

Thuswald, Marion

Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik

Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]:
Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 146-157. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2021)



Quellenangabe/ Reference:

Thuswald, Marion: Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik - In: Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 146-157 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305675 - DOI: 10.25656/01:30567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305675>

<https://doi.org/10.25656/01:30567>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska | Ingrid Lohmann |
Gerd Steffens (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2021

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias
Springer | Gerd Steffens | Anke Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materieller, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6865-8 Print
ISBN 978-3-7799-6866-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Zukunft – Stand jetzt <i>Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens</i>	9
I. Zukunftsbilder und ihr Wandel	15
Der Geist der Dystopie <i>David Salomon</i>	16
Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus? <i>Rainer Rilling</i>	32
Rausschmeißer. Zwei Szenen, vier Desillusionierungen und ein paar Fragen <i>Ludwig A. Pongratz</i>	39
Neue Bahnen. Anlaufversuche einer pädagogischen Zeitschrift im Fin de Siècle <i>Ingrid Lohmann</i>	51
Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren <i>Melanie Schmidt, Daniel Wrana</i>	68
II. Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung	83
Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte <i>Barbara Platzer</i>	84
Utopien und sozial-ökologische Transformation – Ein Essay <i>Dieter Segert</i>	96
Gegenwart und Zukunft unternehmerischer Nachhaltigkeitspolitik – Ein persönlicher Rückblick <i>Johannes Merck</i>	106
Zukunftsvignetten: Diversität – Digitalisierung – Disruption <i>Clemens Knobloch</i>	117
Resilienz und Digitalisierung <i>Katharina Dutz, Niko Paech</i>	129

III. Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart	145
Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik <i>Marion Thuswald</i>	146
Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung <i>Julia Lingenfelder, Bettina Lösch</i>	158
(Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs <i>Marlon Barbehön, Alexander Wohnig</i>	170
Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung <i>Thilo J. Ketschau, Christian Steib</i>	182
Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona <i>Anke Wischmann</i>	195
IV. Situierete Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche	211
Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? – Vision, Science and Fiction <i>Friedemann Derschmidt</i>	212
1 + 1 = Futur Drei. Über die bildungsphilosophische Kraft von Konstellationen und Doppeltem Erleben <i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i>	227
Atopische politische Bildungen nach der Zukunft <i>Werner Friedrichs</i>	239
Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz <i>Barbara Pusch, Christopher Horne</i>	251
Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise <i>Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski</i>	265
„Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft <i>Melanie Schmidt, Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Freide</i>	277

Historisches Stichwort	289
Zur Zukunft der Kritik <i>Ruth Sonderegger</i>	290
Jahresrückblick	295
Zeitenwende? – Blicke auf Corona-Diskurse um die Jahreswende 2020/2021 <i>Gerd Steffens</i>	296
Rezensionen	309
Eicker, Jonas/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Kathrin/Jacobs, Sebastian/ Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2020 <i>Paul Vehse</i>	310
Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press 2020 <i>Martina Lütke-Harmann</i>	315
Ulrich Bröckling: Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp 2020 <i>Agnieszka Czejkowska</i>	319
Gesine Bade, Nicholas Henkel, Bernd Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2020 <i>Ralph Blasche</i>	324
Klaus Dörre, Christine Schickert (Hrsg.): Neosozialismus. Solidarität, Demokratie und Ökologie vs. Kapitalismus. München: oekom 2019 Ulrich Brand: Post-Wachstum und gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Hamburg: VSA 2020 <i>Gerd Steffens</i>	326
Über die Autorinnen und Autoren	332

Desirable Futures?

Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik

Marion Thuswald

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag widmet sich dem disziplinären und professionellen Feld der Sexualpädagogik, deren Ausrichtung in den letzten Jahrzehnten wiederholt Gegenstand und Kampffeld öffentlicher Debatten wurde. Die Entwicklung emanzipatorischer Sexualpädagogik ab Ende der 1960er Jahre wird über einen veränderten Bezug auf Zukunft und Gegenwart der Heranwachsenden in den Blick gerückt. An historische Verschiebungen anknüpfend, werden Gegenwarts- und Zukunftsbezüge gegenwärtiger Sexualpädagogik skizziert und die Frage nach emanzipatorischen Potentialen in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen gestellt.

Abstract: This article examines the disciplinary and professional field of sex education (in school), which has repeatedly been subject to public debates since its implementation over 50 years ago. The development of emancipatory orientated sex education at the end of the 1960ies is being focused as a changed reference to both the present and the future of adolescents. Based on those historical shifts, references to the present and the future of current sex education are sketched and the question of emancipatory potential in sex education training for educators is posed.

