

Imagining Subjectivities

Eine Reflexion über eigene Geschlechtervorstellungen und ihre Bedeutung für sexualpädagogisches Handeln

Magdalena Rest

An einem Dienstagvormittag im Mai stehe ich mit Arbeitsblättern vor einigen Schülern einer Wiener NMS¹, sie sind zwischen 13 und 15 Jahre alt. Es ist unser zweiter Besuch im Rahmen eines sexualpädagogischen Unterrichtsprojekts und der erste Termin mit der kleinen Gruppe Jugendlicher, die mit uns arbeiten werden. Meine Studienkollegin hat eben unser Vorhaben erklärt – wir wollen gemeinsam einen Stop-Motion-Film produzieren –, nun bin ich kurz davor, unseren ersten Arbeitsauftrag zu erteilen. Da kommen mir heftige Zweifel ...

Für unser Projekt haben wir uns viel vorgenommen: Wir wollen uns mit dem Thema Pornografie beschäftigen, in der vorangegangenen Kennenlern-Einheit mit der ganzen Klasse haben dazu einige Klassenkolleginnen assoziativ schon viele Begriffe gesammelt (von »anal« bis »zuschauen«). Daran anknüpfend wollen wir mit unserer Gruppe sexualpädagogische Inhalte erarbeiten, uns dabei an der Neugier, den Interessen und den Bedürfnissen der Schüler:innen orientieren, ihre (Scham-)Grenzen achten, aber ihre Normvorstellungen, wo notwendig, auch herausfordern.² Wir haben uns überlegt,

1 NMS ist die gebräuchliche Abkürzung für eine österreichische Schulform, die »Neue Mittelschule«. Sie wurde 2012 als Kompromiss des jahrzehntealten Konflikts zwischen Verfechter:innen eines differenzierten Schulsystems und Proponent:innen einer gemeinsamen Schule für (zumindest) alle Zehn- bis 14-Jährigen geschaffen. Die gymnasiale Unterstufe – und damit die Differenzierung von Schüler:innen ab dem 10. Lebensjahr – blieb allerdings bestehen. Im Schuljahr 2020/21 wurde die Neue Mittelschule in Mittelschule (MS) umbenannt.

2 Zwei Hinweise von Katharina Debus waren für uns in diesem Zusammenhang wichtig: Zum einen betont sie in ihrem programmatischen Aufsatz zu nicht-diskriminierender Sexualpädagogik (2016) den »präventiven Charakter gegen sexualisierte Ge-

als Angelpunkt dieser Auseinandersetzung immer wieder auf alltägliche, schöne und lustvolle (Selbst-)Erfahrungen zurückzukommen. Der kurze Film, den wir im Prozess kreieren wollen, soll dann auch auf diese Art sexualisierte Sprache und dazugehörige Vorstellungen reflektieren: Bestimmte Begriffe (z.B. »blasen«, »lecken«) sollen mit alltäglichen und positiv besetzten Bildern (z.B. Kaugummi, Eis) dargestellt werden und dabei körperlichen Genuss ins Zentrum stellen. So erhoffen wir uns, weitgehend unabhängig vom sexuellen Erfahrungshintergrund der einzelnen Jugendlichen, ein Nachdenken über positives Körper- und Selbsterleben zu ermöglichen und dabei eine Sprache für den Austausch über Sexualität und Begehren zu entwickeln, die Ressourcen für eine selbstbestimmte Erfahrung bewusst machen und mitgeben kann. Darüber hinaus stellen wir uns vor, so – abseits von Moralisierung – kritische Perspektiven auf zeitgenössische Pornografie und daran anknüpfende Ideen über Sexualität hereinholen zu können. In der Konzeption haben wir uns nicht zuletzt vor diesem Hintergrund Gedanken gemacht über unsere eigenen Zugänge zu den – auch in diesem Text benutzten und relevanten – dichotomen Geschlechterkategorien, ihrer sozialen Wirkmächtigkeit und unserem damit verbundenen Auftrag, die Realität jenseits der gesellschaftlich verordneten Zweigeschlechtlichkeit mitsamt den zugehörigen Geschlechterrollen und Begehrensformen nicht zu unterschlagen.

Für den Einstieg, den ich nun anleiten soll, wollen wir die Schüler:innen auffordern, Fotos zu machen. Sie sollen sich mit positiven Bezügen zu sich selbst auseinandersetzen und Teile des eigenen Körpers abbilden, die ihnen gut gefallen oder die sie mit Eigenschaften, die sie an sich selber schätzen, verbinden. Das Arbeitsblatt, das ich dazu in den Händen halte, macht mich plötzlich unsicher. Es beginnt so: »Was ist toll an mir? Es gibt Dinge, die wir nicht so gern an uns selber mögen, und manchmal denken wir viel über sie nach. Glücklicherweise gibt es aber auch Dinge, die wir gern an uns mögen,

walt«, den eine grenzachtende Sexualpädagogik haben kann: »sowohl in Bezug auf das Erkennen von Übergriffigkeit als auch in Bezug auf das Vertrauen, Unterstützung zu finden, wenn Grenzverletzungen, sexuelle Übergriffe und sexualisierte Gewalt offengelegt werden« (826). Zum anderen gibt sie zu bedenken, dass sich nicht-diskriminierende Sexualpädagogik zwischen Schamgrenzen und Normvorstellungen in einem »Spannungsfeld« bewegt: »Einerseits ist Freiwilligkeit im Sinne von Grenzachtung ein wichtiges Prinzip der Sexualpädagogik. Andererseits verknüpfen sich Scham und/oder Desinteresse z.T. mit diskriminierenden Strukturen« – beispielsweise in Bezug auf gesellschaftlich abgewertete Begehrensformen (828).

