GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

# Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung

**Thuswald, Marion**

**2019**

**https://doi.org/10.25595/2039**

**Veröffentlichungsversion / published version**
**Sammelbandbeitrag / collection article**

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Thuswald, Marion: *Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung*, in: Baar, Robert; Hartmann, Jutta; Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen (Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019), 167-181. DOI: https://doi.org/10.25595/2039.

**Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich.**

**Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

**Terms of use:**

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Robert Baar
Jutta Hartmann
Marita Kampshoff (Hrsg.)



15/2019

# Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

## Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Verlag Barbara Budrich

# Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Jahrbuch
erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

*Folge 15/2019*

*Redaktion*
Robert Baar
Jürgen Budde
Marita Kampshoff
Astrid Messerschmidt

*Beirat*
Birgit Althans, Sabine Andresen, Rita Casale, Bettina Dausien, Isabell Diehm, Hannelore Faulstich-Wieland, Susann Fegter, Edgar Forster, Edith Glaser, Jutta Hartmann, Carola Iller, Margret Kraul, Andrea Liesner, Martin Lücke, Susanne Maurer, Vera Moser, Inga Pinhard, Melanie Plößer, Annedore Prengel, Barbara Rendtorff, Anita Thaler, Christine Thon, Katharina Walgenbach

Robert Baar
Jutta Hartmann
Marita Kampshoff (Hrsg.)

# Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2019 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2277-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1310-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

# Inhalt

**Einleitung**

*Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff*
Vorwort ..... 7

*Robert Baar, Jürgen Budde, Marita Kampshoff & Astrid Messerschmidt Redaktion des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*
Von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung ..... 11

*Maja S. Maier*
Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatik ..... 15

*Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff*
Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung ..... 31

**Vielfältige Lebensweisen im Fokus von Professionalität**

*Florian Cristobal Klenk*
Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität ..... 57

*Mart Busche & Uli Streib-Brzič*
Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung ..... 83

*Carolin Vierneisel & Johannes Nitschke*
(De-)Professionalisierungstendenzen?! Vielfalts*sensible Bildung im Lehramtsstudium ..... 103

**Geschlechterreflektierte Professionalität im Elementarbereich**

*Melanie Kubandt*
Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich − Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag ..... 121

*Susann Fegter, Anna Hontschik, Eszter Kadar, Kim-Patrick Sabla & Maxine Saborowski*
Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams ..... 135

**Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung**

*Anja Eichhorn*
Doing Sexual Agency: Sexuelle Handlungsfähigkeit sexuell missbrauchter jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe ..... 153

*Marion Thuswald*
Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung ..... 167

**Rezension**

*Marina Dangelat, Frauke Grenz & Christine Thon*
Rezension zu: Gesicht Zeigen! (2017) (Hrsg.): „Weiße können nicht rappen“. Das Positionierungsspiel gegen Vorurteile und Klischees und zu: Wedl, Juliette (2018): Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben ... 183

**Verzeichnis der Autor_innen** ..... 191

*Marion Thuswald*

# Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung

## 1 Einleitung

Geschlechtserziehung, sexuelle Aufklärung, Sexualkunde, Sexualerziehung, Sexualpädagogik, sexuelle Bildung – die Bezeichnung für die pädagogische Thematisierung sexueller Fragen hat sich in Deutschland und Österreich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts ebenso verändert wie die Zielsetzungen, Inhalte und methodischen Herangehensweisen. Gegenwärtig gilt es weitgehend als professioneller wie gesellschaftlicher Konsens, dass es in der Erziehung und Bildung von Heranwachsenden wichtig ist, ihnen Wissen, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, die sie unterstützen „to make conscious, healthy and respectful choices about relationships, sex and reproduction", wie es der Generaldirektor der UNESCO in der 2018 veröffentlichten „Guidance on sexuality education" formuliert (Azoulay 2018: o.S.). Öffentlich umstritten ist jedoch – das zeigen die gegenwärtigen Debatten um Bildungspläne und pädagogische Materialien – welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Werthaltungen im Rahmen staatlich geförderter (sexueller) Bildung vermittelt werden sollen (vgl. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016, Vasold 2016, Rothmüller/Scheibelhofer 2016).

Die nationalen und internationalen Policy Papers, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, sind sich darin einig, dass es außerfamiliäre Sexualpädagogik braucht, die am Paradigma der *comprehensive sexuality education* ausgerichtet ist (vgl. u.a. UNESCO 2018, BMBF 2015, WHO/BZgA 2010). Die erwähnte UNESCO-Guidance situiert eine solche *comprehensive sexuality education* „within a framework of human rights and gender equality. It promotes structured learning about sex and relationships in a manner that is positive, affirming, and centered on the best interest of the young person" (Azoulay 2018: o.S.). Sexualpädagogik wird hier also nicht (mehr) vorrangig im Rahmen von *Health Edcuation* oder eines Risiko- und Gefahrenabwehr-Ansatzes verortet, sondern durch einen positiven Zugang zu Sexualität und die Orientierung

https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.10

an Menschenrechten und der Gleichstellung der Geschlechter gerahmt. Meta-Analysen internationaler Studien zu *sexuality education* zeigen zudem, dass der Erfolg von Programmen nicht zuletzt davon abhängt, ob diese vergeschlechtlichte Machtverhältnisse thematisieren (vgl. u.a. UNSECO 2018, Vanwesenbeeck u.a. 2015).

Vor dem Hintergrund dieser internationalen Programmatiken und Analysen widmet sich der vorliegende Artikel der Frage nach geschlechterreflektierten Zugängen in der Sexualpädagogik in Österreich. Im Zentrum meiner Untersuchung steht dabei nicht die Ebene der staatlichen Programmatiken; und auch nicht jene der sexualpädagogischen Praxis mit Kindern und Jugendlichen. Mein Fokus liegt vielmehr auf einer Ebene dazwischen: auf der Frage nach geschlechterreflektierten Zugängen in sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen.

