österreich, das geringe Angebot innerhalb der Lehrer*innbildung lässt aber den Schluss zu, dass nur ein sehr kleiner Teil der Lehrer*innenschaft sich in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen mit Sexualität und Sexualpädagogik beschäftigt haben kann.

Anders ist die Situation von Sexualpädagog*innen, die als externe Referent*innen an Schulen kommen. Die Träger*innen solcher externen sexualpädagogischen Angebote für Schulen verlangen als Voraussetzung für die Mitarbeit zumeist entweder die Absolvierung eines mehrmoduligen sexualpädagogischen Lehrgangs oder sie bieten selbst kürzere Fortbildungsveranstaltungen und Einschulungen für neue Mitarbeiter*innen an. Die bessere einschlägige Vorbereitung der externen Sexualpädagog*innen und ihre Rolle als temporär anwesende externe Expert*innen mögen es begünstigen, dass diese einen sexual- und lustfreundlichen Zugang vertreten, wie ich ihn in den Aus- und Fortbildungen ausmache. Forschungsergebnisse dazu gibt es allerdings nicht und direkte Schlussfolgerungen lassen sich auch dafür aus meiner Forschung nicht ziehen. Meine Studie kann also keine direkten Aussagen zur Sexualfreundlichkeit schulischer Sexualerziehung machen, sondern konzentriert sich auf die Aus- und Fortbildungspraxis. Für diese lässt sich jedenfalls klar ein sexual- und lustfreundlicher Konsens ausmachen, was jedoch – wie argumentiert – nicht mit emanzipatorisch gleichzusetzen ist.¹⁹

Wenn die beobachteten Bildungsveranstaltungen nun alle als sexual- und auch lustfreundlich einzuschätzen sind, wodurch unterscheiden sich die Sexualitätsverständnisse, die vertreten werden? Hat das Trieb-Modell noch Relevanz? Wird das energetische Sexualitätsverständnis auch in den Bildungsveranstaltungen prominent aufgegriffen? Auf welche Sexualitätsverständnisse wird darüber hinaus Bezug genommen?

7.3 Haben, sein oder tun? Sexualitätsverständnisse unterscheiden

Das ethnografische Forschungsdesign meiner Studie macht es möglich, nicht nur die Sexualitätsverständnisse zu erfassen, die explizit vertreten werden, sondern auch jene herauszuarbeiten, die sich implizit im Sprechen über Sexuelles ausmachen lassen. Das Feld der sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen eignet sich besonders gut dafür, explizite wie implizite Verständnisse von Sexualität zu untersuchen, da in

19 Sowohl Blumenthals ethnografische Studie als auch Hoffmanns Interviews mit sexualerzieherisch tätigen Lehrer*innen – beide in Deutschland durchgeführt – legen die Vermutung nahe, dass die Sexualerziehung an Schulen tendenziell konservativer orientiert ist als die von mir beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen (vgl. Blumenthal 2014; Hoffmann 2015). Wichtig zu erwähnen ist dabei jedoch, dass sich die beiden Studien auf die Sexualerziehung von Lehrpersonen konzentrieren, die zumeist keine umfassende sexualpädagogische Ausbildung absolviert haben. Antje Langer, die Interviews mit Sexualpädagog*innen geführt hat, die von außen an Schulen kommen, zeigt ein progressiveres Bild (vgl. Langer 2016).

diesem Rahmen sowohl Theorien vermittelt wie didaktische Methoden ausprobiert werden und das sexualpädagogische Sprechen über Sexuelles sowohl demonstriert wie ausprobiert und geübt wird.

Ich konzentriere mich in der Herausarbeitung der Sexualitätsverständnisse im Folgenden auf Forschungsmaterial zu zwei Anlässen des Sprechens über Sexualität:

1. beziehe ich mich auf die Forschungsmaterial von Situationen, in denen Theorien zu Sexualität vorgestellt werden, sei es in Form des Vorstellens wissenschaftlichen Fachwissens oder kurzer theoretischer Bezüge in handlungspraktische Plenargesprächen.
2. untersuche ich das Forschungsmaterial nach solchen Sequenzen, in denen die Referent*innen demonstrieren, wie Kindern erklärt werden kann, was Sex(ualität) ist.

Während erstere Sprechanlässe von den Referent*innen initiiert werden, finden zweitere bisweilen auf die Bitte der Teilnehmer*innen hin statt. Der Wunsch ist dabei zu meist darauf bezogen, wie mit dem Szenario ›klassischer Sexualaufklärung‹ umgegangen werden kann, das heißt, wie Kindern im Vor- oder Grundschulalter erklärt werden kann, »wie Babys entstehen« (BP).²⁰ Aus der Unsicherheit heraus, wie mit diesem als heikel verstandenen Thema umgegangen werden soll, wünschen sich manche Teilnehmer*innen sehr klare Handlungsanleitungen bzw. exemplarische Demonstrationen durch die Referent*innen.²¹

20 Die Vorstellung dieser Aufklärungsszene ist bei einigen Teilnehmer*innen mit Unsicherheit aufgeladen, als ginge es um die Lüftung eines heiklen Geheimnisses. Es mag aus dieser Perspektive also nicht verwundern, dass eine Teilnehmerin die Sexualaufklärung mit der Aufdeckung der Wahrheit über das Christkind vergleicht: Sie wisse nicht wie tun und was sagen, erklärt eine Volksschullehrerin in einem Kleingruppengespräch. Es sei wie mit dem Christkind. Manche Kinder würden in der ersten, zweiten Klasse Volksschule noch nicht wissen, dass es das Christkind nicht gebe. Und wenn sie als Lehrerin dies aufdecken würde, kämen sich die Eltern beschweren. Mit der Sexualität sei es zwar nicht ganz dasselbe, aber die Frage sei schon auch, was sie als Lehrerin dazu sagen solle, so die Teilnehmerin. (BP)

21 Einige Referent*innen versuchen die Geheimnishaftigkeit und Aufladung der klassischen Aufklärungssituation zu entdramatisieren, indem sie etwa darauf hinweisen, dass es gar nicht sinnvoll und notwendig wäre, dass es zu einer derart aufgeladenen Aufklärungssituation kommt. Wenn von klein auf mit Kindern im Alltag anlassbezogen über diese Themen gesprochen werde, brauche es kein Aufklärungsgespräch mehr. Andere Referent*innen befördern die aufgeregte Aufladung oder nutzen sie für Scherze. In der folgenden Sequenz befördert die Referentin die Aufladung: Sie schaut auf das Flipchart mit den Themenwünschen der Teilnehmer*innen, die sie abschließend durchgeht, um sicher zu stellen, dass kein Thema vergessen wurde. »Wie ein Kind entsteht« steht als ein Thema auf der Liste. »Wie ein Kind entsteht«, sagt die Referentin, die über dieses Thema kurz davor gesprochen hat, »wie ein Kind entsteht, das wissen Sie jetzt schon«. Es wird gelacht. Die Referentin erzählt daraufhin eine Geschichte von einem Elternabend in der Volksschule. Sie berichtet von der Mutter eines Kindes in der 1. Klasse Volksschule, das zwei kleinere Geschwister hat. Das Kind wollte von der Mutter wissen, wie ein Kind entsteht. Die Mutter hätte immer wieder erklärt, dass zwei Menschen sich lieb hätten, und dann würde in der Gebärmutter der Frau das Baby heranwachsen. Das Kind hätte gesagt, das wisse es bereits, es wolle aber wissen, wie das Baby hineinkomme. An dieser Stelle der Geschichte wird wieder gelacht. Die Mutter hätte dann, so berichtet die Referentin, Folgendes zu dem Kind gesagt: »Weißt du was, in zwei Wochen ist der Elternabend in der Schule, da lerne ich, wie ich dir das

Die Präsentation von Theorien über Sexualität und das Demonstrieren, wie mit Kindern über Sex gesprochen werden kann, sind also zwei Sprechanlässe, die im Folgenden im Mittelpunkt stehen, wenn es um die Rekonstruktion der Sexualitätsverständnisse in den Aus- und Fortbildungen geht. Dabei ist wichtig zu betonen, dass in einzelnen Bildungsveranstaltungen auf mehrere der nun vorgestellten Sexualitätsverständnisse Bezug genommen wird, das heißt, dass sie teilweise kombiniert werden oder je nach Sprech Anlass auf unterschiedliche Verständnisse Bezug genommen wird.

Ich beginne im Folgenden zunächst mit der Frage, ob das oben skizzierte Modell vom Sexualtrieb im Sinne der »Dampfkesseltheorie« (Sielert 2015: 40; Schmidt 2014: 35ff.) in den Bildungsveranstaltungen noch eine Rolle spielt, und arbeite dann unterschiedliche Verständnisse von Sexualität aus, die sich im Forschungsmaterial ausmachen lassen. Dabei geht es mir darum, die unterschiedlichen Verständnisse durch Kontrastierung und die Analyse ausgewählter Materialstellen möglichst klar zu charakterisieren. Der Schritt der kritischen Befragung erfolgt dann in Abschnitt 7.4.

(1) Sexualität als zu beherrschender Trieb?