Keywords: Sexualpädagogik, Lehrerbildung, Emanzipation, sexuelle Bildung

2006 veröffentlichten Frigga Haug und Ulrike Gschwandtner ihre Studie „Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend“. Anhand von rund 500 Aufsätzen, die Schülerinnen und Schüler in Deutschland und Österreich zum Thema „Ein Tag in meinem Leben in 20 Jahren“ geschrieben hatten, arbeiten die Autorinnen heraus, wie das Verhältnis zu Arbeit und Technik, Körper und Sexualität, Gesellschaft und nahen Beziehungen, Freizeit und Politik in den Texten der 12- bis 19-Jährigen entworfen wird. Die Autorinnen gestehen in der Zusammenfassung, dass sie – ähnlich wie bei der kleineren Vorgängerstudie (vgl. Haug 1984) – Schwierigkeiten mit den Zukunftsvorstellungen oder besser gesagt der attestierten „Fantasielosigkeit“ der Schülerinnen und Schüler hatten (vgl. 2006, S. 155). Die Geschichten scheinen ihnen zu angepasst, zu

sehr von klischeehaften medialen Bildern geprägt und stark in Klassen- und Geschlechternormen verhaftet – anscheinend ohne Aufbruchsstimmung, ohne Entwürfe von (weiblicher) Kollektivität und ohne gesellschaftlichen Gestaltungswillen, so das Resümee der Autorinnen. Zu ähnlichen Einschätzungen mögen (Sexual-)Pädagoginnen und Pädagogen bisweilen kommen, wenn sie mit Heranwachsenden – etwa im Rahmen von sexualpädagogischen Workshops – zu (vorstellbaren) Lebens- und Beziehungsweisen arbeiten.

Die Ergebnisse der Studie müssen nicht nur in ihrem historischen Kontext, sondern auch vor dem Hintergrund ihrer Entstehung in der Schule gedeutet werden, wie Fritz Betz (2006) in einer Rezension zu den „Sternschnuppen“ anmerkt. Dabei ist, so meine ich, nicht nur das Wissen der Schülerinnen und Schüler darüber relevant, dass „ihre Aufsätze von Autoritätspersonen gelesen werden“ (ebd.), sondern auch, dass in der Schule bestimmte Formen des Denkens und Schreibens geübt und damit nahelegt werden – andere hingegen nicht. Viele der Texte sind vermutlich im Sinne ihres „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006) mehr oder weniger pragmatisch erledigt worden.¹

Wenn wir die aus feministischer und gesellschaftstheoretischer Perspektive formulierten Einschätzungen der Autorinnen dennoch ernst nehmen, dann lassen sich daran anknüpfend mindestens drei Fragen aufwerfen: Forschungsmethodologisch und -methodisch könnte danach gefragt werden, wie die Rahmenbedingungen der Forschung gestaltet sein müssten, damit sie „andere Geschichten“ im Sinne von Haug und Gschwandtner evozieren bzw. wahrscheinlicher werden lassen – auch unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen. Die zweite Frage wirft Haug in einem Nachtrag zum Buch auf: Sie erzählt darin von ihrem Besuch in einer der Schulklassen, die an der Studie teilgenommen haben, und reflektiert selbstkritisch über diesen einzigen Versuch, mit den Jugendlichen über die Ergebnisse ins Gespräch zu kommen.² Wie könnten also, so ließe sich fragen, die Ergebnisse als Anlass für eine kritische und ermächtigende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Zukunftsvorstellungen genutzt werden? Zum Dritten könnte auch die viel größere Frage gestellt werden, wie Schule gestaltet sein müsste, damit in ihr andere Zukünfte imaginiert und

1 Haug und Gschwandtner reflektieren zwar die unterschiedlichen Formulierungen der Aufgabenstellung und ihre Effekte und setzen die Ergebnisse auch gekonnt mit gesellschaftlichen Verhältnissen sowie medialen Inszenierungen in Bezug. Die Frage nach dem Einfluss der konkreten Entstehungsbedingungen der Geschichten im Kontext von Unterricht erfährt aber wenig Beachtung.

2 Haug berichtet dabei zunächst von ihrer eigenen Unbeholfenheit, mit den Schüler:innen in Kontakt zu kommen, und erzählt dann davon, wie schließlich doch ein Gespräch zustande kam. Das Wort „resigniert“, so berichtet sie, scheint die Realität dieser Jugendlichen in der Berufsorientierungsphase zu treffen und macht ein Sprechen über gesellschaftliche Widersprüche möglich – wenn auch nur kurz. Der Bildungsanteil dieses Forschungsprojekts blieb also in den Anfängen stehen, wie Haug selbst konstatiert (vgl. Haug/Gschwandtner 2006, S. 159 ff., Haug 2009, S. 97 ff.).

niedergeschrieben werden könnten – eine Frage, die die Autorinnen zum Ende ihres Buches appellativ aufgreifen:

„Es gilt eine Form zu finden, in der Aufbruch überhaupt lebbar wird, Widerstand machbar, Gestaltung mit Genuss verbunden wird. In den Aufsätzen aus der Schule bleibt deren wichtigste Aufgabe, die in einer von Individualisierung und Prekarisierung geprägten Gesellschaft immer zentraler wird, als Leerstelle: das Begreifen der Möglichkeit, die Gestaltung des Lebens gemeinsam mit anderen anzugehen, die Gesellschaftlichkeit der eigenen Existenz zu erkennen und sie so auszurichten, dass sie ‚lebenswert‘ ist. Das Herstellen dieser Kollektivität, die die Einzelnen in die Gewissheit entlässt, dass sie ihr Leben nicht alleine gestalten müssen, wäre eine zentrale Anforderung an die Schule.“ (Haug/Gschwandtner 2006, S. 155)