Hierbei fokussiere ich auf die Frage, inwieweit sich die Professionalisierungsansätze, die in solchen Veranstaltungen auszumachen sind, als geschlechterreflektiert einschätzen lassen. Im 1. und 2. Abschnitt wird die zentrale These des Artikels eingeführt und das Forschungsdesign der ethnografischen Studie skizziert, auf deren Material ich mich beziehe. Im 3. Abschnitt stelle ich dann drei Sexualitäts-Verständnisse vor, die sich in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen und analysiere, wie das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht in diesen Verständnissen gefasst wird. Darauffolgend untersuche ich die Effekte dieser Sexualitäts-Verständnisse für das Sprechen über zwei sexualpädagogische Themen, die gegenwärtig intensiv diskutiert werden und aus geschlechterreflektierter Perspektive als hochrelevant für sexualpädagogische Professionalisierung begriffen werden können (vgl. Henningsen u.a. 2016): Zum ersten die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt (Abschnitt 4) und zum zweiten die Prävention von sexualisierter Gewalt (Abschnitt 5). Im 6. Abschnitt werden als Resümee Herausforderungen für sexualpädagogische Professionalisierung formuliert.

## 2 Sexualpädagogische Professionalisierung beforschen

Im Zentrum des Artikels steht die These, dass sich die beobachteten sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in ihrem sexualitäts- und lustfreundlichen Zugang ähneln, sich jedoch darin unterscheiden, wie in ihnen das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht verstanden wird und inwieweit sie als geschlechterreflektiert eingeschätzt werden können. Im Rahmen der ethnographischen Studie, auf deren Material sich diese These stützt, wurden teilnehmende Beobachtungen in einführenden sexualpädagogischen

Bildungsveranstaltungen durchgeführt, die sich an (angehende) Lehrer_innen und andere pädagogisch Tätige in Österreich richten. In den Blick kommt dabei die *sexualpädagogische Professionalisierung von Lehrer_innen* in halbtägigen Workshops, zweitägigen Seminaren oder einsemestrigen Lehrveranstaltungen, jedoch nicht die *Professionalisierung von Sexualpädagog_innen* in längeren Lehrgängen. Innerhalb dieses Feldes der einführenden sexualpädagogischen Veranstaltungen wurden im Sinne maximaler Kontrastierung zehn Aus-, Fort- und Weiterbildungen beobachtet, die sich insbesondere hinsichtlich ihrer institutionellen Verortung, ihrer Dauer sowie der weltanschaulichen und ausbildungsbezogenen Hintergründe der Veranstalter_innen und Referent_innen unterscheiden. Die Studie vergleicht die Bildungsveranstaltungen nicht als Fälle, sondern nutzt die Strategie der Kontrastierung im Sinne von Sabine Bollig und Helga Kelle (2012) themenbezogen, etwa um unterschiedliche Weisen des Sprechens über Sexualität herauszuarbeiten.

In Anlehnung an Agnieszka Czejkowska (2014), Paul Mecheril (2010) und Nadine Baltzer u.a. (2017) beziehe ich mich auf einen kritischen Zugang zu Professionalisierung. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass (1.) die Involvierung von pädagogisch Tätigen in gesellschaftliche, institutionelle und situative Machtverhältnisse kritisch in den Blick genommen wird. Kritische Professionalisierung ist (2.) an emanzipatorischer Bildung orientiert, wobei es immer wieder neu zu erschließen gilt, was emanzipatorische Bildung unter den gegebenen Bedingungen – etwa neoliberaler Gesellschaften – bedeuten kann. In diesem Sinne bedeutet kritische Professionalisierung (3.) sowohl die Stärkung von Handlungsfähigkeit als auch die Befragung von gewohnten Denk- und Handlungsmustern; also, anders gesagt, ein Changieren zwischen dem Gewinnen von Handlungssicherheit und der Verunsicherung von Routinen (vgl. dazu auch Thuswald 2016).

# 3 Lustfreundlichkeit als professioneller Konsens

Es ist in der Fachliteratur üblich, sexualpädagogische Ansätze nach ihrem „Sexualitäts-Verständnis“ zu differenzieren (vgl. u.a. Müller 1992, Wrede/Hundfeld 1997, Schmidt/Sielert 2012).[1] So unterscheiden etwa Renate-Berenike

1 Michel Foucault hat in „Der Wille zum Wissen“ (1983) darauf aufmerksam gemacht, dass *Sexualität* nichts Beobachtbares ist, sondern ein diskursives Phänomen. Während sich sexuelle Praxis beobachten lässt und Begehren und Lust Begriffe für etwas sind, das sich wahrnehmen und spüren lässt, ist Sexualität als Idee einer Einheit all dessen nicht direkt beobachtbar oder spürbar. Mit Bezug auf Foucault betrachte ich Sexualität also als eine bestimmte – historisch und sozio-kulturell – spezifische Form „anatomische Elemente, biologische Funk-

Schmidt und Uwe Sielert in ihrem Einführungsbuch „Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern“ (2012) zwischen den „drei klassischen Positionen“ der *skeptisch-gefahrenorientierten* Sexualpädagogik („Betonung der biologisch triebhaften Aspekte des Sexuellen, die beherrscht werden müssen“), der *pragmatisch-aufklärenden* Sexualpädagogik (Betonung der „Natürlichkeit von Sexualität“ und eines kognitiven pädagogischen Zugangs) sowie der *emanzipatorischen* Sexualpädagogik (Sexualität als „Lebensenergie [...], deren Entwicklung positiv begleitet werden muss“) (ebd.: 25).