Wie bereits erläutert, schreiben Sielert und Valtl, dass ältere Positionen der Sexualwissenschaft das Wirken eines starken, organisch verankerten Triebes zu erkennen meinten, der eine Spannung aufbaue, die in periodischen Abständen nach Aufhebung, also Triebabfuhr und damit Befriedigung verlange (2000: 171). Ein solches Verständnis von Sexualität als triebgesteuert, wie es der negativen oder der traditionell-repressiven Sexualpädagogik zugeschrieben wird, findet sich in keiner der Bildungsveranstaltungen als explizit vertretenes Verständnis von Sexualität. Bezüge auf das Triebmodell zeigen sich jedoch implizit, wie sich an einer Sequenz aus einer halbtägigen Fortbildungsveranstaltung deutlich herauslesen lässt, in der über die psychosexuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gesprochen wird:

Die Referentin spricht frei und hat zur Unterstützung ein übersichtlich gestaltetes Flipchart mit den Phasen der psychosexuellen Entwicklung vorbereitet. Sie spricht über die Unterscheidung von natürlicher Scham und jener Scham, die anerzogen sei und gesellschaftlichen Normen folge. Die natürliche Scham würde sich in der Zeit der Vorpubertät entwickeln, so die Referentin. Sie zeige sich etwa daran, dass Kinder die Eltern nicht mehr ins Badezimmer lassen wollen. Die Referentin meint, dass diese Scham auch wichtig wäre, »um uns zu schützen«. Ab einem bestimmten Alter hätten wir einen sexuell voll entwickelten Körper und auch einen entsprechenden Geruch. Würden wir uns nicht schambedingt schützen, wären wir ja »Freiwild« und alle würden »über uns herfallen«. (BP)

erkläre.« Daraufhin hätte das Kind gefragt, warum die Mutter dazu in die Schule müsse, sie hätte das doch selbst schon drei Mal erlebt. Es wird wieder gelacht. Die Mutter sei aber, so schließt die Referentin, konsequent geblieben und hätte den Elternabend zu Sexualerziehung abgewartet.« (BP) Mit dieser charmant erzählten Anekdote unterstützt die Referentin die Dramatisierung der Aufklärungssituation und inszeniert Sexualpädagog*innen als die Retter*innen in der Erklärungsnot der Mutter. Was ihre Absicht beim Erzählen dieser Geschichte ist, lässt sich durch Beobachtung schwer erheben und wurde in der Situation auch nicht klar deutlich. Möglicherweise ging es ihr darum, den Anwesenden, die sich mit der Sexualaufklärung schwertun, Entlastung anzubieten, indem sie ihnen humorvoll vermittelt, dass sie mit dieser Schwierigkeit im doppelten Sinne nicht alleine sind.

Die Aussage der Referentin wird nur vor dem Hintergrund der Idee eines natürlichen Sexualtriebes verständlich, der auf den Körper und Geruch einer anderen Person reagiert und die »getriebene« Person dazu verleitet, über die andere herzufallen. Diese Idee des Sexualtriebes als unkontrollierbare Kraft bleibt in der Aussage jedoch unbenannt. Auch das »wir« das sich schützen muss, bleibt unmarkiert. Ein starker Sexualtrieb wird gegenwärtig vor allem Männern zugeschrieben, während Frauen, Mädchen und Kinder zumeist als diejenigen betrachtet werden, die sich vor dem männlichen Verlangen schützen müssen und für die natürliche Scham deshalb eine wichtige Schutzfunktion hat. Die Vorstellung, die die Referentin hier aufruft, nämlich dass Frauen, Mädchen und Kinder sich ohne Scham zu freizügig präsentieren und dadurch »Freiwild« werden würden, rekurriert – so meine Interpretation – auf das »Dampfkessel-Trieb-Modell«.

Es ist nicht zu leugnen, dass Frauen, Mädchen und Kinder unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen der Gefahr von sexuellen Übergriffen ausgesetzt sind.²² Die Rede von notwendiger Scham und der Gefahr, ansonsten »Freiwild« zu werden, erzeugt jedoch das Bild von sexuellen Übergriffen als naturbedingt und verständlich. Die Täter erscheinen als willenlos ihrem Trieb ausgeliefert, der – so die Vorstellung – durch sexuelle Reize (Geruch, Körperform...) hervorgerufen wird. Implizit wird so den Betroffenen von sexuellen Übergriffen eine (Mit-)Verantwortung für diese zugeschoben und die übergriffigen Täter zumindest teilweise entlastet. Dieses diskursive Muster ist im Alltagsverständnis noch immer weit verbreitet, hat aber mittlerweile in öffentlich-rechtlichen Diskursen an Legitimität eingebüßt.

Die Referentin zieht in dieser Sequenz implizit das Triebmodell heran, um die Bedeutung der »natürlichen Scham« zu begründen. Dabei transportiert sie als Subbotschaft ein patriarchales und naturalisiertes Bild von Sexualität und Geschlechterverhältnissen, das sexualisierte Gewalt tendenziell legitimiert – eine Botschaft, die die Referentin vermutlich explizit nicht vertreten würde. Diese implizit vermittelte Botschaft stammt, so meine Annahme, eher aus dem Alltagswissen als aus dem professionellen sexualpädagogischen Wissen. Das Triebmodell, so zeigt diese Sequenz, ist als Diskursmuster noch präsent und wirksam, auch wenn es nicht mehr als explizite theoretische Grundlage herangezogen wird.

Im Folgenden stelle ich eine Sequenz vor, in der explizit kritisch auf das Triebmodell Bezug genommen wird:

Der Referent erklärt, dass die Idee eines Triebes kein dringendes Bedürfnis von Männern nach Sex rechtfertigen könne und argumentiert dies mit Bezug auf körperliche Reaktionen: Ein erigierter Penis – selbst kurz vor der Ejakulation – würde sich, auch

22 Hier ist es wichtig, nochmals zu differenzieren: Frauen und Mädchen sind je nach ihrer gesellschaftlichen Positionierung sehr unterschiedlich von Sexismus und sexuellen Übergriffen betroffen. Frauen, denen aufgrund ihrer ethnischen oder sozialen Zuschreibung, ihres Aufenthaltsstatus, ihres Alters, ihrer körperlichen wie kognitiven Beeinträchtigung oder ihrer Zuschreibung als trans* wenig gesellschaftliche Macht zugeschrieben wird, sind tendenziell häufiger von sexualisierten Übergriffen betroffen bzw. stehen ihnen häufig weniger Ressourcen (etwa rechtliche, ökonomische, soziale) zur Verfügung, sich dagegen zur Wehr zu setzen. Dennoch werden unter diesen widrigen Bedingungen Taktiken des eigenen Schutzes und der Solidarisierung entwickelt.

ohne dass eine solche stattfindet, nach einer Weile wieder entspannen. Ein natürlicher Trieb oder eine bereits erfolgte starke Erregung könne also kein Argument von Männern sein, Sexualpartnerinnen unter Druck zu setzen, unbedingt Sex haben zu müssen, um ihre Spannung abzubauen. (BP)

Der Referent argumentiert in dieser Sequenz gegen das Triebmodell, das einer Sexualmoral entgegensteht, die auf durchgängige Freiwilligkeit und Zustimmung aller Beteiligten basiert. Seine Erläuterung physischer Reaktionen bietet eine Argumentation gegen triebbegründeten Druck von Männern gegenüber Partner*innen sowie gegen die triebbegründete Legitimation von Gewalt. Der Referent kritisiert die Triebtheorie also im Hinblick auf ihre möglichen Effekte.

Auf die Frage nach der Relevanz des Triebmodells in den beobachteten Bildungsveranstaltungen kann zusammenfassend gesagt werden, dass dieses Verständnis des Sexuellen *nicht* als theoretisches Verständnis eingeführt wird. Wenn es explizit aufgegriffen wird, dann geschieht dies in kritischer Absicht. Implizit ist das Triebmodell jedoch noch präsent und in Argumentationen auffindbar.

(2) Sexualität als Lebensenergie

Der Wandel vom Trieb- hin zu einem Energiemodell hat sich auch in den sexualpädagogischen Bildungsveranstaltungen vollzogen. Wenn in den Bildungsveranstaltungen Theorie(n) zu Sexualität vorgestellt werden, wird häufig auf das oben diskutierte »ganzheitlich-energetische Konzept« von Uwe Sielert (2015 [2005]) Bezug genommen. Dabei werden zumeist die vier »Sinnaspekte« von Sexualität, nämlich »Lust, Beziehung, Identität und Fortpflanzung« referiert (ebd.: 47). Sielerts Definition sowie die vier Sinnaspekte finden sich in manchen Bildungsveranstaltungen auf Handouts und Powerpoint-Präsentationen oder werden mündlich referiert.

Das Verständnis von Sexualität als Energie oder Kraft wird darüber hinaus auch von Referent*innen vertreten, die sich nicht explizit auf Uwe Sielert beziehen. Eine Referentin spricht etwa von Sexualität als »kraftvoller Energie« (BP) und referiert dann Wissen aus dem medizinischen Bereich.

(3) Sexualität als Geschlechtlichkeit

Ein weiteres Verständnis von Sexualität, das vor allem in einer mittellangen Bildungsveranstaltung zentral ist, aber auch in anderen auftaucht, stellt die Geschlechtlichkeit ins Zentrum. Mit Geschlechtlichkeit ist dabei gemeint, dass Menschen entweder Frauen oder Männer sind. In dieser Bildungsveranstaltung kommt ein Satz in Variationen immer wieder vor, der als zentrale Botschaft dieses Verständnisses von Sexualität angesehen werden kann: Wir sind sexuelle Wesen von Anfang an, weil wir von der Verschmelzung von Samen- und Eizelle an Mann oder Frau sind.

Sexualität wird hier also mit *Frau- oder Mann-Sein* gleichgesetzt, wobei Geschlecht im Sinn eines biologischen Verständnisses von Geschlecht verstanden wird – oder noch präziser im Sinne des chromosomalen Geschlechts, denn kein anderer Aspekt von

Geschlechtlichkeit ist zum Zeitpunkt der Zeugung ausmachbar.²³ Die chromosomale Ausstattung wird also als Ausgangspunkt für die Annahme vom »sexuellen Wesen« genommen: Weil wir also von Anfang an ein Geschlecht haben, sind wir sexuelle Wesen, so die Botschaft. »Sex«, so eine Referentin, »sei nichts anderes als das Geschlecht« (BP).