Die angesprochenen großen Fragen kann dieser Artikel keinesfalls umfassend bearbeiten und das disziplinäre und professionelle Handlungsfeld der Sexualpädagogik, dem er sich widmet, kann dies ebenso wenig (alleine) tun. Nichtsdestotrotz scheinen mir die Fragen nach den vorstellbaren Zukünften und der kraftvolle Appell am Ende der „Sternschnuppen“ äußerst relevant und orientierend für eine (Sexual-)Pädagogik, die die Frage nach emanzipatorisch orientierter „demokratisierender Bildung“ (Czejkowska 2013) nicht aufgegeben hat. Eine solche Pädagogik kommt dabei nicht umhin, die Widersprüche aufzugreifen, in die öffentliche Bildung eingespannt ist: Die Entfaltung von Urteilskraft durch schulische Bildung in Sinne von Allgemeinbildung, Mündigkeit, Gerechtigkeit und Solidarität, so Andreas Gruschka (2001), wird durch schulische Funktionen wie jene der Selektion unterlaufen. Die Schülerinnen und Schüler müssen also ihre Urteilsfähigkeit im Medium dieser Widersprüche entfalten und sind herausgefordert, an die Normen zu glauben und sich gleichzeitig realitätstüchtig an die Funktionen anzupassen (ebd.).³ Für eine Sexualpädagogik, die in Praxis und Theorie danach fragt, was Emanzipation gegenwärtig bedeuten kann, könnte aus diesen Überlegungen die Ausrichtung mitgenommen werden, Widersprüche zu bearbeiten und lebenswerte Zukünfte sowie befreiende solidarische Beziehungsweisen⁴ zu imaginieren und ihren Aufbau zu unterstützen (vgl. Thuswald 2020, S. 426 ff.).

3 Gruschka interpretiert dies als „Inkorporierung der bürgerlichen Kälte“ (ebd., S. 55).

4 Die politische Autorin und Künstlerin Bini Adamczak plädiert in ihrer lesenswerten Studie „Beziehungsweise Revolution“ (2017) dafür, dem Begehren nach Solidarität und der Gestaltung entsprechender Beziehungsweisen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Sie sieht Solidarität als die bisher am stärksten vernachlässigte Forderung von „*Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit/Solidarität*“. Solidarität sei als affektiver Appell leicht zu fassen, aber als rationales Konzept schwer zu greifen: „Historisch war das Begehren nach solidarischen Beziehungsweisen nicht intelligibel, weil es über keine politische Sprache verfügte, um sich zu

Von den Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen in der Sternschnuppen-Studie ausgehend, fragt dieser Beitrag nun nach den Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Tradition emanzipatorischer Sexualpädagogik bzw. umgekehrt nach dem emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik.⁵ Unter dem Begriff Sexualpädagogik wird hierbei im Folgenden sowohl ein bildungswissenschaftliches Teilgebiet verstanden als auch ein pädagogisch-professionelles Handlungsfeld (vgl. Sielert 2015, S. 12; Thuswald 2020, S. 59 ff.). Die folgenden Überlegungen und Argumentationen basieren vorrangig auf einer soziografischen Studie zu sexualpädagogischer Professionalisierung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung⁶ und sind zudem von den Erkenntnissen und Erfahrungen aus zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten gespeist, die unter den Namen *Imagining Desires* und *Reflecting Desires* am bildungswissenschaftlichen Fachbereich Kunst- und Kulturpädagogik an der Akademie der bildenden Künste Wien mit außeruniversitären Partnerinnen und Partnern durchgeführt wurden (vgl. etwa Thuswald/Sattler 2020; Schmutzer/Thuswald 2019). Der Beitrag bezieht sich also sowohl auf sexualpädagogische Fachliteratur als auch auf beobachtete Praxis in Lehrkräftebildung und Schule.

Gesellschaftliche Transformationen und sexualpädagogische Verschiebungen

Die ersten zwei Jahrhunderte direkter und planvoller Sexualerziehung in Europa, so der Erziehungswissenschaftler Walter Müller, waren davon beherrscht, das Individuum aus den „Fesseln der natürlichen Triebhaftigkeit zu befreien“ (1992, S. 105). Dies bedeutete zumeist einen repressiven Zugang, also ein möglichst langes Fernhalten und Ablenken der Heranwachsenden von der Sphäre des Sexuellen (vgl. ebd.). Nach ersten sexualreformerischen Bemühungen Anfang des 20. Jahrhunderts⁷ entwickelte sich ab den späten 1960ern eine emanzipatorische Sexualpädagogik, die nicht auf die Beherrschung des Triebs, sondern auf die

artikulieren“, so Adamczak. „Es flüchtete in den Bereich des Religiösen, des Träumerischen, des Rausch, des Wahnsinns“ (ebd., S. 286).

- 5 Die Fokussierung auf Gegenwarts- und Zukunftsorientierung soll nicht implizieren, dass Vergangenheitsbezügen aus der Perspektive emanzipatorisch orientierter Bildung keine Bedeutung zukommt, sondern ist lediglich dem begrenzten Rahmen des Artikels geschuldet.
- 6 Im Rahmen der Studie wurden zwischen 2013 und 2017 zwölf einführende sexualpädagogische Veranstaltungen in der Aus- und Fortbildung von Pädagog:innen, insbesondere von Lehrer:innen, in Österreich beobachtet. Nicht einbezogen wurden mehrsemestrige sexualpädagogische Lehrgänge (vgl. Thuswald 2020, S. 129 ff.).
- 7 Ein Beispiel dafür sind die sexualreformerischen Initiativen von Annie Reich (2016 [1932]; vgl. Sager 2016).