In Bezug auf die beobachteten Aus-, Fort- und Weiterbildungen lässt sich sagen, dass keine der Veranstaltungen dem skeptisch-gefahrenorientierten Zugang zuzuordnen ist. Die Unterscheidung zwischen pragmatisch-aufklärender und emanzipatorischer Sexualpädagogik greift nur bedingt, weil sich einerseits keine Veranstaltungen finden lassen, die einen ausschließlich kognitiv-rationalen Zugang vertreten, andererseits jedoch auch die Charakterisierung als emanzipatorisch für viele nicht zutreffend ist. Festgehalten werden kann vielmehr, dass in allen beobachteten Bildungsveranstaltungen ein positiver und lustfreundlicher Zugang zu Sexualität vertreten wird. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass kindliche Ausdrucksformen von Sexualität ebenso anerkannt werden wie partnerschaftlicher Sex zwischen Jugendlichen. Sexualität wird nicht auf Ehe oder Fortpflanzung reduziert, sondern in ihren vielfältigen Sinndimensionen (Lust, Beziehung, Fortpflanzung etc.) zum Thema gemacht. Die sogenannten „heißen Eisen“ (Glück 1990) oder „problematisierten Themen“ (Hoffmann 2015), wie etwa Masturbation, Homosexualität oder Pornografie, werden in allen Bildungsveranstaltungen aufgegriffen: Masturbation wird durchwegs als eine eigenständige Form sexueller Aktivität besprochen. Bezüglich des Themas Pornografie argumentieren die Referent_innen, dass es anzuerkennen gelte, dass Heranwachsende mit Pornografie willentlich wie unwillentlich in Kontakt kommen (können). Sexualpädagogische Arbeit könne diese Erfahrung besprechbar machen, Wissen zum Einordnen dieser fiktionalen Bilder von Sexualität anbieten und eine reflektierte Einstellung zu Pornografie unterstützen. Homosexualität wird als einzige nicht-heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsform in allen Aus-, Fort- und Weiterbildungen angesprochen. Manche Referent_innen beschränken sich dabei auf die Erwähnung von Homosexualität als akzeptierte ‚Sonderform‘, während andere differenzierter über (geschlechtliche und) sexuelle Vielfalt sprechen.

tionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allerorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen“, wie Foucault schreibt (1983: 148ff.). Sexualität ist also das Verständnis von all diesem Vielgestaltigen als etwa Zusammengehöriges und als etwas, das eng mit moderner Subjektivität verbunden ist. Foucault unterscheidet nicht systematisch zwischen Geschlecht und Sexualität (zur Kritik dazu vgl. Jackson/Scott 2010).

# 4 Zum Verständnis von Sexualität in sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen

Wenn also Sexualität in allen Veranstaltungen als etwas Positives gefasst wird, bleibt die Frage, wie sie konkret verstanden wird. Im Folgenden skizziere ich exemplarisch drei Verständnisse von Sexualität, die sich in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen. Ich konzentriere mich dabei auf die Analyse jener Sequenzen, in denen die Referent_innen darüber sprechen bzw. demonstrieren, wie mit Heranwachsenden über Sex(ualität) gesprochen werden kann.[2]

Ein erstes Sexualitäts-Verständnis, dass sich in den Bildungsveranstaltungen finden lässt, ist jenes, bei dem Sexualität mit Geschlechtlichkeit gleichgesetzt wird. Geschlechtlichkeit meint dabei *Frau oder Mann zu sein*. So taucht in einer Bildungsveranstaltung etwa ein Satz in Variationen wiederholt auf, der als zentrale Botschaft dieses Verständnisses von Sexualität angesehen werden kann: Wir (Menschen) 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 – oder noch präziser im Sinne des chromosomalen Geschlechts[3] – verstanden wird. Bisweilen sprechen die Referent_innen auch von einer männlichen und einer weiblichen Sexualität, die – über die anatomische Form von Penis und Vagina begründet – als intrusiv bzw. rezeptiv bezeichnet wird. Dieses Verständnis von Sexualität als Geschlechtlichkeit kann als heteronormativ bezeichnet werden. Es beruht auf der Annahme von natürlicher und komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit.

Ein zweites Verständnis von Sexualität, das sich in den Veranstaltungen ausmachen lässt, erklärt Sexualität als *einen besonderen (koitalen) Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen.* Auf dieses Verständnis wird häufig zurückgegriffen, wenn es um mögliche Antworten auf die Frage geht, wie Babys entstehen. Manche Referent_innen demonstrieren auf die explizite Bitte von Teilnehmer_innen hin, wie sie auf diese Frage von Grundschüler_innen reagieren würden und verpacken die Antwort dabei in eine Geschichte. In diesen Geschichten kommen auch „Ei- und Samenzellen“ sowie „Penis und

2 Das Spektrum an beobachtbaren Sexualitäts-Verständnissen ist breiter, wenn auch jene Verständnisse einbezogen werden, die Referent_innen in theoretischen Inputs präsentieren, was ich hier aus Platzgründen nicht ausführe.

3 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 zusammenwirken (vgl. etwa Voß 2010).

Scheide“ vor, im Zentrum steht jedoch die Liebe zwischen zwei Erwachsenen bzw. zwischen einem Mann und einer Frau. Sexualität wird als ein besonderer, nämlich koitaler, Ausdruck von Liebe dargestellt. Beim Sex, so eine Referentin, würden die beiden Erwachsenen sich streicheln, küssen und verwöhnen, was dazu führe, dass der Penis steif werde. Dieser würde dann genau in die Scheide passen und weil beide sich liebhaben, würde Sex angenehm sein, so die Erklärung. Sex wird also in dieser Erzählung in eine Liebesgeschichte verpackt, die häufig auch mit einem Kinderwunsch verbunden wird.

Dieses Verständnis von Sexualität ist insofern bemerkenswert, braucht es doch – und das ist ja die Ausgangsfrage – für Zeugung und Empfängnis weder Liebe noch einen Kinderwunsch. Als Antwort auf die Frage, wie Babys entstehen, ist diese Geschichte also nicht sachrichtig.