Diese Aussage mag vielleicht zunächst nicht verwundern, ist doch Sex ein Begriff, der im Englischen für das sogenannte biologische Geschlecht verwendet wird und der von Gender als sozialem Geschlecht unterschieden wird. Die Referentin scheint hier aber nicht Bezug auf diese theoretische Unterscheidung aus dem Englischen zu nehmen und erklärt auch nicht die etymologische Herkunft des Wortes Sex. Meine Interpretation ist vielmehr, dass sie sich auf einen Diskurs bezieht, der nicht systematisch zwischen Sexualität und Geschlecht unterscheidet und diese als eng gekoppelt ansieht. Mit Diane Richardson lässt sich hier von einem »naturalist approach« sprechen, der vom »Principle of Consistency« ausgeht: »Within this epistemological frame sexuality is a property of gender, a gender that is pre-given and located in the gendered/sexed body.« (Richardson 2007: 460) Sexualität wird in diesem Verständnis also mit Geschlechtlichkeit gleichgesetzt, wobei Geschlecht im Sinne von biologisch gegebener und komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit verstanden wird.²⁴ Bisweilen sprechen Referent*innen dann auch von einer männlichen und einer weiblichen Sexualität, die – über die anatomische Form von Penis und Vagina begründet – als intrusiv bzw. rezeptiv bezeichnet wird.

Auf das Verständnis von Sexualität als (Zwei-)Geschlechtlichkeit wird auch implizit Bezug genommen, etwa wenn Teilnehmer*innen angesichts der Frage nach ihren »ersten sexuellen Erinnerungen« darüber sprechen, wie sie wahrgenommen haben, dass die Genitalien ihres Bruders/ihrer Schwester anders aussehen als ihre eigenen.

(4) Sexualität als körperliche Sprache oder Kommunikation

Beobachten lässt sich auch ein Verständnis von Sexualität als Sprache des Körpers oder als Form körperlicher Kommunikation. Ein Beispiel für die Formulierung eines solchen Verständnisses ist ein Zitat auf einem Handout: »Für Sexualität ist das Moment der Körperlichkeit zentral. Sie ist eine Form kommunikativer Bezogenheit auf die Leibhaftigkeit eines anderen oder unserer selbst.« (Handout)²⁵ Sexualität wird hier über körperliche bzw. leibliche Präsenz und kommunikative Bezogenheit gefasst. Sexualität als Kommunikation zu verstehen, benennt diese als eine soziale Praxis, als ein Tun, und betont somit einen Aspekt der in den bisherigen Verständnissen noch nicht angesprochen wurde.

23 Von genetischem oder chromosomalem Geschlecht wird gesprochen, wenn die Geschlechtsbestimmung auf der Art oder Anzahl vorhandener Chromosomen beruht. Die Fokussierung des SRY-Gens ist mittlerweile wissenschaftlich umstritten. Stattdessen werden aktuell in der Biologie Netzwerkmodelle favorisiert, bei denen zahlreiche genetische sowie umweltbedingte Faktoren bei der Ausbildung von körperlichen geschlechtlichen Merkmalen zusammenwirken (vgl. etwa Voß 2010).

24 Wie wichtig Geschlecht für das Verständnis von Sexualität in dieser Bildungsveranstaltung ist, zeigt sich auch an der schriftlichen Prüfung, die für den Abschluss der Bildungsveranstaltung absolviert werden musste. Bereits die erste Frage auf dem Prüfungsbogen bezieht sich auf Geschlecht und fragt danach, wann das Geschlecht des Kindes im Mutterleib feststeht.

25 Das Zitat wird auf dem Handout als Zitat von Uwe Sielert ausgegeben. Es ist jedoch nicht zu entnehmen, aus welchem Text es stammt.

In einer anderen Bildungsveranstaltung wird auf ein Zitat aus dem Kinderbuch »DAS machen?« von Lilly Axster und Christine Aebi Bezug genommen (2012). Auf der vorletzten Seite des Buches heißt es: »Sexualität ist wie eine Sprache, nur mit dem Körper. Und wie bei allen Sprachen braucht es eine Weile, bis Menschen einander verstehen.« (Axster/Aebi 2012) Der Vergleich von Sexualität mit Sprache, nämlich einer Sprache, die mit dem Körper gesprochen wird, legt zunächst den Fokus nicht auf ein Tun (es ist ja nicht von Sprechen, sondern von Sprache die Rede), sondern auf ein Zeichensystem zur Kommunikation. Der zweite Satz verweist dann aber durchaus auf ein Tun, nämlich einen Prozess, der auch eine gewisse Zeit dauert. Für das gegenseitige Verstehen in dieser Sprache des Körpers, so die Botschaft, ist ein (Kennen-)Lernprozess notwendig.

Die Formulierung von Sexualität als Kommunikation oder als Sprache erzeugt ein anschauliches, leicht verständliches Bild und ermöglicht Sexualität zu denken, ohne sie notwendig an Reproduktion oder Geschlecht zu koppeln. Wozu diese kurzen und prägnant formulierten Sätze keine Aussage treffen – weder das Sielert-Zitat noch das Kinderbuch »Das machen?« – ist die Frage, was die Spezifik von Sexualität als kommunikative Bezogenheit oder Sprache ausmacht. Es gibt ja durchaus auch andere Formen körperlich-kommunikativer Bezogenheit oder körperlicher Sprache wie etwa Massage, Kuscheln oder Körperpflege, die vermutlich nicht unter Sexualität mitgemeint sind. Dieses Verständnis bietet also kein Charakteristikum dafür, was eine körperliche Kommunikation oder eine körperliche Sprache zu einer sexuellen macht.

(5) Sexualität als Containerbegriff

In manchen Bildungsveranstaltungen wird Sexualität auch als Sammel- oder Containerbegriff eingeführt. Dieses Verständnis steht zumeist nicht alleine, sondern wird als eines von mehreren präsentiert, wie es eine Lehrperson in der folgenden Szene tut:

Lehrperson: »Eine andere Möglichkeit zu bestimmen, was Sexualität ist, ist einfach mal aufzuzählen, was wir darunter subsumieren würden, und ich glaube, an erster Stelle fällt uns da der Sex ein, die sexuellen Praktiken. Dann würde ich aber auch in einem weiteren Umkreis dazu zählen die sexuellen Identitäten und hier taucht bei mir Geschlecht auf als eine soziale Kategorie auf, die damit zusammenhängenden Rollen und die Selbstdeutungen auch, das Selbst. [...] Dann, wenn wir einen Schritt weitergehen, auch die sexuellen Orientierungen, obwohl hier die Frage ist, ob die denn wirklich so trennscharf sind, aber auf jeden Fall ist es ein Punkt über den wir uns auch definieren können – und ausdrücken. Dann die intimen Beziehungen mindestens zu anderen, ob eine Beziehung zu sich selbst jetzt auch schon ... ja, das ist die Frage. Und sicher auch das Kinderkriegen, die Fortpflanzung. Ob dann das Mit-ihnen-Leben, also eine Familie bilden auch als ein Teil von Sexualität aufgefasst wird, da glaube ich kommen wir an unscharfe Ränder. Und was ich unbedingt noch dazuzählen möchte, ist die sexuelle Kultur, also wie Sexualität in einer konkreten Kultur gelebt wird, die sexuellen Skripts, die gängig sind, die Umgangsformen, also das, worauf man sich verlassen kann, wenn du dich auf einen One-night-Stand einlässt oder worauf du dich nicht verlassen kannst, also was Umgangsformen üblich ist. Das wäre also praktisch diese letzte Ebene, das Überpersönliche.« (Transkript)

Die Lehrperson führt hier aus, was alles zu Sexualität gezählt werden kann. Während die begleitende Bildschirm-Präsentation mit den aufgelisteten Punkten den Eindruck von fixiertem Wissen macht, deutet das Gesprochene an mehreren Stellen die Schwierigkeit der Grenzziehung an, indem die Lehrperson das, was sie sagt, mit Fragezeichen versieht oder auf unscharfe Grenzziehungen verweist. Auffällig ist auch, wie die Lehrperson ihre Liste einführt: Sie spricht davon zu sammeln, was »wir« darunter subsumieren. Wer dieses Wir ist, bleibt unbenannt. Da die Lehrperson die Teilnehmer*innen nicht auffordert, gemeinsam mit ihr zu sammeln, meint sie wohl nicht das Wir der konkret Anwesenden, sondern eher ein allgemeineres Wir, das sich auf die Sexualpädagogik oder auf die Gesellschaft als Gesamtes beziehen könnte.

Hervorheben möchte ich noch, dass die Lehrperson in ihren Ausführungen zwischen *Sexualität* als einem Containerbegriff, wie ich sagen würde, und *Sex* als sexuellen Praktiken unterscheidet. Eine Unterscheidung, die zwar implizit häufiger vorkommt, aber selten explizit gemacht wird.

Eine zweite Form, Sexualität als Containerbegriff zu bestimmen, versucht, Sexualität über ihre vielfältigen Bedeutungszuweisungen zu fassen. Die Definition, die sich auf einem Handout findet, ist von 1979 und wird auch in der sexualpädagogischen Fachliteratur etwa bei Uwe Sielert (2015: 36) zitiert. Interessanterweise wird auch diese Definition, die von der Sexualtherapeutin Avodah Offit stammt, mit dem Wort »wir« eingeleitet:

»Sexualität ist, was wir daraus machen. Eine teure oder eine billige Ware, Mittel zur Fortpflanzung, Abwehr gegen Einsamkeit, eine Form der Kommunikation, ein Werkzeug der Aggression [...], eine Form der Zärtlichkeit, eine Art der Regression, eine Quelle der Freiheit, Pflicht, Vergnügen, Vereinigung mit dem Universum [...], eine juristische Streitsache, eine Form, Neugier und Forschungsdrang zu befriedigen, eine Technik, eine biologische Funktion, Ausdruck psychischer Gesundheit oder Krankheit oder einfach eine sinnliche Erfahrung« (Offit, 1979: 16). (Handout)

Die Aufzählung Offits bezieht ein sehr breites Spektrum an Bedeutungszuschreibungen ein, ohne dies zu werten oder zu hierarchisieren. Der einleitende Satz verweist darauf, dass diese Bedeutungen als »gemacht« betrachtet werden. Gleichzeitig suggeriert die Formulierung »was wir *daraus* machen«, dass es etwas davor gibt, aus dem wir etwas machen. Dass es also so etwas wie eine Substanz oder Essenz gibt, die vorher da ist und aus der »wir« – wer immer darunter gefasst ist – etwas machen. Implizit findet sich, so könnte interpretiert werden, in dieser Definition der Verweis auf etwas Biologisches/Natürliches, das vielfältige kulturelle Bedeutung zugeschrieben bekommt.