Emanzipation von äußeren und verinnerlichten Unterdrückungsmechanismen abzielte. Zu dieser Zeit, dies gilt es dabei zu vergegenwärtigen, waren Homosexualität, vorehelicher Sex und Abtreibung noch kriminalisiert, uneheliche Kinder benachteiligt und Frauen und Männer in der Ehe nicht gleichgestellt. Der emanzipatorische Zugang, so Müller, basierte darauf, dass dem Sexualtrieb eine neue Bedeutung beigemessen wurde: Galt Sexualität in der repressiven Sexualerziehung eher als kulturfeindlich und tendenziell zerstörerisch, 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. ebd., S. 115). Heranwachsende sollten daher unterstützt werden, ihr Sexualleben angst- und schamfrei und in Respekt und Verantwortung zu gestalten.

Emanzipatorisch orientierte Sexualpädagogik bzw. die Forderung nach einer solchen durch Schüler:innen- und Studierendenbewegungen entwickelte sich in Abgrenzung zu einer auf Ehe und Familie ausgerichteten (christlich-) konservativen Sexualmoral und einer entsprechenden Erziehung, die die Heranwachsenden über Sexualitätsfragen häufig im Ungewissen ließ. Der Perspektivwechsel, der damit vollzogen wurde, kann auch als ein veränderter Bezug auf die Zukunft und Gegenwart der Heranwachsenden in den Blick gerückt werden. Durch die Anerkennung kindlicher und jugendlicher Sexualität (vgl. Glück 1998; Sager 2015) rückte die Gegenwart der Heranwachsenden in den Fokus, und die ausschließliche Ausrichtung auf die Zukunft von Ehe und Familie wurde deutlich kritisiert. „Das augenblickliche Glück des Heranwachsenden [darf] nicht einem zukünftigen aufgeopfert werden“, so eine von „zehn Thesen zu einer nicht-repressiver Sexualerziehung“ (Kentler 1969).⁸ Innerhalb der sogenannten 1968er-Bewegung wurde auch die Position vertreten, dass sexuelle Befreiung und eine entsprechende (Sexual-)Erziehung zentrale Ansatzpunkte für revolutionäre gesellschaftliche Umwälzungen seien. Sexualpädagogik wurde somit auch als Mittel der Ausrichtung auf eine andere gesellschaftliche Zukunft konzipiert. Zu diesem als überzogen und instrumentalisiert kritisierten Anspruch gingen die meisten sexualpädagogischen Autorinnen und Autoren in den 1970/80er Jahren jedoch auf Distanz, und der Fokus verschob sich in Richtung individueller Selbstbestimmung, der Erweiterung sexualpädagogischer Zielgruppen und Themenfelder und einer Professionalisierung sexualpädagogischer Akteurinnen und Akteure (vgl. Müller 1992, S. 119; Glück 1998; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017).

Inzwischen sind die meisten sexualpädagogischen Materialien in Deutschland und Österreich als „sexualfreundlich“ einzuschätzen, so Renate-Berndt Schmidt

8 Zur Person Helmut Kentlers und seiner äußerst kritikwürdigen Rolle in der Rechtfertigung von sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in Abhängigkeitsverhältnissen vgl. Institut für Demokratieforschung 2016; Thuswald 2020, S. 38 ff.

und Uwe Sielert (2012, S. 25). Das bedeute unter anderem die Anerkennung kindlicher und jugendlicher Ausdrucksformen von Sexualität, den Einbezug von Verhütungsmitteln und Homosexualität sowie die Ausrichtung an Geschlechtergleichheit (vgl. ebd. sowie Thuswald 2020, S. 290 ff.). Die Unterscheidung zwischen emanzipatorischen und anderen sexualfreundlichen Zugängen lässt sich gegenwärtig also nicht mehr so leicht treffen. Dies liegt daran, dass manche Positionen, die emanzipatorische Sexualpädagogik früher auszeichneten, gegenwärtig als professioneller Konsens in der Sexualpädagogik gelten.⁹ Gleichzeitig findet sich in der Sexualpädagogik weniger radikale Gesellschaftskritik, und der Begriff „emanzipatorisch“ wird kaum mehr verwendet. Ansätze in der Fachliteratur, die einer emanzipatorischen Tradition zugerechnet werden können, benutzen Bezeichnungen wie „neo-emanzipatorisch“ (vgl. Hammer/Ziegelwanger 2012, S. 105 ff.; Sielert/Valtl 2000; analytisch dazu Müller 1992), „kritisch-reflexiv“ (Sielert 2015), „Sexualpädagogik der Vielfalt“ (Tuider et al. 2012) oder „nicht-diskriminierend“ bzw. „diskriminierungsreflektiert“ (Debus 2016, 2021). Inhaltliche Verschiebungen lassen sich in der Gesellschaftsdiagnose und der Einschätzung des sexualpädagogischen Bedarfs ausmachen: Während zu Beginn der emanzipatorischen Sexualpädagogik etwa der Einsatz für die Enttabuisierung von Sexualität sowie die Anerkennung von jugendlicher Sexualität wesentlich waren, wird heute angesichts von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die Notwendigkeit von Intimitätsschutz betont. Verschiebungen fanden und finden auch in den theoretischen Bezugspunkten der Sexualpädagogik statt. Während in den Anfängen der emanzipatorischen Sexualpädagogik neben der Erziehungs- und Sexualwissenschaft auch die Kritische Theorie einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt bildete, wurden ab den 2000er Jahren verstärkt post-strukturalistische Theorien sowie Gender und Queer Studies rezipiert (vgl. etwa Timmermanns et al. 2004, S. 16). In den praktischen Zugängen und didaktischen Ansätzen macht Walter Müller Anfang der 1990er Jahre eine Verschiebung von rationalistischen zu stärker emotions- und körperorientierten Zugängen aus, wobei Wissensvermittlung noch immer eine große Rolle spielt (vgl. Müller 1992, S. 119 ff.). Die angesprochenen Veränderungen drücken sich auch in einer Verschiebung zentraler Begriffe aus: Begriffe wie Freiheit, Emanzipation und Glück werden weniger verwendet, während Identität, Recht, Vielfalt und Reflexion an Bedeutung gewinnen.¹⁰