In einem dritten beobachtbaren Verständnis von Sexualität wird diese weder in den Kontext von Zeugung und Empfängnis gestellt, noch an Geschlecht gekoppelt. Eine Referentin, die es vertritt, schlägt sogar explizit vor, die ‚Frage nach den Babys’ erst im Anschluss an eine umfassendere Erklärung von Sexualität zu thematisieren. Sexualität wird in diesem Verständnis als ein Tun, als *eine Praxis* verstanden, *die durch die Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* geprägt ist. Die Referentin nützt für die Erklärung ihres Verständnisses das Modell der Ampel. Die Ampel wird in der Sexualpädagogik des Öfteren als Modell eingesetzt, wenn über Zustimmung, Konsens und Grenzen gesprochen wird. Grün steht dabei für Zustimmung, für das Ja zu einer Handlung. Rot steht für Ablehnung, für ein Nein, während Gelb den Bereich des Unklaren und Unentschiedenen dazwischen symbolisiert. Die erwähnte Referentin benutzt das Ampelmodell, um Kindern Sex zu erklären. Sie hält fest, dass zum Sex drei Dinge gehören würden: Der Kopf müsse „ja“ zum Sex sagen, also die Ampeln im Kopf müsse auf Grün sein, was ich als „Wollen“ bezeichne. Weiter müsse es im Bauch, wo das Nähe-Distanz-Gefühl verortet sei, eine grüne Ampel geben, was ich als Anziehung bzw. Nähewunsch benenne. Die dritte grüne Ampel brauche es an den Genitalien, wo die Referentin in ihrem Modell die Erregung situiert. Damit also eine Praxis als Sex zu bezeichnen sei, müsse es bei allen Beteiligten drei grüne Ampeln geben. Wenn zwei Menschen Sex haben, so ergänzt die Referentin, müssen also sechs Ampeln auf Grün stehen, bei drei Personen seien es bereits neun Ampeln usw.
Bei diesem Verständnis von Sexualität geht es also nicht um die Frage des Geschlechts, des Zeugens von Nachwuchs, die Art der Handlung oder die Anzahl der Beteiligten. Dieses Verständnis koppelt Sex auch nicht an Liebe. Die Referentin erwähnt zwar, dass Sex besonders schön sein kann, wenn die Beteiligten sich lieben, doch ist Liebe kein inhärenter Teil des Sexualitäts-Verständnisses. Vielmehr wird Sexualität als eine Praxis verstanden, die durch eine bestimmte Wahrnehmung gekennzeichnet ist: nämlich die Wahrnehmung von Wollen (Kopf), Anziehung (Bauchgefühl) und Erregung (Genitalien).

Die drei vorgestellten Sexualitäts-Verständnisse lassen sich dahingehend unterscheiden, wie in ihnen das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht gefasst wird: Wird im ersten Verständnis Sexualität mit Geschlechtlichkeit gleichgesetzt, baut das zweite Verständnis auf der Vorstellung von Sex als heterosexuellem Liebes- und Zeugungsakt auf. Das dritte Verständnis konzipiert Sexualität, ohne sie an Geschlechtlichkeit zu koppeln.

Auffällig ist, dass jene Referent_innen, die letzteres Verständnisse vertreten, eher dazu tendieren, im Sprechen Geschlechternormen zu durchkreuzen oder reflexiv bearbeitbar zu machen, während die ersten beiden Verständnisse eher ein heteronormatives Sprechen über Sexualität nahelegen und so gesellschaftliche Ausschlüsse und Verletzbarkeiten wiederholen. Diese Beobachtung vertiefe ich nun in den folgenden beiden Abschnitten, indem ich danach frage, welche Anschlussstellen die vorgestellten Sexualitäts-Verständnisse (1.) für die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt und (2.) für die Thematisierung von sexualisierten Übergriffen und Gewaltprävention bieten.

# 5 Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt thematisieren?

In den letzten Jahren hat sich der Terminus der (geschlechtlichen und) sexuellen Vielfalt in programmatischen wie theoretischen Texten etabliert (vgl. exemplarisch Berliner Senatsverwaltung o.J. und Huch/Lücke 2015). Die Ergänzung um „amouröse Vielfalt“, wie Katharina Debus sie vorschlägt, ermöglicht eine Differenzierung zwischen sexuellem Begehren und romantischer Orientierung (vgl. Debus 2016).[4]

4 Mit amouröser Vielfalt meint Debus „neben Fragen der romantischen Orientierung auch Fragen der Konstellationen zwischen Single-Sein, (serieller) Monogamie, offener Beziehung und Polyamorie [...] Sexuelle Vielfalt kann sich neben sexueller Orientierung auch auf sexuelle Konstellationen (alleine, zu zweit, zu mehreren, innerhalb oder außerhalb einer Partnerschaft) sowie verschiedene Sexpraxen (z. B. BDSM, s.u.) und damit möglicherweise verbundene Identitäten beziehen.“ (Debus 2016: 821) Diese Differenzierung kommt auch dem Anliegen von asexuellen und aromantischen Personen entgegen, die fordern, Asexualität (die Abwesenheit sexuellen Begehrens für andere Personen) als sexuelle Orientierung anzuerkennen und gemeinsam mit Aromantik (der Abwesenheit romantischer Gefühle) zu entpathologisieren. Auch hier ist die Unterscheidung zwischen sexueller und romantischer Orientierung wichtig, weil manche Personen sich als asexuell verstehen, aber durchaus an romantischen Beziehungen interessiert sind oder umgekehrt. So kann ein Mensch bspw. asexuell und hetero-, homo-, bi-, pan- oder queerromantisch sein (vgl. ebd. 820).