Wenn Sexualität als Containerbegriff verstanden wird, stellt sich die Frage, wie entschieden wird, was in den Container gehört. Beide vorgestellten Definitionen behelfen sich in dieser Frage nicht, indem sie bestimmte Kriterien oder Charakteristika einführen, anhand derer diese entschieden wird, sondern in dem sie die Instanz eines unbestimmten Wir einführen. Diese Wir kann als Verweis auf etwas Gesellschaftliches gelesen werden, bleibt aber vage und wird nicht explizit benannt.

(6) Sexualität als soziokulturell und historisch spezifische Konstruktion

In den Veranstaltungen lässt sich auch ein Sexualitätsverständnis finden, dass diese als soziokulturell und historisch spezifische Konstruktion fasst. Dieses Verständnis kommt in der folgenden Passage zur Sprache:

Die Referentin spricht den Text von Volkmar Sigusch an, den die Gruppe bereits vor einiger Zeit bearbeitet hat, und fragt: »Was könnte man so als Kernaussage von Volkmar Siguschs Texten sehen?«

Es scheint, als könne sich niemand in der Gruppe entsinnen. Die Referentin erinnert die Teilnehmer*innen daran, dass sie diskutiert hätten, was biologisch sei. Einige blättern in ihren Unterlagen, die Referentin lächelt in die Runde. Manche wirken so, also würden sie sich ernsthaft zu erinnern versuchen. Die Referentin erinnert die Gruppe an die Fragen, die damals diskutiert wurden, wie etwa die Frage, was am Sexuellen natürlich sei.

Nach dem niemand antwortet, gibt die Referentin selbst die Antwort: »Sexualität ist immer gesellschaftlich, das wäre eigentlich die Kernaussage.«

Teilnehmerin: (leise) »Jetzt wo sie es sagt.« (lacht leise)

Die Referentin schreibt »Sexualität gesellschaftlich.« auf die Tafel.

Referentin: »Und warum? Zum Beispiel diskutiert er [Sigusch], dass der Begriff Sexualität historisch relativ jung ist. Und auch das, was wir unter sexuellen Identitäten jetzt gerade genannt haben, ist nicht überhistorisch, ahistorisch da in der Gesellschaft, sondern das sind gesellschaftliche Konstruktionen, Vereinbarungen darüber, wie wir Sexualität verstehen, wie wir bestimmte Sexualpraktiken ordnen. Sexualität ist immer gesellschaftlich.« (Protokoll und Transkript)

Das Verständnis von Sexualität als gesellschaftlich und historisch spezifisch ist keine konkrete Ausformulierung eines Verständnisses, sondern vielmehr eine bestimmte Perspektive auf den Gegenstand, die etwa in den Sozialwissenschaften oder den Cultural Studies entwickelt wurde. Diese Perspektive betrachtet nicht nur Begriffe, sondern auch gesellschaftliche Verhältnisse als kontingent und veränderlich. Was hier mitangesprochen, aber nicht so klar benannt wird, ist der Aspekt der sozialen Bedeutungszuschreibung: Wenn Sexualität als historisch spezifisch und gesellschaftlich verfasst verstanden wird, dann meint dies auch, dass die Zuschreibung »sexuell« eine soziokulturelle Bedeutungszuschreibung ist, dass also etwas dadurch sexuell wird, dass ihm diese Bedeutung gegeben wird; wobei hier nicht vor allem die individuelle, sondern die soziokulturell geteilte Bedeutungszuschreibung gemeint ist. Dieses Verständnis von Sexualität als gesellschaftlich verfasste und historisch spezifische Bedeutungszuschreibung bietet also eine bestimmte Perspektive aber keine inhaltlich ausformuliertes Verständnis, was gegenwärtig unter Sexualität verstanden werden könnte.

(7) Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen

Sexualität als *Lebensenergie*, als (Zwei)Geschlechtlichkeit, als *Sprache oder Kommunikation des Körpers* sowie als *Containerbegriff* oder als *soziokulturell verfasst* sind jene Sexualitätsverständnisse, die in theoretischen Inputs oder in Plenargespräche von Referent*innen eingebracht werden. Im Folgenden skizziere ich nun zwei weitere Verständnisse,

auf die Bezug genommen wird, wenn es um die Frage geht, wie mit Kindern – und zwar mit Kindern im Grundschulalter – über Sexualität gesprochen werden kann. Ausgangspunkt ist dabei häufig die Frage, wie Kindern erklärt werden kann, »wie Babys entstehen« (BP).

Dabei wird häufig auf ein Verständnis von Sexualität als besonderem, nämlich genitalen – oder noch besser gesagt *koitalem Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* – Bezug genommen. In der Erzählung sind diese beiden Erwachsenen immer ein Mann und eine Frau. Ich spreche trotzdem von zwei Erwachsenen, weil der Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen in dem Verständnis stärker explizit betont wird als der Geschlechterunterschied. In der Antwort auf die Frage nach der Entstehung von Babys wird Sexualität also nicht vorrangig als Fortpflanzung erklärt, sondern in eine Erzählung über die Liebe zwischen zwei Erwachsenen eingebettet.

Demonstrationen von Referent*innen, wie Kindern die Entstehung von Babys erklärt werden kann, sind bei den Teilnehmer*innen sehr beliebt und werden teilweise recht hartnäckig eingefordert, wie etwa in einer kurzen Fortbildung für Lehrer*innen, aus der die folgende Sequenz stammt. Die Referentin demonstriert den Teilnehmer*innen ihre Erklärung, wie ein Baby entsteht, folgendermaßen:

»Der Lehrmeinung nach«, sagt sie, solle man »das« den Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren erklären, das heißt in diesem Alter sollte man sie aufklären. Die Referentin spricht von den Samenzellen der Männer und den Eizellen der Frauen, die zusammen kommen. Dann würde ein Kind entstehen. Sie sagt, es sei wichtig, den Kindern gegenüber zu betonen, dass dies etwas aus der Erwachsenenwelt sei. Dann demonstriert sie, wie sie mit Kindern spricht: Wenn zwei Erwachsene sich sehr lieb haben und ein Kind haben wollen – darum gehe es ja jetzt gerade – dann könnten sie sich das ganz speziell zeigen. Das sei etwas anderes als die Liebe zwischen Mama und Kind. Dieser Unterschied sei wichtig den Kindern gegenüber zu erwähnen, fügt sie hinzu. Die beiden Erwachsenen könnten sich ihre Liebe auf eine bestimmte Art und Weise zeigen, »nur sie beide«. Sie würden sich streicheln, küssen, verwöhnen und dann würde der Penis steif werden und der würde »genau zur Scheide passen, genau in die Scheide passen«. Und das wäre angenehm, »weil sie sich lieb haben«. (BP)

Die Referentin geht in ihrer Demonstration von zwei Erwachsenen aus, die sich lieben und einen Kinderwunsch haben. Körperliche Zärtlichkeiten, die zum Koitus führen, sind ein Ausdruck ihrer Liebe, die mit einem Kinderwunsch verbunden ist. Betont wird, dass nur Erwachsene diese Form des Ausdrucks von Liebe miteinander haben und dass diese Form des Ausdrucks exklusiv ist (»nur sie beide«). Der Koitus fühlt sich deshalb gut an, so die Erzählung, weil sie sich lieben.

In einer anderen Bildungsveranstaltung wird die Frage nach dem Babykriegen in Form einer Geschichte aufgegriffen. Die Sequenz, in der diese Geschichte entwickelt wird, stammt aus dem letzten Tag einer mehrtägigen Bildungsveranstaltung:

Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, sich zu ausgewählten Themen Methoden für die Schule zu erarbeiten und diese mit der Seminargruppe durchzuführen. Eine Kleingruppe wählt das Thema »Wunder Leben. Wie ein Kind entsteht«. Aufgegriffen wird dieses Thema in Form einer Geschichte, die mit den anderen Teilnehmer*innen,

die spielerisch als Kinder adressiert werden, gemeinsam entwickelt wird. Die anleitende Person stellt dabei Fragen, zu denen die Teilnehmer*innen Antworten vorschlagen, wodurch sich nach und nach die Geschichte entwickelte.

Die Geschichte handelte von einer Frau und einem Mann, die sich im Park kennenlernen und Telefonnummern austauschen. Der Mann schickt der Frau daraufhin ein SMS und sie treffen einander mehrmals im Park und zum Eisessen und verlieben sich ineinander. Sie gehen auch zusammen ins Kino, wo sie sich das erste Mal küssen. Sie kommen als Liebespaar zusammen und ziehen nach ein paar Monaten in eine gemeinsame Wohnung. Eventuell heiraten sie. Dann wollen sie ein Kind und haben im gemeinsamen Schlafzimmer Sex miteinander.

Die anleitende Person arbeitet mit den Teilnehmer*innen an der Stelle, wo es um den Sex geht, heraus, was passieren muss, damit ein Kind entstehen kann, also dass die Samenzelle zur Eizelle kommen muss und dazu der Penis des Mannes in der Scheide der Frau »zu sein hat«. (BP und Transkript, stark gekürzt)

Abgesehen davon, dass diese Geschichte von heteronormativen Mittelschichtsklischees der Beziehungsanbahnung nur so strotzt, lässt sich sagen, dass auch hier die Erzählung darüber, wie ein Kind entsteht, in eine heterosexuelle Liebes- und Beziehungsgeschichte eingebettet ist. Zentral an dieser Geschichte ist, dass Mann und Frau sich lieben und einen Kinderwunsch haben. Obwohl de facto weder die Liebe noch der Kinderwunsch eine notwendige Voraussetzung für Zeugung und Empfängnis sind, werden diese Elemente in der Erklärung, wie Babys entstehen, zentral gesetzt. Sex wird erst dann zum Thema, als die beiden ein gemeinsames Schlafzimmer und einen Kinderwunsch haben. Davor wird in der Geschichte nur geküsst.