Mit Blick auf die sexualpädagogische Praxis von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte lässt sich ebenfalls konstatieren, dass

9 Das bedeutet jedoch nicht, dass auch die schulische Praxis durchwegs danach ausgerichtet ist.

10 Manche Autor:innen setzen Identität als zentral in der Zielbestimmung sexualpädagogischer Arbeit (vgl. etwa Sielert, Timmermanns, Henningsen), während andere eher dekonstruktiv oder kritisch auf Identität sehen und Begriffe wie Vielfalt, Dynamisierung, Queering oder Antidiskriminierung fokussieren (wie etwa Hartmann, Tuider, Debus).

Sexualfreundlichkeit als professioneller Konsens auszumachen ist. Dabei lässt sich auch eine starke Orientierung auf die Gegenwart der Heranwachsenden beobachten. Dies bedeutet etwa eine Ausrichtung auf die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen, auf ihre Fragen, Sorgen und Erfahrungswelten als Heranwachsende. Als praktisches Ziel sexualpädagogischer Interventionen gilt dann etwa die Entlastung der Jugendlichen angesichts gesellschaftlichen Normdrucks und sexueller Mythen sowie Wissensvermittlung als Basis informierter selbstbestimmter Entscheidungen. In der Ausrichtung der beobachteten Veranstaltungen lassen sich jedoch auch große Unterschiede ausmachen, etwa dahingehend, ob und in welcher Weise geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt (Debus 2016) über Homosexualität hinaus einbezogen wird, inwieweit Geschlechter- und Sexualnormen reflektiert und sexualisierte Übergriffe und Grenzachtung zum Thema gemacht werden. Anders formuliert: Die Aus- und Fortbildungen unterscheiden sich dahingehend, inwieweit sie machtreflektiert und gewaltinformiert ausgerichtet sind und die politischen und theoretischen Bewegungen der „Dynamisierung von Geschlecht, Sexualität und Lebensform“ aufgreifen (vgl. Hartmann 2004; Thuswald 2020, S. 309 ff.). An den Diskreditierungskampagnen und Gegenbewegungen, die von konservativ-religiösen und rechten Akteurinnen und Akteuren gegen Gender Studies, progressive Sexualpädagogik und Gleichstellungsmaßnahmen beobachtet werden können, zeigt sich, dass diese politischen und theoretischen Dynamisierung- und Selbstbestimmungsbewegungen als bedrohlich für patriarchale, heterosexuelle (und weiße) Vorherrschaft eingeschätzt werden (vgl. etwa Hark/Villa 2017; Sager 2021). Neben einer Liberalisierung sexueller und sexualpädagogischer Politiken seit den 1960er Jahren, die durch Selbstbestimmungsbewegungen erkämpft und durch neoliberale Ökonomisierung unterstützt und gleichzeitig konterkariert werden (vgl. Schmidt 2014; Debus 2015), lassen sich heute also auch Verfechter:innen einer Retraditionalisierungsbewegung ausmachen, die binäre Geschlechtervorstellungen vertreten, die Rechte von LGBTIQ-Personen einschränken wollen und/oder die Straffreiheit von Schwangerschaftsabbrüchen bekämpfen. Diese widersprüchliche Gleichzeitigkeit zeigt sich in Bezug auf Sexualpädagogik daran, dass die programmatischen Grundlagen – also die *Policy Papers* zu Sexualpädagogik auf transnationaler und nationaler Ebene – überwiegend progressiv, im Sinne einer macht- und geschlechterreflektierten und vielfaltsorientierten „Comprehensive Sex Education“, einzuschätzen sind, Sexualpädagoginnen und -pädagogen und ihre vielfaltsorientierte und antidiskriminatorische Arbeit aber zugleich von rechts-konservativen Akteur:innen öffentlich diskreditiert werden (vgl. etwa Tuidier 2016; Vasold 2016). So unternahmen in Österreich rechts-konservative Parteien im Parlament 2019 einen Vorstoß, sexualpädagogische Vereine aus den Schulen zu verbannen. Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Diskurse, die als Rahmungen sexualpädagogischer Arbeit bedeutsam sind, soll die Frage nach Gegenwarts- und Zukunftsorientierung mit Blick auf

beobachtete Praxis differenziert werden: Fehlt es der sexualpädagogischen Arbeit an Bezügen auf die Zukunft der Heranwachsenden? Und/oder hat die Gegenwartsorientierung ihr emanzipatorisches Potential verloren?