und Sachen, für die uns andere besonders toll finden: was wir alles im Kopf haben ... wie gern wir essen und wie viel in unseren Bauch passt ... wie konzentriert wir zuhören können.« Gedacht war das Arbeitsblatt vor allem dazu, die Schüler:innen zu einer individuellen Reflexion anzuregen, bevor sie sich ans Fotografieren machen (im Anschluss an die Aufforderung, die Dinge aufzuschreiben oder -zeichnen, die ihnen einfallen, ist vermerkt: »Der Zettel gehört nur dir!«). Entworfen habe ich den Text als Unterstützung beim Nachdenken und im Bewusstsein, dass wir wahrscheinlich koedukativ arbeiten werden – aber durchaus mit den *Mädchen* vor Augen, mit denen wir in der ersten Einheit vor ein paar Wochen ein ganzes Plakat mit Wörtern befüllt hatten. Nun sitzen nur *Jungs* vor mir – ihre beiden Kolleginnen, die Teil unserer Projektgruppe sind, fehlen heute – und meine Vorstellungen zu geschlechterspezifischer Subjektivität gehen mit mir durch: Ich habe Sorge, die *jungen Männer* werden nichts mit meinen Sätzen anfangen können. Mir fällt auf, wie sehr ich sie auf meine eigene, *weibliche* Sozialisationserfahrung zugeschnitten hatte: ein positiver Bezug zu Klugheit und Intelligenz zum Einstieg, eine Referenz auf das häufig eng mit schwierigen Körperbildern verbundene Thema Essen, und schließlich die Reproduktion einer klassischen Sozialisationserwartung an *Frauen* – eine gute Zuhörer:in zu sein. Zudem erscheint mir plötzlich, unsere Übung wäre insgesamt zu intim.

Ich löse das Problem auf die Schnelle damit, den Arbeitsauftrag mündlich vorzutragen und die Zettel zum Aufschreiben von Ideen erst auszuteilen, als schon alles geklärt ist. Mein Kalkül ist, dass die Schüler nicht so genau nachlesen werden, wenn sie schon wissen, was zu tun ist. Ich versuche also, die Auseinandersetzung mit dem geschriebenen Text zu verhindern – und bin erfolgreich: Sie gehen gleich gemeinsam an die Arbeit und erfüllen in der folgenden Stunde engagiert unseren Auftrag, machen viele Fotos (und löschen vermutlich einige wieder). Aber: Sie scheinen alle ziemlich dieselben Dinge an sich zu mögen. Oberarme und Waden stehen hoch im Kurs.

Später werde ich mich deshalb über mein Handeln ärgern – es hatte einen Sinn gehabt, den Auftrag zu verschriftlichen. Das Lesen hätte die Gelegenheit geboten, sich der Aufgabe einzeln, individuell, vielleicht auch ungestört anzunähern. Ich hatte unsere Übung mit meinem *trouble shooting* zu einer Grupsituation gemacht. Wäre sie wie geplant abgelaufen, hätte sie womöglich Raum gegeben, sich auf sich selbst zu konzentrieren.

Zwar hatten meine Kollegin und ich uns zurechtgelegt, dass wir unseren mit Bedacht gewählten Ausgangspunkt (Raum für eine individuelle Annähe-

rung schaffen; sich über als ›wertvoll‹ erachtete Teile des eigenen Selbst bewusst werden; einen empathischen, liebevollen Zugang zu sich finden) für alle Jugendlichen gleichermaßen für sinnvoll halten. In der pädagogischen Situation und ihrer Reflexion fiel mir dann aber auf, welche unterschiedliche und stereotype Subjektivitäten ich *jungen Frauen* und *Männern* in ihrem Selbst- und Körperbezug nach wie vor zuschreibe. Wichtig erscheint mir das vor allem in Bezug auf die Konsequenzen, die diese Vorstellungen für mein pädagogisches Handeln und für die Räume, die ich zur Verfügung stelle, haben können: Ich hatte die feinen Unterschiede, die ich mir für die Anschlussmöglichkeiten verschiedener Jugendlicher vorstell(t)e, beim Verfassen des Textes wenig bedacht und unterstellte dann, ihn mit *Jungs* durcharbeiten würde zu Irritationen, Komplikationen und ›Verzögerungen‹ führen, sie würden den angedeuteten Selbstbezug peinlich finden – eine Sorge, die mir im Nachhinein nicht mehr so berechtigt erscheint.

Unser Projekt ist an dieser Konfrontation mit meinen Geschlechterbildern nicht gescheitert. Wir haben viele spannende Gespräche geführt und einen tollen Kurzfilm produziert, den die Schüler:innen am Ende stolz ihren Kolleg:innen präsentieren konnten. Außerdem haben sie die beschriebene Situation wahrscheinlich ganz anders erlebt als ich. Mir hat sie allerdings vor Augen geführt, dass mein Nachdenken nicht abgeschlossen ist: darüber, wie vielfältig unsere Ideen über Geschlechterdifferenzen in (sexual-)pädagogischen Kontexten wirken. Wie kleinteilig sie sich in Absichten, Haltungen und Handlungen niederschlagen und wie sehr unsere Vorannahmen über Räume, Grenzen, Möglichkeiten und Unmöglichkeiten entscheiden können. Darüber, dass ich *Mädchen* ein problematischeres Verhältnis zu ihrem Körper unterstelle als *Jungs*; darüber, dass ich wohl davon ausgehe, *jungen Frauen* mehr Intimität ›zumuten‹ zu können als *jungen Männern* – und darüber, was das für sexuelle Bildung heißt.

Literatur

Debus, Katharina (2016): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, S. 811-833.