Die Erklärung von Sexualität als reproduktivem Liebesakt, der das Entstehen eines Babys an die Liebe zweier Erwachsener und deren Kinderwunsch koppelt, ist das typische Erklärungsmuster für Kinder im Vor- und Volksschulalter. Sie findet sich in ähnlicher Form in mehreren Bildungsveranstaltungen und entspricht auch dem dominanten Erzählmuster vieler Aufklärungsbücher für Kinder. Sex im Sinne von Koitus als Erklärung für Fortpflanzung, so der Eindruck, scheint den Kindern alleine nicht zumutbar. Es braucht die Verpackung einer Liebesgeschichte, die letztendlich dazu führt, dass die Erklärung nur bedingt sachrichtig ist.²⁶

Diese Erzählung bleibt aber in den Bildungsveranstaltungen nicht unhinterfragt:

Eine Teilnehmerin fragt direkt nach der Demonstration der Referentin, ob man dazu sagen solle, dass Erwachsene »das« auch machen, wenn sie keine Kinder wollen. Die Referentin meint, diese Information könne man dazu geben. Die Teilnehmerin ergänzt nun noch eine Begründung für ihre Frage: Sie erklärt, dass man ihr das als Kind nicht

26 Insofern steht diese Erzählung etwa in einem Widerspruch zum BildungsRahmenPlan für die Elementarpädagogik, der »sachrichtige Antworten« für wichtig hält: »Die Entwicklung eines positiven, unbefangenen Verhältnisses zu Sexualität und zur eigenen Geschlechtsidentität ist Teil des sozialen und emotionalen Wohlbefindens und somit ein wesentlicher Aspekt der Gesundheit von Kindern. Sachrichtige Antworten auf kindliche Fragen beeinflussen die Einstellung zu Sexualität und tragen zur Prävention von sexuellem Missbrauch bei.« (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer u.a. 2009: 17)

gesagt hätte und sie schockiert gewesen wäre, als sie erfahren hätte, dass Erwachsene »das« auch machen, wenn sie keine Kinder wollen. Die Referentin betont, dass es wichtig sei zu sagen, dass Erwachsene das tun, wenn sie sich liebhaben und wenn sie es wollen. Die Freiwilligkeit sei wichtig. [...] Es gehe um Liebe zeigen und verwöhnen. (BP)

Die Nachfrage der Teilnehmerin könnte so interpretiert werden, dass sie in Frage stellt, ob es sinnvoll ist, Sex nur in Bezug auf den Kinderwunsch zu erklären. Die Referentin meint daraufhin, dass man die Info »dazu geben« könne, dass Erwachsene nicht nur miteinander Sex haben, wenn sie Kinder wollen. Sex ohne Kinderwunsch bekommt hier also den Status einer Nebensache, einer Zusatzinformation. Die Referentin spricht dann auch vom Wunsch und der Freiwilligkeit der Erwachsenen. Von sexueller Lust ist nicht die Rede. Im Vordergrund stehen das Liebhaben und der Ausdruck von Liebe. Implizit wird damit auch die Botschaft vermittelt, dass Sex – nur dann bzw. immer dann – schön ist, wenn die Beteiligten sich lieben.²⁷

Lassen sich Alternativen zu diesem Verständnis von Sexualität als koitalem Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen in den Bildungsveranstaltungen beobachten?

(8) Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung

Das Verständnis von Sexualität als genitalem Ausdruck von Liebe unter Erwachsenen ist nicht das einzige Verständnis, das in den Bildungsveranstaltungen beobachtet werden konnte, wenn es darum geht, zu demonstrieren, wie Kindern erklärt werden kann, »wie Sex geht« (BP). Beobachtet habe ich auch ein Verständnis, das von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* ausgeht. Dieses Verständnis ist aber im Vergleich zum letztgenannten wesentlich seltener zu beobachten.

Sexualität wird in diesem Verständnis weder in den Kontext von Zeugung und Empfängnis gestellt noch an Geschlecht oder Liebe gekoppelt. Eine Referentin schlägt sogar explizit vor, die »Frage nach den Babys« (BP) erst im Anschluss an eine umfassendere Erklärung von Sexualität zu thematisieren. Sexualität oder Sex lässt sich laut diesem Verständnis nur aus Perspektive der beteiligten Personen bestimmen. Das heißt, ob etwas Sex ist oder nicht, lässt sich von außen nicht beobachten, sondern hängt von der Wahrnehmung und Empfindung der beteiligten Personen ab. Insofern ist es nicht ganz korrekt, Sexualität in diesem Verständnis als Wahrnehmung zu bezeichnen, vielmehr wird Sexualität als ein *Tun* begriffen, das durch eine bestimmte *Wahrnehmung und Empfindung* der Beteiligten gekennzeichnet ist, wie der Referent in der folgenden Sequenz zu verdeutlichen sucht. Der sprachlichen Einfachheit halber

27 Dieselbe Referentin benutzt den Verweis auf die Verbindung von Sex und Liebe auch, als es um die Frage nach dem Umgang mit Schimpfwörtern wie »Fick dich« geht. Nachdem in der Gruppe besprochen wurde, ob – und wenn ja, wie – auf dieses Schimpfwort reagiert werden solle und könne, bringt sie sich mit folgendem Vorschlag ein: Sie meint, dass man sagen könne, dass das Wort »ficken« Geschlechtsverkehr bedeute, aber kränkend sei. Man könne sagen, dass Geschlechtsverkehr mit Liebe zu tun hätte, und die Schüler darauf ansprechen, dass sie doch wohl nicht etwas abwerten wollen würden, was mit Liebe zu tun hätte. (BP) Die Referentin schlägt hier also eine moralische Argumentation vor, die davon ausgeht, dass es eine Einigung darüber gibt, dass Liebe etwas sei, das die Schüler*innen nicht abwerten wollen. Geschlechtsverkehr wird durch die Verbindung mit Liebe quasi aufgewertet, in der Hoffnung – so könnte interpretiert werden –, sie so der vulgären Sphäre und Sprache entziehen zu können.

spreche ich im Folgenden dennoch von der Wahrnehmung und nicht von Sexualität als einer Handlung, die durch eine bestimmte Wahrnehmung geprägt ist.

In der folgenden Sequenz geht es um den Umgang mit anonymen Fragen von Kindern und Jugendlichen. Der Referent hat ebensolche Fragen mitgebracht und lässt einzelne Teilnehmer*innen eine Frage ziehen, die dann gemeinsam besprochen wird. Angesichts einer solchen Frage kommt der Referent darauf zu sprechen, was eigentlich Sex sei:

Referent: »Das impliziert relativ schnell die Frage: Was ist Sex? [...] Wie könnten wir definieren, was ist Sex?« (einige Sekunden Stille)

Martin: »Sobald es zu einer Berührung kommt mit dem anderen Partner.«

Der Referent geht zu Martin und schüttelt ihm die Hand. Einige Teilnehmer*innen lachen.

Franz: »Also ihr habt jetzt Sex gehabt.« (Lachen) [...]

Referent: »Also, das Konzept ist, also man kann natürlich – das ist jetzt eine wunderbare Möglichkeit, sich freizuspielen und sofort einmal die Frage an die Gruppe zu stellen. Man kann sofort fragen: Na, was glaubt denn ihr? Aber es ist keine gute Empfehlung, jede Frage so zu beantworten, sondern wir brauchen auch konkrete Antworten auf diese konkreten Fragen. [...] Das heißt, man könnte dazu kommen, dass man sagt, Sex ist es dann, wenn das mit sexuellen Gefühlen verbunden ist; also z.B. das mit dem Handgeben. Die Hand ist ja eigentlich keine erotische Körperzone. Und wenn man sich die Hand gibt, ist das jetzt wahrscheinlich kein Sex gewesen. Aber gleiche Situation: »Man steht beim Schulbuffet und neben dem Burschen steht das Mädchen seiner Träume ...«

Mehrere Teilnehmerinnen reden aufgeregt durcheinander: »Ja, die berühren sich, die berühren sich, ja.«

Referent: »Und die berühren sich zufällig an den Händen. Das kann hoch sexuell sein.«

Susanne: »Ja, das wollte ich gerade sagen.«

Referent: »Das heißt, durch solche Beispiele können wir transparent machen, dass Sexualität immer dann ist, wenn das von diesen Gefühlen begleitet ist.«

Franz: »Also, das geht ja ohne Berührung dann auch, ich kann an wen denken, mit dem ich Sex haben will oder gerne hätte.«

Referent: »Ja. Es kann auch sein, dass ein Paar wirklich Geschlechtsverkehr miteinander hat, und wenn man die nachher fragt, was ist passiert, können die nicht sagen, was passiert ist, weil es ist nix passiert.« (Transkript)

Der Referent arbeitet in dieser Sequenz gemeinsam mit den Teilnehmer*innen heraus, wie er Sex erklären würde. Ihm geht es dabei nicht um die Handlungen, die gesetzt werden, sondern um die Empfindungen dabei. Dieselbe Handlung – eine Berührung der Hände – kann sowohl nicht-sexuell als auch »hochsexuell« sein, ebenso wie Geschlechtsverkehr, der auch sexuell und nicht-sexuell sein kann, je nach den Empfindungen der Beteiligten.