Zukunftsbezügen auf der Spur

Die starke Gegenwartsorientierung, die für die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen konstatiert wurde, scheint in dem Ziel konkreter Lebenshilfe für die Jugendlichen begründet,¹¹ die die Wissensvermittlung zu menschlicher Sexualität im Biologieunterricht ergänzen will. Die Gründe für diese gegenwartsorientierte Lebenshilfe liegen wohl auch in den zumeist wenig förderlichen schulischen Bedingungen von Sexualpädagogik, die kaum tiefgehende Auseinandersetzung zulassen.¹² Auch in der Aus- und Fortbildung für pädagogisch Tätige – von längeren kostenpflichtigen Lehrgängen zur Spezialisierung als Sexualpädagog:in abgesehen – ist meist wenig Zeit und Raum für sexualpädagogische Inhalte. Bedeutet diese Gegenwartsorientierung jedoch gleichzeitig eine fehlende Zukunftsorientierung? Wieviel emanzipatorisch orientierte sexuelle Bildung¹³ liegt möglicherweise in der Lebenshilfe? Greift die These von einer Verschiebung von Zukunfts- zu Gegenwartsorientierung vielleicht zu kurz

11 Interessanterweise finden sich die sexualpädagogischen Inhalte in anderen Ländern in lebenspraktischen ausgerichteten Fächern, in Südafrika etwa im Fach „Life Orientation“ (Francis 2016, DePalma/Francis 2014).

12 So fehlt es etwa häufig an personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen, um in kleineren Gruppen zu arbeiten, wenn die Schulklasse keinen guten Rahmen für sexualpädagogische Arbeit anbietet. Workshops von sexualpädagogischen Expert:innen, die an die Schule geladen werden, sind häufig auf zwei bis drei Schulstunden beschränkt. Während Lehrer:innen den Vorteil haben, ihre Schüler:innen zu kennen und sie über einen längeren Zeitraum zu begleiten, haben die externen Sexualpädagog:innen nur eine sehr begrenzte Zeit mit einer unbekanntem Klasse. Ihr Vorteil liegt jedoch genau darin, dass sie von außen kommen und wieder gehen und damit in keine schulischen Routinen wie Leistungsbeurteilung eingebunden sind. Zudem haben sie zumeist eine Spezialausbildung absolviert, während Lehrer:innen häufig in ihrem Studium wenig sexualpädagogisches Wissen und Können erwerben.

13 Wolfgang Fischer formuliert 1971 – noch bevor der Begriff der sexuellen Bildung in die Diskussion eingeführt worden war – eine bildungstheoretische Auslegung von „Sexualerziehung in der BRD“ und argumentiert, dass das Bildungsangebot in diesem Kontext auf die Frage vernünftigen Menschseins überhaupt anspiele (vgl. Fischer 1971, S. 32): „Das konnten jene Lehrer erfahren, die ihre Schüler nicht bloß sexuell zu informieren, einzuregeln, mit einer ‚rechten Einstellung‘ zu versehen oder auch über die Sexualität zu ideologisieren trachteten, sondern denen die Sexualität als pädagogische Aufgabe eine Möglichkeit zu sein schien, die Vernunft der Jungen und Mädchen jenseits der die Schule als pädagogische Anstalt zerstörenden Leistungszwänge zu Gedanken und Einsichten, das Ganze betreffend, zu provozieren.“ (Ebd.)

und ist lediglich als Kontrastierung zu früheren repressiven bzw. eheorientierten Ansätzen tauglich? Was zeigt sich, wenn der Blick differenzierter und die Linse feiner auf Zukunftsorientierungen und die Frage nach emanzipatorischen Zugängen eingestellt wird?