Der Begriff der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt ist zumeist kein ausschließlich deskriptiver oder analytischer Begriff, sondern beinhaltet eine normative Dimension: Angesichts dieser normativen Setzung – also der positiven Konnotation von Heterogenität – ist es wichtig, die Grenzen dieser mit Anerkennung und Wertschätzung belehnten Vielfalt klar zu benennen. Katharina Debus nimmt die normative Setzung vor, „nur konsensuelle Sexpraxen unter einen positiv verstandenen Begriff sexueller Vielfalt zu fassen, also nur solche, die mit der (jederzeit widerrufbaren) Einwilligung aller beteiligten Personen stattfinden und an denen nur einwilligungsfähige Personen beteiligt sind, also bspw. keine Kinder oder Personen, die in starker Abhängigkeit zu einer der beteiligten Personen stehen." (vgl. ebd.: 821)

Welche Möglichkeiten bieten nun die ausgewählten Sexualitäts-Verständnisse für das Sprechen über eine so verstandene geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt? Wenn Sexualität als binär verfasste Geschlechtlichkeit im biologischen Sinne verstanden wird, bietet dies wenig Anknüpfungspunkte über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt zu sprechen. Als einzige nicht-heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsform wird in diesen Veranstaltungen Homosexualität angesprochen, wobei vor allem betont wird, dass lesbische Frauen und schwule Männer auch „richtige Frauen" und „richtige Männer" wären. 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 als heterosexuell angesprochen werden und damit ein *Othering* und *Silencing* von nicht-heterosexuellen Teilnehmer_innen passiert, deren gesellschaftliche Verletzbarkeit durch Ausschluss und 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 eines mit denen ihrer „Traumfrau". Diese Übung ist nicht nur bzgl. ihres Settings heteronormativ, sondern führt auch zu geschlechterstereotypen Ergebnisse, was in der betreffenden Veranstaltung zwar bemerkt, aber nicht reflektiert wird.

Wenn Sexualität *als besonderer 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 zumeist der Koitus und der Aspekt der Fortpflanzung im Fokus. Sexuelle Vielfalt – auch die Vielfalt heterosexueller Ausdrucksformen – bleibt dabei unsichtbar. Referent_innen, die ein solches Verständnis von Sexualität im Sprechen mit Kindern vertreten, beziehen sich dennoch anerkennend auf Homosexualität; 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 in dem sie – wie oben zitiert – Sexualität nicht nur auf zwei Personen beschränkt darstellen oder in dem sie von gleichgeschlechtlichem Verlieben oder Sex sprechen, ohne dies in ‚besondernder' Weise als ‚homosexuell' zu markieren.

Ein solches Verständnis knüpft zudem an die Lebensrealität von Kindern an, insofern Wollen und Nicht-Wollen sowie Anziehung, Ablehnung und körperliches Lustempfinden, Erfahrungen sind, die zur kindlichen Lebenswelt gehören (vgl. Schmidt/Sielert 2012: 55ff.). Vielfalt wird also auch in Bezug auf Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensaltern sichtbar, wobei jedoch zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität unterschieden wird.

# 6 Sexualisierte Übergriffe besprechbar machen?

Welche Anschlussstellen, so die Leitfrage des folgenden Abschnittes, bieten die drei Sexualitäts-Verständnisse nun für die Präventionsarbeit und die Unterscheidung zwischen konsensuellen Handlungen und sexualisierten Übergriffen?[5]

Ein Verständnis von Sexualität als Geschlechtlichkeit bietet keine direkten Anknüpfungspunkte für die Prävention von sexueller Gewalt. In den 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 ihrer je kontextspezifischen Ausprägung) und scheint deshalb für geschlechterreflektierte sexualpädagogische Ansätze als ungeeignet.

5 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, sie ist jedoch für meine Argumentation an diese Stelle nicht von Relevanz.

Sexualität an Liebe zu koppeln, wie dies im zweiten Sexualitäts-Verständnis 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 deshalb, 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. Der Verein Selbstlaut, der in der Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen arbeitet, weist in der Broschüre „Ganz schön intim" (2013) 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, so Selbstlaut, sei offener und ehrlicher und könne auch von einem Kind mit Gewalterfahrung in Bezug zur eigenen Erfahrung gebracht werden (vgl. ebd.).

Wenn Sexualität als *‚Etwas' zwischen Erwachsenen* bezeichnet wird, bietet dies jedoch insofern eine Anschlussstelle, als es möglich macht zu thematisieren, dass sexuelle Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern aufgrund des Machtgefälles und der fehlenden Einwilligungsfähigkeit von Kindern nicht in Ordnung sind. Der Verweis auf die Liebe kann diese Klarheit jedoch verwirren. Zudem schließt dieses Verständnis sexuelle Erfahrungen zwischen Jugendlichen aus und bietet durch die Fokussierung auf Liebe keine Klarheit für die Unterscheidung zwischen Übergriffen und einvernehmlichem Sex ohne Liebe.

In Aus-, Fort- und Weiterbildungen, in denen dieses Sexualitäts-Verständnis 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, dass diese nicht normativ an Liebe koppelt, macht es leichter möglich, Sex und Übergriff zu unterscheiden. Das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung basiert darauf, die eigenen Gefühle und Empfindungen wahr- und ernst zu nehmen, sowie auf die grünen Ampeln der anderen Person(en) zu achten. Gefördert wird damit eine Kompetenz sowie eine Ethik, die der Prävention von sexualisierten Übergriffen förderlich ist. 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 – oder wenn die andere Person als viel mächtiger wahrgenommen wird. Auch die Unterscheidung von Anziehung/Nähewunsch und Erregung kann für die Vorbeugung bzw. das Erkennen von sexuellen Übergriffen bedeutsam sein: Es kommt vor, dass sexualisierte Übergriffe Erregung bei der betroffenen Person hervorrufen, was von dieser als sehr verwir-

rend 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 ‚komisches Gefühl' kann mit dem Bauchgefühl, das für Nähe- und Distanzwünsche steht, thematisiert werden und als wichtiger Hinweis dafür dienen, dass ‚etwas nicht stimmt'.