Nicht so deutlich wird in dieser Sequenz, was mit »sexuellen Gefühlen« gemeint sein könnte. Dies wird in der folgenden Sequenz klarer, in der eine Referentin, die

ein ähnliches Verständnis vertritt, den Teilnehmer*innen demonstriert, wie sie Volksschulkindern Sex erklärt:

Die Referentin sagt, dass zum Sex drei Dinge gehören würden. Sie zeichnet ein Strichmenschlein auf das Flipchart und erklärt, dass zu Sex dazugehört, dass der Kopf »ja« sagt, dass der Bauch »ja« sagt und dass die Genitalien »ja« sagen.

Mit dem Modell der Ampel erklärt, würden also alle drei Ampeln, die im Kopf, im Bauch und in den Genitalien auf Grün stehen. Wenn also zwei Menschen Sex haben dann müssen sechs Ampeln auf Grün stehen, bei drei Menschen neun usw.

Sie ergänzt, dass sie im Gespräch mit Kindern an dieser Stelle noch Beispiele bringt, um zu sehen, ob die Kinder sie verstanden haben. Eines der Beispiele handelt von zwei Personen, die auf der Schipiste in voller Schiausrüstung knutschen. Alle sechs Ampeln der zwei Personen seien dabei auf Grün. Sie fragt, ob die beiden Sex haben und gibt selbst die Antwort »ja«. Die Referentin bringt auch ein Beispiel, indem Menschen für einen Film bestimmte Handlungen miteinander machen, ohne dass sie dabei erregt sind. Das wäre in ihrem Verständnis kein Sex. Es würde also nicht darauf ankommen, welche Menschen etwas tun, und es sei auch egal, was sie genau tun. Sex hängt nicht vom Geschlecht oder von der Handlung ab, so die Referentin. Ob etwas Sex sei, häng von der Wahrnehmung ab. (BP)

Die Referentin erklärt ihr Verständnis von Sexualität in dieser Sequenz mit Hilfe des Ampelmodells. Die Ampel wird in der Sexualpädagogik manchmal zur Veranschaulichung rund um Fragen von Einvernehmlichkeit und Konsens verwendet. Während unter Zustimmung zumeist ein willentliches Zustimmung verstanden wird, ist das Modell, das die Referentin hier präsentiert, komplexer. Die willentliche Zustimmung, symbolisiert durch den Kopf, ist Teil des Modells. Dazu gehört jedoch auch eine grüne Ampel im Bauch, wo das »Nähe-Distanz-Gefühl« verortet wird. Das heißt, es braucht ein klares Gefühl, dass Nähe erwünscht ist. Ich bezeichne das kurz mit dem Begriff der Anziehung. Die dritte Ampel wird bei den Genitalien verortet, die Zustimmung durch Erregung anzeigen. Zum Ende der Erklärung weist die Referentin nochmals darauf hin, dass es nicht darauf ankommt, wer etwas miteinander tut und was diese Personen genau miteinander machen. Es geht um Kopf, Bauchgefühl und Erregung; in anderen Worten um Wollen, Anziehung und Erregung.

Erwähnt sei hier auch noch die Differenzierung zwischen Erregung und Erektion, die die Referentin einführt:

»Mein Geschlechtsorgan muss »ja« sagen, und das heißt nicht unbedingt, eine Erektion zu haben. Erregung und Erektion sind zwei Sachen. Ich meine, das ist schon das Glückspackage, Erregung und Erektion in einem, das ist super, aber es muss nicht sein.«
(Transkript)

Diese Differenzierung verdeutlicht noch einmal den Vorrang der Empfindung gegenüber dem, was sich beobachten lässt. Während eine Erektion beobachtbar ist, geht die Referentin nicht davon aus, dass diese ein Verweis auf Erregung sein muss bzw. kann auch Erregung ohne Erektion empfunden werden. Zentral ist die Wahrnehmung von Erregung der Beteiligten bei sich selbst (also grammatikalisch gesprochen aus Pers-

pektive der ersten Person), nicht die Beobachtbarkeit einer körperlichen Reaktion von außen. Im Sinne der Unterscheidung von Körper und Leib (siehe Abschnitt 1.4) wird Sexualität in diesem Verständnis als ein Tun begriffen, das durch ein bestimmtes leibliches Erleben gekennzeichnet ist.

Dieses Verständnis von Sexualität kommt ohne den Verweis auf die Geschlechter der Beteiligten und ohne den Verweis auf Liebe aus. Das Herz, als Ort des Körpers an dem üblicherweise die Liebe verortet wird, kommt in dem Modell nicht vor. Grundlage der Wahrnehmung sind die Entscheidung oder der Wille (Kopf), Anziehung oder der Nähewunsch (Bauch) und die Erregung (Genitalien).

Ein Verständnis, das Sexualität an Liebe oder Verliebtsein koppelt, weist diese Referentin explizit scharf zurück:

»Ich kann super verliebt sein und gar keine Art von Sexualität mit irgendjemandem leben wollen. Ich kann nicht verliebt sein, Entschuldigung, und Sexualität leben wollen und natürlich kann beides zusammenfallen, das ist schon öfter mal so gewesen, aber es liegt nicht an der Verliebtheit, es liegt daran (sie zeigt auf die Skizze mit Kopf, Bauch und Genitalien).« (Transkript)²⁸

Diese Passage macht nochmal sehr klar deutlich, dass die Referentin Sex und Verliebtsein bzw. Liebe klar voneinander trennt. Es geht ihr dabei jedoch nicht darum, Sex ohne Liebe zu propagieren, sondern vielmehr darum zu einer differenzierten Selbstwahrnehmung anzuregen. Ihre Botschaft ist, dass Verliebtsein auch ohne Sexualitätswunsch möglich ist, so wie der Wunsch nach Sex auch ohne Verliebtsein denkbar ist. In der folgenden Passage erklärt die Referentin, warum ihr dieses Verständnis von Sexualität sexualpädagogisch wichtig ist:

»Sex [...] als Definition heißt, eine erwachsene Person – also auch ein Kind übrigens – also eine Person hat für sich selbst eindeutig spürbar eine Erregung im Geschlechtsorgan, das bezeichnen wir bei Menschen als Sex. Wenn ihr überlegt, was in Aufklärungsbüchern steht, dann wird immer so getan, als würde es von Handlungen abhängen. Das ist ein Blödsinn. Weil was machen wir dann mit der sexuellen Gewalt? Ist das auch Sex? Aus unserer Sicht nein. Das ist immer nur Gewalt.« (Transkript)

Die Referentin grenzt sich in dieser Aussage von üblichen Erklärungsmustern in Aufklärungsbüchern ab, die Sex über sexuelle Handlungen definieren. Deutlich formuliert sie hier, warum ein solches Modell von Sexualität, das auf die Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung setzt, wichtig ist: Es ermöglicht, klar zwischen Sex und Gewalt zu unterscheiden. Darauf soll an dieser Stelle zunächst nur verwiesen werden. Eine intensivere Beschäftigung mit den Effekten verschiedener Sexualitätsverständnisse für das Sprechen über sexualisierte Gewalt folgt dann in Abschnitt 7.4. Davor jedoch sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den vorgestellten Sexualitätsverständnissen zusammengefasst werden.

28 Die Sequenz, aus der dieses Zitat stammt, wird in Kapitel 9.4 noch ausführlicher besprochen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sexualitätsverständnissen

In Abschnitt 7.2 wurde festgehalten, dass alle beobachteten Bildungsveranstaltungen als *sexualitäts- und lustfreundlich* eingeschätzt werden können. Das bedeutet unter anderem, dass Sexualität nicht auf Fortpflanzung reduziert wird, sondern Lust und Genuss als eigenständige Sinndimensionen von Sexualität verstanden werden.

Die These von der Lustfreundlichkeit muss angesichts der vergangenen Abschnitte ein wenig relativiert werden. Die Dimension von Lust scheint nämlich bisweilen etwas abhandenzukommen, und zwar besonders dann, wenn es darum geht, Kindern Sex zu erklären. Dann steht nämlich häufig die Liebe im Zentrum und die Lust wird ausgeblendet.

Was lässt sich nun abseits dessen zusammenfassend über die Sexualitätsverständnisse in den Bildungsveranstaltungen sagen? Wo liegen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

- Sexualität – teilweise vom enger gefassten Begriff Sex unterschieden – wird als Energie, als Geschlechtlichkeit, als Sprache oder Kommunikation, als Sammel- oder Containerbegriff, als Ausdruck von erwachsener Liebe und als eine bestimmte Wahrnehmung eines Tuns gefasst. Zur näheren inhaltlichen Bestimmung dienen Begriffe wie Körper, Liebe, Anziehung und Erregung.²⁹
- Die Sexualitätsverständnisse können dahingehend unterschieden werden, ob sie Sexualität eher als etwas begreifen, das Menschen *haben* (ein Geschlecht, eine Energie etc.) oder als etwas, das Menschen *tun*, indem Sexualität als Kommunikation, als eine bestimmte Praxis oder als Ausdruck von Liebe verstanden wird.
- Sexualität wird in keiner der Bildungsveranstaltungen normativ an Ehe gekoppelt. Worin sich die Verständnisse unterscheiden, ist ihre Verbindung von Sexualität und Liebe. Im Kontrast zu den anderen Verständnissen bindet eines Sexualität definitorisch an Liebe.
- Die Verständnisse unterscheiden sich auch dahingehend, wie sehr sie Sexualität und Geschlecht aneinanderkoppeln. Während in einem Verständnis die Koppelung sehr eng ist, baut ein zweites implizit auf der Vorstellung von Sex als heterosexuellem reproduktivem Liebesakt auf. Die anderen Verständnisse konzipieren Sexualität, ohne sie an Geschlechtlichkeit zu koppeln.
- Ausmachen lässt sich auch der Unterschied, dass in manchen Verständnissen Sexualität als etwas natürlich Gegebenes erscheint, während sie in anderen als gesellschaftlich verfasst und/oder durch soziale Bedeutungsgebung bedingt verstanden wird.

Inwiefern sind nun diese Unterschiede in den Sexualitätsverständnissen als pädagogisch relevant einzuschätzen? Welche Effekte bringen sie mit sich? Und wie sind sie aus Perspektive kritischer Professionalisierung einzuschätzen?