In der soziografischen Studie zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen arbeite ich einige didaktische Gestaltungselemente heraus, die in unterschiedlichen Veranstaltungen wiederholt auftauchen (vgl. Thuswald 2020). Am Beispiel eines Spiels – „Synonymenspiel“, „Sexquiz“ oder „Penivagitus“ genannt –, das sowohl in der Schule als auch in den Aus- und Fortbildungen häufig eingesetzt wird, lässt sich zeigen, welche unterschiedlichen Effekte die scheinbar selbe Methode entfalten kann. Je nach konkreter Ausgestaltung reproduziert sie hegemoniale Geschlechter- und Sexualnormen oder befragt diese und bietet dadurch Anlässe für Bildungsprozesse im emanzipatorischen Sinne. In manchen beobachteten Veranstaltungen ist auch bemerkbar, dass die Referent:innen – etwa durch vielfältiges Bildmaterial – die Vorstellungsräume rund um Beziehungs- und Lebensformen öffnen wollen, indem das Bildmaterial gängige Repräsentationsformen durchkreuzt oder erweitert oder vielfältige Zusammenlebensformen visualisiert, ohne dabei Vielfaltsorientierung auf eine Anerkennung von Identitäten zu reduzieren.¹⁴ Diese Impulse zur Erweiterung von Vorstellungsräumen können sowohl im Sinne einer Zukunftsorientierung als auch im Sinne einer Ausrichtung auf emanzipatorisch orientierte Bildungsprozesse interpretiert werden. Ein relevanter Unterschied zwischen unterschiedlichen Veranstaltungen liegt mit Blick auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen auch in der Gestaltung der Atmosphäre und der wahrnehmbaren Interaktionsqualität. In allen beobachteten Veranstaltungen – seien es Fortbildungen von Fachstellen oder universitäre Lehrveranstaltungen – bemühen sich die Referent:innen um eine angenehme Atmosphäre und Vertrauensaufbau, um Grenzachtung und häufig auch um lustvolle Methoden. Nicht in allen wird jedoch etwas erfahrbar, das ich als *dichte Bezogenheit* begrifflich zu fassen versuche: eine Atmosphäre und Interaktionsdynamik, in der sich viele der Beteiligten gleichzeitig in einer intensiven Auseinandersetzung befinden, mit einem Thema und miteinander, in der die emotional-intellektuelle Involvierung aller spürbar ist und die Beteiligten präsent und gut in Kontakt wirken.¹⁵ Die Erfahrung einer solchen Interaktionsdynamik

14 Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Imagining Desires* (2017–2019, www.imaginingdesires.at) haben wir ebendieses Anliegen verfolgt. Rückblickend lässt sich selbstkritisch anmerken, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gut einbezogen wurde, unterschiedliche Formen des Zusammenlebens aber wenig Raum bekommen haben (vgl. Schmutzer/Thuswald 2017).

15 Die Interaktionsqualität der *dichten Bezogenheit* wurde in Kontrastierung zu Situationen entwickelt, wo die Teilnehmer:innen zwar mitmachen, aber scheinbar „nichts passiert“, sowie zu Situationen, in denen eine „aufgeheizte Kontaktlosigkeit“ spürbar ist (vgl. Thuswald 2020, S. 270).

scheint mir, insbesondere für die Auseinandersetzung mit dem immer noch als heikel und tabuisiert geltenden Thema Sexualität, Potential für emanzipatorische Bildungsprozesse zu bergen.¹⁶ Die Erfahrung einer solchen Interaktionsqualität nehme ich in der Ausbildung von Pädagog:innen auch als deren Ermutigung wahr, ihr Begehren nach einer weniger ausschließenden und eingrenzenden, einer befreienderen pädagogischen Praxis zu entwickeln, wahrzunehmen und gemeinsam Handlungsmöglichkeiten dafür zu erarbeiten (vgl. Ortner 2019, S. 25).

Zu den Bedingungen der Möglichkeit solcher Erfahrungen und Bildungsprozesse auch im Kontext der Schule scheint es mir bedeutsam, gute Rahmungen für kollegiale multiprofessionelle Zusammenarbeit und kollektives Gestalten unter den pädagogisch Tätigen zu schaffen – im Wissen um die Widersprüche, in denen pädagogisch gehandelt wird. Vielleicht bieten sich dafür veränderte sexualpädagogische Formate an, wie zum Beispiel Schwerpunktwochen zu Themen wie „Erwachsen werden“ (vgl. Brommer in Pritz/Thuswald 2020, S. 1), außerschulische partizipative Formen der künstlerischen Zusammenarbeit (vgl. Siegenthaler 2020) oder Formen der (forschenden) Zusammenarbeit von Studierenden, Schülerinnen und Schülern (vgl. Schmutzer/Thuswald 2019). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Zukunftsorientierung in den beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen¹⁷ insbesondere in folgender Weise zeigt: in der kritischen Befragung von Geschlechter- und Sexualnormen, der Öffnung von Vorstellungsräumen etwa zu Beziehungs- und Lebensformen und in der Ermöglichung von Erfahrungen der Grenzachtung und dichter Bezogenheit, die auf andere mögliche Zukünfte hindeuten. Dadurch wird etwas fühlbar, das möglicherweise die von Haug und Gschwandtner angesprochene kollektive Gestaltungslust weckt – hinsichtlich der Gestaltung pädagogischer Settings und darüber hinaus.

Literaturverzeichnis

- Adamczak, Bini (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Betz, Fritz (2006): Bärchen verrichtet Lohnarbeit. Rezension zu „Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend“ (Haug/Gschwandtner 2006). In: *Falter* 40 shop.falter.at/detail/9783886194711 (Abfrage: 30.04.2021).

16 Dichte Bezogenheit lässt sich weniger in Veranstaltungen beobachten, die auf ein Ansammeln von sexualpädagogischem Wissen und Methoden bei den Teilnehmer:innen ausgerichtet sind, und scheint in jenen häufiger, in denen die Teilnehmer:innen zur Teilhabe an einem professionellen Diskurs einladen und die auf selbsttätige gemeinschaftliche Bildungsprozesse ausgerichtet sind.