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

# 7 Gegenwärtige Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung

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. Es mag nicht verwunderlich erscheinen, dass heteronormative Sexualitäts-Verständnisse (Verständnis 1 und 2) wenig Anknüpfungspunkte für die Thematisierung geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt bieten. Gezeigt werden konnte jedoch auch, dass heteronormative Verständnisse von Sexualität auch wenig Anschlussstellen für gewaltpräventive Arbeit bietet, sondern deren Intentionen tendenziell zuwiderlaufen und gesellschaftlich bedingte Verletzbarkeiten (vgl. Butler 2009; Casale/Villa 2011) reproduzieren.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Thematisierung von vielfältigen Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen im Sinne einer intersektionalen Perspektive essentiell für die Prävention von sexualisierter Gewalt ist, wie Sevil Eder und Maria Dalhoff (2016) argumentieren. Kinder und Jugendliche, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, weisen nämlich eine besondere Verletzbarkeit auf und sind tendenziell stärker von sexualisierten Übergriffen betroffen als privilegiertere Kinder (vgl. ebd.).

Das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung (Verständnis 3), das exemplarisch für nicht-heteronormative Sexualitäts-Verständnisse steht, ermöglicht sowohl eine ethische Basis für Gewaltprävention, als auch einen selbstverständlichen Einbezug von vielfältigen Liebens-, Begehrens- und Lebensformen, ohne diese im Sinne des *Otherings* zu ‚besondern'. Auch dieses Verständnis hat jedoch als Modell seine Grenzen und Problematiken: So vernachlässigt es etwa Reproduktions-, Identitäts- und Transzendenz-Aspekte von Sexualität, verortet Erregung ausschließlich geni-

tal und holt konzeptionell nicht ein, dass (die Wahrnehmung von) Wollen, Anziehung und Erregung emotional und sozial komplex und von (vergeschlechtlichten) sozialen Normen durchzogen ist.

Mit Blick auf die analysierten Sexualitäts-Verständnisse und das (Nicht-) Sprechen über sexualisierte Gewalt und geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt lässt sich festhalten, dass geschlechterreflektierte Ansätze in den sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen beobachtbar sind, eine geschlechterreflektierte Praxis jedoch nicht als professioneller Standard aller Veranstaltungen angesehen werden kann. Es besteht also Bedarf an der (Weiter)Entwicklung geschlechterreflektierter – und geschlechter*reflektierender* – Ansätze in der Sexualpädagogik und einer dementsprechenden Schulung der Aus-, Fort- und Weiterbildner_innen. Die Entwicklung und Etablierung nichtheteronormativer Sexualitäts-Verständnisse und geschlechterreflektierter sexualpädagogischer Ansätze kann als eine wichtige Herausforderung gegenwärtiger sexualpädagogischer Professionalisierung bezeichnet werden.

Auffällig ist, dass sich auch in Veranstaltungen, in denen sich geschlechterreflektierte Ansätze ausmachen lassen, nur punktuell und verstreut Kritik an heteronormativen Verhältnissen findet. Der Begriff der Heteronormativität (oder ähnliche andere) werden so gut wie gar nicht verwendet und nur vereinzelt finden sich intersektionale Perspektiven, die die Verflechtungen unterschiedlicher Differenzordnungen und Verletzbarkeiten besprechbar machen (wie etwa die Rassifizierung von Begehren oder Fragen von ökonomischer Ungleichheit und Sexualität).

Angesichts der Kürze vieler einführender Veranstaltungen – ich spreche hier nicht über mehrsemestrige sexualpädagogische Lehrgänge – sowie angesichts der marginalisierten Position, die die Sexualpädagogik innerhalb der (staatlichen) Lehrer_innen-Aus-, Fort- und Weiterbildung einnimmt, ist diese Diagnose nicht verwunderlich. Die Referent_innen solcher Veranstaltungen setzen vor allem darauf, sexuelle Themen überhaupt pädagogisch besprechbar zu machen und die Teilnehmer_innen in ihrer Handlungssicherheit zu stärken. Kritische Reflexivität und die Verunsicherung von Deutungs- und Handlungsgewohnheiten, die als wichtige Kennzeichen kritischer Professionalisierung betrachtet werden können, kommen dann bisweilen zu kurz.

Geschlechterreflektierte Zugänge sind jedoch nicht nur aus Perspektive kritischer Professionalisierung und emanzipatorisch orientierter sexueller Bildung wichtig. Diese sind auch unumgänglich, wenn sexualpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung ‚nur' an ‚Lebenshilfe' für Kinder und Jugendliche unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen orientiert sind. Heteronormative Zugänge, so wurde gezeigt, reproduzieren Verletzbarkeiten, die durch gesellschaftliche Machtverhältnisse bedingt sind. Für die Prävention von sexualisierten – wie auch homo- und transfeindlichen und rassistisch-sexistischen – Übergriffen und die Unterstützung von „healthy and respectful choices about relationships, sex and reproduction" (Azoulay 2018: o.S.) braucht es

nicht-heteronormative Sexualitäts-Verständnisse und eine geschlechterreflektierte Perspektive. Solche Zugänge stehen nicht im Gegensatz zu lust- und sexualfreundlicher Sexualpädagogik, sondern lassen sich damit gut verbinden (vgl. u.a. Debus 2016; Dalhoff/Eder 2016).

Angesichts kürzlich publizierter Sammelbände und pädagogischer Materialien zu Sexualpädagogik, geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt und zur Prävention sexualisierter Gewalt[6] gibt es durchaus berechtigte Hoffnung, dass sich – trotz eines konservativen Gegenwindes – in den nächsten Jahren geschlechterreflektierende und intersektionale Perspektiven in sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen stärken lassen – Anregungen dazu gibt es jedenfalls einige.

# 8 Literatur


Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hrsg.) (2018): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Springer, S. 51-78. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19602-8

Azoulay, Audrey (2018): Foreword. In: UNSECO (Hrsg.): International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260840E.pdf [Zugriff: 27.02.2018].

Baltzer, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2016): Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: Barbara Budrich.

Berliner Senatsverwaltung (o.J.): Initiative „Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt". https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lsbti/initiative-akzeptanz-sexueller-vielfalt/ [Zugriff: 28.02.2018].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Grundsatzerlass Sexualpädagogik. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se1597.html [Zugriff: 27.02.2018].