29 Begriffe wie Erotik und Begehren spielen interessanterweise kaum eine Rolle, um Sexualität zu bestimmen.

7.4 Geschlechterreflektierte Sexualpädagogik? Kein professioneller Konsens

Wie sich gezeigt hat, ähneln sich die Bildungsveranstaltungen in ihrem sexualfreundlichen Zugang, sie unterscheiden sich jedoch auch in mehreren Aspekten. Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage nach den Effekten dieser Unterschiede. Konkret frage ich danach, welche Anknüpfungspunkte die ausgewählten Sexualitätsverständnisse für drei, aus geschlechterreflektierter Perspektive als relevant zu bezeichnenden Themen bieten:

1. für die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt,
2. für die Thematisierung von sexualisierten Übergriffen und Gewaltprävention sowie
3. für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen.³⁰

Für die Analyse der Effekte werden exemplarisch drei Sexualitätsverständnisse ausgewählt, die sich dahingehend unterscheiden, wie das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht gefasst wird. Zwei davon sind jene, die als geeignet für das Sprechen über Sexualität mit Kindern angesehen werden.³¹ Analysiert werden also im Folgenden die Effekte des Verständnisses von *Sexualität als Geschlechtlichkeit*, von *Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* und von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung*.

(1) Anknüpfungspunkte für das Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Wenn Sexualität als binär verfasste Geschlechtlichkeit im biologischen Sinne verstanden wird, wie im Verständnis von Sexualität als Geschlechtlichkeit, bietet dies wenig Anknüpfungspunkte, über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu sprechen. Als einzige nicht-heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsform wird in Veranstaltungen, in denen dieses Verständnis dominant ist, Homosexualität angesprochen. Dabei wird vor allem betont, dass lesbische Frauen und schwule Männer auch »richtige Frauen« und »richtige Männer« seien (BP). Die Anerkennung von Homosexualität wird über die Anerkennung der »richtigen« Geschlechtlichkeit homosexueller Menschen formuliert.

Die starke Heteronormativität solcher Veranstaltungen drückt sich darüber hinaus etwa darin aus, dass die Teilnehmer*innen implizit als heterosexuell angesprochen werden und damit ein *Otherring* und *Silencing* von nicht-heterosexuellen Teilnehmer*innen passiert, deren gesellschaftliche Verletzbarkeit durch Unsichtbarkeit reproduziert wird. Dies zeigt sich besonders deutlich bei Übungen wie jener, bei der die Teilnehmer*innen nach Geschlecht in zwei Gruppen geteilt werden, wobei die Frauengruppe ein Plakat mit den Kennzeichen ihres »Traummanns« erstellen soll und die Männer

30 Ich habe diese drei Themen exemplarisch gewählt; klarerweise gibt es darüber hinaus noch andere Themen, die aus geschlechterreflektierter Perspektive relevant sind.

31 Auch wenn ich das am Forschungsmaterial nicht so eindeutig herausarbeiten konnte, ist auch das dritte Verständnis, nämlich jenes von Sexualität als (Zwei-)Geschlechtlichkeit eines, das für das Sprechen mit Kindern vorgeschlagen wird.

eines mit denen ihrer »Traumfrau«. Diese Übung ist nicht nur bezüglich ihres Settings heteronormativ, sondern führt auch zu geschlechterstereotypen Ergebnissen, was in der betreffenden Veranstaltung zwar bemerkt, aber nicht reflektiert wird.

Wenn *Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* verstanden wird, schließt dies nicht-heterosexuelle Interaktionen nicht per se aus. In der beobachteten Praxis der Bildungsveranstaltungen steht jedoch der Aspekt der Fortpflanzung im Fokus und nicht-reproduktiver Sex wird bestenfalls erwähnt. Sexuelle Vielfalt – auch die Vielfalt heterosexueller Ausdrucksformen – bleibt dabei ausgeblendet. Referent*innen, die ein solches Verständnis von Sexualität im Sprechen mit Kindern vertreten, beziehen sich dennoch anerkennend auf Homosexualität im Sinne gleichgeschlechtlicher Liebe; eine Vielfalt an Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen wird jedoch nicht angesprochen.

Ein Verständnis von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* ermöglicht es, im Sprechen geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt selbstverständlich werden zu lassen. Es lässt konzeptionell offen, welches Geschlecht die Beteiligten haben, wie viele Personen beteiligt sind und was sie genau miteinander machen. Ein Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung macht es auch möglich, darauf hinzuweisen, dass mensch verliebt sein kann, ohne Sex zu wollen oder Sex wollen kann, ohne verliebt zu sein. In Veranstaltungen, die ein solches Verständnis vertreten, lässt sich beobachten, dass Referent*innen im Sprechen über Sexualität Geschlechter- und Sexualnormen durchkreuzen, etwa indem sie – wie oben zitiert – Sexualität nicht nur auf zwei Personen beschränkt darstellen oder indem sie von gleichgeschlechtlichem Verlieben oder Sex sprechen, ohne dies in »besondernder« Weise als homosexuell zu markieren.

Ein solches Verständnis bietet auch Anknüpfungspunkte zur Lebensrealität von Kindern an, insofern Wollen und Nicht-Wollen sowie Anziehung, Ablehnung und körperliches Lustempfinden Erfahrungen sind, die zur kindlichen Lebenswelt gehören.

(2) Anknüpfungspunkte für das Sprechen über die Prävention sexualisierter Grenzüberschreitungen

Welche Anschlussstellen bieten die drei Sexualitätsverständnisse nun für die Präventionsarbeit und die Unterscheidung zwischen einvernehmlichen Handlungen und sexualisierten Übergriffen?³² Ein Verständnis von *Sexualität als Geschlechtlichkeit* bietet keine direkten Anknüpfungspunkte für die Prävention von sexueller Gewalt. In jenen Veranstaltungen, die dieses Verständnis zentral setzen, wird auch kaum über sexualisierte Übergriffe und Gewaltprävention gesprochen. Diese Themen erscheinen nicht als zentrale sexualpädagogische Themen. Sexualität und Geschlechtlichkeit gleichzusetzen erschwert zudem eine machtkritische Analyse der Vergeschlechtlichung von Sexualität und der Sexualisierung von Geschlecht (in ihren je kontextspezifischen

32 Ich unterscheide im Folgenden nicht systematisch zwischen sexueller Ausbeutung von Kindern durch Erwachsene und Übergriffen unter Kindern bzw. Jugendlichen. Diese Unterscheidung ist äußerst wichtig für die Einschätzung von und die Intervention bei Übergriffen (vgl. dazu Kapitel 9), sie ist jedoch für meine Argumentation an diese Stelle nicht von Relevanz.

Ausprägungen) und scheint deshalb für geschlechterreflektierte sexualpädagogische Ansätze als ungeeignet.

Sexualität an Liebe zu koppeln, wie dies im Verständnis von *Sexualität als koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* der Fall ist, erschwert es ebenfalls, die klare Unterscheidung zwischen Sex und Übergriff zu besprechen und Erfahrungen von Übergriffen einordnen und benennen zu können. Dies ist insbesondere durch die enge Koppelung von Liebe und Sexualität schwierig, weil Personen, die Kinder sexuell ausbeuten, diesen häufig sagen, dass sie sie lieben bzw. von diesen verlangen, dass sie bestimmte Dinge für sie aus Liebe tun.

Dies betont auch die Fachstelle Selbstlaut, die im Bereich Sexualerziehung sowie in der Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen arbeitet. In der Broschüre »Ganz schön intim« (2013) weist Selbstlaut darauf hin, dass Kinder, die sexualisierte Gewalt gegen sich, ihre Geschwister oder die Mutter erlebt haben, den Satz »Wenn man sich liebt, wollen beide Geschlechtsverkehr« nicht mit ihrer Lebensrealität in Verbindung bringen können. Anders ist das mit der Botschaft »Sex kann sich gut und angenehm anfühlen, wenn beide es wollen« (ebd.: 6f.). Diese Botschaft sei offener und ehrlicher und könne auch von einem Kind mit Gewalterfahrung in Bezug zur eigenen Erfahrung gebracht werden (vgl. ebd.). Sexualität normativ an Liebe zu koppeln bietet hingegen keine geeigneten Anschlussstellen für die Präventionsarbeit.

Wenn Sexualität als »etwas« zwischen Erwachsenen bezeichnet wird, bietet dies jedoch insofern einen Anknüpfungspunkt, als es möglich macht zu thematisieren, dass sexuelle Handlungen zwischen Erwachsenen in Ordnung sind, wenn beide es wollen; nicht aber zwischen Erwachsenen und Kindern – aufgrund des Machtgefälles und der fehlenden Einwilligungsfähigkeit von Kindern. Dieses Verständnis schließt aber sexuelle Erfahrungen zwischen Jugendlichen aus und bietet – wie gesagt – durch die Fokussierung auf Liebe keine Klarheit für die Unterscheidung zwischen Übergriffen und einvernehmlichem Sex ohne Liebe.

In Aus- und Fortbildungen, in denen dieses Sexualitätsverständnis dominant ist, wird kaum Wissen über sexualisierte Übergriffe bzw. sexuelle Ausbeutung vermittelt. Vielmehr wird das Thema lediglich erwähnt und auf spezialisierte Organisationen verwiesen.