17 Die Erfahrungen und Rückmeldungen in den erwähnten Forschungs- und Bildungsprojekten mit Schüler:innen und Studierenden zeigen, dass dort ähnliche Aspekte relevant zu sein scheinen.

- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Czejkwoska, Agnieszka (2013): Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. In: Seyss-Inquart, Julia (Hg.): *schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Arts & Culture & Education 9*. Wien: Löcker, S. 27–52.
- Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern. Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen: Barbara Budrich, S. 383–385.
- Debus, Katharina (2016): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scheer, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 811–833.
- Debus, Katharina (2021): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Professionelle Herausforderungen und Handlungsspielräume in der Schule*. Bielefeld: transcript (im Erscheinen).
- DePalma, René/Francis, Dennis (2014): South African Life Orientation Teachers: (Not) Teaching About Sexuality Diversity. In: *Journal of Homosexuality 61*, H. 12, S. 1687–1711. DOI: 10.1080/00918369.2014.951256.
- Fischer, Wolfgang (1971): Erste Erfahrungen mit der „Sexualerziehung“ in der BRD. In: ders./Ruhloff, Jörg/Scarbath, Horst/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Normenprobleme der Sexualpädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 9–32.
- Glück, Gerhard (1998): Sexualpädagogische Konzepte. Herausgegeben von der BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. In: *Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung 9*.
- Gruschka, Andreas (2001): Die Zukunft der Erziehungswissenschaft in menschenbildender Absicht. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2001*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37–66.
- Hammer, Clemens/Ziegelwanger, Sabine (2012): Interkulturelle Sexualkunde oder Sexualerziehung der Vielfältigkeit? Überlegungen zum Umgang mit Jugendlichen verschiedener Werthaltungen in der Sexualpädagogik. In: *Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Sex(ual) Politics*. Wien, S. 104–109.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2015): *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform: De-konstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 59–78.
- Haug (2009): Meine Welt ist mein Haus. Zukunftsvorstellungen von Jugend heute. In: Egermann, Eva/Pritz, Anna (Hrsg.): *school works. Beiträge zur vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis. Arts & Culture & Education 1*. Wien: Löcker, S. 87–103.
- Haug, Frigga (1984): *Erziehung zur Weiblichkeit*. Berlin, Hamburg: Argument.
- Haug, Frigga/Gschwandner, Ulrike (2006): *Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend*. Hamburg: Argument.
- Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen (2016): *Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt: Die Unterstützung pädosexueller bzw. pädorastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel des „Experiments“ von Helmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen und pädophilen Emanzipation“*. www.demokratie-goettingen.de/studien (Abfrage: 10.01.2018).
- Kentler, Helmut (1967): Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung im Jugendalter. In: ders./Bittner, Günther/Scarbath, Horst (Hrsg.): *Für eine Revision der Sexualpädagogik*. München: Juventa, S. 9–48.
- Müller, Walter (1992): *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ortner, Rosemarie (2019): „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Heinemann, Alisha M.B./Khakpour, Natascha (Hrsg.):

- Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–137.
- Pritz, Anna/Thuswald, Marion (2020): Let's talk about ... Eine Gesprächsrunde zu Körperlichkeit, Intimität und Sexualität in Unterricht und Schulalltag. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hrsg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. zkmb.de/lets-talk-about-eine-gespraechsrunde-zu-koerperlichkeit-intimitaet-und-sexualitaet-in-unterricht-und-schulalltag/ (Abfrage: 30.04.2021).
- Reich, Annie (2016 [1932]): Wenn dein Kind dich fragt ... Gespräche, Beispiele und Ratschläge zur Sexualerziehung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie, 19, H. 1, S. 17–41.
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010). Bielefeld: transcript.
- Sager, Christin (2016): Annie Reichs sexualaufklärerische und -politische Arbeit im historischen Kontext. Ein Kommentar. In: Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie 19, H. 1, S. 93–97.
- Schmidt Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Gunter (2014): Das neue DerDieDas. Über die Modernisierung des Sexuellen. Gießen: Psychosozial.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013 [2008]): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz.
- Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogischen Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.
- Siegenthaler, Rafaela (2020): Zu einer Dekolonisierung der Sexualpädagogik. Re-Präsentationen von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hrsg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung. zkmb.de/zu-einer-dekolonisierung-der-sexualpaedagogik-re-praesentationen-von-liebe-lust-und-begehren-aus-rassismuskritischer-perspektive/ (Abfrage: 12.05.2021).
- Sielert, Uwe (2015 [1993]): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thuswald, Marion (2020): Möglichkeitsräume sexueller Bildung ausloten. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. (Dissertation an der Akademie der bildenden Künste Wien) Bielefeld: transcript.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2020): Critical Diversity in der kulturellen und sexuellen Bildung. Einblicke in das kunst- und sexualpädagogische Projekt Imagining Desires. In: schulheft 175, S. 82–97.
- Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Tuider, Elisabeth (2016): Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 176–193.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012 [2008]): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim, Basel: Juventa.
- Vasold, Stefanie (2016): Hemmungslos gegen Gleichheit. Wie reaktionäre Gruppen das Feld der sexuellen Bildung zum Austragungsort gegen gesellschaftlichen Fortschritt inszenieren. In: medienimpulse-online 64, H. 2. medienimpulse.at/articles/view/935 (Abfrage: 12.06.2021).