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, S. 201-216.


6 Vgl. u.a. die Materialien der Bildungsinitiative Queerformat (www.queerformat.de), des Projekts „Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt" des Vereins Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (www.interventionen.dissens.de), des Verein Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen (www.selbstlaut.org) und des Projekts „Imagining Desires" (www.imaginingdesires.at) sowie etwa die Publikationen von Arzt u.a. 2018, Baltzer u.a. 2016; Huch/Lücke 2015; Schmidt/Schondelmayer/Schröder 2015; Sielert/Marburger/Griese 2017; Thuswald/Sattler 2016.

Butler, Judith (2009): Survivability, Vulnerability, Affect. In: dies.: Frames of War. When Is Life Grievable? London: Verso, S. 33-62.
Casale, Rita/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2011): Verletzbarkeiten. In: Feministische Studien 29, S. 191-196.
Czejkowska, Agnieszka (2013): Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. In: Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Reihe arts, culture & education, Band 9. Wien: Löcker, S. 27-52.
Debus, Katharina (2016): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scheer, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Springer, S. 811-833. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_45-1
Eder, Sevil/Dalhoff, Maria (2016): Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeiten. Über die Notwendigkeit, die Prävention von sexualisierter Gewalt mit Diversity Education zusammenzudenken. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 83-96.
Foucault, Michel (1983). Der Wille zum Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Glück, Gerhard/Scholten, Andrea/Strötges, Gisela (1990): Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/Basel: Beltz.
Hoffmann, Markus (2015): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen: Barbara Budrich.
Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839429617
Jackson, Stevi/Scott, Sue (2010): Theorizing Sexuality. New York: Open University Press.
Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalapka, Anita/Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 179-270.
Müller, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Rothmüller, Barbara/Scheibelhofer, Paul (2016): Pornografisierung durch Sexualpädagogik? Über problematische Vorwürfe und komplizierte Auseinandersetzungen. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 15. http://www.medienimpulse.at/articles/view/959 [Zugriff: 23.01.2018].
Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.) (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: VS Springer.
Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (2012): Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Köln: Bildungsverlag Eins.
Selbstlaut (Hrsg.) (2013): Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6-12 Jährige. Unterrichtsmaterialien zum Download. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für

Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: o.V. http://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2017/01/ganz_schoen_intim_2017_WEB_korr.pdf [Zugriff: 02.11.2018].
Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.) (2017): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben: Ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenburg: De Gruyter. https://doi.org/10.1515-/9783110518351
Thuswald, Marion (2016): In und zu Differenzen und Widersprüchen forschen. Auf der Suche nach kritischen Ansätzen pädagogischer Professionalisierung. In: Art Education Research 7. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2016/01/AER11_thuswald.pdf [Zugriff: 13.03.2017].
Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2016) (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker.
UNSECO (Hrsg.) (2018): International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260840-E.pdf [Zugriff: 27.02.2018].
Vanwesenbeeck, Ine/Westeneng, Judith/Boer, Thilly de/Reinders, Jo/Zorge, Ruth van (2015): Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts With Me. In: Sex Education – Sexuality, Society and Learning 16, S. 471-486.
Vasold, Stefanie (2016): Hemmungslos gegen Gleichheit. Wie reaktionäre Gruppen das Feld der sexuellen Bildung zum Austragungsort gegen gesellschaftlichen Fortschritt inszenieren. In: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 15. http://medienimpulse.at/articles/view/935 [Zugriff: 19.06.2017].
Voß, Heinz-Jürgen (2010): Making Sex Revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.-14361/9783839413296
WHO Regional Office for Europe/BzgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Standards for Sex Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists. http://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZgA_Standards_English.pdf [Zugriff: 28.02.2018].
Wrede, Birgitta/Hunfeld, Maria (1997): Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik. Bielefeld: Kleine.

# Autor_innenangaben

*Robert Baar* ist Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht, Außerschulische Lernorte, Kindliche Präkonzepte.

*Jürgen Budde* ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Heterogenität und Differenz in pädagogischen Organisationen, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung, Praxistheorie, Ethnographie

*Mart Busche* (Dipl.-Pol.) war wissenschaftlich im Projekt „Viel*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin tätig und arbeitet derzeit dort im BMBF-Projekt „JupP“: Jungen*pädagogik und Prävention von sexualisierter Gewalt.“ Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind Gewaltforschung, Intersektionalität, Gender und Queer Studies.

*Marina Dangelat* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Heterogenität und Bildungsungleichheit, Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrer_innenbildung sowie rekonstruktive Forschungsmethoden, insbesondere Dokumentarische Methode.

*Anja Eichhorn*, Sozialarbeiterin/-pädagogin (B.A.), Master of Social Work, langjährig tätig in der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, aktuell Referentin im Bundesnetzwerk ‚Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe‘. Interessensschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, häusliche und sexualisierte Gewalt, Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Arbeit und Menschenrechte.

*Susann Fegter* ist Professorin für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Pädagogischen Professionsforschung, der international vergleichenden Kindheitsforschung sowie der Qualitativen Bildungsforschung mit besonderem Fokus auf Fragen von Differenz.

*Frauke Grenz* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gender und Queer Studies, Bildungs-, Diskurs- und Subjekttheorien und Diskursanalyse.

*Jutta Hartmann* ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Pädagogische Grundlagen Sozialer Arbeit, Gender & Queer Studies, Bildungstheorien, Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.

*Anna Hontschik* ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Vechta. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Geschlechterforschung sowie ethnographische/rekonstruktive Forschungszugänge in Feldern Sozialer Arbeit.

*Eszter Kádár* (M.A.) ist studentische Mitarbeiterin an der Technischen Universität Berlin und schließt derzeit ihr promotionsvorbereitendes Masterstudium in Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin ab. Ihre Forschungsinteressen sind Geschlechter- und Männlichkeitsforschung, Diskursanalyse und öffentliche (Selbst-) Darstellungen von Technologien und Wissenschaft.