Ein Verständnis von Sexualität, das diese nicht normativ an Liebe koppelt, macht es leichter möglich, Sex und Übergriff zu unterscheiden, wie sich anhand des Verständnisses von Sexualität *als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* zeigen lässt: Es basiert darauf, die eigenen Gefühle und Empfindungen wahr- und ernst zu nehmen sowie auf die Ampeln der anderen Person(en) zu achten. Unterstützt werden damit Fähigkeiten und Haltungen, die der Prävention von sexualisierten Übergriffen förderlich sind, weil es darum geht, spüren zu lernen sowie die Selbstwahrnehmung aller Beteiligten ernst zu nehmen. Dieses Verständnis ermöglicht auch, darüber zu sprechen, dass es zumeist dann am schwersten fällt, auf die eigene Wahrnehmung zu hören, wenn der Wunsch nach Intimität und Sex von einer geliebten Person ausgeht (vgl. Kapitel 9.4) – oder wenn die andere Person als viel mächtiger wahrgenommen wird. Auch die Unterscheidung von Anziehung und Erregung kann für die Vorbeugung bzw. das Erkennen von sexuellen Übergriffen bedeutsam sein: Es kann vorkommen, dass sexualisierte Übergriffe Erregung bei der betroffenen Person hervorrufen, was von

dieser als sehr verwirrend erlebt werden kann. Deshalb ist es wichtig, auf das ›komische oder unangenehme Gefühl‹ zu hören, das Betroffene am Beginn von sukzessiven Grenzüberschreitungen zumeist wahrnehmen. Dieses ›komische Gefühl‹ kann mit dem Bauchgefühl, das für Nähe- und Distanzwünsche steht, thematisiert werden und als wichtiger Hinweis dafür dienen, dass ›etwas nicht stimmt‹ und es sinnvoll ist, sich Hilfe zu holen.

Die Ampelfarbe Gelb ermöglicht es auch zu besprechen, dass es einen Bereich zwischen einem klaren Ja und klaren Nein gibt, und macht es möglich, Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Verletzbarkeiten zu thematisieren und mögliche Umgangsformen damit zu besprechen.

In Veranstaltungen, in denen dieses Sexualitätsverständnis dominant ist, legen die Referent*innen Wert auf eine klare Unterscheidung zwischen Sexualität und Gewalt sowie auf die Stärkung der Selbstwahrnehmung. Gleichzeitig thematisieren sich auch Ambivalenzen und die Schwierigkeit des Neinsagens (vgl. Abschnitt 9.4).

(3) Anknüpfungspunkte für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen

Welche Anknüpfungspunkte bieten die Sexualitätsverständnisse nun für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen?

Wenn Sexualität als *binär verfasste Geschlechtlichkeit* im biologischen Sinne verstanden wird, wird Geschlecht zum einen naturalisiert und zum anderen eine analytische Trennung von Geschlecht und Sexualität und damit die Analyse von vergeschlechtlichten Sexualnormen erschwert. In Veranstaltungen, die sich stark auf dieses Verständnis beziehen, lässt sich auch wenig Reflexion vergeschlechtlichter Sexualnormen beobachten.

Wenn Sexualität als *koitaler Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* verstanden wird, bietet das ebenso wenig Anknüpfungspunkte für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen. Liebe wird in diesem Verständnis quasi als universale Norm und Grundlage für Sexualität angesehen. Dabei bleibt unsichtbar, dass Frauen und Männer, Mädchen und Burschen gesellschaftlich mit unterschiedlichen Bedingungen, Erwartungen und Konsequenzen in Bezug auf Liebe und Sexualität konfrontiert sind (vgl. exemplarisch Tolman 2005; Illouz 2012). In Veranstaltungen, in denen ein solches Sexualitätsverständnis präsent ist, findet ebenso kaum eine Reflexion von vergeschlechtlichten Sexualnormen statt.

Ein Verständnis von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* betrachtet Sexualität unabhängig von Geschlecht, im Sinne von Richardson als »separate systems« (2007: 464). Dieses Verständnis, das Sexualität an die Wahrnehmung der Beteiligten knüpft, lässt sich gut als Ausgangspunkt für das Sprechen über vergeschlechtlichte Sexualnormen heranziehen, es legt dies durch seine individualistische Orientierung jedoch ebenfalls nicht nahe. Zwar werden in Veranstaltungen, die sich vorrangig auf dieses Verständnis beziehen, am ehesten vergeschlechtlichte Normen angesprochen, die Reflexion solcher Normen spielt aber auch in diesen Veranstaltungen keine große Rolle.

Conclusio

Wie die Analyse zeigt, bieten die drei vorgestellten Verständnisse von Sexualität unterschiedliche Möglichkeiten und Begrenzungen für gewaltpräventive Arbeit und das Sprechen über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt und vergeschlechtlichte Sexualnormen. Es mag nicht verwunderlich erscheinen, dass heteronormative Sexualitätsverständnisse (*Sexualität als Geschlechtlichkeit* und *Sexualität als koitaler und reproduktiver Liebesakt zweier Erwachsener*) wenige Anknüpfungspunkte für die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bieten. Gezeigt werden konnte jedoch, dass diese auch wenig diskursive Anschlussstellen für gewaltpräventive Arbeit bieten, sondern deren Intentionen tendenziell zuwiderlaufen und gesellschaftlich bedingte Verletzbarkeiten reproduzieren. Die Beobachtungen zeigen auch, dass in Veranstaltungen, in denen diese Verständnisse dominant sind, der Einbezug von Gewaltprävention weitgehend fehlt.

Herausgearbeitet wurde auch, dass es aus gewaltpräventiver und differenzreflektierter Perspektive wichtig ist, in der Sexualpädagogik zwischen Sexualität und Liebe zu unterscheiden. Aus dieser Perspektive braucht es Sexualitätsverständnisse, die Sexualität und Geschlecht analytisch unterscheidbar machen, wie es bereits im einleitenden Zitat von Kate Bornstein prägnant formuliert ist. Dies ist sowohl für die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen als auch für die Prävention von sexualisierten Übergriffen und die Reflexion von Geschlechternormen wichtig.

Das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung, das exemplarisch für nicht-heteronormative Sexualitätsverständnisse steht, bietet eine Basis für Gewaltprävention wie auch für den selbstverständlichen Einbezug von vielfältigen Liebens-, Begehrens- und Lebensformen, ohne diese im Sinne des *Otherings* zu »besondern«. Sex wird nicht auf Koitus reduziert, wie dies auch in den WHO-Richtlinien für Sexualaufklärung für Europa, die eingangs zitiert wurden, als Ziel formuliert ist. Dieses Verständnis ist auch das einzige der drei, das den Aspekt der Lust – im Sinne von Erregung – thematisiert.

Auch das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung hat jedoch als Modell seine Grenzen und Problematiken: So verortet es Erregung ausschließlich genital und holt konzeptionell nicht ein, dass die Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung emotional und sozial komplex und von vergeschlechtlichten sozialen Normen durchzogen ist. Um die komplexen und sozio-kulturell spezifischen Verschränkungen von Geschlecht und Sexualität in den Blick zu bekommen, braucht es also eine Ergänzung um stärker gesellschaftstheoretisch orientierte Ansätze zu Sexualität.

Die Analysen dieses Kapitels sollen nicht den Eindruck erwecken, es gehe darum, eine umfassende Definition von Sexualität zu finden oder alle Dimensionen der komplexen Thematik in *ein* Sexualitätsverständnis zu integrieren. Das ist nicht mein Anliegen. Ich will auch nicht behaupten, dass die Art und Weise, wie die Bildungsveranstaltungen gestaltet werden, vorrangig davon abhängt, welches Sexualitätsverständnis in ihnen

vertreten wird.³³ Aus meiner Analyse lässt sich keine direkte Ursache-Wirkungs-These ableiten und das wäre angesichts der Komplexität von pädagogischem Handeln und pädagogischen Situationen auch vermessen. Dennoch lässt sich eine Tendenz erkennen, die einen Zusammenhang nahelegt zwischen den Sexualitätsverständnissen und der beobachtbaren Sensibilität für Themen, die aus Perspektive geschlechterreflektierter Professionalisierung für relevant eingeschätzt werden können: für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, sexualisierte Grenzüberschreitungen und vergeschlechtlichte Sexualnormen.

Was lässt sich daraus schlussfolgern? Zu Beginn des Kapitels habe ich argumentiert, dass alle Bildungsveranstaltungen als sexual- und lustfreundlich eingeschätzt werden können. In Bezug auf Sexual- und Lustfreundlichkeit lässt sich also von einem professionellen Konsens in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen in Österreich sprechen. Bezüglich eines geschlechterreflektierten Zugangs, so mein Resümee aus der Analyse der Sexualitätsverständnisse und ihrer Effekte, lässt sich dies gegenwärtig nicht behaupten. Die Bildungsveranstaltungen sind alle als sexual- und lustfreundlich zu bezeichnen, nicht jedoch alle als geschlechterreflektiert einzuschätzen. Geschlechterreflexivität ist also kein professioneller Konsens, der sich über alle beobachteten Bildungsveranstaltungen hinweg ausmachen lässt. Meiner Einschätzung nach gibt es diesbezüglich also Weiterentwicklungsbedarf.

33 Wie bereits angesprochen wird in den Bildungsveranstaltungen zumeist auch auf unterschiedliche Verständnisse von Sexualität Bezug genommen, wobei jedoch häufig eines als dominant wahrgenommen werden kann.

»Es ist ein Fluch unserer Zeit, dass wir unter dem Banner des Authentischen, des essentiell Identitären unseren Glauben, unsere Herkunft, unser Begehren in kollektiven Konzepten verengen und verkleinern. Vielleicht mag das für die Dauer einer politischen Auseinandersetzung nötig sein. Aber nicht danach. Konzepte kollektiver Identitäten eignen sich als rhetorisches Transportmittel politischer Kämpfe um rechtliche Anerkennung, aber nicht als Zuhause.«

(Emcke 2013a: 183)

»Aus dieser revolutionären Perspektive, die aus den vorgefundenen Möglichkeiten eine Welt zu erschaffen hat, erscheinen alle Identitäten, die die Geschichte der Herrschaft den jeweils Lebenden vor die Füße geschleudert hat, als Reichtum potentieller Existenzweisen, den diese sich aneignen können, um die Fragen zu beantworten: Wie wollen wir leben, wer wollen wir werden, durch welche Beziehungen wollen wir existieren?«

(Adamczak 2017: 221)