*Marita Kampshoff* ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Unterrichtsforschung an der PH Schwäbisch Gmünd. Ihre Forschungsschwerpunkte sind schulbezogene Geschlechterforschung, Heterogenität, Fachdidaktik und Geschlechterforschung sowie MINT-Berufsorientierung.

*Florian Cristobal Klenk* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Gender und Queer Studies, pädagogische Professionalität, Intersektionalität sowie empirische Schul- und Unterrichtsforschung.

*Melanie Kubandt* ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Gender und Bildung an der Universität Vechta. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind qualitativ-rekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht in elementarpädagogischen und familialen Settings, Pädagogik der frühen Kindheit und Fragen der Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit im institutionellen Bildungskontext.

*Maja S. Maier, Dr.* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der PH Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind qualitative Schul- und Bildungsforschung, Professionalität und Organisation, Methodologien und Methoden qualitativer Forschung, Geschlechter-, Diversity- und Familienforschung.

*Astrid Messerschmidt* ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildung in der Migrationsgesellschaft und in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus, Geschlechterreflektierende Pädagogik, Rassismus- und Antisemitismusforschung.

*Johannes Nitschke* ist Erziehungs- und Sexualwissenschaftler und als freier Bildungsreferent tätig. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in kritischen Bildungstheorien, Geschlechterforschung sowie Sexualpädagogik/Sexualwissenschaft.

*Kim-Patrick Sabla* ist Professor für Sozialpädagogische Familienwissenschaften an der Universität Vechta. Seine Arbeitsschwerpunkte sind sozialpädagogische Familienforschung, Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit und sozialpädagogische Professionalisierung und Theoriebildung.

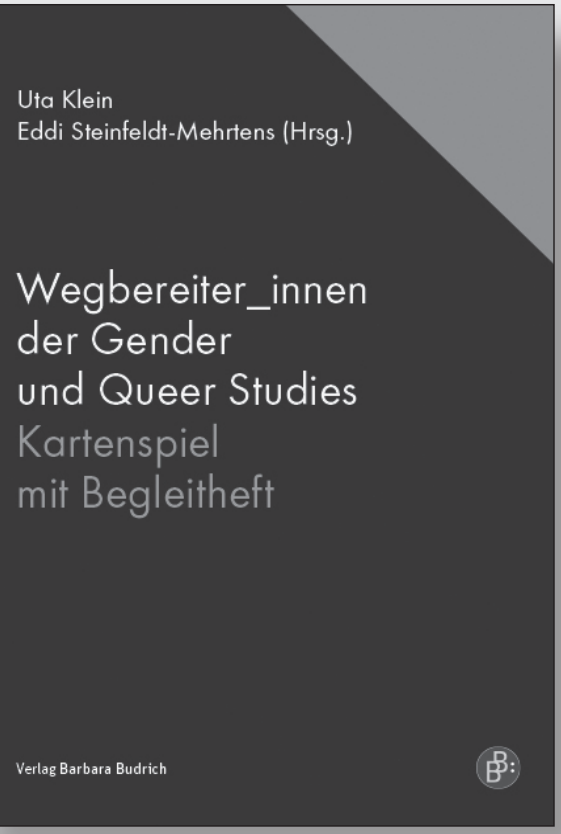
*Maxine Saborowski* ist Post-Doc in einem DFG-Projekt am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionsforschung in der Elementarpädagogik, rekonstruktive Methoden in der qualitativen Forschung, Konstruktionen von Geschlecht in aktuellen Diskussionen.

*Uli Streib-Brzič* (Dipl.-Soz.) war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin im Projekt „Viel*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“ tätig. Sie ist Mitgründerin des „ifgg – Institut für genderreflektierte Gewaltprävention“ und arbeitet dort als Systemische Therapeutin und Beraterin (SG).

*Christine Thon* ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, erziehungswissenschaftliche Subjektkonzeptionen und qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

*Marion Thuswald* arbeitet als Bildungswissenschaftlerin am Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien. Sie forscht und lehrt zu pädagogischer Professionalisierung, Kunstpädagogik, Sexualpädagogik und Critical Diversity u.a. im partizipativen Forschungsprojekt *Imagining Desires* (imaginingdesires.at).

*Carolin Vierneisel* lehrt und forscht an der Universität Leipzig am Arbeitsbereich Schulpädagogik/ Schulentwicklungsforschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule. Carolin Vierneisel koordiniert darüber hinaus die dort angebundene Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*.




Uta Klein
Eddi Steinfeldt-Mehrtens
(Hrsg.)

# Wegbereiter_innen der Gender und Queer Studies

Kartenspiel mit Begleitheft

*018 • 172 Seiten • Kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)*
*BN 978-3-8474-2200-6*

**nsetzbar für Lehre und Selbststudium: das erste und bish**
**nzige Kartenspiel zu Gender und Queer Studies!**

uf 39 Wissenskarten werden Schlagwörter, zentrale Werk
nd Autor_innen, die das Selbstverständnis der Geschlechte
nd Queerforschung maßgeblich begründet und beeinflus
aben, zusammengetragen. Alle Themen sind in einem Begle
eft aufbereitet und kontextualisiert.



Claire Horst

## Alle Geschichten (er)zählen – Aktivierendes kreatives Schreiben gegen Diskriminierung

*2017 • 175 Seiten • Kart • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)*
*ISBN 978-3-8474-2110-8 • eISBN 978-3-8474-1093-5*




**Welche kreativen Methoden gibt es für die diskriminierungssensible Bildungsarbeit?**

Die Autorin stellt konkrete Übungen detailliert vor, mit denen verschiedene Formen von Diskriminierung bearbeitet werden können, etwa Rassismus, Homophobie und Klassismus. Dabei werden mögliche Einsatzfelder diskriminierungssensiblen kreativen Schreibens für Trainer_innen und Dozent_innen aufgezeigt sowie die wissenschaftlichen Grundlagen dieses Ansatzes vorgestellt.

**www.budrich.de**